



**HAL**  
open science

# Éducation à la vie affective et sexuelle dans le second degré : besoins et attentes des élèves et mise en place

Éloïse Husnot, Jeanne Postaire

## ► To cite this version:

Éloïse Husnot, Jeanne Postaire. Éducation à la vie affective et sexuelle dans le second degré : besoins et attentes des élèves et mise en place. Education. 2023. dumas-04353570

**HAL Id: dumas-04353570**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04353570>**

Submitted on 19 Dec 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.



UNIVERSITÉ  
CAEN  
NORMANDIE



# Mémoire

*En vue de l'obtention du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Enseignement secondaire »*

*Parcours Sciences de la vie et de la Terre*

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

---

## **Education à la vie affective et sexuelle dans le second degré : Besoins et attentes des élèves et mise en place.**

Eloïse Husnot et Jeanne Postaire

21603813 et 21803675

---

**Année universitaire 2022 - 2023**

*Directrice 2021 - 2022 : Anne QUENTIN*

*Directrice 2022 - 2023 : Pauline GUET*



*« Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. »*

*Baden Powell*



## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier nos directrices de mémoire, Madame Pauline Guet et Madame Anne Quentin, de nous avoir accompagnées et guidées tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Nous remercions aussi toute l'équipe pédagogique d'avoir assuré la partie théorique de la formation.

Nous remercions tout particulièrement Monsieur Matthieu Devaux de nous avoir conviées à des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle, ainsi que de nous avoir partagé ses compétences en tant que professeur de SVT.

Merci à Madame Sandrine Rabasse de nous avoir accordé du temps pour la relecture de notre questionnaire et pour nous avoir transmis son expérience, son recul et sa bienveillance sur l'éducation à la vie affective et sexuelle.

Merci aux chef·fe·s d'établissement et aux personnels éducatifs de nous avoir reçues chaleureusement et de nous avoir permis de distribuer les questionnaires.

Merci également aux professeur·e·s de SVT qui ont accepté de participer à nos entretiens.

Nous tenions à témoigner notre reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Anne et Anita pour leurs relectures, leurs soutiens et leurs savoirs.

Elodie Costé, pour avoir eu la patience de répondre à nos innombrables questions et d'avoir été un guide pour nous.

Mélanie Dursapt, pour nous avoir aidées dans le cheminement de la problématique.

Les c.p. pour les longues et enrichissantes discussions autour du sujet.

Basile, pour son soutien et son accompagnement durant ces deux années.

Nos familles et nos ami·e·s, pour leurs retours constructifs.



## **Table des matières**

<b>Table des matières</b> .....	<b>1</b>
<b>Table des figures</b> .....	<b>3</b>
<b>Table des tableaux</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Cadre théorique : les enjeux de l'éducation à la vie affective et sexuelle</b> .....	<b>6</b>
1.1. Une mise en place progressive dans les établissements scolaires .....	6
1.2. L'éducation à la sexualité : un concept pluridimensionnel avec des enjeux spécifiques.....	7
1.2.1. Les concepts de l'éducation à la sexualité .....	7
1.2.2. Les références institutionnelles et professionnelles pour l'éducation à la sexualité.....	9
1.2.3. Les intervenant·e·s de l'éducation à la vie affective et sexuelle.....	12
1.3. La réalité de l'éducation à la vie affective et sexuelle .....	14
1.3.1. Les représentations des élèves au sein des trois piliers de la vie affective et sexuelle.....	14
1.3.2. Le traitement des premières manifestations de la puberté .....	16
1.3.3. Le traitement du clitoris en SVT .....	18
1.3.4. Une éducation à la sexualité hétéronormative .....	20
1.3.5. L'impact des stéréotypes de genre dans l'EVAS.....	23
<b>2. Définition de la problématique</b> .....	<b>26</b>
<b>3. Cadre méthodologique</b> .....	<b>27</b>
3.1. Un questionnaire papier destiné aux élèves .....	27
3.1.1. Population de l'étude.....	27
3.1.2. Construction du questionnaire .....	28
3.1.3. Passation du questionnaire .....	28
3.1.4. Méthode d'analyse des données.....	29
3.2. Un entretien guidé destiné aux professeur·e·s .....	31
3.3. Résumé des indicateurs des outils méthodologiques.....	32
<b>4. L'EVAS : les besoins et les attentes des élèves et la mise en place des séances</b> .....	<b>33</b>
4.1. Les besoins et les attentes des élèves.....	33
4.1.1. Profils des répondant·e·s au questionnaire .....	33

4.1.2. Nombre de séances d'EVAS.....	33
4.1.3. Les intervenant·e·s de l'éducation à la sexualité .....	34
4.1.4. Les principales sources des élèves sur la sexualité.....	36
4.1.5. Les représentations des élèves sur la sexualité .....	37
4.1.6. Les besoins des élèves dans le domaine biologique .....	38
4.1.7. Les besoins des élèves dans le domaine psycho-affectif .....	44
4.1.8. Les besoins des élèves dans le domaine juridique et social.....	48
4.1.9. Les avis des élèves sur l'EVAS .....	53
4.1.10. Conclusion des résultats du questionnaire .....	58
4.2. Mise en place des séances d'EVAS.....	61
4.2.1. Profils des professeur·e·s qui ont répondu aux entretiens .....	61
4.2.2. La mise en place des séances d'EVAS dans les établissements .....	62
4.2.3. Le déroulé des séances d'EVAS .....	62
4.2.4. Les trois domaines de l'éducation à la vie affective et sexuelle.....	63
4.2.5. Les formations des enseignant·e·s .....	65
4.2.6. La nécessité d'une approche interdisciplinaire et des intervenant·e·s extérieur·e·s .....	66
4.2.7. Conclusion des entretiens .....	67
<b>5. Conclusion.....</b>	<b>68</b>
<b>Références .....</b>	<b>70</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>74</b>
1. Brochure Mes années ado – Garçon .....	74
2. Brochure Mes années ado – Fille .....	74
3. Questionnaire papier destiné aux élèves.....	75
4. Valeurs des réponses attribuées selon les affirmations concernées.....	80
5. Lien questionnaire : collecte des données .....	82
6. Les représentations de l'ensemble des élèves sur la sexualité.....	82
7. Sujets que les élèves aimeraient aborder lors des séances d'EVAS.....	83
8. Les questions de l'entretien semi guidé.....	84
9. Retranscriptions des entretiens .....	84
A. Madame A., 09/06/2022, Calvados.....	84
B. Madame B. 28/06/2022, Calvados .....	89
C. Monsieur C., 17/06/2022, Calvados.....	98

## Table des figures

Figure 1: Les trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité.....	8
Figure 2 : Schéma de l'appareil reproducteur « féminin » dans le manuel de SVT 2 <sup>nd</sup> e des éditions Belin (Prevot & Rebulard, 2019).....	11
Figure 3 : Schéma de l'appareil reproducteur « féminin » dans le manuel de SVT 2 <sup>nd</sup> e des éditions Magnard (Baudevin & Girault, 2019) .....	11
Figure 4 : Diagramme de Venn pour la construction de la problématique.....	27
Figure 5 : Méthode d'identification des besoins des élèves selon les moyennes obtenues sur les différentes affirmations .....	30
Figure 6 : Extrait du questionnaire accompagné des points relatif à l'affirmation. .	30
Figure 7 : Tableau des indicateurs des outils méthodologiques pour répondre à la problématique .....	32
Figure 8 : Nombre de séances moyen d'éducation à la vie affective et sexuelle en fonction de la classe des élèves et du nombre de séances obligatoires (sans prendre en compte les séances obligatoires du premier degré), dans les EPLE étudiés. ....	34
Figure 9 : Personnes dispensant les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle au collège et au lycée.....	35
Figure 10 : Les principales sources d'information des élèves concernant la sexualité .....	36
Figure 11 : Nuages de mots créés à partir des mots venant à l'esprit des élèves quand on leur évoque la sexualité. A gauche, les filles. A droite, les garçons.....	37
Figure 12 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques biologiques abordées lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle. ....	38
Figure 13 : Pourcentage d'élèves ayant vu les moyens de contraception/contragestion lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle.....	40
Figure 14 : Pourcentage d'élèves ayant vu les moyens de prévention des IST au cours des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle.....	40
Figure 15 : Pourcentages d'élèves ayant assisté à une démonstration pratique d'utilisation de préservatif et de digue dentaire. ....	41
Figure 16 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques psycho-affectives lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle. ....	45
Figure 17 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques juridiques et sociales lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle. ....	48

Figure 18 : Souhaits des élèves quant à l'intervenant-e pour l'éducation à la vie affective et sexuelle. .... 56

Figure 19 : Pourcentage d'élèves ayant répondu "Ne se prononce pas" aux affirmations des trois domaines (biologique, psycho-affectif et juridique et social). ..... 60

## **Table des tableaux**

Tableau 1 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine biologique en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre. .... 42

Tableau 2 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine psycho-affectif en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre. .... 46

Tableau 3 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine juridique et social en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre. .... 50

Tableau 4 : Tableau des moyennes obtenues en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre à propos des avis et des attentes des élèves. .... 54

Tableau 5 : Sujets que les élèves aimeraient aborder lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ..... 83

## Introduction

La question de la vie affective et sexuelle se pose au sein de chaque établissement scolaire, elle s'inscrit dans une politique éducative de santé dont les priorités sont définies dans la circulaire n°2011-216 du 02 décembre 2011. Tous les élèves, qu'ils soient à l'école, au collège ou au lycée doivent bénéficier d'au moins trois séances annuelles d'information et d'éducation à la sexualité. L'approche de cette éducation est globale et prend en compte trois dimensions de la sexualité qui sont les dimensions biologique, sociale et psychoaffective.

L'adolescence est une période où les jeunes sont confrontés à de nombreux changements physiques, émotionnels et sociaux. Une éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) complète est nécessaire pour leur permettre d'appréhender tous ces changements et les accompagner dans la construction de leur identité. Il est donc important d'éduquer à la sexualité à tout âge, tout en adaptant les thématiques abordées à l'âge des jeunes. Cette éducation à la sexualité repose à la fois sur les familles et sur l'école. Les parents ainsi que les professeur·e·s et intervenant·e·s ont tous un rôle à jouer pour permettre aux enfants de s'épanouir dans leur vie affective, intime et sexuelle.

L'enseignant·e de sciences de la vie et de la Terre (SVT) est au cœur de cette question de l'éducation à la vie affective et sexuelle puisque son enseignement fait partie intégrante du programme de SVT. Toutefois, l'éducation à la sexualité peut également être abordée par d'autres intervenant·e·s internes ou externes à l'établissement.

Notre expérience en tant qu'anciennes collégiennes et lycéennes, nous a laissé percevoir que nos questions autour de la vie affective et sexuelle n'ont pas toutes été abordées dans ce cadre éducatif. En effet, les réponses à nos questions ont été trouvées par des recherches personnelles ou encore par la discussion avec nos pairs. Il est probable que ce soit le cas de beaucoup d'adolescent·e·s qui, avec le libre accès à internet et aux réseaux sociaux, peuvent obtenir les réponses à leurs interrogations concernant la vie affective et sexuelle. De plus, lors d'un stage dans un lycée général, nous avons remarqué à travers un exercice sur les moyens de contraception, que les élèves de seconde avaient eu très peu d'information à ce sujet auparavant. Ces observations soulèvent une question : l'éducation à la sexualité répond-elle aux besoins et aux attentes des élèves ?

# 1. Cadre théorique : les enjeux de l'éducation à la vie affective et sexuelle

## 1.1. *Une mise en place progressive dans les établissements scolaires*

L'histoire de l'éducation à la sexualité en France est ancrée dans une culture judéo-chrétienne. En effet, les règles morales ont pour origine les prescriptions et les interdits bibliques. De ce fait, les relations sexuelles doivent uniquement servir à des fins de procréation. La sexualité est donc réprimée et des pratiques telles que la masturbation sont considérées dangereuses pour la santé. L'histoire de l'éducation à la sexualité est directement liée à l'évolution des mœurs et à la libération sexuelle. En effet, aujourd'hui, les rapports sexuels ne sont plus uniquement considérés à travers le prisme de la reproduction dans le cadre du mariage entre un homme et une femme. La sexualité des adolescent·e·s est par conséquent considérée comme normale voire attendue (Poutrain, 2014). C'est notamment avec l'autorisation de la pilule en 1960 et la dépénalisation de l'avortement en 1975 que cette libération sexuelle a eu lieu. En effet, ces mesures ont permis aux femmes de contrôler les naissances.

En 1923, Léon Berard, ministre de l'Instruction publique, institue un comité ministériel pour envisager les modalités d'une éducation sexuelle à l'école. Cependant, le projet ne peut aboutir, en raison d'importantes oppositions dans la société. Par la suite, il existe des initiatives locales d'éducation sexuelle dans les établissements. Celles-ci peuvent être appuyées par des associations comme le Mouvement français du planning familial ou encore le Groupe national d'information et d'éducation sexuelles (Brenot, 2007).

Il faut attendre la circulaire Fontanet de 1973, du nom du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, pour introduire officiellement l'instruction sexuelle en milieu scolaire, par le biais de la reproduction. Cependant, cette instruction est facultative, en dehors de l'emploi du temps et nécessite l'accord des responsables légaux. Par la suite, la circulaire Fontanet est remplacée par la circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida. En effet, l'apparition du sida dans les années 1980 implique la mise en place de moyens de prévention par l'État, afin de lutter contre les infections sexuellement transmissibles (IST) et le sida. L'éducation sexuelle est alors inscrite au sein des programmes scolaires, elle met l'accent sur la prévention et elle devient obligatoire. C'est donc en réponse aux dangers liés à la sexualité et avec une vision négative de celle-ci que l'éducation à la sexualité se met en place. Or, l'éducation à la sexualité ne peut être qu'axée sur les risques car elle passerait à côté de nombreuses

thématiques. En effet, elle nécessite une approche plus globale de la sexualité avec non seulement la dimension biologique mais aussi les dimensions psycho-affective et sociale. C'est pour répondre à ces besoins que la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 accompagnée de la circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées précise les objectifs de l'éducation à la sexualité, qui sont les suivants :

Comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres ; analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ; se situer dans la différence des sexes et des générations ; apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique ; développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ; favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre ; apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement.

Cette circulaire précise également que l'éducation à la sexualité ne concerne pas seulement les enseignant-e-s de SVT mais bien que « tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents ». De plus, cette loi complète le Code de l'éducation avec l'article L312-16, relatif aux séances obligatoires d'éducation à la sexualité, qui prévoit au moins trois séances annuelles, d'une durée indéfinie, dans les écoles, les collèges et les lycées. Enfin, la circulaire n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité, remplace la circulaire précédente et réaffirme la transversalité de cet enseignement, ainsi que son caractère pluridimensionnel.

## **1.2. L'éducation à la sexualité : un concept pluridimensionnel avec des enjeux spécifiques**

Définir l'éducation à la vie affective et sexuelle nécessite d'explicitier les concepts auxquels elle fait appel. Qu'est-ce que l'éducation et la sexualité ?

### **1.2.1. Les concepts de l'éducation à la sexualité**

Tout d'abord, l'éducation vise à assurer le développement des individus. Durkheim définit l'éducation de la façon suivante :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim & Fauconnet, 1922, p. 49)

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la sexualité occupe une place importante au cours de la vie d'un être humain. Il existe une multitude de façon de vivre et d'exprimer sa sexualité. Elle peut prendre la forme de désirs, de pratiques, de croyances, de valeurs... De plus, la sexualité est influencée par de nombreux facteurs qui peuvent être par exemple d'ordre biologique, culturel, religieux ou éthique.

Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports définit l'éducation à la sexualité selon plusieurs notions : les questions de santé publique, la construction des relations entre les filles et les garçons et la promotion d'une culture de l'égalité. De plus, l'éducation à la sexualité permet d'évoquer des problématiques relatives aux violences sexuelles, à la pornographie ou encore à la lutte contre les préjugés sexistes et homophobes. La vie affective et sexuelle est construite autour de trois axes : biologique, psychoaffectif et social. La dimension biologique consiste en l'étude de l'anatomie, la physiologie, les caractéristiques de chaque sexe et la procréation ; elle intègre aussi des informations médicales sur les IST et la PMA (procréation médicalement assistée). Le champ psychoaffectif concerne la construction psychique de l'individu sexué. Elle touche à l'image de soi, à la capacité à communiquer et entrer en relation avec l'autre, à passer de la pulsion au désir. Enfin, la dimension sociale comprend plusieurs aspects : les normes, les valeurs, les règles et lois du groupe social, l'aspect culturel, les dimensions politique et religieuse.

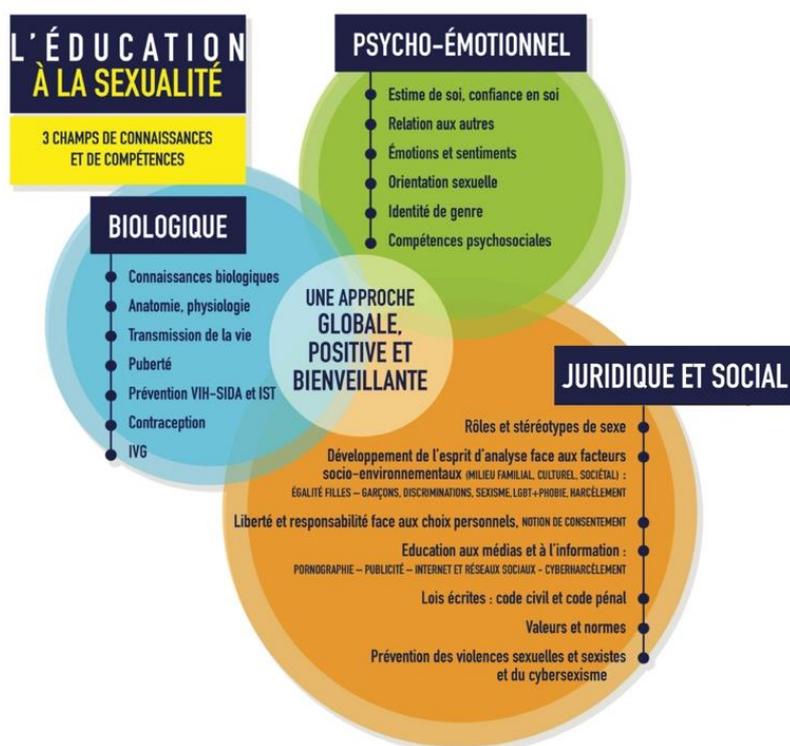


Figure 1: Les trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité

(MEN, 2021)

Enfin, l'éducation à la sexualité soulève des « questions socialement vives » telles que le droit à l'avortement ou l'orientation sexuelle, dont on retiendra la définition suivante :

Une « question (triple) socialement vive » est une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire et qui possède les caractéristiques suivantes : elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires [...] ; elle est vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre spécialistes de champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. [...] elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. (Legardez & Simonneaux, 2006, p. 21-22)

Cette éducation à la vie affective et sexuelle et en particulier la dimension biologique, est en lien avec les programmes de SVT.

### *1.2.2. Les références institutionnelles et professionnelles pour l'éducation à la sexualité*

Toutes les connaissances et les compétences relatives au métier d'enseignant sont répertoriées dans les bulletins officiels (BO), le socle commun et les référentiels.

Tout d'abord, l'éducation à la sexualité est inscrite dans le parcours éducatif de santé. Elle permet également de répondre à l'éducation des citoyen·ne·s, c'est-à-dire à la construction individuelle et sociale des élèves. Cette action éducative est complémentaire à l'éducation parentale. En effet, les parents ont une responsabilité éducative envers leur enfant. Les enjeux de l'éducation à la sexualité sont d'apporter des connaissances scientifiques, ainsi que des informations sur les comportements responsables à adopter et les comportements à risque à éviter. Il est aussi nécessaire de faire connaître aux élèves les centres, les associations et les personnes formées à la question de la vie affective et sexuelle. L'éducation à la sexualité vise également à partager des valeurs de respect mutuel, de rapport à soi et aux autres, d'égalité entre les sexes, de respect de la loi... Elle permet ainsi aux élèves d'adopter un esprit critique, tout en dialoguant en petits groupes.

Dans le programme du cycle 4 (MEN, 2020), les notions mettent en lien le fonctionnement des appareils reproducteurs à partir de la puberté et les principes de maîtrise de la reproduction. Avec ces notions, les comportements responsables autour de la sexualité sont abordés et expliqués. Il est également spécifié dans les repères de progressivité que cette partie du programme s'articule avec l'étude du monde microbien, en lien avec les IST. De plus, les élèves doivent être capables de distinguer la reproduction de la sexualité, ainsi que d'argumenter les comportements responsables. Enfin, bien que le respect de l'autre, comme la sensibilisation à l'égalité et au respect mutuel fille-garçon soient explicitement énoncés, il n'y a pas de directives formulées sur des sujets tels que l'identité de genre ou l'orientation

sexuelle. Le BO met principalement l'accent sur le champ biologique de l'éducation sexuelle.

En outre, les manuels scolaires du cycle 4 se réfèrent au BO. Ils mettent donc également l'accent sur le champ biologique de l'éducation sexuelle. Par exemple, les notions liées au plaisir ne sont pas au programme. Par conséquent, l'organe féminin dédié au plaisir, le clitoris, est uniquement présenté de manière externe sur le schéma de l'anatomie interne de l'appareil reproducteur de la femme. La complexité interne de cet organe n'est pas évoquée.

Ainsi, l'éducation à la vie affective et sexuelle peut se faire en lien avec le programme de SVT au cycle 4 mais ne doit pas s'y limiter et nécessite des séances supplémentaires pour évoquer tous les sujets nécessaires.

Le programme de SVT en seconde générale possède toute une partie axée sur la procréation et la sexualité humaine. Dans le chapitre « Cerveau, plaisir et sexualité », une des capacités travaillée avec les élèves est la suivante :

Différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales, ce qui relève : de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société, qui relèvent de l'espace social ; de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes. (MEN, 2019)

Ainsi, les notions de sexe (identité sexuelle), de genre (rôles en tant qu'individus sexués) et d'orientation sexuelle sont évoquées dans le programme. De plus, il est également précisé que toutes les composantes de la sexualité doivent être abordées, c'est-à-dire qu'il ne faut pas se limiter à la seule dimension biologique mais aborder également les dimensions psycho-affective et sociale. D'autre part, bien que le programme porte explicitement sur le plaisir, contrairement au collège, le clitoris reste malgré tout, aléatoirement représenté dans son intégralité dans les manuels scolaires. La représentation complète du clitoris est par exemple inexistante dans les manuels de SVT du niveau seconde des éditions Belin (Prevot & Rebulard, 2019) et Hachette (Bolognesi et al, 2019).

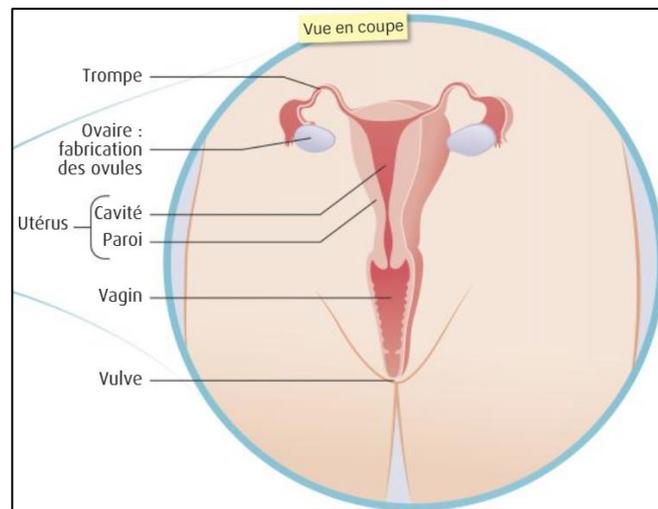


Figure 2 : Schéma de l'appareil reproducteur « féminin » dans le manuel de SVT 2<sup>nde</sup> des éditions Belin (Prevot & Rebulard, 2019)

Toutefois, certains manuels donnent une place plus importante à l'étude de cet organe. C'est le cas par exemple du manuel de la maison d'édition Magnard (Baudevin & Girault, 2019).

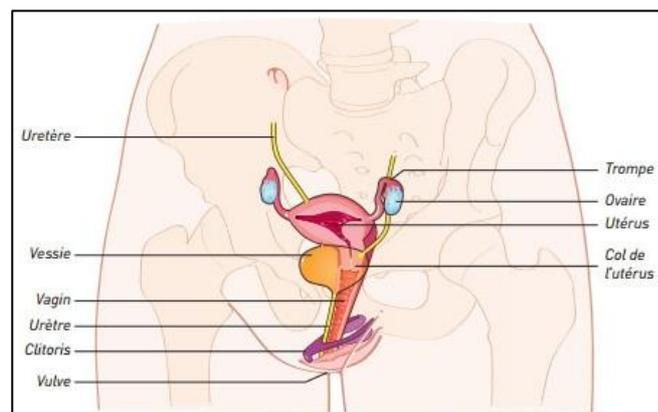


Figure 3 : Schéma de l'appareil reproducteur « féminin » dans le manuel de SVT 2<sup>nde</sup> des éditions Magnard (Baudevin & Girault, 2019)

Par ailleurs, le chapitre « Hormones et procréation humaine » insiste sur les connaissances biologiques de la sexualité. Le complexe hypothalamo-hypophysaire, en lien avec les hormones sexuelles qui permettent la procréation, la contraception et les différentes techniques médicales de procréation telles que la PMA sont abordés. A travers ce chapitre, les élèves devront être capables de comprendre les modes d'action des molécules exogènes, de faire le lien entre la stérilité ou l'infertilité et l'AMP, ainsi que de relier les IST à leurs moyens de protection (préservatif, vaccination). Cette partie du thème « Corps humain et santé » permet de préciser le rôle des contraceptifs hormonaux et de comprendre leur fonctionnement. Il permet aussi d'alerter les élèves sur les comportements à risque face aux IST et de les informer des moyens de protection efficaces tel que le préservatif. Enfin, la

classe de seconde est la seule du lycée où le sujet de la sexualité est abordé dans le programme.

Mettre en œuvre les séances d'EVAS ne peut se faire sans intervenant·e·s, internes ou non à l'établissement.

### *1.2.3. Les intervenant·e·s de l'éducation à la vie affective et sexuelle*

Selon Phillipe Brenot dans son article sur les éducateurs, la sexualité est une partie intégrante de la vie quotidienne, elle ne doit pas être limitée « à quelques heures superflues dans un programme trop chargé » (Brenot, 2007). Il soulève également la difficulté à enseigner ce domaine en répondant à toutes les dimensions de la sexualité humaine, tout en répondant aux attentes des élèves. Cette éducation doit être faite par l'ensemble de l'équipe pédagogique et ne doit pas être de l'unique responsabilité des professeur·e·s de SVT. Par conséquent, elle doit être réalisée avec une approche interdisciplinaire, proposant une vision globale et positive de la sexualité. Par ailleurs, l'étude montre que les enseignant·e·s sont plus réticent·e·s à aborder les notions psycho-affectives, juridiques et sociales. Si cette éducation est faite par des enseignant·e·s non préparé·e·s, elle risque de véhiculer des positions moralisatrices sur la sexualité.

En considérant l'épanouissement personnel et non pas la moralisation comme objectif de l'éducation à la vie affective et sexuelle, deux questions se posent selon Phillipe Brenot : la légitimité du rôle de l'éducateur et l'éthique personnelle.

Tout d'abord, le rôle de l'éducateur est légitime car il est inscrit dans le BO, il est en complément de l'éducation familiale et met en jeu une compétence et une formation personnelle permettant de répondre aux objectifs de cette éducation. C'est pourquoi, si l'enseignant·e ne parle que du domaine anatomo-physiologique, il ou elle pratique une dichotomie entre l'élève et l'enfant/adolescent·e où les parents seraient entièrement responsables de l'épanouissement personnel de leur enfant.

La position de l'éducateur n'est jamais totalement neutre car elle reflète ses convictions personnelles. Il est alors important qu'il fasse preuve de grande tolérance vis-à-vis des autres modes de pensées.

L'attitude de l'éducateur repose souvent sur sa propre conception de la sexualité, son expérience personnelle et ses choix identitaires. Les enseignant·e·s sont souvent peu préparé·e·s et peu concerné·e·s. L'article montre plusieurs attitudes que peuvent emprunter ces derniers. Tout d'abord, les éducateurs peuvent faire preuve de refus et d'abstention, ce qui n'est pas rare. Ceci se produit dans un contexte où l'enseignant·e se sent isolé·e en raison

de l'inhibition du sujet par les parents et par les responsables de l'établissement. Par exemple, en 1994, 27,4 % des chef·fe·s d'établissement refusent d'éduquer sur les comportements à risque à propos du sida selon l'agence nationale de recherche sur le sida (ANRS). Par ailleurs, en 1998, des associations familiales ont fait annuler un décret d'application de 1994 qui impliquait un module de 20 heures de prévention des IST pour les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. De plus, les enseignant·e·s peuvent également être sous silence ou sous non-dit : « Le silence entretient l'inhibition et l'inhibition se nourrit du silence » (Brenot, 2007). En outre, l'éducateur non préparé peut utiliser son opinion personnelle comme norme, rejetant toutes autres formes. L'éducateur peut aussi se qualifier d'expert. Les experts (médecins et gynécologues) évoquent essentiellement les IST et la contraception en oubliant les aspects social et psycho-affectif. En revanche, ils peuvent apporter des informations complémentaires sur l'aspect biologique. Une autre attitude de l'éducateur est celle en opposition avec des attitudes d'abstention : les éducateurs sont alors de vrais « militants » du sexe de sorte que leur sexualité est totalement libérée, reflétant ainsi une sexualité exacerbée. Enfin, la répression est une attitude minoritaire des éducateurs. La répression est un principe moralisateur traditionnel qui considère le désir et le plaisir comme coupable.

Ces différentes attitudes d'éducateurs nous amènent finalement à conclure que l'éducateur doit avant tout avoir une ouverture d'esprit, de la tolérance et de la chaleur relationnelle.

Pour répondre aux attentes et besoins des élèves, les intervenant·e·s, doivent donc être formé·e·s à la compréhension de la sexualité humaine mais également comprendre les objectifs précis de cette éducation. Pour répondre à cette nécessité de se former, des formations existent, celles-ci peuvent être développées par l'éducation nationale ainsi que par des associations. Il existe également un diplôme national inter-universitaire de sexologie dans certaines universités.

Finalement, Phillippe Brenot cite les cinq objectifs suivants de l'éducation à la sexualité qui doivent s'inscrire dans un projet éducatif :

- Permettre une bonne connaissance et compréhension de la sexualité humaine ;
- Permettre l'accès à une autonomie des conduites personnelles ;
- Permettre l'accès à un jugement et à une éthique personnelle ;
- Permettre l'épanouissement des relations interpersonnelles ;
- Permettre l'épanouissement personnel et affectif.

L'attitude de l'éducateur est vue dans le reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021). Dans ce reportage, l'éducateur met en place des ateliers avec différents thèmes pour appréhender au mieux la sexualité. Les ateliers peuvent être sous différentes formes : pièces de théâtre, créations artistiques pour représenter la vulve et le pénis, réflexion par groupe... Un bilan en fin d'atelier permet à chaque élève de s'exprimer. L'intervenant donne la parole, écoute de manière bienveillante les élèves sans jamais laisser transparaître de jugement, explique et donne des définitions quand les mots sont inconnus. Il instaure ainsi un cadre rassurant où chaque élève peut évoquer la sexualité sans tabou.

Afin d'appréhender au mieux cette sexualité sans tabou avec les élèves, il est indispensable de s'intéresser à l'application des concepts développés ci-dessus.

### **1.3. La réalité de l'éducation à la vie affective et sexuelle**

#### *1.3.1. Les représentations des élèves au sein des trois piliers de la vie affective et sexuelle*

En reprenant les réponses des élèves de quatrième et de troisième d'une étude quantitative sur les trois piliers de la vie affective et sexuelle : biologique, psycho-affectif et social, on remarque que les représentations individuelles des élèves sont plutôt orientées sur la dimension psychoaffective. Il existe alors un décalage entre les programmes d'éducation à la sexualité très axés sur la prévention et l'information biomédicale. De plus, les élèves accordent de l'intérêt à une éducation à la sexualité à l'école, une majorité d'entre eux considère l'école comme un moyen de répondre à leurs questions sur la vie affective et sexuelle. Alors que l'école conçoit l'éducation à la sexualité comme complémentaire de celle des parents, 59 % des élèves n'en ont jamais parlé à l'un de leurs parents. Cependant, un article sur le rôle des éducateurs dans l'éducation à la sexualité (Brenot, 2007, p. 5-57) révèle qu'une grande majorité des parents manquent d'informations ou sont dans l'inhibition du sujet. Les parents peuvent donc se sentir incompetents ou mal préparés pour en discuter avec leur enfant. En revanche, les parents peuvent aussi être partie prenante de cette éducation à la sexualité à l'école avec le conseil des parents d'élèves.

Un autre constat est que la dimension biologique, pilier en SVT, n'est connue que partiellement par les élèves, en particulier les connaissances sur les moyens de protection et de prévention des risques. De plus, dans le reportage *Option éducation sexuelle*, réalisé par Marie-Pierre Jaury et diffusé sur France 5 en décembre 2021, un intervenant en prévention santé encadre un groupe de 13 élèves en classe de seconde. Sur la dimension biologique, le reportage révèle qu'une majeure partie d'entre eux découvre le mot vulve. Leur étonnement

et leurs questionnements à la vue d'images présentant plusieurs formes de pénis et de vulves montrent également que la partie biologique permet d'évoquer les différences de chacun, ce qui est une étape indispensable pour éviter de développer des complexes.

En ce qui concerne le domaine psycho-affectif, l'étude portant sur des élèves de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> (Berger, Rochigneux, Bernard, Morand & Mougnotte., 2015, p. 17-26) révèle que ces derniers ont globalement une bonne estime d'eux-mêmes. Il est constaté que la religion est très présente parmi la population étudiée. De plus, l'homophobie et le sexisme restent majoritaires dans les réponses des élèves, leur esprit critique n'est donc pas affirmé face aux stéréotypes. En revanche, les élèves de seconde du reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021) soulèvent le fait qu'une personne non hétérosexuelle ne choisit pas son orientation sexuelle. En effet, ils affirment que si l'orientation sexuelle était un choix, celui-ci serait fait de sorte à éviter toutes formes de discrimination et de violence.

La dimension sociale de la vie affective et sexuelle est également présente chez les collégiens (Berger et al., 2015, p. 17-26), puisque la pratique sexuelle (petit(e) ami(e), baiser, caresse, acte sexuel) est retrouvée dans les réponses des élèves. Par ailleurs, il existe un public (certes, non majoritaire) à risque avec les dangers d'internet : dans cet article publié en 2015, plus de la moitié des élèves ont été confrontés à des images pornographiques dont plus de 16 % avant l'âge de dix ans et un tiers d'entre eux pensent qu'un film pornographique est un bon moyen pour apprendre (Berger et al., 2015, p. 17-26). Ces résultats sont congruents avec ceux d'un sondage réalisé par Ifop en 2017 auprès de 1005 personnes âgées de 15 à 17 ans, qui révèle que 63 % des garçons et 37 % des filles ont déjà surfé au moins une fois sur un site pour y voir des films pornographiques (Kraus & Rhomer, 2017). D'autre part, les droits et l'aspect juridique ne sont pas pris en compte par les élèves, relevant ainsi le manque d'information sur des actes graves. L'étude montre également que les jeunes manquent d'aisance à parler de sexualité avec des personnes ressources et qu'ils ne poseront pas d'eux-mêmes des questions. Le sujet de la pornographie fait également débat au sein des élèves de seconde du reportage (Jaury, 2021), puisque pour une partie d'entre eux, la pornographie est le seul moyen de visualiser concrètement un rapport sexuel. D'autres, au contraire, pensent que cela ne représente pas la réalité et que la pornographie participe à l'élaboration de normes telles que l'épilation intégrale ou la domination masculine par exemple.

Le reportage *Option éducation sexuelle* met en lumière la différence de perception de la sexualité entre les filles et les garçons. Quand on demande aux filles quels mots leur viennent à l'esprit quand elles pensent à la sexualité, les mots cités sont : peur, consentement, première

fois, orientation sexuelle, contraception, jugement, concession ainsi qu'obligation. En revanche, les garçons évoquent le consentement, le sexe, la taille, l'érection, la performance, le plaisir, la pornographie et la durée. Face aux mots employés par les filles, les garçons sont étonnés. Les filles justifient leurs réponses par leur éducation qui les incite à constamment faire attention, alors que les garçons disent qu'on leur apprend seulement à se protéger. L'éducation sexuelle pourrait donc permettre d'éduquer sans dichotomie tout en prenant en compte les différences de chacun·e. Ce reportage introduit également un atelier sur les violences. L'intervenant explique aux élèves ce qu'est une violence sexuelle : un acte sexuel (message, comportement, viol, agression, voyeurisme...) commis par violence, contrainte, menace, ou surprise. Plusieurs élèves évoquent ainsi certaines violences qu'ils ont subies et se questionnent : pourquoi à leur âge (15 ans), ont-ils quasiment tous subi une violence sexuelle ?

Ces données montrent que les besoins des collégiens justifient une action éducative. De plus, elles indiquent la nécessité de travailler davantage les questions portant sur l'éducation à la citoyenneté mais aussi aux lois et à leur intégration.

Ainsi, l'étude quantitative portant sur les conceptions sur l'éducation à la sexualité des élèves de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> conclut que :

L'éducation à la sexualité devrait être construite à partir des attentes, des demandes et des représentations des élèves quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers. Il est aussi souhaitable qu'elles soient inscrites dans la durée, qu'elles intègrent plusieurs facteurs et qu'elles assurent le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des adolescents notamment en intégrant davantage les dimensions sociales et plus particulièrement les questions liées au Droit. (Berger et al., 2015, p. 24)

Il est donc primordial que les élèves trouvent des réponses à leurs questions dans un cadre bienveillant. L'importance des pairs et des médias pour obtenir des informations est aussi soulignée dans ces recherches. Or, le contrôle sur la nature et la qualité des informations véhiculées reste problématique. Les adolescent·e·s ont donc besoin de s'exprimer, s'écouter et dialoguer avec des personnes ressources bienveillantes dans un cadre rassurant. Cela est particulièrement vrai lors de périodes clés telle que la puberté où les jeunes se construisent en tant qu'individus.

### *1.3.2. Le traitement des premières manifestations de la puberté*

Les cours d'éducation à la sexualité sont l'occasion d'aborder les changements du corps qui surviennent au cours de la puberté et de revenir sur des notions vues en cours de SVT, telles que l'apparition des premières règles et les premières éjaculations. Il est nécessaire de ne pas se focaliser uniquement sur les aspects biologiques de ces sujets mais

de les traiter en prenant en compte les trois piliers de l'EVAS (biologique, psychoaffectif, social).

Lorsqu'une fille a ses premières règles, le discours qui lui est tenu peut s'avérer paradoxal. En effet, d'un côté, l'arrivée des premières règles signifie que la jeune fille grandit et « devient une femme ». D'un autre côté, la représentation que le sang des règles est sale voire impur continue d'être véhiculée par la société. De plus, l'expression « devenir une femme » est problématique puisqu'être une femme ne se définit pas par sa capacité à tomber enceinte et devenir mère. La religion ne participe pas à véhiculer une vision positive des règles et a participé à la mise à l'écart des femmes qui ont leurs règles puisque « la plupart des religions disent que les femmes sont impures quand elles ont leurs règles, et interdisent les relations sexuelles ces jours-là et les jours suivants » (Thiébaud E., Malle M., 2017, p. 25). En raison de l'image négative des règles dans la société, les jeunes filles cherchent à cacher leurs règles en s'assurant qu'elles n'ont pas de taches visibles à travers le pantalon ou encore pas de protections menstruelles qui dépassent du sac (MEN, s. d.). Le mot « règle » en lui-même est souvent remplacé par des expressions telles que « j'ai mes ragnagnas », ou « j'ai mes trucs ». Par ailleurs, les protections périodiques sont généralement appelées « protections hygiéniques » alors que le sang des règles n'est pas sale et que garder une protection trop longtemps ne favorise pas l'hygiène (Thiébaud E., Malle M., 2017, p. 50).

Un des stéréotypes qui existe autour des règles est que les émotions des femmes sont contrôlées par leurs hormones ; leurs comportements, leurs choix et prises de décisions seraient dépendants de celles-ci et par conséquent pas pris au sérieux. Ainsi, une femme qui exprime par exemple son mécontentement sur un sujet peut s'entendre dire : « T'as tes règles ou quoi ? ».

Enfin, on constate une méconnaissance des règles chez les garçons. En effet, ils peuvent par exemple avoir une représentation erronée sur la quantité de sang perdue pendant un cycle menstruel (MEN, s. d.).

Si les menstruations sont considérées comme un sujet tabou, les premières érections et les éjaculations le sont également. Dans l'émission de radio *Chroniques sexo : la première éjaculation* (2019, Girard P. & Cornu Y.-A.), la psychologue et sexologue Patrizia Anex indique que les hommes parlent de ces sujets après que cela leur est arrivé mais pas avant ni sur le moment. De plus, l'entourage ne s'inquiète pas de savoir si un garçon éjacule ou pas, alors qu'il s'inquiète davantage de savoir si une fille est réglée. Par ailleurs, elle remarque aussi que dans nos sociétés, il arrive que les premières menstruations soient fêtées par

l'entourage proche et la jeune fille reçoit parfois un cadeau, tandis que cela ne sera pas le cas pour les premières éjaculations. En outre, les éjaculations survenant la nuit étaient nommées « pollutions nocturnes ». Cette expression à connotation péjorative est à bannir puisqu'elle renforce l'idée que le sperme est sale. De la même manière que les religions ont joué un rôle négatif sur la perception des règles, elles ont joué un rôle négatif sur la perception des éjaculations en les considérant comme un signe d'impureté.

Les premières éjaculations peuvent être vécues comme un événement inquiétant, déstabilisant et inconfortable. Au cours de la puberté, les érections spontanées se font de manière plus fréquentes. Elles peuvent survenir avec une excitation sexuelle ou sans raison particulière à un moment où le garçon ne s'y attend pas. Là encore, il peut se trouver dans l'embarras et ressentir de la honte. D'autant plus, si par exemple, elles surviennent à la piscine et qu'elles sont remarquées par les camarades.

Les règles, les érections et les éjaculations sont des sujets fréquemment traités en non-mixité afin de permettre une parole plus libre chez les élèves. Toutefois, il est important de parler autant des règles que des érections et éjaculations aux filles et aux garçons afin que les élèves aient une connaissance commune. Il est aussi nécessaire de rassurer les élèves sur ces fonctions naturelles du corps.

Enfin, ces sujets sont aussi l'occasion d'évoquer les différentes méthodes de contraception masculine et féminine, ainsi qu'aborder la charge contraceptive qui repose principalement sur les femmes. Bien que les alternatives masculines soient parfois moins accessibles (il n'y a par exemple pas encore d'équivalent commercialisé de la pilule chez les hommes), il est intéressant d'en parler aux élèves afin qu'ils aient conscience des différentes méthodes possibles et qu'ils puissent faire un choix éclairé en matière de contraception. Sensibiliser à l'égalité entre les genres, c'est aussi faire comprendre qu'au sein d'un couple hétérosexuel, la contraception n'est pas uniquement de la responsabilité de la femme.

Ainsi, évoquer les rapports sexuels autrement que dans le cadre de la procréation amène la notion de plaisir.

### *1.3.3. Le traitement du clitoris en SVT*

Contrairement au pénis qui a toujours été correctement représenté, le clitoris est longtemps resté absent des programmes de SVT et des manuels scolaires. C'est seulement en 2017 qu'il est pour la première fois correctement représenté dans un manuel de SVT. Jusqu'alors, sa représentation se limitait à son gland de moins d'un centimètre sur les représentations de la vulve, au lieu d'un organe de 12 cm de long et 7 cm de large. Ainsi, au

cours de notre scolarité nous n'avons jamais vu de représentation correcte du clitoris. C'est donc tardivement que nous avons découvert l'anatomie de cet organe et son fonctionnement. La découverte du clitoris n'est pourtant pas récente. En effet, le clitoris est un organe connu depuis l'Antiquité et il est présenté sur des planches anatomiques au XVII<sup>e</sup> siècle (Cencin & Alessandra, 2018). Son effacement récent est lié en grande partie à la théorie sexuelle de Freud au début du XX<sup>e</sup> siècle qui stipule que le plaisir lié au clitoris relève du stade infantile. C'est grâce à l'urologue Helen O'Connell que les recherches sur le clitoris reprennent au début des années 2000 et que l'anatomie de cet organe est de nouveau étudiée. Cependant, l'étude du clitoris reste tabou. En effet, bien que le plaisir soit une notion au programme de seconde générale, cette notion se focalise sur les aspects cérébraux. Or, le clitoris est le seul organe du corps humain entièrement dédié au plaisir. L'invisibilisation du rôle du clitoris a pour conséquence de véhiculer l'idée que le plaisir est uniquement un mécanisme cérébral chez les personnes possédant un clitoris. Le fait que le clitoris ne soit pas explicitement évoqué dans les programmes entraîne une autocensure de la part des enseignant·e·s qui n'osent pas évoquer le sujet en cours, ainsi qu'une méconnaissance généralisée de cet organe.

Traiter du clitoris en éducation à la sexualité est fondamental pour plusieurs raisons qui sont évoquées dans l'article « Le clitoris et son traitement en SVT » (Magot, 2019). Tout d'abord, il s'agit de faire preuve de rigueur scientifique. Il est effectivement scientifiquement faux de réduire le clitoris à sa seule partie visible. De plus, l'éducation à la vie affective et sexuelle ne doit pas être uniquement axée sur les questions autour de la reproduction car la sexualité chez les humains se définit avant tout par la recherche du plaisir. Parler du clitoris permet également d'évoquer une sexualité qui peut se faire sans pénis et ainsi de lutter contre les propos lesbophobes<sup>1</sup>. Par ailleurs, le clitoris peut être à l'origine de douleurs qui peuvent s'avérer handicapantes, il est donc important dans le cadre d'une éducation à la santé d'en parler. Enfin, en parler contribue également à prévenir des mutilations génitales comme l'excision, encore très largement pratiquée dans le monde.

Dans le documentaire *Option éducation sexuelle*, l'intervenant évoque le clitoris au cours d'un atelier sur les représentations de la vulve et du pénis. Il montre ainsi aux élèves sa structure en trois dimensions et explique comment le clitoris est stimulé. La plupart des élèves découvrent cet organe. L'intervenant explique également qu'il est apparu pour la première fois dans les manuels en 2017 et demande aux élèves s'ils savent pourquoi. Deux

---

<sup>1</sup> Désigne le mépris, le rejet, la haine, les violences et les discriminations envers les personnes lesbiennes ou considérées comme telles.

filles répondent qu'en SVT, seule la dimension biologique est abordée et que le clitoris sert seulement au plaisir de la femme et que ce plaisir est tabou.

Ce tabou autour du plaisir féminin réside principalement dans le fait que contrairement au plaisir masculin, il ne sert pas à la procréation. Penser l'acte sexuel uniquement par le prisme de la reproduction revient à éclipser toutes les autres sexualités.

#### 1.3.4. Une éducation à la sexualité hétéronormative

En France, il existe peu d'études qui s'interrogent sur l'impact de l'hétéronormativité à l'école. En effet, la très grande majorité des études francophones sur ce sujet ont été réalisées au Québec. L'hétéronormativité peut se définir par l'ensemble des normes qui constituent et reproduisent l'hétérosexualité comme « normale », souhaitable, voire naturelle ; elle implique l'existence de deux genres, complémentaires (homme et femme) qui découlent du sexe (mâle et femelle). Or, considérer une personne comme hétérosexuelle par défaut jusqu'à preuve du contraire, est une forme d'homophobie.

L'orientation sexuelle, le genre et l'identité de genre sont des notions différentes. On parle d'orientation sexuelle pour désigner l'attirance affective et/ou sexuelle envers des individus. L'hétérosexualité<sup>2</sup>, l'homosexualité<sup>3</sup>, la bisexualité<sup>4</sup> et l'asexualité<sup>5</sup> sont des exemples non exhaustifs d'orientation sexuelle. Le genre renvoie aux caractéristiques définies comme féminines ou masculines dans la société. Par exemple, un comportement agressif est associé au genre masculin, tandis qu'un tempérament calme est associé au genre féminin. Un autre exemple, que nous avons pu observer lors d'un stage dans un lycée, est celui des brochures *Mes années ado*. Ces brochures disponibles à l'accueil de l'infirmerie du lycée disposent de deux versions : une bleue (voir annexe 1, p.77) et une rose (voir annexe 2, p.77 en page 74). La version bleue est adressée aux garçons tandis que la version rose est adressée aux filles, or le contenu des deux brochures est identique. Il est donc considéré que le rose est une couleur féminine tandis que le bleu est une couleur masculine. Enfin, l'identité de genre réfère à la conviction qu'une personne a d'appartenir à un genre. Il existe des identités de genre autres qu'homme ou femme qui peuvent être regroupées sous le terme non-binaire<sup>6</sup>. Une personne dont l'identité de genre correspond au genre assigné à la

---

<sup>2</sup> Attirance envers une personne du genre opposé

<sup>3</sup> Attirance envers une personne du même genre

<sup>4</sup> Attirance envers deux genres ou plus

<sup>5</sup> Peu ou aucune attirance sexuelle

<sup>6</sup> Personne qui ne se reconnaît pas dans la binarité de genre (homme ou femme)

naissance est qualifiée de personne cisgenre. En revanche, une personne dont l'identité de genre ne correspond pas au genre assigné à la naissance, est une personne transgenre.

Cette distinction binaire des sexes et donc des genres se retrouve dans les programmes de SVT. Par exemple, au cycle 4, dans la partie « Corps humain et santé », il est spécifié que « La sensibilisation à l'égalité et au respect mutuel fille-garçon est à encourager. » (MEN, 2020). Cela sous-entend que les élèves sont nécessairement des filles ou des garçons. Or, tous les élèves ne s'identifient pas comme fille ou garçon.

Par ailleurs, dans le programme de seconde, le chapitre « Cerveau, plaisir et sexualité » du thème « Corps humain et santé », la notion d'identité de genre est évoquée. En effet, il est spécifié dans les capacités que les élèves doivent savoir :

Différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales, ce qui relève : de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société, qui relèvent de l'espace social ; de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes. (MEN, 2019)

Cependant, l'emploi du terme identité sexuelle pour se référer à l'identité de genre participe à maintenir une confusion entre le genre et l'orientation sexuelle. Cette confusion sur l'identité de genre et l'orientation sexuelle est également présente chez les élèves de seconde du reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021). En effet, lorsque l'intervenant demande aux élèves s'ils pensent que cela est facile de communiquer avec son entourage lorsque son genre ne correspond pas au genre assigné à la naissance, un élève répond qu'il n'est pas facile d'annoncer à ses parents que l'on est homosexuel. De plus, le fait de dire que l'orientation sexuelle relève de l'intimité des personnes, participe à invisibiliser les orientations non-hétérosexuelles. En effet, lorsqu'une personne hétérosexuelle évoque sa vie amoureuse ou familiale, il ne lui est pas reproché de parler de sa sexualité. En revanche, les mêmes sujets évoqués par une personne non hétérosexuelle seront considérés comme relevant du privé. « Le programme de SVT, par cette phrase<sup>7</sup>, contribue à l'exclusion des personnes non hétérosexuelles dans une partie qui s'inscrit, c'est précisé par le BO, pleinement dans le cadre de l'éducation à la sexualité. » (Ducloux, 2018).

Une étude menée au Québec par la sociologue du genre Gabrielle Richard (Richard, Line, & Marie-Pier, 2013), révèle que lorsque l'homosexualité, voire la bisexualité sont évoquées, c'est le plus souvent en marge du contenu formel du cours. Lorsque des séances sur l'éducation à la sexualité sont proposées, le plus souvent l'homosexualité est limitée à

---

<sup>7</sup> « L'orientation sexuelle relève de l'intimité des personnes. » (MEN, 2019)

l'importance de se protéger en cas de rapports sexuels afin d'éviter les risques de transmission d'IST ou du sida. Ainsi, l'homosexualité est présentée de manière négative. Les élèves soulignent également un manque d'encadrement dans le cas des « débats » en classe. Or, les enseignant·e·s donnent le ton à ces séances et doivent reprendre toutes les remarques homophobes des élèves et expliquer en quoi celles-ci sont problématiques pour permettre un climat de classe serein et sécurisé pour les élèves LGBTQ<sup>8</sup>. De plus, certains élèves ne se sentent pas à l'aise pour évoquer l'orientation sexuelle avec leurs enseignant·e·s car ils n'ont pas confiance dans les informations véhiculées. Cela montre l'importance que les enseignant·e·s soient formé·e·s aux thématiques abordées dans l'éducation à la sexualité, tout comme l'importance de la diversité des intervenant·e·s internes et externes à l'établissement.

Je voudrais que [l'école] en fasse plus, mais je ne veux pas que ce soit les professeurs qui le fassent. Si c'est seulement les professeurs qui [en parlent], ils vont dire des choses qui ne seront peut-être pas la réalité et ça pourrait empirer les choses. (Nick, 15 ans, en questionnement). (Richard et al., 2013)

L'hétéronormativité implique également que les relations sexuelles soient principalement évoquées avec le prisme de l'hétérosexualité. Ainsi, l'accent est mis sur les différentes méthodes de contraception et de protection en cas de rapport impliquant une pénétration pénovaginale. Bien qu'il soit également souvent mentionné l'importance de se protéger en cas de rapports anaux, ce n'est pas le cas pour les rapports bucco-génitaux. Les risques de transmission d'IST dans ces cas-là sont minimisés voire niés. La digue dentaire<sup>9</sup> est méconnue alors qu'elle permet une protection pour ce type de rapport sexuel qui concerne potentiellement toutes les relations hétérosexuelles ou non. De même, une pénétration digitale peut être à l'origine d'une transmission d'IST et nécessite l'utilisation de gants en latex. Ainsi, au cours de notre scolarité, nous avons eu l'occasion d'apprendre à mettre un préservatif sur un pénis en polystyrène mais nous n'avons jamais entendu parler de digue dentaire ou de gants en latex dans ce cadre scolaire. Or, une adolescente lesbienne ne pourra pas apprendre à se protéger des IST si le seul moyen de protection présenté est le préservatif.

Enfin, l'éducation à la sexualité hétéronormative contribue à invisibiliser les personnes intersexes dans les programmes de SVT. Les personnes intersexes naissent avec des caractéristiques biologiques contradictoires (génitales, chromosomiques, hormonales...) entre le genre assigné à la naissance et le sexe, elles représentent environ 2 % de la

---

<sup>8</sup> Acronyme de Lesbienne, Gay, Bisexual·le, Transgenre, Queer ou en Questionnement

<sup>9</sup> Carré de latex posé entre la bouche et la vulve ou l'anus. Il est possible de l'acheter en pharmacie ou bien d'en fabriquer un à partir d'un préservatif.

population. Dans le chapitre « Procréation et sexualité humaine » du programme de SVT de seconde générale, il est précisé « L'étude des anomalies génétiques ou développementales n'est pas traitée de manière exhaustive. » (MEN, 2019). L'intersexuation est réduite à des « anomalies », des « pathologies », des « syndromes », des « dysfonctionnements » qui renforcent l'invisibilisation de ces personnes. De plus, ces variations intersexes sont absentes des manuels, il n'existe pas d'exemple de représentation d'organes génitaux intersexes. L'invisibilisation et la pathologisation des personnes intersexes renforcent les discriminations et les violences envers les élèves intersexes.

Selon la définition de SOS homophobie, « l'hétéronormativité inclut également le fait de privilégier une norme d'expression des genres binaires qui définit ou impose les conditions requises pour être accepté·e ou identifié·e en tant qu'homme ou femme. » (SOS homophobie, s. d.). Ces conditions requises engendrent donc des injonctions chez les jeunes liées aux stéréotypes de genre.

### 1.3.5. *L'impact des stéréotypes de genre dans l'EVAS*

Les stéréotypes de genre sont des caractéristiques, des rôles ou des attributs associés à une personne en raison de son appartenance au groupe social des femmes ou des hommes. Ces stéréotypes inculqués dès l'enfance cloisonnent le comportement de chacun dans des cases normées. Souvent les filles et les garçons se sentent contraint·e·s de se conformer à ces normes strictes et fermées pour être accepté·e·s socialement par leurs pairs. Ces extraits de slam ont été écrits par des élèves en classe de seconde au cours d'un atelier sur le thème « Être une fille ou un garçon » dans le documentaire *Yolove* de Lisa Azuelos (2018), ils illustrent parfaitement les stéréotypes de genre.

Je suis sans cesse obligé de montrer ma supériorité, ma force aux autres pour éviter que l'on me dise bolos. Toujours trainé en groupe avec des gars virils pour ne pas être un fragile. Être un gars c'est rabaissé les autres pour imposer son style et ne pas être une victime. Et les gars ! On fait quoi pour arranger tout ça ? (Mathéo<sup>10</sup>)

Je suis une fille forte et audacieuse, on dit que je suis une chieuse. (Sheïma)

Je dois être grand, je ne dois pas montrer mes sentiments. Je dois être fort et faire du sport. Je ne dois pas pleurer, je ne dois pas aimer, ne pas me maquiller, ne jamais être déstabilisé. (Pierre)

Je dois être soigneuse et studieuse, savoir me maquiller, me coiffer. Je ne dois pas me négliger ni tomber dans la vulgarité pour satisfaire la société. (Léa)

Par ailleurs, ces extraits montrent qu'en fonction du genre, un même caractère peut être vu comme une qualité ou un défaut. Par exemple, être fort est une qualité pour Mathéo,

---

<sup>10</sup> Tous les prénoms ont été modifiés.

tandis que pour Sheïma, être forte peut être interprété comme un défaut. Un garçon doit donc être viril, fort, insensible, multiplier les expériences sexuelles, tandis qu'une fille doit être studieuse, douce, séduisante mais pas trop, avoir un nombre limité d'expérience sexuelles au risque sinon d'être traitée de « pute » ou « salope ».

De plus, ces stéréotypes peuvent avoir des impacts importants sur la vie des jeunes avec notamment une baisse de l'image de soi et de la confiance en soi. En effet, tenter de répondre à une norme qui ne leur correspond pas forcément, peut créer un mal être et des complexes d'infériorité chez eux.

L'adhésion à ces stéréotypes renforce les violences sexistes et sexuelles et mène à des relations de couple hétérosexuel inégalitaires. En effet, ces stéréotypes légitiment et excusent les comportements violents et la domination des hommes (Comprendre la notion d'égalité, 2021). De plus, le stéréotype qui affirme que les hommes ont plus de besoins sexuels que les femmes participe à la culture du viol. Les femmes peuvent effectivement céder et avoir un rapport sexuel non pas pour leur plaisir mais pour satisfaire le besoin de leur partenaire. Or, céder n'est pas consentir et une relation sans consentement s'apparente à un viol. Rappelons que chaque année, en France, 94 000 femmes sont victimes de viol ou tentatives de viol (SSMSI, 2019, p. 184).

Dans le rapport d'une enquête sur la question du consentement à l'entrée dans la sexualité des adolescent·e·s (Amsellem-Mainguy Y., et al., 2015), il est constaté qu'il y a une différence de traitement entre les consentements masculins et féminins.

Si le consentement masculin est centré sur l'autre, le consentement féminin est focalisé sur soi-même ; autrement dit, le garçon se pose la question « est-elle consentante ? » quand la fille se demande : « Suis-je consentante ? ». (Amsellem-Mainguy Y., et al., 2015)

En partant du postulat que les hommes ont toujours envie d'avoir un rapport sexuel, leur consentement n'est jamais remis en question. En revanche, c'est toujours le consentement de la femme qui est interrogé. Si les filles ont une pression pour satisfaire les besoins sexuels des garçons, les garçons ont eux une pression à avoir de nombreux rapports sexuels quand bien même ils ne le désireraient pas réellement.

En octobre 2017, le mouvement #MeToo qui vise à dénoncer les violences sexistes et sexuelles prend de l'ampleur et permet à de nombreuses femmes de témoigner. La réalisatrice du documentaire *Yolove*, Lisa Azuelos constate que ces violences systémiques font que les filles ont une méfiance vis-à-vis des garçons, tandis que ces derniers « se retrouvent coincés entre une idée de la virilité imposée par l'extérieur et la question inévitable : "Suis-je un porc ?" » (Werner, 2018).

Les stéréotypes de genre ont donc un impact sur le développement psychologique et relationnel des jeunes et notamment sur les relations filles/garçons mais pas seulement. En effet, de nombreux domaines d'étude sont empreints de stéréotypes de genre et la biologie n'y échappe pas.

En SVT, un des stéréotypes les plus marquants est celui de la fécondation. Les enseignants peuvent, directement dans leur façon d'expliquer ou indirectement via des supports pédagogiques, transmettre des stéréotypes de genre sur la fécondation (Magot, 2015). Par exemple, lorsque nous étions au collège, nous avons pu visionner l'extrait relatif à la fécondation du documentaire *L'odyssée de la vie*, de Nils Tavernier (2006). Il s'agit effectivement d'un extrait qui est souvent montré aux élèves pour illustrer ce chapitre. Or, cet extrait condense de nombreux stéréotypes. Nous avons ainsi appris que l'ovule jouait un rôle secondaire dans la fécondation, et que celui-ci n'était que le réceptacle de la vie, tandis que le spermatozoïde était le messager de la vie. Or, la cellule œuf contient bien 50 % de gènes provenant de la génitrice et 50 % de gènes provenant du géniteur. De plus, l'ovule était présenté comme passif alors que le spermatozoïde était quant à lui actif. Cependant, l'ovule participe activement à la fécondation, notamment par chimiotactisme<sup>11</sup>. Enfin, le vagin, l'utérus et les trompes utérines étaient présentés comme un milieu hostile qui ralentissait les spermatozoïdes dans leur course effrénée. Cette représentation est encore une fois erronée puisqu'au contraire, les contractions de la paroi utérine et des trompes utérines facilitent le déplacement des spermatozoïdes.

Il est donc nécessaire de porter une certaine vigilance sur la façon dont sont traités les savoirs. En effet, ceux-ci peuvent être empreints de stéréotypes qui nuisent à l'enseignement scientifique en véhiculant des idées fausses auprès des élèves.

Nos différents supports d'information ainsi que nos observations sur l'éducation à la vie affective et sexuelle dans le secondaire rendent compte de la nécessité de cette éducation au sein des établissements scolaires. Évoquer la sexualité dans sa globalité et ne pas s'arrêter à la dimension biologique, permet de construire de futur·e·s adultes responsables et épanoui·e·s. Or, nous remarquons que les élèves ont des lacunes dans les différents champs de l'EVAS alors que l'éducation nationale prévoit au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité.

---

<sup>11</sup> Déplacement des spermatozoïdes vers l'ovule sous l'influence d'un gradient de substances chimiques relâchées par l'ovule lui-même.

## 2. Définition de la problématique

Comme développé dans la partie théorique, la littérature et les différents médias apportent un début de réponse à notre question initiale « L'éducation à la sexualité répond-elle aux besoins et aux attentes des élèves ? ».

Un besoin est une information nécessaire aux jeunes leur permettant de devenir des personnes responsables de leurs actes et de leurs choix ; les élèves peuvent être plus ou moins conscient·e·s de leurs besoins. Tandis qu'une attente est une information ou une notion que les élèves aimeraient aborder lors des séances d'EVAS. Les besoins et les attentes dans les différents axes de l'EVAS sont propres à chaque élève. L'éducation nationale a le devoir d'y répondre au mieux. Ainsi, en étudiant les besoins et les attentes des élèves sur plusieurs établissements publics locaux d'enseignement (EPL) du Calvados, nous pouvons nous demander :

Dans quelles mesures l'éducation à la vie affective et sexuelle, telle qu'elle est actuellement mise en place dans certains EPL du Calvados, répond aux besoins et aux attentes de leurs élèves ?

De cette problématique émanent plusieurs questions de recherche. « Quels sont les besoins et les attentes des élèves dans ces établissements ? » constitue une première question de recherche orientée vers les élèves.

En réponse à notre première question de recherche, nous pouvons émettre une première hypothèse (H1) : les élèves ont davantage de besoins et d'attentes dans les domaines psycho-affectif et juridique et social que dans le domaine biologique.

La deuxième question de recherche est la suivante : « Quels sont les facteurs qui font que le champ biologique est plus abordé que les champs psycho-affectif et social, alors que les trois champs devraient être abordés de manière équivalente ? »

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche, deux autres hypothèses peuvent être formulées. Ainsi, la deuxième hypothèse (H2) est que ce sont principalement les professeur·e·s de SVT qui sont en charge des séances d'EVAS et qu'ils sont plus à l'aise avec le domaine biologique puisqu'il fait partie du programme de SVT. Enfin, la troisième hypothèse (H3) est que les professeur·e·s de SVT manquent de temps, de moyens et de formations pour mener à bien ces séances.

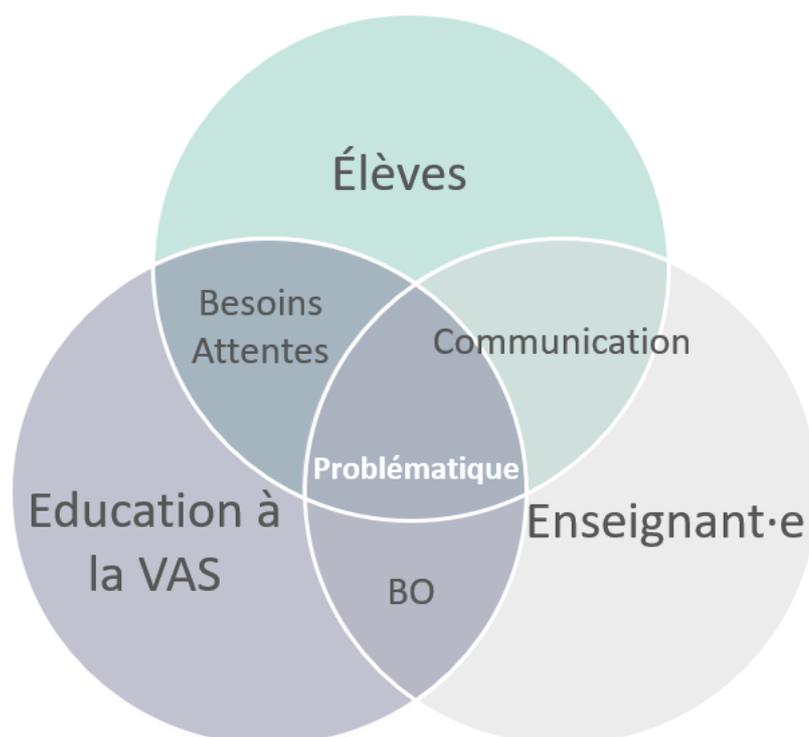


Figure 4 : Diagramme de Venn pour la construction de la problématique

### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1. Un questionnaire papier destiné aux élèves

Afin de tester la première hypothèse qui repose sur le fait que les élèves ont davantage de besoins et d'attentes dans les domaines psycho-affectif et juridique et social que dans le domaine biologique, un questionnaire papier est distribué à des élèves (voir annexe 3, p. 78). Le questionnaire qui fait l'objet d'une étude quantitative, donne « une représentation de la réalité que l'on cherche à comprendre, en termes de population étudiée et de problématique » (Boulan, 2015).

##### 3.1.1. Population de l'étude

Ce questionnaire est destiné à des élèves en classe de quatrième, troisième et seconde d'EPLE du Calvados. Afin que la taille de l'échantillon permette une précision des résultats, l'étude porte sur plusieurs classes de chaque niveau. Les élèves de quatrième et de troisième sont scolarisés au sein d'un collège classé REP<sup>12</sup>. Les élèves de seconde sont scolarisés dans le lycée de secteur des élèves du collège cité précédemment. Ainsi, il est possible de se rendre compte de l'évolution des attentes et des besoins des élèves entre la quatrième et la

<sup>12</sup> Réseau d'éducation prioritaire

seconde. Cependant, la majorité des élèves de seconde ne proviennent pas du collège où les questionnaires sont distribués.

### 3.1.2. Construction du questionnaire

Le questionnaire est construit à partir des trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité (MEN, 2021). Les items de ce questionnaire s'appuient sur une enquête du collectif *Nous Toutes* (Barre et al., 2021) publiée en novembre 2021, notamment pour la partie « E. Votre avis sur les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ». L'enquête « Éducation à la sexualité : conceptions des élèves de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> en collège et SEGPA » (Berger D et al., 2015) a également inspiré certaines affirmations des différentes parties du questionnaire.

Le questionnaire est conçu de manière à être le plus complet possible mais il n'est pas exhaustif, en raison du nombre important de thèmes à aborder. Toutefois, les différentes questions sont construites afin de permettre de valider ou réfuter notre hypothèse.

La partie « A. Questions d'ordre général » permet d'obtenir des informations sur les élèves telles que le genre, la classe, le nombre de séances d'EVAS qu'ils ont eues et avec quel·le·s intervenant·e·s, ainsi que leurs représentations initiales sur la sexualité. La question (Q8) sur les représentations initiales des élèves est au début du questionnaire pour que leurs réponses ne soient pas influencées par la suite du questionnaire. Cette question est inspirée du reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021). Les parties B, C et D portent sur les trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité et permettent de déterminer les besoins des élèves dans chaque domaine. Enfin, la partie E s'intéresse à leurs avis : ce que les séances leur ont apporté ou non et leurs attentes. La réponse à cette partie résulte de leur envie de nous faire remonter leurs attentes, de ce fait, elle n'est peut-être pas représentative des attentes de tous les élèves.

### 3.1.3. Passation du questionnaire

La diffusion du questionnaire dans les établissements repose sur l'accord et la validation de celui-ci par les chef·fe·s d'établissement et les professeur·e·s de SVT.

Le questionnaire est entièrement anonyme et aucune réponse ne permet d'identifier les élèves. De plus, les élèves sont libres de participer ou non à l'étude.

Au collège, le questionnaire a été distribué à toutes les classes de quatrième et troisième en cours de SVT ou lors des séances de vie de classe tandis qu'au lycée, le questionnaire a été distribué aux différentes classes de seconde uniquement pendant les cours de SVT.

Pour qu'un questionnaire soit pris en compte dans l'étude, il est nécessaire qu'il soit complété dans sa globalité. Par conséquent, l'absence de réponse à une partie du questionnaire fait l'objet d'un critère d'exclusion de l'étude. Par exemple, un élève peut avoir oublié de compléter la partie E : dans ce cas, le questionnaire est déchu de l'étude. Toutefois, il se peut qu'un·e élève oublie quelques affirmations sur l'ensemble du questionnaire. C'est pourquoi, si le nombre d'absences de réponse est inférieur à 5, celles-ci sont considérées comme des « Ne se prononce pas ».

#### *3.1.4. Méthode d'analyse des données*

A partir des informations récoltées grâce aux quatre premières questions du questionnaire, il est possible de traiter les données en fonction du genre, de l'âge et de la classe. Toutes les données font l'objet d'une méthode d'analyse statistique descriptive.

La question 8 qui porte sur les représentations initiales des élèves sur la sexualité fait l'objet d'une analyse catégorielle à partir de la fréquence des mots, afin de déterminer quel champ de l'éducation à la sexualité est le plus évoqué par les élèves.

Chaque champ de compétences et de connaissances de l'éducation à la sexualité (MEN, 2021) est traité dans les résultats aux travers des différentes parties du questionnaire.

Les thématiques cochées dans les parties B, C et D (questions 9, 10, 11, 12, 14 et 16), permettent de déterminer quelles notions ont été abordées lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle. Les besoins des élèves sont évalués par les affirmations de ces parties (questions 13, 15, 17). Enfin, la question 18 de la partie E permet de prendre en compte l'avis des élèves et de déterminer si leurs besoins ont été comblés. Si ce n'est pas le cas, il y aura une majorité de réponses « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

Les attentes des élèves sont évaluées dans la partie E avec les questions 18.2, 19, 20 et 21. Si les élèves cochent « parfaitement d'accord » ou « d'accord » à la question 18.2, alors les séances auront répondu à leurs attentes et cela réfutera l'hypothèse. Les questions 20 et 21 sont des questions ouvertes et nécessitent une analyse catégorielle afin de déterminer dans quel(s) domaine(s), les élèves ont le plus d'attentes.

A chaque affirmation correspond une réponse exacte qui peut être « parfaitement d'accord » ou « pas du tout d'accord ». A partir de celle-ci, il est possible d'évaluer les besoins et les attentes (Q18.2) des élèves. Pour cela, des points de 1 à 5 sont attribués aux réponses de « pas du tout d'accord » à « parfaitement d'accord » ou inversement. 4 ou 5 points sont octroyés aux réponses correctes (Voir annexe 4, p.83). Si un élève coche « Ni d'accord, ni pas d'accord », soit une note de 3, cette réponse est donc considérée comme un

besoin puisque l'élève n'arrive pas à se positionner face à une affirmation. Si la moyenne obtenue par les élèves à une affirmation est supérieure ou égale à 4, les élèves n'ont pas de besoin apparent. En revanche, si la moyenne est strictement inférieure à 4, les élèves ont un besoin relatif à l'affirmation.



Figure 5 : Méthode d'identification des besoins des élèves selon les moyennes obtenues sur les différentes affirmations

Par exemple, pour la première affirmation de la question 13 du questionnaire « Il est normal d'avoir des érections incontrôlées ». La réponse attendue est « parfaitement d'accord », les points sont donc répartis de la façon suivante :

Affirmations						NSP
1 - Il est normal d'avoir des érections incontrôlées.	5	4	3	2	1	

Figure 6 : Points attribués aux différentes réponses de l'affirmation « Il est normal d'avoir des érections incontrôlées ».

Ainsi, si les élèves ont une moyenne strictement inférieure à 4, la plupart d'entre eux ont répondu qu'il n'est pas normal d'avoir des érections incontrôlées. Les élèves ont donc besoin d'approfondir le thème de la puberté en EVAS. En revanche, si la moyenne est supérieure ou égale à 4, les élèves savent qu'une érection incontrôlée est un phénomène physiologique normal. Par conséquent, l'EVAS ou les séances de SVT ont répondu aux besoins des élèves.

La quasi-totalité des affirmations sont prises en compte et différenciées selon les niveaux : collège (pour les élèves de quatrième et de troisième) et lycée (pour les élèves de seconde), ainsi que selon leur genre (fille ou garçon). Les différences de moyenne entre le collège et le lycée permettent d'avoir du recul sur l'évolution des besoins des élèves. De plus, la différence fille/garçon peut rendre compte d'un certain décalage selon les affirmations. Une moyenne de la globalité des réponses de chaque champ d'EVAS est aussi calculée afin de pouvoir les comparer. Seules quelques affirmations ne sont pas analysées, soit parce qu'elles sont subjectives, soit parce qu'elles présentent un biais.

Il est à noter que les personnes non-binaires ou n'étant ni fille ni garçon représentent 1,86 % des répondants (4 personnes sur 215). Leurs réponses étant peu nombreuses, elles ne sont pas prises en compte individuellement afin de simplifier le traitement des données. Elles apparaissent tout de même dans la moyenne globale. Ce choix reste regrettable puisque les personnes non-binaires, par leurs identités, sont déjà invisibilisées dans la société.

Par ailleurs, cette méthode ne prend pas en compte les réponses des élèves ayant répondu « Ne se prononce pas ». De même, cette méthode est basée sur une moyenne, elle ne prend donc pas en compte les subtilités des réponses. En effet, même si la moyenne est supérieure à 4, cela ne signifie pas qu'aucun élève n'a de besoin apparent, puisque certains auront mis une réponse inférieure à 4 points.

Enfin, le questionnaire fait aussi face à certains biais. En effet, le questionnaire est distribué dans le cadre scolaire. Il existe donc un contrat didactique entre l'élève et l'enseignant·e qui est amené·e à distribuer le questionnaire en classe. Le questionnaire étant un outil pour évaluer les choix des élèves, ce biais empêche leur libre arbitre, puisque dans le cadre de ce contrat, l'élève peut chercher à donner la bonne réponse sans mettre ce qu'il ou elle aurait réellement voulu répondre. De même, si l'élève n'apprécie pas l'enseignant·e, il ou elle peut chercher à cocher les mauvaises réponses. L'école n'est donc pas un lieu neutre.

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus, des entretiens sont menés auprès de professeur·e·s de SVT des établissements où les questionnaires ont été distribués.

### **3.2. Un entretien guidé destiné aux professeur·e·s**

Pour tester nos deuxième et troisième hypothèses qui reposent sur le fait que d'une part, ce sont principalement les professeur·e·s de SVT qui sont en charge des séances d'EVAS et qu'ils sont plus à l'aise avec le domaine biologique et que d'autre part, les professeur·e·s de SVT manquent de temps, de moyens et de formations pour mener à bien ces séances, un entretien semi-directif individuel est proposé à des professeur·e·s, sur la base du volontariat. Cet entretien présente plusieurs questions ouvertes dont certaines sont corrélées à des exemples de situations concrètes (voir annexe 8, p.87). Les réponses sont enregistrées dans le but de les retranscrire avec le plus d'exactitude possible.

Cette étude qualitative a pour objectif de déterminer le niveau d'implication et de formation de ces professeur·e·s dans l'éducation à la vie affective et sexuelle et d'obtenir une vue d'ensemble sur l'organisation et le déroulement des séances dans leur établissement. Elle permet également de connaître les raisons de leur investissement ou, au contraire, leurs

réticences ainsi que les éventuels obstacles rencontrés. Enfin, cette étude contribue à comprendre les réactions des professeur·e·s face à diverses situations, par exemple, lorsqu'un élève pose une question en lien avec l'EVAS pendant un cours dont ce n'est pas le sujet. Par ailleurs, le caractère semi-directif de ces entretiens laisse la possibilité aux enseignant·e·s d'évoquer des facteurs influençant l'organisation et le contenu des séances, non pris en compte initialement dans notre étude.

### 3.3. Résumé des indicateurs des outils méthodologiques

Question de recherche	Hypothèses	Outils méthodologiques	Indicateurs
<p><b>QR 1</b></p> <p>Quels sont les besoins et les attentes des élèves dans ces établissements ?</p>	<p><b>H1</b></p> <p>Les élèves ont davantage de besoins et d'attentes dans les domaines « psycho-affectif » et « juridique et social » que dans le domaine biologique.</p>	<p>Partie A du questionnaire papier destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Seconde.</p>	<p>Genre (questions 1 et 2)</p> <p>Age et classe (questions 3 et 4)</p> <p>Indicateur du nombre de séances (question 5)</p> <p>Sources d'informations (question 7)</p> <p>Représentations initiales des élèves (questions 8)</p>
		<p>Parties B, C, D et E (Q18) du questionnaire papier destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Seconde.</p>	<p><i>Besoins des élèves si la moyenne est inférieure à 4 aux affirmations et si certaines thématiques ne sont pas cochées.</i></p>
		<p>Partie E du questionnaire papier destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Seconde.</p>	<p><i>Attentes des élèves si la moyenne est inférieure à 4 (Q18.2).</i></p> <p><i>+ réponses aux questions 19, 20, 21</i></p>
<p><b>QR 2</b></p> <p>Quels sont les facteurs qui font que le champ biologique est plus abordé que les champs psycho-affectif et social, alors que les trois champs devraient être abordés de manière équivalente ?</p>	<p><b>H2</b></p> <p>Ce sont principalement les professeur·e·s de SVT qui sont en charge des séances d'EVAS et ils et elles sont plus à l'aise avec le domaine biologique puisqu'il fait partie du programme de SVT.</p>	<p>Partie A du questionnaire papier destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Seconde.</p>	<p>Intervenants en EVAS (question 6)</p>
		<p>Entretiens</p> <p>Questions : 3, 8, 10, 11, 12, 13, 14</p>	<p>Réponses sur les intervenants, la responsabilité en tant que prof de SVT, les thèmes abordés, l'aisance.</p>
	<p><b>H3</b></p> <p>Les professeur·e·s de SVT manquent de temps, de moyens et de formations pour mener à bien ces séances.</p>	<p>Entretiens</p> <p>Questions : 2, 4, 5, 6, 7, 9, 15, 16</p>	<p>Réponses sur les objectifs de l'EVAS, l'organisation des séances dans l'établissement, le nombre de séances, les formations suivies, les obstacles, l'interdisciplinarité.</p>

Figure 7 : Tableau des indicateurs des outils méthodologiques pour répondre à la problématique

## **4. L'EVAS : les besoins et les attentes des élèves et la mise en place des séances**

### ***4.1. Les besoins et les attentes des élèves***

Les questionnaires ont été complétés par les élèves, en fin d'année scolaire, au mois de juin 2022.

#### ***4.1.1. Profils des répondant-e-s au questionnaire***

Le questionnaire est un outil permettant de se rendre compte si les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle, telles qu'elles sont réalisées dans les établissements questionnés, répondent aux besoins et aux attentes des élèves. Pour cela, 238 questionnaires ont été distribués dont 216 ont pu être analysés et 23 ont été déclassés. Parmi les 216 questionnaires analysés, 100 proviennent du collège : 44 questionnaires de quatrième (26 filles, 17 garçons et 1 ne se prononce pas) et 56 questionnaires de troisième (18 filles, 36 garçons, 1 non-binaire et 1 ne se prononce pas). Les 116 questionnaires restants proviennent des classes de seconde du lycée (60 filles, 54 garçons, 1 non-binaire).

#### ***4.1.2. Nombre de séances d'EVAS***

L'extrait suivant provient de l'article L. 312-16 de la loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 :

Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. 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. (Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, article L. 312-16).

Depuis 2001, l'éducation à la sexualité est donc obligatoire dans les écoles, les collèges et les lycées, à raison de trois séances annuelles. La figure 8 représente le nombre moyen de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle en fonction de la classe des élèves par rapport au nombre théorique exigé par le ministère de l'éducation (MEN, 2018).

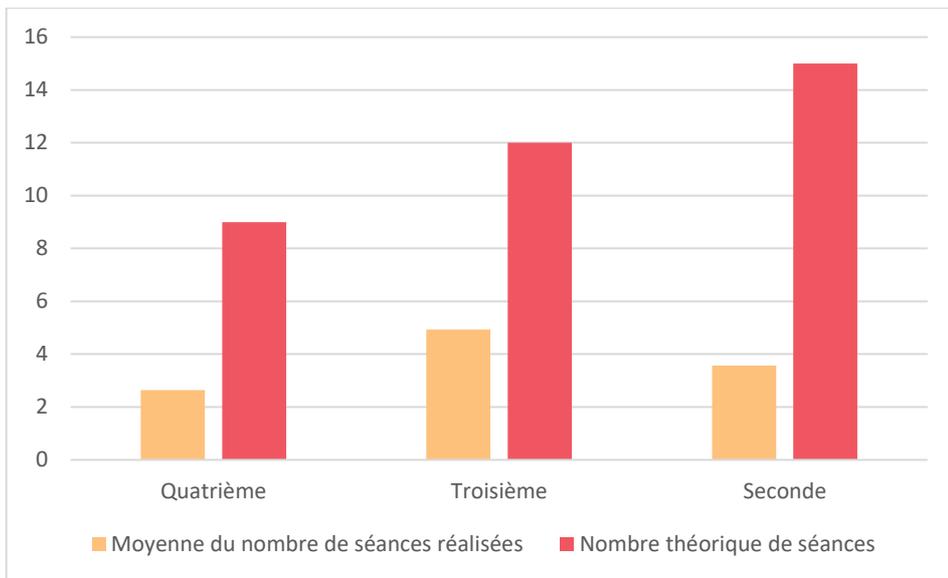


Figure 8 : Nombre de séances moyen d'éducation à la vie affective et sexuelle en fonction de la classe des élèves et du nombre de séances obligatoires (sans prendre en compte les séances obligatoires du premier degré), dans les EPLE étudiés.

Si les recommandations en matière d'EVAS étaient suivies dans tous les établissements, les élèves de quatrième auraient dû suivre 9 séances, contre moins de 3 en moyenne actuellement. Même si on remarque un nombre moyen de séances plus important en troisième (environ 5 séances), cela reste loin des 12 séances recommandées par le ministère de l'Éducation Nationale. De même en seconde, les élèves auraient dû suivre 15 séances au cours de leur scolarité, contre 3,5 en moyenne au lycée questionné. La diminution du nombre moyen de séances par rapport à la troisième peut s'expliquer par le fait que les élèves proviennent de collèges différents, par conséquent, les élèves du collège questionné ont eu en moyenne plus de séances d'EVAS que les autres collégiens du lycée de secteur.

Par ailleurs, l'enquête de *Nous Toutes* (Barre et al., 2021) indique que les 10 938 personnes interrogées ont suivi en moyenne 2,7 séances durant leur scolarité. C'est moins que les quatrièmes questionné·e·s. Cela montre aussi l'implication de leurs professeur·e·s et leur volonté de mettre en place les séances d'EVAS.

#### 4.1.3. Les intervenant·e·s de l'éducation à la sexualité

Les séances d'EVAS peuvent être dispensées par tous les personnels, membres de la communauté éducative, ainsi que par des partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs (MEN, 2018). Le diagramme de la figure 9 représente les personnes citées par les élèves comme intervenant dans l'éducation à la vie affective et sexuelle dans le collège et le lycée questionnés.

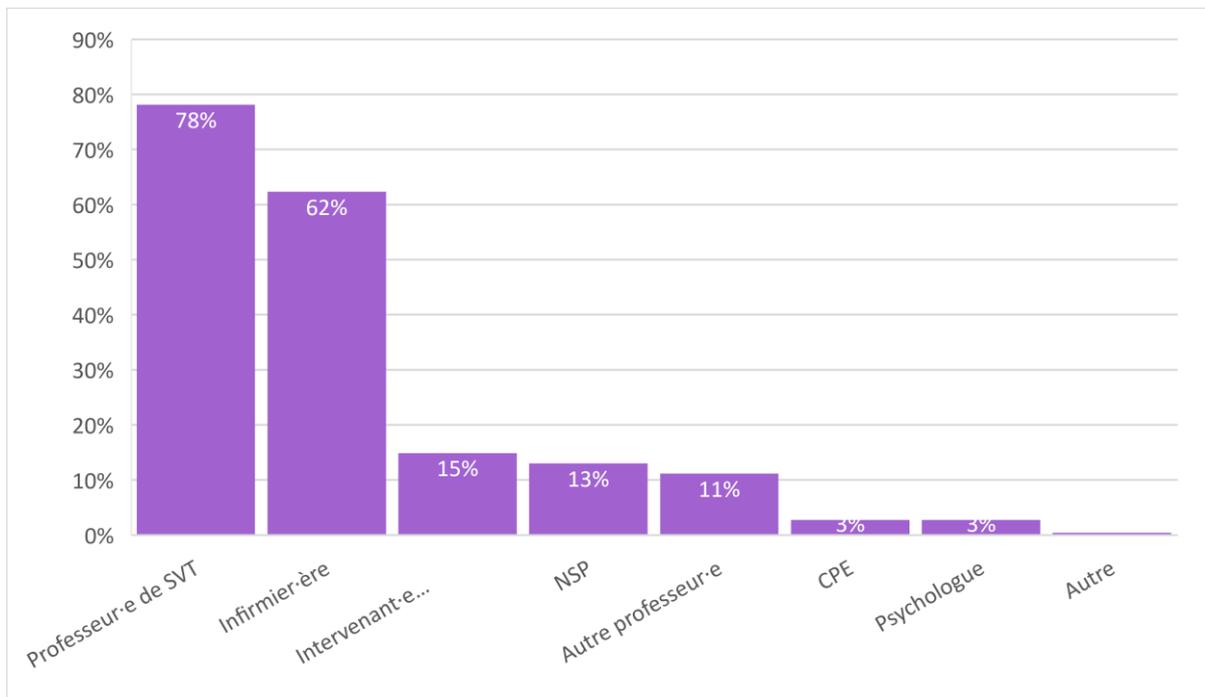


Figure 9 : Personnes dispensant les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle au collège et au lycée.

Dans les établissements sondés, les professeur·e·s de SVT et les infirmier·ère·s interviennent dans respectivement 78 % et 62 % des séances d'EVAS. Seulement 11 % des élèves mentionnent un·e autre professeur·e. Ces chiffres confirment l'implication des professeur·e·s de SVT et le manque d'investissement des autres enseignant·e·s dans l'éducation à la sexualité. Par ailleurs, si le personnel éducatif n'est pas formé, il est tout à fait possible de faire appel à une des nombreuses structures existantes extérieures à l'établissement. Or, les personnes extérieures interviennent dans seulement 15 % des séances d'EVAS, alors qu'elles possèdent de nombreuses ressources. Ce qui est d'ailleurs déplorée par la gynécologue Nadia Rachedi : « L'éducation sexuelle est une usine à gaz qui consomme énormément de ressources en créant une surcharge administrative absolument énorme pour donner des structures dépourvues de notoriété. » (Magnan, 2022).

#### 4.1.4. Les principales sources des élèves sur la sexualité

Les élèves sont à la recherche d'informations concernant leur sexualité et tout ce qui l'entoure. Ces informations sont obtenues au moyen de différentes sources représentées dans la figure 10.

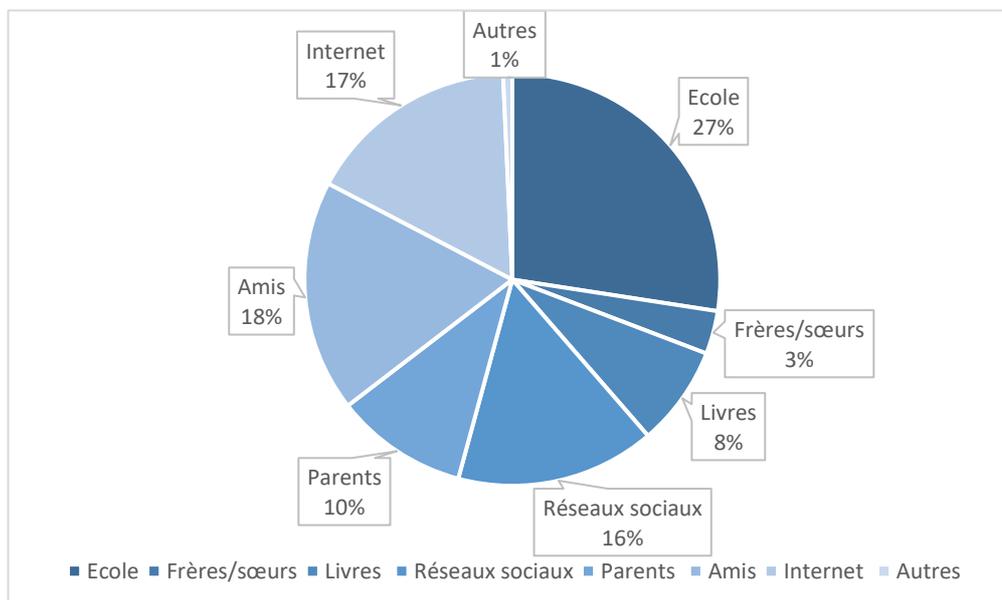


Figure 10 : Les principales sources d'information des élèves concernant la sexualité

L'analyse de la question 7 du questionnaire révèle que l'école est majoritairement citée (27%), suivi par internet (17%) et les réseaux sociaux (16%). Très peu d'élèves ont accès à ces informations via leurs proches. Au vu de leurs réponses, l'école possède une place toute particulière dans l'éducation des élèves. Il se peut qu'elle ne réponde pas suffisamment aux besoins et attentes des jeunes. Dans ce cas, les médias sont un moyen facile d'accès. Cependant, il n'y a pas de contrôle sur la nature et la qualité des médias utilisés (Brenot, 2007). Si les séances étaient réalisées qualitativement et quantitativement, à la hauteur des préconisations, le taux d'utilisation des médias (internet et réseaux sociaux) serait probablement moindre. L'école a non seulement le devoir de répondre aux besoins et aux attentes des élèves sur l'EVAS mais elle est aussi le lieu privilégié des élèves pour

obtenir des informations. De plus, les informations véhiculées sont fiables et sans impact négatif sur le développement des élèves.

Enfin, dans « autres », des élèves ont mentionné la pornographie. Il aurait été intéressant de l'ajouter dans les propositions pour mesurer son importance dans l'éducation à la sexualité des élèves.

#### 4.1.5. Les représentations des élèves sur la sexualité

Les élèves ont été questionné·e·s sur les trois mots qui leur viennent à l'esprit quand on évoque la sexualité (Q8). Les nuages de mots de la figure 11 sont une représentation des réponses des élèves, ils permettent de faire ressortir les préoccupations des élèves à propos de la sexualité.



Figure 11 : Nuages de mots créés à partir des mots venant à l'esprit des élèves quand on leur évoque la sexualité. À gauche, les filles. À droite, les garçons.

Les préoccupations des élèves sont marquées par les mots : amour, sexe, consentement, enfant, plaisir, pénis, vagin, reproduction, etc., centrées principalement autour du domaine biologique. Cependant, des différences s'opèrent entre les filles et les garçons. Les garçons au collège ont plutôt tendance à évoquer des mots du champ de l'anatomie, du rapport sexuel et de la pornographie alors que les mots évoqués par les filles au collège sont plutôt autour de la procréation, de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre et des moyens de protection. Par ailleurs, aucune fille ne mentionne la pornographie. Ces mots évoqués rejoignent ceux du reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021). Cette différence s'explique par l'éducation genrée que reçoivent les filles et les garçons. En effet, les garçons sont encouragés à multiplier les rapports sexuels et à être performants, tandis que les filles sont conditionnées à devenir mères. Le mot « consentement » est plus cité par les garçons que les filles. Le consentement masculin n'est pratiquement jamais remis en question puisqu'il est souvent considéré que les garçons ont toujours envie, contrairement aux filles.

Ainsi, il est probable que, quand les garçons évoquent le consentement, ils parlent en réalité du consentement de la fille (Asellem-Mainguy Y., et al. 2015).

Par ailleurs, des mots tels que « argent » et « prostitution » sont évoqués par les élèves. Ceci s'explique en grande partie par une séance d'EVAS sur le thème de la sexualité et l'argent que les élèves du collège ont suivie.

#### 4.1.6. Les besoins des élèves dans le domaine biologique

Le domaine biologique de l'EVAS est souvent approfondi, d'une part parce que les professeur·e·s de SVT sont plus à l'aise avec la biologie et d'autre part, parce que c'est une partie obligatoire du programme de SVT. L'Éducation Nationale mentionne que les SVT ont « une place spécifique dans ce domaine et donnent aux élèves les bases scientifiques indispensables » (MEN, 2018). Le domaine biologique doit permettre d'aborder les notions d'anatomie, de physiologie, de reproduction et ce qui en découle, en termes de contraception, de prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) et du VIH.

Les différentes thématiques en lien avec la biologie ainsi que le pourcentage des élèves les ayant vu sont présentés dans la figure 12.

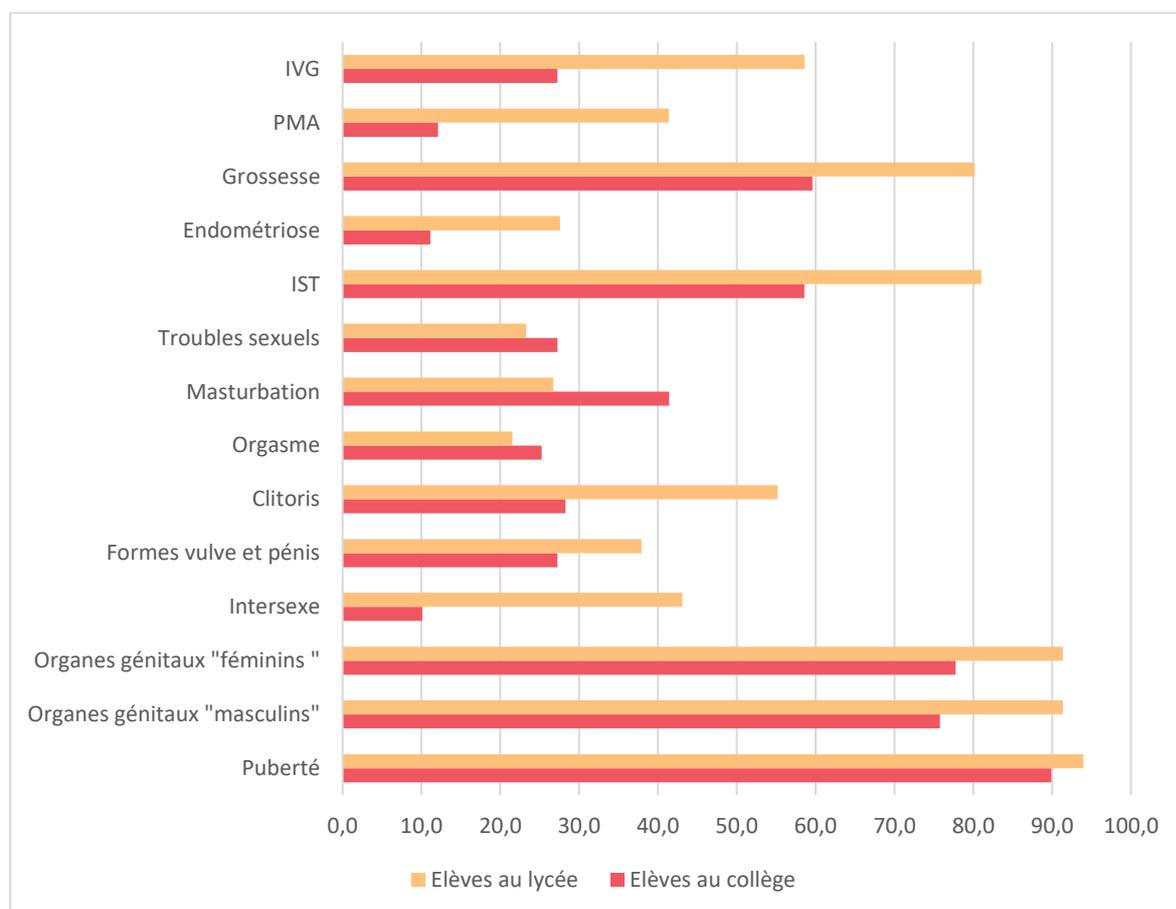


Figure 12 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques biologiques abordées lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle.

Au cours de leur scolarité, une proportion importante d'élèves a abordé les différents thèmes du domaine biologique. Par exemple, plus de 90 % des élèves ont évoqué les organes génitaux ainsi que la puberté en seconde. De même, au collège, environ 75 % des élèves déclarent avoir abordé les organes génitaux. De plus, en seconde, plus de 50 % d'entre eux ont abordé les notions d'IVG, de grossesse, d'IST et de clitoris. Ces thèmes semblent largement avoir été cochés car il s'agit de notions qui s'articulent avec les programmes de SVT. En effet, le programme de seconde, dans le thème *Corps humain et santé*, mentionne que :

L'éducation à la sexualité qui a commencé dès l'école se fonde sur des connaissances scientifiques clairement établies. L'étude du thème « Procréation et sexualité humaine » gagne à être articulée au parcours éducatif de santé, en interaction avec les professionnels de santé de l'établissement et d'autres disciplines. (MEN, 2019)

Au collège, les notions liées au plaisir ne sont pas au programme, ce qui explique cette différence de pourcentage entre les élèves du collège (28 %) et les élèves du lycée (55 %) qui déclarent avoir étudié le clitoris en EVAS. Toutefois, quand bien même le plaisir est au programme en seconde, presque la moitié des élèves déclarent ne pas avoir étudié le plaisir. En effet, le clitoris n'est pas explicitement évoqué dans le programme et la notion de plaisir est souvent traitée en se focalisant sur les aspects cérébraux. Il existe donc bien un véritable tabou autour du plaisir féminin, comme il a été vu précédemment. Il en va de même pour les notions d'orgasme et de masturbation qui sont très peu traitées au collège et au lycée. De plus, l'endométriose, les troubles sexuels, les formes de pénis et de vulves, les personnes intersexes et la PMA sont vus par moins de 40 % des élèves au cours de leur scolarité. Ce qui laisse penser que la partie biologique reste principalement abordée par le prisme de la reproduction.

Le domaine biologique permet également d'aborder les différents moyens de contraception et de contragestion. La figure 13 représente le pourcentage d'élèves ayant abordé ces différents moyens lors de ces séances d'EVAS.

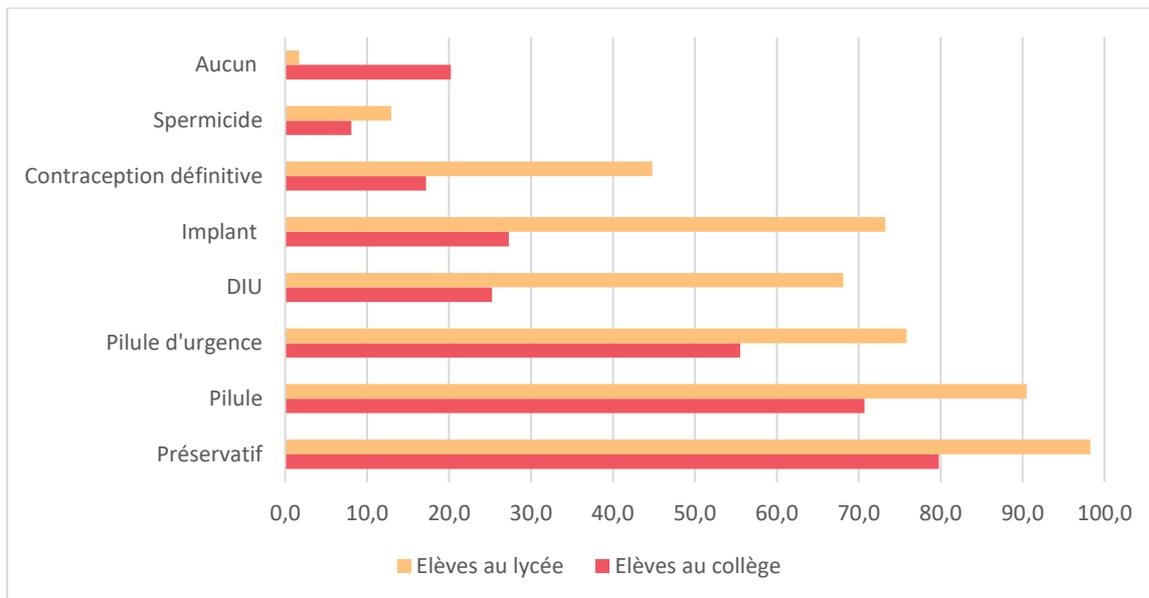


Figure 13 : Pourcentage d'élèves ayant vu les moyens de contraception/contragestion lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle.

Les données révèlent que respectivement 80 % et 100 % des élèves du collège et du lycée se rappellent avoir vu les préservatifs comme moyen de contraception. Ces chiffres s'élèvent à 70 % et 90 % pour la pilule. De même, la pilule d'urgence est connue par 75 % des élèves au lycée et 55 % des élèves au collège. Moins de 25% des collégien·ène·s se souviennent avoir abordé le DIU, l'implant, la contraception définitive et le spermicide. Tandis que les élèves du lycée les évoquent entre 40 % et 75 % (à l'exception des spermicides).

De plus, les séances d'EVAS amènent à évoquer les moyens de protection des IST. La figure 14 montre le pourcentage d'élèves ayant vu les différentes méthodes de protection.

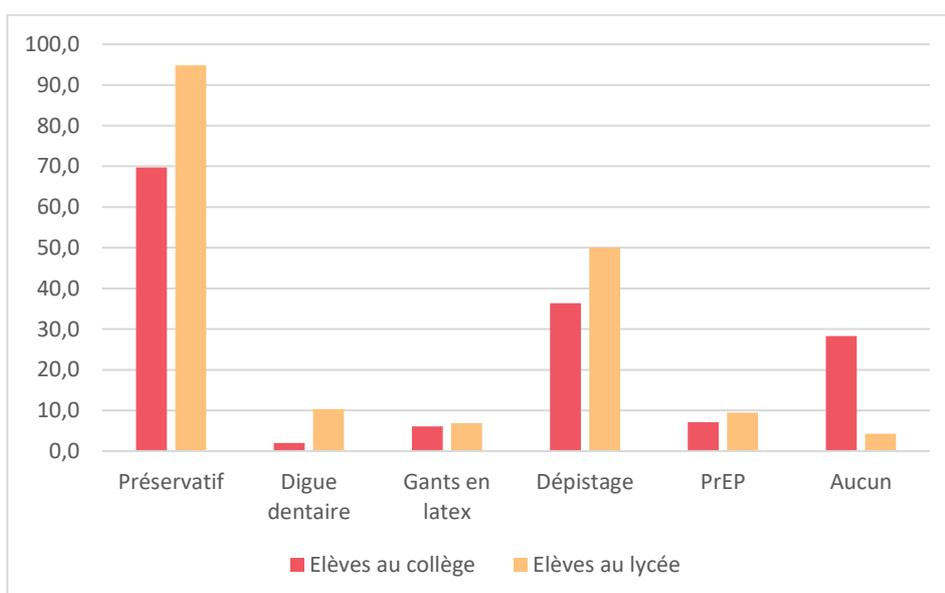


Figure 14 : Pourcentage d'élèves ayant vu les moyens de prévention des IST au cours des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle.

L'utilisation des préservatifs comme moyen de protection des IST a été abordé pour 70 % des élèves du collège et 95 % des élèves du lycée. Avec le dépistage (entre 35 % et 50 % des réponses), les préservatifs sont les seuls principaux moyens de protection évoqués pour prévenir des IST. En effet, la digue dentaire, les gants en latex et la PrEP sont mentionnés à moins de 10 % par tous les élèves confondus.

Enfin, les pourcentages d'élèves ayant assisté à une démonstration pratique d'utilisation de préservatif et de digue dentaire sont visibles dans la figure 15.

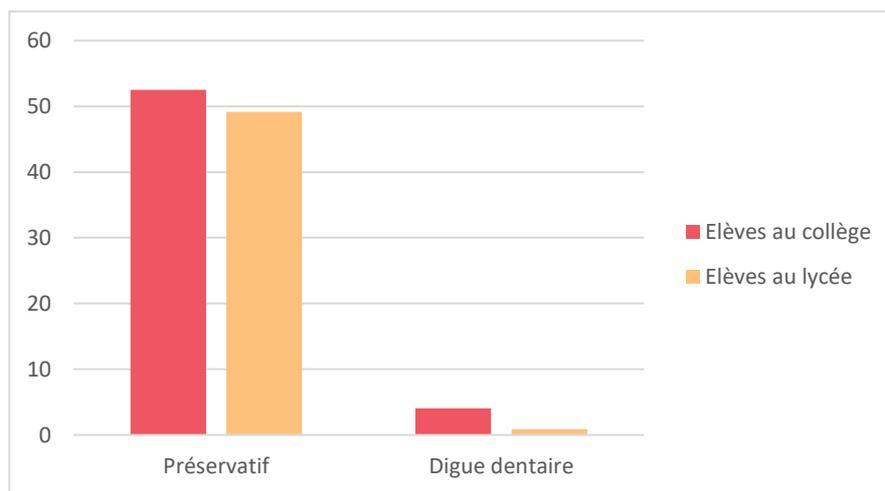


Figure 15 : Pourcentages d'élèves ayant assisté à une démonstration pratique d'utilisation de préservatif et de digue dentaire.

Environ 50 % des élèves déclarent avoir assisté à une démonstration pratique d'utilisation du préservatif. Tandis que c'est moins de 5 % pour la digue dentaire.

Les moyens de contraceptions/contragestions sont normalement abordés lors des séances de SVT durant le cycle 4 et la seconde (MEN, 2019). Il se peut qu'au collège, les élèves ne se sentent pas tous concernés par ces méthodes de contraception, d'autant plus que les garçons représentent environ 56 % des réponses et qu'ils sont moins impactés que les filles en cas de grossesse non prévue. Cependant, *Santé Publique France* rappelle qu'une grossesse sur 3 n'est pas prévue (Santé Publique France, 2021).

Alors que les IST sont un problème de santé publique, il est nécessaire de mettre en place une prévention auprès des jeunes afin qu'ils prennent conscience des risques et qu'ils connaissent les moyens pour se protéger (Santé publique France, 2022). De plus, la haute autorité de santé (HAS) préconise un dépistage systématique tous les ans, aux jeunes de 15 à 25 ans sexuellement actifs (HAS, 2018). L'action éducative de la VAS prend alors toutes sa place dans l'éducation à la santé des jeunes.

Il est également intéressant de constater que très peu d'élèves ont été informé·e·s de l'existence de la digue dentaire qui est un moyen de protection utilisé pour les rapports oraux

de type cunnilingus. Ce qui contribue à invisibiliser tous les rapports n'impliquant pas de pénis. Or, il est essentiel d'informer les élèves sur les risques et les moyens de protection pour ces pratiques. Sachant que très peu de parents se sentent à l'aise pour parler des moyens de protection et de contraception, une question se pose : où les élèves apprennent-ils à mettre un préservatif, s'ils ne l'ont pas vu à l'école ?

Les moyennes obtenues par les élèves pour chaque affirmation sont présentées dans le tableau 1. Les besoins des élèves sont mis en évidence par les caractères en gras dans le tableau (toute moyenne strictement inférieure à 4).

Affirmations	Moyennes au collège (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )		Moyennes au lycée (2 <sup>nd</sup> e)		Moyenne globale
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
1 - Il est normal d'avoir des érections incontrôlées.	<b>3,80</b>	4,07	4,44	4,46	4,28
2 - Au niveau de la vulve, les lèvres internes (petites) ne doivent pas dépasser les lèvres externes (grandes).	4,08	<b>3,50</b>	4,02	<b>3,48</b>	<b>3,73</b>
3 - L'IVG est un moyen de contraception.	<b>3,21</b>	<b>3,59</b>	4,27	<b>3,42</b>	<b>3,66</b>
4 - Il est facile de se procurer des moyens de protection/contraception (ex : préservatifs de différentes tailles, pilules...)	4,34	4,10	4,40	4,29	4,28
5 - La pilule contraceptive est un moyen de protection pour éviter une IST.	<b>3,35</b>	<b>2,45</b>	4,48	4,02	<b>3,75</b>
6 - Une personne peut tomber enceinte dès un premier rapport sexuel non protégé.	4,32	4,27	4,36	4,58	4,39
7 - Une personne peut tomber enceinte pendant ses règles.	<b>2,79</b>	<b>2,20</b>	<b>3,04</b>	<b>2,77</b>	<b>2,72</b>
8 - Une personne peut attraper une IST dès un premier rapport sexuel non protégé.	4,22	4,25	4,60	4,54	4,42
9 - Il est préférable d'uriner après un rapport sexuel.	4,62	4,07	4,43	4,09	4,26
10 - On peut guérir du VIH/Sida.	<b>3,44</b>	<b>3,49</b>	<b>3,49</b>	<b>3,48</b>	<b>3,52</b>
Moyenne globale du domaine biologique en fonction du niveau et du genre des élèves.	<b>3,82</b>	<b>3,60</b>	4,16	<b>3,91</b>	<b>3,90</b>

Tableau 1 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine biologique en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre.

Les moyennes montrent une hétérogénéité des besoins dans le champ biologique de l'EVAS. Tout d'abord, les élèves connaissent les risques et les mythes concernant le premier rapport sexuel. Les élèves sont globalement au courant qu'une IST ou qu'une grossesse peuvent survenir lors du premier rapport sexuel. Néanmoins, leurs connaissances restent partielles sur le sujet de la contraception et de la protection vis-à-vis des IST. En effet, pour eux, il n'y a pas de risque de grossesse lors des menstruations. Leurs besoins en termes de contraception et de contragestion sont aussi marqués par les affirmations « l'IVG est un moyen de contraception » et « la pilule contraceptive est un moyen de protection pour éviter une IST ». Alors que 70 % des élèves du collège déclarent avoir vu la pilule en EVAS, il semblerait que son fonctionnement ne soit pas compris par la majorité des élèves. Cette notion semble mieux maîtrisée en seconde car la moyenne à l'affirmation « la pilule contraceptive est un moyen de protection pour éviter une IST » est supérieure à 4.

Alors qu'il semblerait qu'il soit facile, pour eux, de se procurer ces moyens de protection et de contraception, il est essentiel que ces jeunes les connaissent ainsi que leurs fonctionnements afin que leurs pratiques ne soient pas à risque. En effet, les données épidémiologiques issues du rapport du ministère de la Santé indiquent un nombre de 15 000 interruptions volontaires de grossesse par an chez les jeunes filles mineures sur les 222 500 pratiquées en France (Aubin & Jourdain Ménninger, 2009). Par ailleurs, pour la majorité des élèves, (moyenne de 3,52) les personnes atteintes du SIDA peuvent guérir. Cette idée reçue invisibilise son risque puisque, bien qu'il existe des médicaments pour ralentir l'évolution du VIH vers le sida, ils ne permettent pas de guérir. Alors que les jeunes représentent 14 % des nouvelles contaminations en France (Lot & Lydié, 2021) et que plus de 6 000 découvertes de séropositivité ont lieu en France chaque année (Santé Public France, 2021), il est essentiel d'accentuer la prévention sur ce sujet dans un objectif de promotion de la santé.

Par ailleurs, les diversités de formes de vulves et de pénis sont vues par environ 27 % des quatrièmes et des troisièmes et environ 38 % en seconde. Malgré cette augmentation du pourcentage d'élèves, les garçons de tous les niveaux confondus ne trouvent pas normal que les petites lèvres de la vulve dépassent des grandes lèvres. Ils peuvent avoir une vision biaisée des différentes vulves par la pornographie par exemple. En effet, à l'âge de 12 ans, près d'un enfant sur trois a déjà été exposé à de la pornographie. (Taquet, 2021). Le manque de représentation des différentes formes d'organes génitaux peut amener les élèves à être complexé·e·s et peut diminuer leur confiance en soi. Parmi les jeunes ayant vu de la pornographie, 25 % d'entre eux estiment que ces images ont un impact négatif sur la

sexualité notamment par la mise en place de certains complexes (Taquet, 2021). Les différences de chacun permettent d'éviter les complexes (Jaury, 2021). Evoquer ces différentes formes lors des séances d'EVAS permettrait donc de diminuer les préjugés et les complexes en déconstruisant les idées préreçues sur la pornographie.

Le champ biologique permet également d'aborder la puberté avec les élèves. Même si c'est une thématique vue par plus de 90 % des élèves lors des séances d'EVAS, les collégiennes ne trouvent pas normal que les personnes à pénis aient d'avoir des érections incontrôlées (moyenne de 3,8). Le besoin s'estompe au lycée. Même si les notions de puberté sont abordées en séance de SVT au cycle 4, elles ne sont pas maîtrisées par l'ensemble des élèves, notamment chez les filles au collège. Il se peut que les séances non mixtes évoquant les conséquences de la puberté sur le corps des adolescent·e·s, invisibilisent la puberté de l'autre genre. De plus, il est probable que les filles s'intéressent moins aux phénomènes de la puberté chez le garçon et inversement.

Même si le domaine biologique est le domaine le plus abordé en SVT et en EVAS, par son passage obligé dans les programmes de SVT, 5 des 10 affirmations ont une moyenne inférieure à 4 en prenant en compte les moyennes globales des affirmations. La moyenne globale de ce champ, quant à elle, nous indique un besoin chez tous les élèves hormis chez les lycéennes. L'EVAS ne répond pas à la totalité des besoins du domaine biologique des élèves, puisque celui-ci n'est que partiellement connu. Cette analyse rejoint également les études menées sur le sujet dont celle sur les éducateurs (Brenot, 2007) et celles sur les conceptions des élèves sur l'EVAS (Berger, 2015).

Quand est-il du domaine psycho-affectif ?

#### *4.1.7. Les besoins des élèves dans le domaine psycho-affectif*

Le champ psycho-émotionnel lors des séances d'EVAS permet d'aborder les notions d'estime de soi, de compétences psychosociales, de relations interpersonnelles, d'émotions et de sentiments. Elles ont pour objectif de développer l'esprit réflexif des élèves et d'encourager leurs échanges entre pairs, tout en respectant leurs sphères privées. (MEN, 2018)

La figure 16 ci-dessous représente le pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques liées au domaine psycho-social lors des séances d'EVAS.

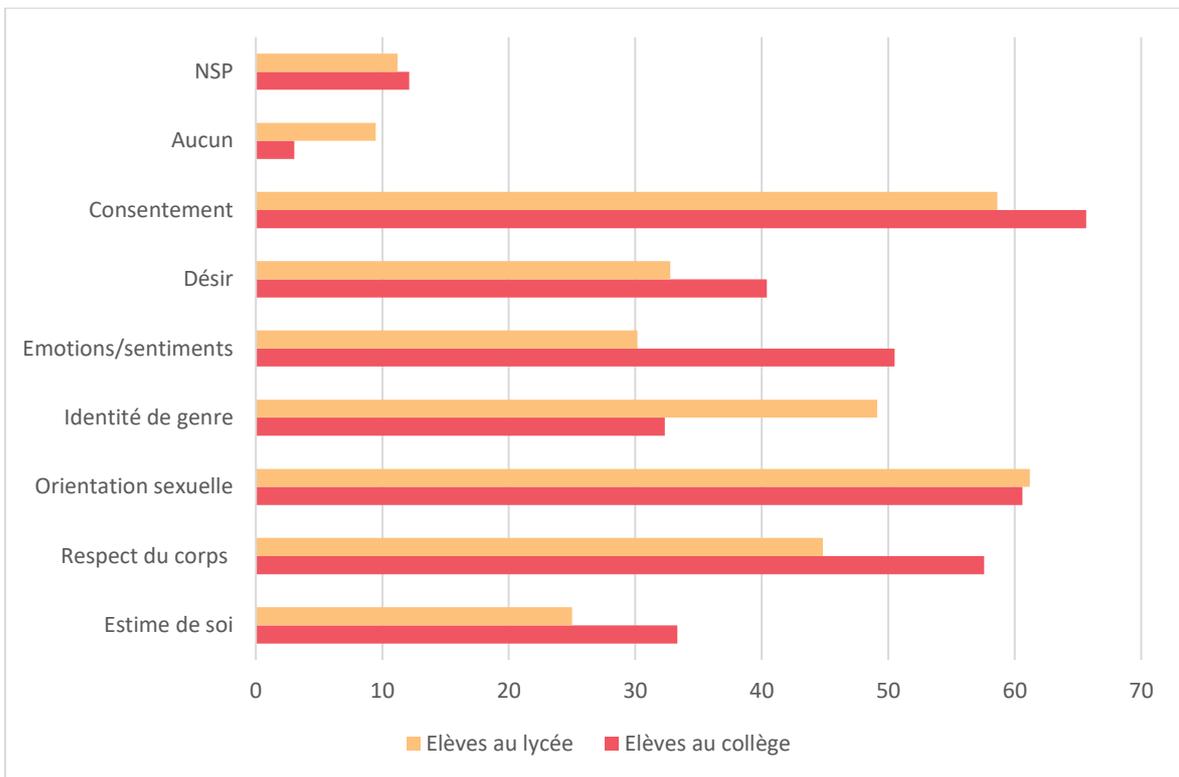


Figure 16 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques psycho-affectives lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle.

Environ 50 % des élèves déclarent que le consentement a été abordé en EVAS. De même, environ 60 % des élèves ont participé à une séance évoquant l'orientation sexuelle.

Ces pourcentages seront commentés par la suite via les réponses des élèves aux affirmations proposées.

Comme vu précédemment, les valeurs en gras dans le tableau ci-dessous, représentent les moyennes significatives (inférieures à 4) d'un besoin chez les élèves d'évoquer la thématique en lien avec l'affirmation.

Affirmations	Moyennes au collège (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )		Moyennes au lycée (2 <sup>nde</sup> )		Moyenne globale
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
1 - Vous avez confiance en vous.	<b>3,56</b>	4,12	<b>3,18</b>	<b>3,73</b>	<b>3,62</b>
2 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos parents/responsables légaux.	<b>2,58</b>	<b>2,50</b>	<b>3,03</b>	<b>3,10</b>	<b>2,85</b>
3 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec un membre de la famille (frère, tante...).	<b>3,07</b>	<b>2,83</b>	<b>2,84</b>	<b>2,83</b>	<b>2,89</b>
4 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos ami·e·s.	<b>3,96</b>	<b>3,98</b>	4,24	4,21	4,14
5 - Il faut être amoureux·se pour avoir un rapport sexuel.	Non évaluée, subjectif.				
6 - Un rapport hétérosexuel se termine nécessairement par une éjaculation.	<b>3,39</b>	<b>2,91</b>	<b>3,79</b>	<b>3,48</b>	<b>3,47</b>
7 - La taille du pénis en érection a nécessairement un impact sur le plaisir que l'on prend et que l'on donne.	<b>3,76</b>	<b>2,81</b>	4,05	<b>3,45</b>	<b>3,59</b>
8 - Une personne peut être attirée par une personne du même genre.	4,30	<b>3,60</b>	4,74	<b>3,98</b>	4,20
9 - Une personne peut ne pas ressentir d'attirance sexuelle et/ou de sentiments amoureux.	4,44	<b>3,58</b>	4,65	4,11	4,26
10 - Une personne peut se sentir et/ou s'identifier ni fille, ni garçon.	4,19	<b>3,54</b>	4,61	<b>3,56</b>	4,01
11 - Une personne assignée garçon à la naissance peut se sentir et/ou s'identifier comme une fille.	4,35	<b>3,44</b>	4,75	<b>3,89</b>	4,14
Moyenne globale du domaine psycho-affectif en fonction du niveau et du genre des élèves.	<b>3,76</b>	<b>3,33</b>	<b>3,99</b>	<b>3,63</b>	<b>3,72</b>

Tableau 2 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine psycho-affectif en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre.

Le domaine psycho-affectif évoque l'estime de soi et la première affirmation permet de l'évaluer. Il s'avère que les élèves ont dans l'ensemble peu confiance en eux. Les garçons ont une moyenne plus importante que les filles. L'EVAS est un moyen pour les élèves d'améliorer leur confiance en eux car cette éducation transversale et progressive vise justement à favoriser l'estime de soi (MEN, 2018). En effet, elle permet aux élèves de s'exprimer et de prendre conscience de leurs émotions. Même si la confiance ne se reflète pas qu'aux cours d'éducation à la sexualité, ces séances participent à développer la confiance

des élèves en déconstruisant les standards de la société, en évoquant le respect et la bienveillance et en prévenant des violences scolaires.

Très peu d'élèves peuvent parler librement de sexualité avec leur famille et encore moins avec leurs parents. Les jeunes n'ont que très peu d'occasion d'évoquer ces thèmes qui restent tabous, la plupart du temps, même si les élèves de seconde ont plus de facilité à en parler entre pairs ce qui souligne l'importance de l'EVAS en milieu scolaire.

L'affirmation « il faut être amoureux pour avoir un rapport sexuel » n'a pas été traitée par la méthode des moyennes car elle est subjective. Néanmoins, environ 41 % des élèves confirment cette affirmation. Cela signifie que pour près de 60 % des élèves, les sentiments amoureux n'ont pas forcément d'importance dans un rapport sexuel. Selon Véronique Suquet, sage-femme, une hypothèse qui expliquerait ce pourcentage de réponses serait que les applications de rencontre favoriseraient les relations sexuelles sans sentiment amoureux (Magnan, 2022).

Par ailleurs, la majorité des élèves ont une vision erronée de la sexualité. En effet, l'affirmation « un rapport hétérosexuel se termine nécessairement par une éjaculation » obtient une moyenne globale de 3,47. De même, pour une moyenne globale de 3,59, les élèves, et majoritairement les garçons, pensent que la taille du pénis en érection a nécessairement un impact sur le plaisir que l'on prend et que l'on donne. Ces stéréotypes ne sont pas sans lien avec notre société hétéronormative et patriarcale. En effet, la sexualité est d'abord pensée comme permettant la procréation, ce qui implique une pénétration et une éjaculation, ainsi qu'une absence de considération du plaisir féminin. De plus, la pornographie participe activement à centrer le rapport hétérosexuel sur l'acte de pénétration et à véhiculer l'idée que la taille du pénis joue un rôle très important. Les élèves ont un réel besoin de déconstruire des stéréotypes liés à la sexualité.

Même si 60 % des élèves ont abordé l'orientation sexuelle, l'homosexualité est rejetée par les garçons, principalement au collège. On remarque une différence importante entre les filles et les garçons du collège : 4,30 de moyenne pour les collégiennes contre 3,60 de moyenne pour les collégiens. Des sexologues et psychologues ont réalisé des études permettant de comprendre cette particularité. « Cette variation s'expliquerait par l'homophobie très présente à cet âge et leur peur d'être « pénétrés » alors qu'ils ne sont pas rassurés sur leur propre virilité » (Berger et al., 2015). Le fait de ne pas évoquer le sujet de l'homosexualité, par exemple, reflète une forme de préjugé homophobe. Au contraire, parler librement de ce sujet permet d'éviter les discriminations et les violences (Berger et al., 2015). Il en est de même pour l'identité de genre : les moyennes des garçons sont inférieures à 4

aux questions 10 et 11, alors que ce n'est pas le cas pour les filles. 32 % des élèves au collège et 49 % des élèves au lycée déclarent avoir vu l'identité de genre en EVAS, ce qui semble très nettement insuffisant. Même si les moyennes des garçons tendent à se rapprocher de 4 entre le collège et le lycée, les besoins des élèves restent importants sur ces questions.

Les différentes moyennes obtenues dans le champ psycho-affectif montrent donc un réel besoin, en particulier chez les garçons. Ce domaine bien qu'abordé en EVAS, reste encore insuffisamment maîtrisé par les élèves. La moyenne globale obtenue pour ce champ marque de fort besoin chez tous les élèves.

#### 4.1.8. Les besoins des élèves dans le domaine juridique et social

Le champ juridique et social a pour objectif de sensibiliser les élèves aux questions sociétales, aux droits et devoirs du citoyen, aux mésusages des outils numériques et des réseaux sociaux, aux risques liés à une exposition aux images pornographiques, à l'exploitation sexuelle, aux violences sexistes et sexuelles, à l'égalité femmes-hommes, etc. L'objectif ici est de combattre les préjugés, notamment ceux véhiculés par internet (médias et réseaux sociaux) à l'origine de discriminations, stigmatisations et violences (MEN, 2018).

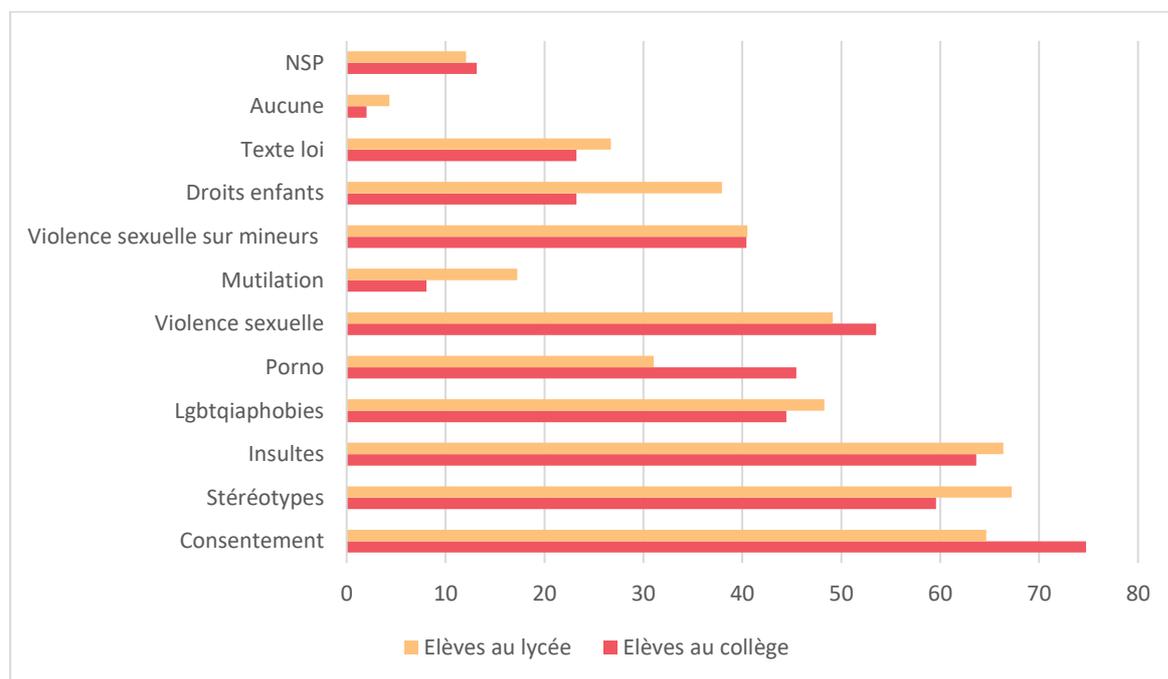


Figure 17 : Pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques juridiques et sociales lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle.

La figure 17 montre que le pourcentage d'élèves ayant vu les thématiques juridiques et sociales en EVAS augmente avec l'âge pour les thématiques suivantes : textes de loi, droits des enfants, violences, mutilation, lgbtqiaphobies, insultes, harcèlement, cyberharcèlement et insultes sexistes, stéréotypes. En revanche, ce pourcentage diminue

pour les thèmes liés aux violences sexuelles, à la pornographie et au consentement. Ce décalage peut s'expliquer par le fait qu'au lycée, les élèves proviennent de différents collèges. Ainsi, les élèves n'ont donc pas tous suivi les mêmes séances d'éducation à la vie affective et sexuelle.

Affirmations	Moyennes au collège (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )		Moyennes au lycée (2 <sup>nde</sup> )		Moyenne globale
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
1 - Un garçon doit être fort et ne doit pas montrer ses sentiments.	4,57	<b>3,60</b>	4,64	<b>3,90</b>	4,21
2 - Une femme doit être épilée.	4,16	<b>3,60</b>	4,64	<b>3,88</b>	4,10
3 - Un homme doit être épilé.	4,16	4,01	4,65	4,04	4,23
4 - Une relation amoureuse est d'abord un plaisir physique.	4,04	<b>3,46</b>	4,39	<b>3,79</b>	<b>3,93</b>
5 - La pornographie est un bon moyen pour apprendre comment se passe un rapport sexuel.	4,03	<b>3,99</b>	4,82	<b>3,94</b>	4,24
6 - Les filles provoquent les garçons et ensuite disent non.	4,06	<b>2,81</b>	4,70	4,00	<b>3,99</b>
7 - Insister, c'est harceler.	<b>3,91</b>	<b>3,81</b>	4,49	<b>3,82</b>	4,03
8 - La plupart du temps, lorsqu'une personne dit non, elle veut dire oui.	4,50	4,45	4,86	4,55	4,60
9 - On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord.	4,84	4,69	5	4,82	4,85
10 - Un viol peut être justifié par une tenue provocante.	4,80	4,29	4,98	4,71	4,71
11 - Les garçons ne peuvent pas être violés.	<b>3,99</b>	4,07	4,90	4,46	4,43
12 - La plupart des agressions sexuelles/viols sont commises par des personnes de l'entourage.	<b>3,34</b>	<b>3,13</b>	<b>3,18</b>	<b>3,21</b>	<b>3,20</b>
13 - Il est dangereux de dévoiler son intimité sur internet.	4,55	4,12	4,55	4,31	4,40
14 - Une personne peut publier des images à caractère sexuel d'une personne sans son consentement dans le but de se venger.	Présence de bais.				
15 - Deux femmes ou deux hommes ne devraient pas se tenir la main dans la rue.	<b>3,91</b>	<b>3,62</b>	4,84	4,22	4,21

16 - Une personne transgenre n'est pas un vrai homme ou une vraie femme.	<b>2,40</b>	<b>3,16</b>	<b>1,42</b>	<b>2,65</b>	<b>2,35</b>
17- L'avortement (IVG) est un droit fondamental.	4,18	<b>3,62</b>	4,65	4,34	4,35
18 - Suivre les principes de la religion sur la sexualité est important.	Non évalué, subjectif				
Moyenne globale du domaine juridique et social en fonction du niveau et du genre des élèves.	4,09	<b>3,78</b>	4,42	4,04	4,11

*Tableau 3 : Tableau des moyennes obtenues dans le domaine juridique et social en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre.*

Les affirmations liées aux stéréotypes sexistes sont représentées par les trois premières affirmations ainsi que « les filles provoquent les garçons et ensuite disent non ». 60 % des élèves du collège et 67 % des élèves du lycée affirment avoir vu les stéréotypes sexistes lors des séances d'EVAS. Or, la moyenne est inférieure à 4 chez tous les garçons : la plupart pensent qu'un garçon doit être fort et ne doit pas montrer ses sentiments. On retrouve également les mêmes stéréotypes dans le reportage *Yolove* où, lors des slams, les garçons dévoilent la nécessité pour eux d'être forts, viriles et de ne pas avoir de sentiments au risque de passer pour une « victime » ou un « bolos » aux yeux de la société (Azuelos, 2018). Les garçons grandissent et se construisent donc en intégrant ces injonctions sexistes comme une norme. De plus, toujours pour la plupart des garçons, une femme doit être épilée mais pas l'homme. De même, les femmes sont la majorité du temps représentées sans poil et la pilosité féminine est considérée comme quelque chose de sale. La pornographie a joué un rôle important dans la diffusion de ces stéréotypes. Par ailleurs, aux yeux des garçons collégiens, les filles provoquent puis disent non. Ce stéréotype encourage les violences sexistes et sexuelles puisque la fille « l'aura bien cherché ».

Au contraire, chez les filles, tous ces stéréotypes sont beaucoup moins ancrés car leurs différentes moyennes dépassent 4. Cependant, cela ne signifie pas qu'elles ne les subissent pas tout autant.

Les élèves, et plus particulièrement les garçons, ont donc un besoin d'éducation aux stéréotypes sexistes. Or, l'EVAS vise justement à développer « l'esprit critique des jeunes à l'égard des stéréotypes véhiculés dans notre société en matière de genre, de sexualité, en les amenant à travailler sur leurs propres représentations, à les confronter à celles de leurs pairs, qu'elles soient idéalisées, irrationnelles, homophobes ou sexistes » (Berger et al., 2015).

Pour la majorité des garçons, « une relation amoureuse est d'abord un plaisir physique » puisque les moyennes des collégiens et lycéens sont inférieures à 4. En revanche, les filles désapprouvent cette affirmation. Là encore, cette affirmation est en lien avec les stéréotypes de genre puisque, contrairement aux filles, les garçons sont encouragés à avoir de nombreuses relations sexuelles.

Même si 45 % des élèves au collège et 31 % des élèves au lycée répondent avoir abordé la pornographie en EVAS, une part importante de garçons considèrent que « la pornographie est un bon moyen pour apprendre comment se passe un rapport sexuel ». En effet, « 44 % des jeunes ayant des rapports sexuels déclarent reproduire des pratiques qu'ils ont vues dans des vidéos pornographiques » (Taquet, 2021). La pornographie a une place importante chez les jeunes mais ce sujet n'est pas beaucoup abordé et ces dernier·ère·s en parlent seulement quand c'est anonyme. Par ailleurs, afin de mieux comprendre les enjeux et les problématiques liées à la pornographie, il serait intéressant de savoir quels types de pornographie regardent les élèves.

De plus, la pornographie ne représente pas la réalité et participe à l'élaboration des normes comme la dominance masculine qui est représentée par des scènes de violence à l'égard des femmes et qui peut influencer les jeunes dans leur sexualité (Taquet, 2021).

Les thématiques « les insultes, le harcèlement, le cyberharcèlement à caractère sexiste » sont vues par les élèves à hauteur de 64 % et 66 % des élèves du collège et du lycée. Pourtant, la plupart des élèves du collège et des lycéens (garçons) répondent négativement à l'affirmation « insister, c'est harceler ». La notion de harcèlement n'est donc pas claire et révèle un besoin des élèves sur ce sujet. Sachant que 5,6 % des élèves au collège et 1,3 % des élèves au lycée sont victimes de harcèlement, il paraît indispensable de rappeler aux élèves ce qu'est le harcèlement et ses conséquences (MEN, 2022).

Le consentement est un thème évoqué par un grand nombre des élèves aussi bien dans les thématiques abordées que dans les nuages de mots. Il semble compris pour la plupart car ils ne trouvent pas normal de toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord (moyennes au-delà de 4). Cependant, cette affirmation, ne comprend pas toutes les dimensions de ce sujet. Il se peut que la question de consentement ne soit pas prise en compte pour les actes jugés « moins graves ».

La notion des violences sexuelles a été vue par environ 40 % des élèves. Les élèves désapprouvent l'idée qu'un viol peut être justifié par une tenue provocante et que les garçons ne peuvent pas être violés. Cependant, une grande partie des jeunes ne savent pas que la plupart des agressions sexuelles et viols sont commis par des gens de l'entourage. Par

ailleurs, il se peut que l'affirmation ait mal été comprise par le public. Certains ne connaissent pas exactement la définition de ce mot et n'utilisent pas le mot viol pour définir une agression qui s'apparente à un viol. L'affirmation aurait dû être posée sans utiliser le mot viol. Pour rappel, 1 enfant sur 5 est victime de violence sexuelle (Conseil de l'Europe, 2023). Selon l'enquête Cadre de vie et sécurité, 77 % des femmes ont subi au moins une agression dans leur vie. 51 % d'entre elles connaissaient personnellement leur agresseur et l'agression s'est déroulée au domicile de la victime dans 35 % des cas (Insee, 2021).

Il est fondamental d'en parler durant l'éducation à la vie affective et sexuelle pour prévenir ces situations, pour que les jeunes sachent les repérer et pour qu'ils sachent aussi vers qui se diriger si une telle situation se produit. Dès l'école élémentaire, la prévention des violences sexistes et sexuelles est une des priorités de l'EVAS (MEN, 2018) et elle ne peut se faire sans parler du consentement. Il est essentiel que les jeunes sachent ce qui est autorisé ou pas. D'autant plus que lorsque les violences arrivent au sein de son entourage, elles ne sont pas toujours qualifiées comme telles. En effet, elles peuvent être perçues comme une preuve d'amour et non reconnues par la victime comme une agression ou un viol, notamment chez les mineurs. Les élèves peuvent se représenter le viol au travers des films vus, cela se passe seulement dans une ruelle sombre, l'agresseur est un inconnu. Or, c'est très rarement le cas. Ainsi, le collectif *Nous toutes* déclare que « L'éradication de ces violences passe par la prévention, l'éducation et la formation. L'école, lieu d'apprentissage de la vie en société, a un rôle déterminant à jouer pour prévenir les violences sexistes et sexuelles chez les jeunes » (Barre et al., 2021).

De plus, les élèves semblent au courant des dangers d'internet vis-à-vis de la protection de leur intimité car ils trouvent dangereux de dévoiler leur intimité sur internet. L'affirmation « Une personne peut publier des images à caractère sexuel d'une personne sans son consentement dans le but de se venger » n'est pas analysée puisqu'elle présente un biais. Les élèves peuvent répondre « tout à fait d'accord » s'ils pensent que c'est possible que des personnes le fassent. Les résultats ne peuvent donc pas nous rendre compte des représentations des élèves.

L'homophobie est encore très présente au collège où la moyenne de l'affirmation « deux femmes ne devraient pas se tenir la main dans la rue » est de 3,76 pour l'ensemble des élèves. En seconde, les moyennes sont supérieures à 4 ; les lgbtqiaphobies sont moins importantes. L'EVAS vise à favoriser l'acceptation des différences (MEN, 2018). Communiquer auprès des élèves autour des lgbtqiaphobies est nécessaire puisqu'elles sont encore trop présentes dans la société. En effet, 1 homme sur 3 ayant eu des rapports sexuels

avec les hommes déclare avoir subi des injures ou des agressions homophobes (Santé Publique France, 2021).

De plus, pour la quasi-majorité des élèves « une personne trans n'est pas un vrai homme ou une vraie femme ». La notion de genre ne semble pas acquise par les élèves et la définition des termes liés à la l'identité de genre devrait être approfondie afin que chaque personne puisse s'assumer selon le genre qui la définit. Les réponses des élèves peuvent aussi provenir d'un préjugé transphobe. Il est important de déconstruire ces préjugés et de rappeler que la transphobie est punie par la loi.

Par ailleurs, l'IVG est considérée comme un droit fondamental par les élèves, à l'exception des collégiens garçons qui réfutent cette affirmation. Il est nécessaire de réaffirmer ce droit auprès des élèves.

En outre, l'affirmation « suivre les principes de la religion sur la sexualité est important » n'a pas été analysée avec la méthode des moyennes car chacun exerce sa religion et sa sexualité comme il l'entend. Plus de 50 % des élèves confirment cette affirmation au collège contre 31 % au lycée. Afin de permettre plus de précision sur cette affirmation, il aurait été préférable de demander aux élèves s'ils sont croyants.

Les besoins des élèves dans le champ juridique et social se reflètent par les thématiques de stéréotypes sexistes, de harcèlement, des lgbtqiaphobie, de la pornographie, des violences sexuelles et des textes de lois. Pourtant, la moyenne globale de ce domaine uniquement chez les collégiens. Même si les élèves sont plus à l'aise avec la question du consentement, elle reste à approfondir pour les situations de violences sexuelles. Le manque d'information sur le droit et l'aspect juridique est aussi un constat fait par d'autres études sur l'éducation à la sexualité (Berger et al., 2015).

Que pensent les élèves de ces séances et quelles sont leurs attentes ?

#### **4.1.9. Les avis des élèves sur l'EVAS**

Les besoins et les attentes des élèves sont également identifiables dans la partie E du questionnaire « votre avis sur les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ».

Cette partie est largement inspirée du questionnaire de *Nous toutes* (Barre et al., 2021). Les résultats de leur enquête peuvent être corrélés aux résultats du questionnaire. Pour rappel, l'étude en question a été réalisée auprès de 10 938 jeunes ayant effectué au

moins une année au collège ou au lycée depuis 2001<sup>13</sup> (Barre et al., 2021). Les résultats significatifs de cette sont visibles en gras dans le tableau 4 ci-dessous.

Affirmations	Moyennes au collège (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )		Moyennes au lycée (2 <sup>nde</sup> )		Moyenne globale
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
1 - Pendant ces séances, vous avez pu vous exprimer librement.	<b>3,53</b>	4,08	<b>3,91</b>	4,10	<b>3,92</b>
2 - Ces séances ont répondu à toutes vos attentes en termes d'éducation à la vie affective et sexuelle.	<b>3,24</b>	<b>3,66</b>	<b>2,76</b>	<b>3,24</b>	<b>3,18</b>
3 - Ces séances vous ont permis d'être plus serein·e et confiant·e par rapport à votre orientation sexuelle.	<b>3,29</b>	<b>3,51</b>	<b>3,04</b>	<b>3,18</b>	<b>3,22</b>
Ces séances vous ont permis d'être plus serein·e et confiant·e par rapport à votre identité de genre.	<b>3,60</b>	<b>3,63</b>	<b>3,36</b>	<b>3,36</b>	<b>3,47</b>
4 - Suite à ces séances, vous connaissez la définition du consentement sexuel et vous veillez ou veillerez à le respecter et le faire respecter dans toutes vos relations amoureuses et/ou sexuelles.	4,47	4,65	4,55	4,46	4,52
5 - Ces séances vous ont permis d'aborder les relations amoureuses et/ou sexuelles avec plus de confiance et d'être plus à l'aise avec votre corps.	<b>3,18</b>	<b>3,36</b>	<b>3,28</b>	<b>3,11</b>	<b>3,28</b>
6 - Suite à ces séances, vous vous êtes senti·e prêt·e à gérer tous les aspects "pratiques" d'une relation sexuelle et vous avez appris comment obtenir les informations dont vous avez besoin.	<b>2,75</b>	<b>3,33</b>	<b>3,08</b>	<b>3,60</b>	<b>3,31</b>
7 - Suite à ces séances, vous vous êtes senti·e capable de mieux repérer une situation de violence, pour vous ou si un·e ami·e vous en parle.	4,10	<b>3,96</b>	<b>3,80</b>	<b>3,93</b>	<b>3,96</b>
Moyenne globale en fonction du niveau et du genre des élèves.	<b>3,52</b>	<b>3,77</b>	<b>3,47</b>	<b>3,62</b>	<b>3,61</b>

Tableau 4 : Tableau des moyennes obtenues en fonction du niveau des élèves (collège, lycée) et du genre à propos des avis et des attentes des élèves.

<sup>13</sup> La loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 rend obligatoire trois séances annuelles d'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées.

Un des objectifs de l'éducation à la vie affective et sexuelle est de permettre aux élèves de s'exprimer librement dans un cadre bienveillant. Avec 4,09 de moyenne, les garçons ont plus de facilité à s'exprimer que les filles (3,72). Cela n'est pas étonnant puisque les garçons sont depuis leur enfance davantage incités à prendre la parole en public que les filles. Par ailleurs, les filles peuvent craindre le jugement des garçons et inversement. C'est pourquoi, quand bien même les séances en classe entière peuvent être riches en échanges, elles peuvent aussi compliquer la prise de parole des élèves. De plus, les élèves ne sont pas habitué·e·s à l'école à parler librement, de leurs ressentis et émotions (Azuelos, 2018).

Les élèves considèrent que ces séances n'ont pas répondu à leurs attentes : la moyenne globale est de 3,18. Elles n'ont pas non plus permis aux élèves d'être plus sereins-es et confiants-es par rapport à leur orientation sexuelle et à leur identité de genre, puisque les affirmations obtiennent une moyenne globale de 3,22 et de 3,47. Il en va de même avec les réponses des jeunes interrogé·e·s par l'association *Nous toutes*, puisque 62,5 % et 75,2 % des répondant·e·s déclarent ne pas avoir abordé les notions respectives d'orientation sexuelle et d'identité de genre en EVAS (Barre et al., 2021).

Les élèves sont plutôt « satisfaits » de la manière dont la notion de consentement a été traitée et les résultats précédents ont montré que cette notion semble maîtrisée par les élèves. Au contraire, 46,9 % des personnes de l'enquête *Nous toutes* ne considère pas avoir abordé le thème (Barre et al., 2021).

Néanmoins, les élèves ne sont pas réellement en confiance ou à l'aise pour des relations amoureuses et ou sexuelles. Il en va de même pour 48 % des personnes interrogées par *Nous toutes* qui répondent « Pas du tout d'accord » à l'affirmation « Ces séances vous ont permis d'aborder les relations amoureuses avec plus de confiance » (Barre et al., 2021). Ils n'ont pas non plus l'impression d'avoir eu connaissance de tous les aspects pratiques d'une relation sexuelle, ni de savoir où trouver les informations qui leur seront potentiellement utiles. Pourtant, un des objectifs de cette éducation vise « à proposer des ressources d'information et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement, notamment en mettant à disposition des élèves des dépliants et un espace d'affichage sur les structures locales et les numéros verts » (MEN, 2018). De plus, une part importante des élèves, ne se sent pas en mesure de repérer une situation de violence, alors que les résultats sur cette thématique ne montraient pas de besoin apparent.

Selon notre étude, l'éducation, telle qu'elle est enseignée actuellement, ne répond pas en totalité aux attentes des élèves.

Par ailleurs, la figure 18 ci-dessous montre le souhait des élèves quant à l'intervenant·e des séances d'éducation à la sexualité.

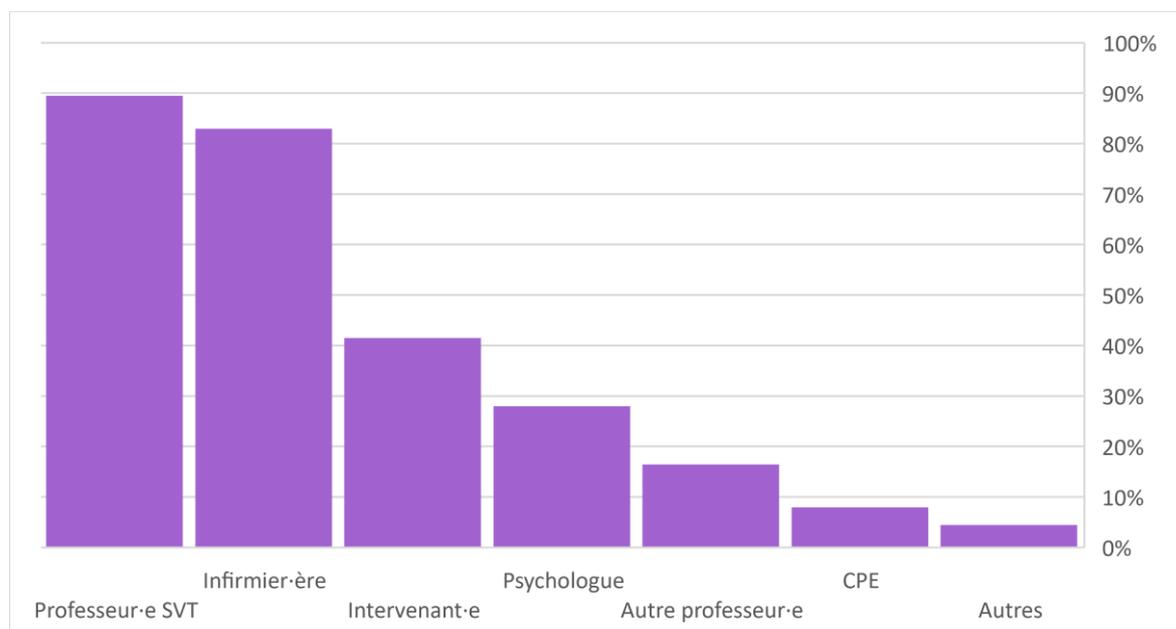


Figure 18 : Souhaits des élèves quant à l'intervenant·e pour l'éducation à la vie affective et sexuelle.

90 % des élèves sont favorables à ce que les séances soient réalisées par un·e professeur·e de SVT. Cela peut s'expliquer par la relation de confiance établie avec leur·e professeur·e. Même si certains professionnels pensent qu'il est préférable qu'un intervenant·e extérieur·e fasse ces séances, cela ne pose pas de réel problème chez les élèves questionnés. En effet, un·e intervenant·e extérieur·e peut être plus qualifié·e et ne connaît pas les élèves, ce qui peut les amener à parler plus facilement de sujet intime, tout en gardant une distance pour ne pas entrer dans la sphère privée. Néanmoins, une des professeure interrogée lors des entretiens nous fait part des questions très intimes que peuvent lui poser certain·e·s de ses élèves.

L'infirmier·ère est aussi un choix important des élèves, puisque plus de 80 % des élèves souhaitent qu'il ou elle participe aux séances. Il est vrai que l'infirmier·ère· a une place particulière dans l'éducation à la santé et que beaucoup de ces séances sont organisées par cette personne. Par ailleurs, l'infirmier·ère scolaire est aussi dans l'obligation de recevoir les élèves pour des questions d'ordre plus personnelles liés à la sexualité (MEN, 2015). De plus, les élèves sont en général assez proches de l'infirmier·ère scolaire, ce qui facilite le dialogue entre eux lors de ces séances.

En comparant, les intervenant·e·s réalisant les séances d'EVAS (figure 9, relative à la question 6) avec les souhaits des élèves, on remarque que le nombre de réponses pour le professeur·e de SVT augmente, passant de 168 réponses à 179 réponses. Cela indique que les élèves semblent plutôt satisfait·e·s des séances organisées par les professeur·e·s de SVT.

De plus, 40 % des élèves sont favorables à ce que ce soit un intervenant·e extérieur·e qui réalise les séances d'EVAS, alors que les personnes extérieures ne représentent que 15 % des intervenant·e·s.

Le questionnaire offre l'occasion aux élèves de s'exprimer sur leurs attentes en termes d'éducation à la sexualité. Pour la question 20 « Quel(s) sujet(s) aimeriez-vous aborder lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ? », le tableau 6 (voir annexe 7, p.86) regroupe toutes les réponses des élèves selon leur genre (filles, garçons ou autres). Les réponses sont rangées par ordre alphabétique. Si un thème est mentionné par plusieurs élèves, le nombre de répétition est noté entre parenthèses. De plus, les thèmes évoqués un grand nombre de fois sont mis en évidence par un caractère gras.

Tout d'abord, on remarque une différence de sujet entre les filles et les garçons. Seulement deux personnes non binaires ont répondu à la question. De plus, les élèves de seconde ont fourni la majorité des réponses.

Les élèves semblent avoir inscrit des sujets qui les concernent de façon plus ou moins proche. Dans ce sens, les filles évoquent de façon importante le thème du consentement qui est souvent relié au sujet des violences sexuelles ou du viol. Sachant que 49,2 % des agressions sexuelles chez les filles ont lieu avant l'âge de 19 ans (Insee, 2021), la récurrence de ces thèmes n'est pas étonnante. De plus, 37 % des viols ou tentatives de viols hors cadre familial sont commis par des hommes de moins de 20 ans et 18 % par des hommes de moins de 15 ans dont les victimes sont principalement des mineurs (Insee, 2021). Les besoins et les attentes des élèves en termes de consentement et de violences sexuelles se rejoignent sur le fait que, traiter ces sujets est indispensable. Un rôle de prévention prend tout son sens dans l'éducation à la vie affective et sexuelle.

Globalement, le consentement est un sujet qui est assez attendu par les élèves alors même qu'environ 60 % d'entre eux estiment avoir abordé cette notion en séance d'éducation à la vie affective et sexuelle. Un élève déclare : « Ce sont toujours les mêmes gros "thèmes" qui sont abordés et jamais vraiment en détail comme si c'était mal ou gênant ». Il est vrai qu'aborder un thème ne signifie pas forcément le traiter en profondeur. D'autant plus que le nombre de séances d'EVAS est faible et qu'il n'est pas possible de tout voir en quelques heures, d'où l'importance que les trois séances obligatoires d'éducation à la sexualité soient faites tous les ans.

Le thème de l'orientation sexuelle est aussi souvent mis en avant par les élèves. Il est aussi fréquemment évoqué aux travers les lgbtqiaphobies. Certains inscrivent qu'ils aimeraient aborder ces thèmes pour sensibiliser aux lgbtqiaphobies et permettre à tous les élèves d'avoir une ouverture d'esprit. En effet, les préjugés chez les élèves questionné·e·s

persistent, comme le montrent les moyennes obtenues aux affirmations en lien avec les lgbtqiaphobies (par exemple Q17.15 et Q17.16). De plus, certain·e·s élèves rédigent des propos haineux envers les personnes homosexuelles ou transgenres. Par exemple, un élève a écrit : « Deux filles ou deux garçons ne peuvent pas s'aimer et une femme qui change de sexe n'est pas un homme et inversement ». Ce genre de propos indique un réel besoin de traiter les lgbtqiaphobies.

Chez les garçons, nombreux se questionnent sur la façon dont se déroule un rapport sexuel, concrètement, et sur les sensations que ce dernier peut procurer. Certains demandent même une démonstration pratique lors de ces séances. Il va de soi que les élèves peuvent avoir les clés pour qu'un rapport sexuel se passe bien sans pour autant le visualiser. Cependant, il est probable que les jeunes cherchent leurs réponses dans les films pornographiques. C'est pourquoi il est important de veiller à rappeler que ceux-ci ne reflètent pas la réalité des rapports sexuels.

Par ailleurs, la question 20, offre la possibilité aux élèves d'inscrire leurs remarques éventuelles. Hormis les encouragements pour notre mémoire, 11 remarques sur 17 en seconde indiquent la nécessité de mettre en place ces séances et déplorent le peu de temps consacré. D'autres, en minorité, expriment le fait qu'aborder le sujet, surtout en présence d'adultes, les gêne beaucoup. Certain·e·s indiquent que ces séances surviennent trop tard et que la majorité des sujets devraient être traités au collège voire au primaire comme l'identité de genre.

#### *4.1.10. Conclusion des résultats du questionnaire*

Pour conclure, les moyennes obtenues à travers les différentes réponses des élèves révèlent que l'EVAS répond partiellement aux besoins et aux attentes des élèves. Globalement, les élèves au collège ont des besoins plus conséquents que les élèves de seconde, alors que les élèves de seconde ont suivi en moyenne moins de séances. De plus, les résultats montrent que les besoins des élèves diffèrent selon les genres. En effet, ils seraient plus importants chez les garçons.

A propos du champ biologique, les résultats sont significatifs quant aux besoins des élèves sur les thèmes relatifs à la contraception et à la protection contre les IST, en particulier pour les élèves du collège. Or, la vie sexuelle des adolescent·e·s peut débuter dès le collège. Il est donc nécessaire d'informer tous les élèves sur ces aspects de la sexualité, quand bien même certain·e·s élèves peuvent ne pas encore se sentir concerné·e·s. Toutefois, la plupart des idées préconçues concernant les risques de grossesse et d'IST lors d'un premier rapport sont globalement bien identifiées par les élèves. Enfin, les garçons ont besoin de déconstruire

l'image standardisée des formes de pénis et de vulves, véhiculée par la pornographie. Le domaine de la biologie est celui que les élèves semblent le plus étudier, beaucoup de ces notions sont dans les programmes de SVT. Par ailleurs, les résultats du questionnaire confirment que ce sont les professeur·e·s de SVT qui interviennent majoritairement dans les séances d'EVAS.

Concernant le domaine psycho-affectif, les besoins diffèrent selon les genres. En effet, les garçons semblent moins ouverts aux questions touchant au genre et à l'orientation sexuelle. Toutefois, les stéréotypes de genre sont présents à la fois chez les filles et chez les garçons. Par ailleurs, les jeunes considèrent que leurs attentes en termes d'orientation sexuelle, d'identité de genre, de relations amoureuses et sexuelles n'ont pas été comblées lors de ces séances. Il est également intéressant de constater que peu d'élèves communiquent facilement sur la sexualité avec leurs proches. L'école joue donc un rôle primordial dans cette éducation chez les jeunes.

Le champ juridique et social, domaine qui semble être maîtrisé au vu de la moyenne globale, est plus finement marqué par les besoins des élèves en termes de lgbtqiaphobie et de stéréotypes sexistes. En contrepartie, les violences sexuelles et la notion de consentement semblent être comprises par les élèves. Par ailleurs, la partie E du questionnaire révèle que les élèves aimeraient approfondir davantage les notions de consentement, de violences sexuelles et de discriminations.

Même s'il est difficile de quantifier les besoins des élèves dans chaque domaine, les moyennes globales donnent un aperçu de ceux-ci. Notre hypothèse (H1) est que les élèves ont plus de besoins dans les domaines psycho-affectif et juridique et social que dans le domaine biologique. Finalement, les domaines qui semblent refléter le plus de besoins chez les élèves qui ont répondu au questionnaire sont le champ psycho-affectif et le champ biologique (sauf pour les lycéennes). Au contraire, le domaine juridique et social semble acquis par les élèves. Toutefois, ces résultats manquent de précision, d'une part parce qu'ils reposent sur les réponses des élèves à des affirmations qui ne sont pas exhaustives (toutes les thématiques ne pouvaient être abordées) et d'autre part, parce qu'une ou deux affirmations sur une thématique ne peuvent rendre compte de l'ensemble des besoins liés à celle-ci. De plus, afin de mieux vérifier les connaissances des élèves dans le domaine biologique, nous aurions pu ajouter des affirmations davantage en lien avec les programmes, par exemple, avec une affirmation sur le fonctionnement des appareils reproducteurs.

En outre, les fortes attentes des élèves dans les domaines psycho-affectif et juridique et social révèlent aussi le manque de ce contenu dans les séances d'EVAS. Beaucoup

d'élèves évoquent le consentement, les violences sexuelles, l'orientation sexuelle, l'identité de genre etc.

Par ailleurs, la méthode utilisée reste une interprétation des réponses des élèves et ne permet pas une analyse finie des réponses de celles-ci. De plus, cette méthode ne prend pas en compte les élèves ayant répondu « ne se prononce pas » ou « ne sait pas » lors des affirmations proposées. Le pourcentage des élèves ayant coché la case NSP est représenté à la figure 19.

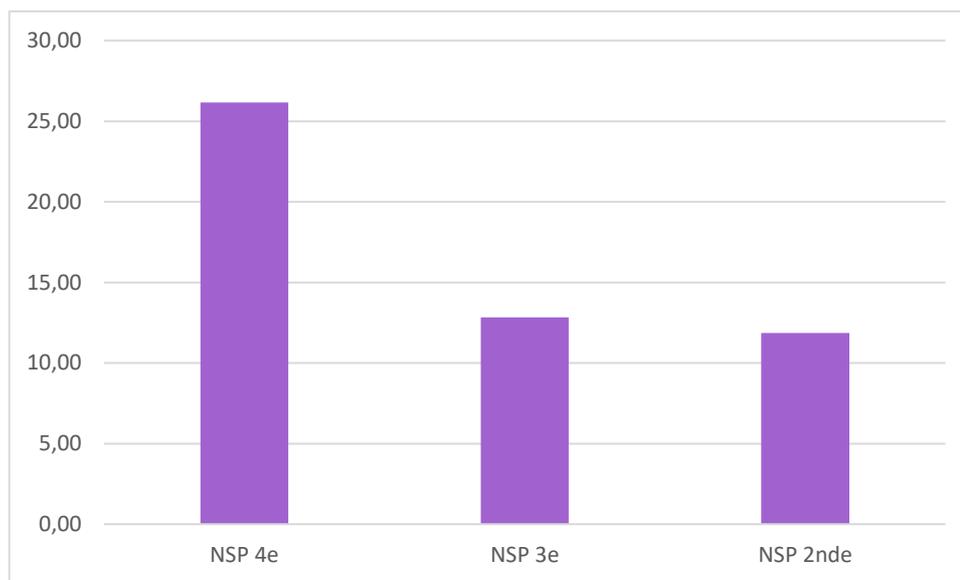


Figure 19 : Pourcentage d'élèves ayant répondu "Ne se prononce pas" aux affirmations des trois domaines (biologique, psycho-affectif et juridique et social).

En quatrième, plus d'un quart des élèves ont coché « NSP » dans les affirmations proposées (26 %). Cette tendance diminue nettement en troisième et en seconde avec des taux de « NSP » respectifs de 13 % et de 12 %. Plusieurs hypothèses peuvent être émises quant aux pourcentages élevés des réponses « NSP » :

- Les élèves ne savent pas quoi répondre à cette affirmation.
- Ils ne savent pas quelle réponse choisir entre les 5 choix proposés.
- La question peut ne pas être comprise par les élèves.
- Les élèves n'osent pas cocher la case et craignent de se tromper.
- Les sujets de l'EVAS peuvent déranger et sont encore assez tabou dans la société.

En outre, cette étude est réalisée sur deux établissements. Elle aurait pu prendre en compte un public plus large afin de garantir des résultats plus représentatifs des besoins et des attentes des élèves de la quatrième à la seconde. Ainsi, notre étude ne prend pas en compte les collèges ou les lycées dans lesquels la mise en place de ces séances d'EVAS n'est pas une priorité.

Une analyse qualitative basée sur des entretiens auprès de plusieurs élèves des niveaux concernés aurait permis de détailler plus finement leurs besoins et leurs attentes et « rendre compte des conceptions de manière plus exhaustive » (Berger et al., 2015).

De plus, dès la première question, le questionnaire se veut inclusif en proposant d'autres genres qu'homme ou femme. Dès lors, les élèves ont conscience que les différentes identités de genre sont prises en compte et considérées. De même, à la question 13.7, il n'est pas écrit « une femme peut tomber enceinte » mais « une personne peut tomber enceinte ». Un élève réfractaire aux questions liées au genre peut avoir conscience que son avis n'est pas partagé par les personnes ayant conçu le questionnaire et cela peut donc influencer ses réponses. En ce sens, l'inclusivité du questionnaire représente un biais non négligeable.

De même, il est regrettable de ne pas avoir pris en considération séparément, au même titre que les « moyennes filles » et « moyennes garçons », dans les statistiques, les personnes du genre non-binaire. Dans les remarques, un·e élève déclare « j'aimerais qu'il y ait plus d'ouverture pour les personnes non binaires à l'école comme proposer les cases "homme", "femme" et "autre" ». De plus, la prise en compte des élèves non binaires et des élèves transgenres peut poser question lors des séances d'EVAS en groupes non mixtes. Une réflexion doit donc être menée pour prendre en compte les genres des élèves dans l'organisation des séances d'EVAS mais aussi, par exemple, dans les cours d'éducation physique et sportive avec la question des vestiaires.

## **4.2. Mise en place des séances d'EVAS**

Les entretiens ont été menés au cours du mois de juin 2022.

### *4.2.1. Profils des professeur·e·s qui ont répondu aux entretiens*

Trois professeur·e·s de SVT ont accepté de participer aux entretiens, dont madame A. et madame B. qui enseignent au lycée ainsi que monsieur C. qui enseigne au collège. Tous les trois enseignent depuis 20 ans en moyenne. Les professeur·e·s interrogé·e·s déclarent être à l'aise pour faire ces séances et ils répondent sans problème aux élèves qui posent des questions en lien avec l'éducation à la sexualité, en dehors des séances programmées.

Le faible nombre d'entretiens réalisé, ainsi que la participation basée sur le volontariat induit un biais dans la récolte des données. En effet, il est à prévoir que les enseignants ayant accepté de participer à l'étude soient particulièrement impliqués dans l'éducation à la vie affective et sexuelle. Il aurait été intéressant de réaliser un questionnaire à destination des professeur·e·s à plus grande échelle, sur plusieurs établissements. Cela

aurait permis de sélectionner des profils plus variés pour ensuite les approfondir avec des entretiens. Cette méthode aurait permis de diminuer le biais décrit précédemment.

#### *4.2.2. La mise en place des séances d'EVAS dans les établissements*

Au collège, les séances sont assurées par un des deux professeurs de SVT de l'établissement, en binôme avec une infirmière et parfois un·e autre professeur·e d'une autre discipline. Ces séances sont positionnées selon l'emploi du temps des élèves, en fonction des disponibilités du professeur de SVT et de l'infirmière. De ce fait, elles ne tombent pas nécessairement sur des heures de cours de SVT. En raison des contraintes d'emploi du temps, les élèves bénéficient de deux séances maximum par niveau. Les groupes d'élèves sont généralement mixtes, à l'exception des groupes de 6<sup>e</sup>. En effet, lorsque le thème abordé est la puberté, il a été décidé de séparer les filles et les garçons pour faciliter la prise de parole.

Au lycée, les professeur·e·s de SVT sont en plus grand nombre. Ainsi, la mise en place des séances varie selon les différent·e·s professeur·e·s et les contraintes rencontrées. Dans la mesure du possible, ces séances sont assurées par deux professeur·e·s, un homme et une femme, de disciplines différentes. Toutefois, cette configuration n'est pas toujours possible et madame A. a dû assurer seule toutes les séances avec ses classes. De même, madame B. a aussi dû animer certaines des séances seule. Par ailleurs, que les séances soient coanimées ou non, les groupes d'élèves sont mixtes. Les heures d'EVAS sont positionnées sur les heures de cours de SVT et le nombre d'heures réalisé est donc très variable selon les enseignants·e·s. Par exemple, madame A. a réalisé quatre séances d'une heure d'EVAS avec ses classes de seconde et deux séances avec ses classes de première.

Ces entretiens confirment les résultats du questionnaire concernant les personnes qui interviennent dans les séances d'EVAS (Q6) : ce sont principalement les professeur·e·s de SVT et les infirmier·ère·s. De plus, les professeur·e·s manquent de temps et il est difficile de dégager des heures dans l'emploi du temps des élèves en dehors des créneaux de cours de SVT. Cela explique donc en partie le faible nombre de séances d'EVAS que les élèves déclarent avoir eu dans leur scolarité. En effet, les élèves de seconde sondés ont eu moins de 4 séances en moyenne dans toute leur scolarité.

#### *4.2.3. Le déroulé des séances d'EVAS*

Le déroulé des séances est très variable mais elles ont généralement un thème qui donne le fil conducteur de la séance. Différentes activités sont mises en place pour permettre aux élèves de s'exprimer. Cela peut être un jeu de questions/réponses anonymes ou non, la

réalisation de scénettes où les élèves se voient confier un scénario dont ils imaginent la suite. Ces activités sont similaires à celles observées dans le reportage *Option éducation sexuelle* (Jaury, 2021).

Au collège, selon les séances, les élèves peuvent être mis en petits groupes ou restent en classe entière et réalisent différents ateliers autour des stéréotypes, des moyens de protections contre les IST et de contraception.

Au lycée, les enseignantes ont mis en place une boîte dans laquelle les élèves peuvent déposer leurs questions, en lien avec le thème proposé. Elles ont ensuite effectué des recherches pour donner des réponses correctes et fiables aux élèves.

Enfin, selon les classes, en fonction de la participation et de l'implication des élèves, les séances sont plus ou moins riches en échange et les différents domaines plus ou moins développés.

#### *4.2.4. Les trois domaines de l'éducation à la vie affective et sexuelle*

Les professeur·e·s de SVT interrogé·e·s s'accordent à dire que les trois domaines de la vie affective et sexuelle sont abordés avec leurs élèves. Toutefois, tous ne sont pas approfondis de la même manière. En effet, le domaine biologique étant au programme de SVT, les séances d'EVAS sont davantage utilisées pour aborder les autres domaines et en particulier le champ psycho-affectif. Toutefois, les méthodes de protection contre les IST et les différentes contraceptions sont souvent abordées lors de ces séances.

Les résultats du questionnaire montrent qu'effectivement les élèves ont vu les thèmes en lien avec la puberté et la reproduction. En revanche, aborder le thème biologique uniquement avec les cours de SVT n'est pas suffisant puisque les élèves auraient aussi besoin d'aborder des notions telles que la diversité des formes de vulve et de pénis, l'orgasme ou encore les troubles sexuels. Par ailleurs, selon madame A., il y a une demande des élèves de parler davantage des méthodes de protection contre les IST notamment lors des rapports homosexuels. Et de fait, il a été constaté que les élèves ont de réels besoins de connaissance des moyens de protection autre que les préservatifs.

Ces séances sont l'occasion d'évoquer et d'inclure les différentes sexualités et identités de genre, ainsi que de travailler sur les stéréotypes liés au genre. Pour cela, une enseignante utilise la chanson « Kid » d'Eddy de Pretto qui dénonce entre autres la masculinité toxique et l'homophobie.

Cependant, les enseignant·e·s se heurtent à des obstacles lorsque les thèmes relatifs au domaine psycho-affectif sont évoqués, comme le démontrent les extraits des entretiens suivants :

Je suis dans un lycée avec des cultures très différentes et quand j'aborde ces séances avec les jeunes, c'est plus difficile si les pratiques que je vais aborder sont classées comme des péchés, peu importe leurs religions. C'est donc essayer par la bienveillance sans choquer personne sans changer les limites mais cela est très difficile de faire évoluer tous les jeunes à la même vitesse sachant que dans certains cas je vais déjà avoir des élèves transgenres qui ont eu un parcours pas facile qui vont s'affirmer et à côté de cela avoir des gens pas ouverts à ce genre de discours et c'est arrivé à ce que chacun arrive à s'écouter et à se parler sans que ça se règle en dehors de l'établissement. (Madame B.)

C'est un obstacle pour certains élèves, d'ordre culturel, d'ordre familial, il y a parfois un gros tabou d'ordre religieux. (Monsieur C.)

En effet, plus de 50 % des élèves au collège confirment l'affirmation 17.18 du questionnaire « Suivre les principes de la religion sur la sexualité est important. ». Or, les principes de la religion sur la sexualité peuvent ne pas être en accord avec ce qui est évoqué en EVAS, par exemple certaines pratiques sexuelles.

Le domaine le moins développé est le domaine juridique et social. Plusieurs raisons sont évoquées par les enseignant·e·s pour expliquer ce constat. Tout d'abord, le manque de temps comme le souligne monsieur C :

Il y a peut-être des domaines qui mériteraient d'être un peu plus creusés j'avoue. Si je dois être honnête mais c'est aussi le fait qu'on n'ait pas réussi encore à faire les trois heures. (Monsieur C.)

En effet, les thèmes pouvant être traités en EVAS sont nombreux et le nombre de séance est contraint. Cette difficulté de répondre à toutes les dimensions de la sexualité humaine au cours de ces quelques heures d'EVAS est soulignée dans l'article *Les éducateurs* (Brenot, 2007). Ainsi, les intervenant·e·s sont amené·e·s à faire des choix quant aux thèmes abordés, et cela aux dépens des sujets en lien avec le domaine juridique et social.

Par ailleurs, madame A. qui a réalisé quatre séances avec ses classes de seconde, a proposé un quiz à ses élèves sur la sexualité et la loi, ce qui laisse penser que le fait d'avoir plus de temps, incite davantage les enseignant·e·s à évoquer le domaine juridique et social dans leurs séances d'EVAS.

De plus, les sujets se rapportant au domaine juridique peuvent être trop éloignés des préoccupations des élèves. En effet madame B. explique que :

Au niveau de la réglementation, au niveau de la loi, ça pourrait peut-être être amélioré, c'est un peu transmissif. [...] Mais s'ils n'ont pas de petit copain ou de petite copine, tout ce qui est réglementation, c'est un peu lointain pour eux. (Madame B.)

Une des difficultés est donc de parvenir à prendre en compte l'hétérogénéité du groupe d'élèves afin de s'adresser à tous les élèves sans en laisser de côté puisque ce sont des connaissances qui restent essentielles.

Pour parvenir à prendre en compte toutes les dimensions de la sexualité et comprendre les objectifs de l'EVAS, les formations sont nécessaires.

#### *4.2.5. Les formations des enseignant·e·s*

Les trois professeur·e·s de SVT ont bénéficié de formations sur l'éducation à la vie affective et sexuelle. Madame A. a effectué deux journées de formation dont une récemment et une autre il y a dix ans. Madame B. et monsieur C. ont suivi une formation sur le plan académique de Normandie, normalement de trois journées réparties sur une année scolaire. Cependant, en raison de la pandémie de Covid-19, la troisième journée n'a pas pu avoir lieu. Le fait que cette formation ait été étalée dans l'année a permis aux professeur·e·s d'avoir un retour sur leurs séances entre deux journées de formation.

Bien qu'ayant suivi des formations, madame A. manifeste toujours ce besoin, notamment sur les questions liées au genre.

Oui, par contre moi, j'aimerais bien sûr ça, avoir une autre formation, parce que j'ai beau m'informer sur internet, il y a des moments, au niveau du vocabulaire, je trouve cela compliqué, car il y a énormément de thème. Cette année, j'avais pris la licorne du genre, je trouve cela tout mignon, et je leur ai fait une feuille avec des définitions, qui m'a servi aussi parce que ... (Madame A.)

En effet, si les orientations sexuelles sont aujourd'hui mieux comprises, le genre est un concept qui a fait son apparition plus récemment dans le débat public. Dès lors pour pouvoir répondre sans maladresse aux questionnements des élèves sur ce sujet, il est nécessaire de se former. D'autant plus que madame B. et monsieur C. déclarent avoir déjà eu à accompagner des élèves transgenres dans leurs classes. D'après les résultats du questionnaire, 32 % des élèves au collège et 49 % des élèves au lycée déclarent avoir vu l'identité de genre en EVAS. Ces faibles pourcentages peuvent donc s'expliquer par un manque de formation des enseignant·e·s. De plus, les élèves et en particulier les garçons ont besoin d'aborder ces sujets pour déconstruire les nombreux stéréotypes.

Non seulement se former en EVAS est nécessaire mais ce serait aussi un gain de temps et d'énergie dans la préparation des séances d'EVAS. En effet, chaque enseignant·e se retrouve à penser et créer les séances alors que de nombreux supports existent déjà comme le souligne madame B :

Si on travaillait avec les associations pour former des enseignants au niveau académique qui auraient de grosses décharges pour pouvoir apporter leur aide à

d'autres enseignants, avec le matériel, avec des cartes, quelque chose de réfléchi. Parce que sinon chaque enseignant réinvente le fil à couper le beurre. C'est une énergie dépensée pour rien (Madame B.)

Ce manque de communication et de cohérence entre les différentes structures de l'éducation nationale et des associations est aussi déploré par la gynécologue Nadia Rachedi qui déclare : « Les acteurs de santé sexuelle sont nombreux mais complètement dispersés. Chacun réfléchit dans son périmètre administratif, sans concerter les autres. » (Magnan, 2022).

A la question « Vous sentez-vous responsable de l'éducation à la vie affective et sexuelle en tant que professeur·e de SVT ? », les trois enseignant·e·s répondent que oui. Et de fait, les formations sont suivies en majorité par des professeur·e·s de SVT.

Ce qui est peut-être un peu dommage c'est que dans cette équipe-là il y avait pratiquement toute l'équipe de SVT, il y avait un collègue d'EPS, un collègue de physique, la CPE, la proviseure adjointe, l'infirmière, la conseillère d'orientation et des enseignants du collège d'à côté. Sinon en tant qu'enseignante du lycée, c'était une majorité d'enseignants de SVT. (Madame B.)

Ainsi, sur l'ensemble du lycée de madame B, seuls deux autres professeurs d'autres disciplines que les SVT ont participé à la formation. Pourtant la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 accompagnée de la circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées indique que « tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents ». De plus, la circulaire n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité réaffirme la transversalité de cet enseignement. Les formations ne concernent donc pas uniquement les professeur·e·s de SVT.

#### *4.2.6. La nécessité d'une approche interdisciplinaire et des intervenant·e·s extérieur·e·s*

Les professeur·e·s de SVT étant les plus formé·e·s, la mise en place et l'organisation de ces séances leur revient presque toujours systématiquement : « ça retombe souvent sur les profs de SVT et les infirmières. » (Monsieur C.). Pourtant, il y a une réelle demande de la part des professeur·e·s de SVT que des professeur·e·s d'autres disciplines s'impliquent dans l'éducation à la vie affective et sexuelle. C'est même selon eux un idéal à atteindre.

J'aimerais bien qu'il y ait d'autres personnes dans l'établissement qui s'impliquent et qui se forment. Je l'ai manifesté à plusieurs reprises mais pour l'instant ce n'est pas encore le cas. Je trouve que c'est bien dans une équipe quand il peut y avoir un petit pool de profs qui sont formés et qui sont aptes à intervenir parce que ça simplifie beaucoup de choses. (Monsieur C.)

Je pense que travailler à deux c'est beaucoup mieux que travailler tout seul, mais là par exemple j'ai demandé à ma collègue de physique et elle m'a dit je ne me sens pas du tout du tout à l'aise. (Madame A.)

Ce manque d'aisance évoquée par la collègue de madame A. peut résulter d'un manque de formation et par conséquent d'un manque de connaissances et de compétences nécessaires à l'animation des séances d'EVAS, ce qui peut entraîner une crainte de ne pas savoir comment s'y prendre. De plus, l'EVAS pouvant soulever des questions socialement vives, il faut réussir à créer un climat propice à l'échange, ce qui nécessite une gestion de classe plus importante que dans d'autres disciplines. Il faut aussi savoir gérer les préoccupations et les confidences des élèves sur ces questions. Cela implique donc d'être à l'aise avec la sexualité en général et d'avoir les ressources nécessaires pour répondre aux élèves.

Par ailleurs, madame B. souligne l'importance d'être deux pour animer les séances d'EVAS mais aussi de faire venir des intervenant·e·s extérieur·e·s :

C'est indispensable, mais je pense qu'il faut aussi des intervenants peut être extérieurs, aussi parce que les enseignants, on est habitués à enseigner d'une certaine façon ou certains enseignants vont être plus transmissifs alors que pour ces séances ça ne sert à rien. [...] C'est difficile intellectuellement, il vaut mieux être deux pour des raisons différentes où même avec des gens qui ont carrément l'habitude. (Madame B.)

En effet, faire intervenir des personnes extérieures à l'établissement permet de diversifier les approches, puisque la posture de l'intervenant·e ne sera pas la même que celle d'un enseignant·e pendant un cours. De même, un discours tenu par une personne extérieure à l'établissement peut être davantage entendu que celui d'un·e professeur·e par un élève en conflit avec le système scolaire.

#### *4.2.7. Conclusion des entretiens*

Pour conclure, les enseignant·e·s interrogé·e·s ont à cœur de mettre en place des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle pour leurs élèves, d'autant plus qu'il y a une demande de la part des élèves d'avoir plus de séances d'EVAS, notamment au lycée. L'absence d'heures dédiées dans l'emploi du temps, oblige généralement les professeur·e·s de SVT à réaliser ces séances d'EVAS sur leurs propres heures de cours. Lors de ces séances, ce sont principalement les dimensions biologique (avec notamment les IST) et psycho-affective qui sont abordées. Les enseignant·e·s essaient d'inclure le plus possible les différentes orientations sexuelles mais semblent plus désemparé·e·s lorsqu'il s'agit des questions liées au genre. La dimension juridique et sociale est plus souvent mise de côté, par manque de temps mais aussi parce qu'elle semble plus éloignée des préoccupations des élèves. De plus, l'importance et la nécessité des formations est soulignée mais la faible

implication des professeur·e·s d'autres disciplines que les SVT dans ces dernières est déplorée. Par conséquent, les professeur·e·s de SVT portent la responsabilité des séances d'EVAS dans leurs établissements.

L'entretien des professeur·e·s de SVT de ces établissements reflète une réelle volonté de mettre en place les 3 séances par an. Ainsi, les résultats sont basés sur des établissements qui essayent le plus possible de se rapprocher du quota horaire exigé.

## **5. Conclusion**

L'éducation à la vie affective et sexuelle s'inscrit dans un apprentissage autour des domaines biologique, psycho-affectif et juridique et social. D'abord prise uniquement sous l'angle de la procréation du fait des reliquats de la culture judéo-chrétienne, cette éducation n'a été inscrite dans les programmes qu'en 1973 afin d'évoquer la reproduction auprès des élèves. C'est en 2001, qu'apparaît dans les textes l'obligation de mener trois séances par an d'éducation à la sexualité de l'école primaire à la terminale. Malgré les questions socialement vives qu'elle soulève, l'EVAS s'ancre dans les parcours éducatifs de santé et de citoyenneté des élèves français. Afin de mettre en place ces séances, les intervenant·e·s de l'EVAS se doivent de prendre en compte tous les enjeux de cette éducation, tout en étant des personnes ressources, bienveillantes et neutres pour les élèves.

L'étude réalisée sur deux EPLE du Calvados consiste à connaître les mesures mises en place en EVAS afin de répondre aux besoins et aux attentes des élèves. Les séances d'EVAS peuvent être animées par le personnel éducatif ou des intervenant·e·s extérieur·e·s. Cependant, cette étude confirme que ce sont principalement les professeur·e·s de SVT qui ont la charge de l'EVAS. Bien qu'il·elle·s semblent aborder plus facilement et automatiquement le thème biologique de l'EVAS, par sa présence dans les programmes de SVT, les besoins des élèves dans ce thème restent tout de même très présents. De plus, même si les besoins et les attentes des élèves dans les domaines psycho-affectif et juridique et social semblent (plus) importants, cette réponse peut être nuancée. En effet, leurs réponses aux affirmations liées au champ psycho-affectif reflètent un fort besoin contrairement à celles liées au champ juridique et sociale. Pourtant, les attentes des élèves dans ce dernier domaine ne sont paradoxalement pas négligeables. Il en va de même pour les attentes des élèves dans le domaine psycho-affectif. De plus, les besoins et attentes des élèves évoluent en fonction de leur genre et de leur âge. L'EVAS couvre ainsi certains besoins et attentes dans les différents domaines, cependant ces derniers restent minoritaires par rapport aux besoins et attentes apparent·e·s. Il semble important de rappeler que ces résultats sont basés sur des enquêtes menées dans des EPLE où les professeur·e·s de SVT mettent tout en œuvre pour

se rapprocher des trois séances par an et par élèves. Cela ne rend ainsi pas compte des besoins et attentes des élèves dans les établissements où les séances d'EVAS ne sont pas une priorité.

Les élèves rapportent la nécessité de mettre en place ces séances, plus rapidement dans leur scolarité et plus fréquemment. Les professeur·e·s de SVT interrogé·e·s rejoignent également cet avis. Cependant, en dépit de leurs bonnes volontés à mettre en place ces séances, il·elle·s rencontrent des difficultés à trouver le temps et les moyens nécessaires pour réaliser les trois séances obligatoires par an et par niveau. Celles-ci sont donc souvent parsemées sur leurs propres créneaux de cours. Par ailleurs, des formations sont proposées afin de cerner tous les enjeux de cette éducation et de proposer plus de ressources. Toutefois, ces formations sont principalement fréquentées par les professeur·e·s de SVT. Or, afin de permettre une meilleure mise en place des séances d'EVAS dans les établissements, l'implication des enseignant·e·s d'autres disciplines est indispensable. En outre, il existe de très nombreux acteurs de la santé sexuelle hors établissements scolaires qui peuvent intervenir dans les classes. Cependant, en raison de leur très grand nombre, leurs ressources ne sont pas centralisées. Ainsi, les moyens placés dans ces structures ne sont pas utilisés par les EPLE.

Même si les trois séances annuelles sont inscrites dans la loi, il n'existe actuellement aucune mesure coercitive pour obliger les établissements à les instaurer. Alors qu'elle est essentielle à la construction de futur·e·s adultes responsables et épanoui·e·s, la mise en place des séances d'éducation à la sexualité reste avant tout dépendante des bonnes volontés individuelles.

Enfin, le nouveau ministre de l'Éducation Nationale, Pap Ddiay, nommé au mois de mai 2022, soulève l'obligation légale de la loi de 2001 sur le nombre de séance d'EVAS instauré. Une des priorités du ministère est de relancer la lutte contre les stéréotypes de genre à l'école (Lecherbonnier, 2022). Il se peut alors que l'EVAS ait le vent en poupe.

## Références

- Aubin C., Jourdain Menninger D., Chambaud L., (2009) Evaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesses suite à la loi du 4 juillet 2001, *Inspection générale des affaires sociales*. <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article91>
- Amsellem-Mainguy Y., Cheynel C., Fouet A., (2015), Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité, Rapport d'étude, *INJEP*.
- Azelos L. (Réalisatrice), (2018). *Yolove* [Documentaire]. <https://www.canalplus.com>
- Barre S., Breuil M., Lévy C., Richard D. & Terrien A. (2021). Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée. *Nous toutes*.
- Baudevin P. (dir), Girault J. (dir), (2019). SVT 2<sup>nde</sup>, manuel élève, Magnard, ed. 2019.
- Berger D et al., (2015), Education à la sexualité : conceptions des élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> en collège et segpa. *Santé publique*, 27, 17-26.
- Bolognesi F., et al. (2019) Planète SVT 2<sup>nde</sup>, livre élève, Hachette, ed. 2019.
- Boulan H. (2015). Le questionnaire d'enquête, *Dunod*, p 3-11.
- Brenot P. (2007). Les éducateurs. *Que Sais-Je?*, 5-57.
- Cencin, & Alessandra. (2018). Les différentes versions de la « découverte » du clitoris par Helen O'Connell (1998-2005). [Http://Journals.Openedition.Org/Gss](http://Journals.Openedition.Org/Gss), *Hors-série n°3*.
- Comprendre la notion d'égalité et de respect dans les relations filles/garçons. (28 avril 2021). *CRIPS Île de France*. <https://www.lecrips-idf.net/egalite-fille-garcon-respect-des-relations>
- Desormes H., Bridon G., et al. (2017). SVT cycle 4 - 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, livre élève, hachette, ed. 2017, p. 368.
- Ducloux A, (2018), *Produire un contenu pédagogique non discriminant à l'égard des personnes non hétérosexuelles*, SVT Egalité. <http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/homophobie/produire-un-contenu-pedagogique-non-discriminant-a-l-egard-des-personnes-non-heterosexuelles>.
- Durkheim E., Fauconnet, P. (1922). *Éducation et sociologie*, p. 49.
- Girard P. & Cornu Y.-A. (2019, 5 février) *Chronique sexo : la première éjaculation* [Emission de radio]. RTS. <https://pages.rts.ch/la-1ere/programmes/on-en-parle/10158343-chronique-sexo-la-premiere-ejaculation-05-02-2019.html?mediaShare=1>

Infection sexuellement transmissible, (2022) *Santé Publique France*, <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/infections-sexuellement-transmissibles>

Jaury M.-P. (Réalisateur). (2021), *Option éducation sexuelle* [Documentaire]. France 5.

Jutant J., (2001), Histoire de l'éducation sexuelle à l'école. *Enfance et psy*, 137-140.

Kraus F., & Rhomer T. (mars 2017), *Les adolescents et le porno vers une « Génération Youporn » ?* Ifop

Lecherbonnier S., (14 septembre 2022), *Le Monde*.

Les enfants transgenres pourront désormais utiliser le prénom de leur choix à l'école, (6 décembre 2022), *Service Public*, <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A16189#:~:text=Dans%20une%20d%C3%A9cision%20du%2028,%C3%A91%C3%A8ves%20transgenres%20en%20milieu%20scolaire.>

Magnan G. (Octobre 2022). Education à la sexualité : le grand bazar. *Profession Sage-femme*, (numéro 285), pp. 22-26.

Magot A. (2015). *La fécondation : deux gamètes et beaucoup de stéréotypes*. SVT Egalité. [http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/sexisme/deconstruire-les-stereotypes-dans-le-chapitre-sur-la-fecondation.](http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/sexisme/deconstruire-les-stereotypes-dans-le-chapitre-sur-la-fecondation)

Magot A. (2019). *Le clitoris et son traitement en SVT*. SVT Egalité. [http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/sexisme/le-clitoris-et-son-traitement-en-svt.](http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/sexisme/le-clitoris-et-son-traitement-en-svt)

Matériel de campagne, (2023), *Conseil de l'Europe*. <https://www.coe.int/fr/web/children/campaign-materials1>

Ministère de l'Éducation Nationale, Article L. 121-1 relatif à la mission d'information des écoles, collèges et lycées sur les violences et à l'éducation à la sexualité. Code de l'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale, Article L 312-16 relatif aux séances obligatoires d'éducation à la sexualité. Code de l'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale, Articles L. 312-17-1, L. 312-17-1-1 et L.721-1 relatifs notamment à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes. Code de l'éducation.

Ministère de l'Éducation nationale, (s. d.). *Éducation à la sexualité, fiche thématique n°12 « Premières manifestation de la puberté : les règles, les érections et les éjaculations »*, Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/9623/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, (2021). *Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité*, Eduscol, <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>.

Ministère de l'Éducation nationale (30 juillet 2020). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale (22 janvier 2019). Programme de sciences de la vie et de la Terre de seconde générale et technologique. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°1 du 22 janvier 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2015), *Missions des infirmiers-ières de l'éducation nationale*, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo42/MENE1517121C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2022), *Non au harcèlement*, [https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530#:~:text=En%20CM1%2DCM2%2C%202%2C,victimes%20\(enqu%C3%AAte%20Depp%202018\)](https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530#:~:text=En%20CM1%2DCM2%2C%202%2C,victimes%20(enqu%C3%AAte%20Depp%202018)).

Legardez A., & Simonneaux L. (Dirs.) (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives. Paris : ESF, p. 21-22.

Lot F., & Lydié N. (Coord.) (novembre 2021). Séropositivité au VIH : diagnostic, prévention et vécu au temps de la Covid-19. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*. Santé publique France

Prevot C (dir), Rebulard S (dir), (2019), SVT 2de, manuel élève, Belin, ed. 2019.

Poutrain V, (2014). L'évolution de l'éducation dans les établissements scolaires. *Éducation et socialisation*.

Réévaluation de la stratégie de dépistage des infections à Chlamydia trachomatis, (2018), Haute Autorité de Santé, [https://www.has-sante.fr/jcms/c\\_2879401/fr/reevaluation-de-la-strategie-de-depistage-des-infections-a-chlamydia-trachomatis](https://www.has-sante.fr/jcms/c_2879401/fr/reevaluation-de-la-strategie-de-depistage-des-infections-a-chlamydia-trachomatis)

Richard G., Line C., & Marie-Pier P. (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gays, bisexuels et en questionnement. *Canadian Journal of Education*.

Santé sexuelle, (25 novembre 2021), *Santé Publique France*,

<https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/sante-sexuelle>

Service statistique ministériel de la sécurité intérieure. (2019) *Rapport d'enquête « Cadre de vie et sécurité »*.

SOShomophobie. (s. d.). Hétéronormativité ou hétérocentrisme. *SOShomophobie*. Consulté le 02 janvier 2023, sur <https://www.sos->

[homophobie.org/informer/definitions/heteronormativite-ou-heterocentrisme](https://www.sos-homophobie.org/informer/definitions/heteronormativite-ou-heterocentrisme)

Taquet A., (8 février 2021), Exposition des jeunes à la pornographie, *Ministère de la Santé et de la Prévention*.

Tavernier N. (Réalisateur), (2006). *L'odyssée de la vie* [Documentaire]. Production Transparences, Productions et 17 Juin Media.

Thiebaut E., Malle M. (2017). *Les règles... quelle aventure !*. La ville brûle.

Viols et agressions sexuelles hors cadre familial, (2021), Institut national de la statistique et des études économiques,

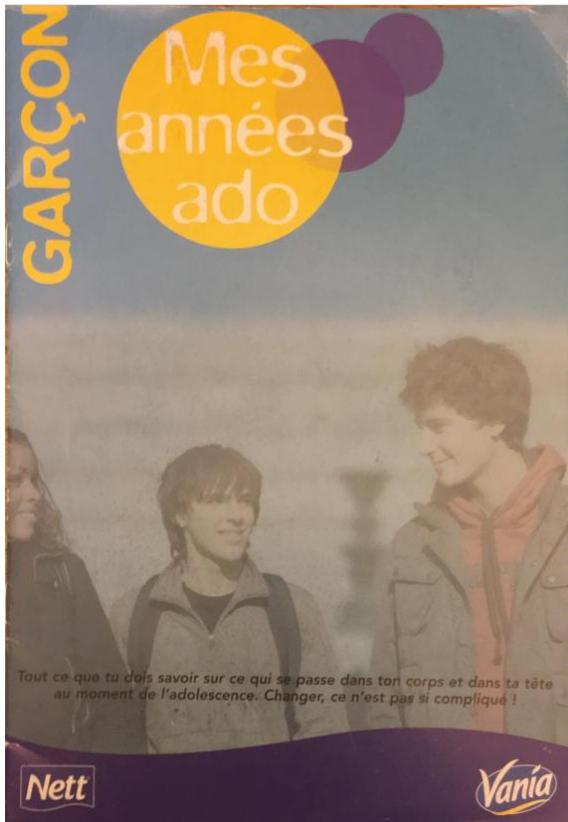
[https://www.insee.fr/fr/statistiques/5763559?sommaire=5763633#:~:text=Parmi%20ces%20victimes%2C%2027%20%25%20ont,29%20ans%20\(44%20%25\)](https://www.insee.fr/fr/statistiques/5763559?sommaire=5763633#:~:text=Parmi%20ces%20victimes%2C%2027%20%25%20ont,29%20ans%20(44%20%25))

Werner D., (23 novembre 2018), *#MeToo chez les ados*. Elle.

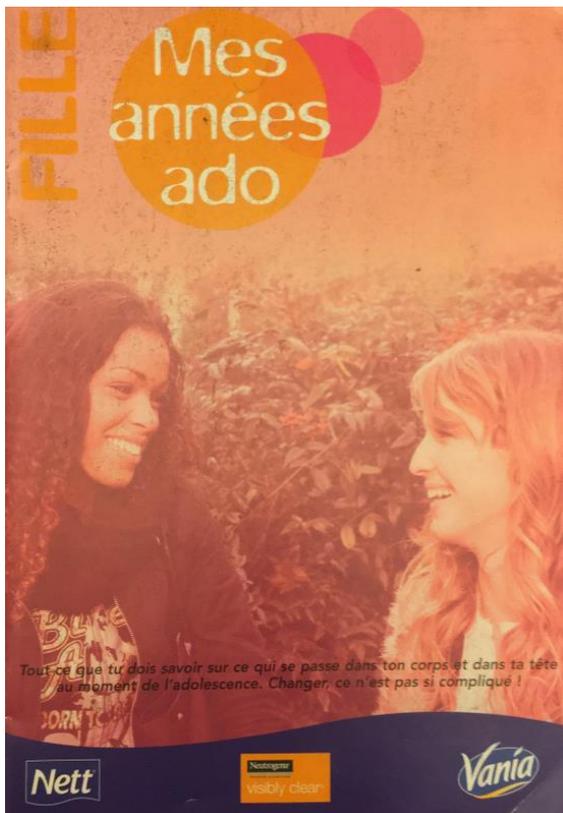
<https://www.elle.fr/Societe/Interviews/MeToo-chez-les-ados-3737523>

## Annexes

### 1. Brochure Mes années ado – Garçon



### 2. Brochure Mes années ado – Fille



### 3. Questionnaire papier destiné aux élèves

#### Questionnaire à destination des élèves

Ce questionnaire totalement anonyme est facultatif. Il est destiné à bien comprendre vos interrogations et votre degré d'information en matière de sexualité. Aucune réponse individuelle ne sera commentée. Vous pouvez ainsi librement vous exprimer, mais vous êtes également libre de ne pas répondre si ce questionnaire heurte votre sensibilité.

#### A. Questions d'ordre général

1. **Vous êtes :**
  - Une femme/fille
  - Un homme/garçon
  - Une personne non-binaire
  - Autre : .....
  - Je ne souhaite pas répondre
2. **Le genre coché à la question 1, correspond-il à votre genre assigné à la naissance ?**
  - Oui
  - Non
  - Je ne sais pas / Je ne comprends pas la question
3. **Quel âge avez-vous ?** ..... ans
4. **En quelle classe êtes-vous ?**
  - 4<sup>ème</sup>
  - 3<sup>ème</sup>
  - 2<sup>nde</sup>
5. **Combien de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle avez-vous eu au cours de votre scolarité ?**
  - ..... séance(s)
  - Je ne m'en souviens pas
6. **Ces séances ont été dispensées par (plusieurs cases peuvent être cochées) :**
  - Professeur-e de SVT
  - Autre professeur-e
  - Infirmier-ère scolaire
  - CPE
  - Psychologue de l'éducation nationale
  - Intervenant-e extérieur-e
  - Autre : .....
  - Je ne m'en souviens pas
7. **Quelles sont vos principales sources d'information concernant la sexualité ?**
  - Ecole
  - Frères/sœurs
  - Livres
  - Réseaux sociaux
  - Autre(s) : .....
  - Parents
  - Ami-e-s
  - Internet
8. **Pouvez-vous citer 3 mots qui vous viennent à l'esprit quand on évoque la sexualité ?**
  - 1) .....
  - 2) .....
  - 3) .....

#### B. Questions biologiques

9. **Cochez les thématiques qui ont été abordées lors de ces séances :**
  - La puberté
  - Les organes génitaux dits « masculins »
  - Les organes génitaux dits « féminins »
  - Les personnes intersexes
  - La diversité des formes de pénis/vulve
  - Le clitoris
  - L'orgasme
  - La masturbation
  - Les troubles sexuels (vaginisme, éjaculation précoce, érection involontaire...)
  - Les infections sexuellement transmissibles (IST), le VIH/Sida et les voies de transmission
  - L'endométriose
  - La grossesse
  - La procréation médicalement assistée (PMA)
  - L'avortement (IVG)
  - Autre : .....
  - Aucune de ces thématiques
  - Je ne me souviens pas
10. **Cochez les moyens de contraception/contragestion qui vous ont été présentés :**
  - Préservatif (interne ou externe)
  - Pilule
  - Pilule du lendemain
  - Dispositif intra-utérin (DIU ou aussi appelé stérilet hormonal/au cuivre)
  - Implant contraceptif
  - Contraceptions définitives (chez les adultes seulement)
  - Spermicides
  - Autre(s) : .....
  - Aucun

**11. Cochez les moyens de prévention contre les IST qui vous ont été présentés ?**

- Préservatif (interne ou externe)
- Digue dentaire (carré de latex)
- Gants en latex
- Dépistages réguliers des IST
- PrEP (traitement préventif du VIH)
- Aucun

**12. Avez-vous assisté à une démonstration pratique d'utilisation de :**

- Préservatif :  Oui  Non
- Digue dentaire :  Oui  Non

**13. Pour chaque affirmation, indiquez si vous êtes plus ou moins d'accord, ou ne vous prononcez pas si vous ne savez pas.**

					<b>NSP</b>
Parfaitement d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne se prononce pas.

Affirmations						NSP
1 - Il est normal d'avoir des érections incontrôlées.						
2 - Au niveau de la vulve, les lèvres internes (petites) ne doivent pas dépasser les lèvres externes (grandes).						
3 - L'IVG est un moyen de contraception.						
4 - Il est facile de se procurer des moyens de protection/contraception (ex : préservatifs de différentes tailles, pilules...).						
5 - La pilule contraceptive est un moyen de protection pour éviter une IST.						
6 - Une personne peut tomber enceinte dès un premier rapport sexuel non protégé.						
7 - Une personne peut tomber enceinte pendant ses règles.						
8 - Une personne peut attraper une IST dès un premier rapport sexuel non protégé.						
9 - Il est préférable d'uriner après un rapport sexuel.						
10 - On peut guérir du VIH/Sida.						

**C. Questions psycho-affectives**

**14. Cochez les thématiques qui ont été abordées lors de ces séances :**

- L'estime de soi
- Le respect du corps
- L'orientation sexuelle
- L'identité de genre (ex : la transidentité)
- Les émotions et les sentiments
- Le désir pour un-e autre
- Le consentement
- Autre : .....
- Aucune de ces thématiques
- Je ne me souviens pas

15. Pour chaque affirmation, indiquez si vous êtes d'accord, de « parfaitement d'accord », à « pas du tout d'accord ». « NSP » = Ne se prononce pas.

Affirmations						NSP
1 - Vous avez confiance en vous.						
2 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos parents/responsables légaux.						
3 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec un membre de la famille (frère, tante...).						
4 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos ami-e-s.						
5 - Il faut être amoureux-se pour avoir un rapport sexuel.						
6 - Un rapport hétérosexuel se termine nécessairement par une éjaculation.						
7 - La taille du pénis en érection a nécessairement un impact sur le plaisir que l'on prend et que l'on donne.						
8 - Une personne peut être attirée par une personne du même genre.						
9 - Une personne peut ne pas ressentir d'attraction sexuelle et/ou de sentiments amoureux.						
10 - Une personne peut se sentir et/ou s'identifier ni fille, ni garçon.						
11 - Une personne assignée garçon à la naissance peut se sentir et/ou s'identifier comme une fille.						

#### D. Questions juridiques et sociales

16. Cochez les thématiques qui ont été abordées lors de ces séances :

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Le consentement sexuel   | <input type="checkbox"/> Les violences sexuelles  |
| <input type="checkbox"/> Les stéréotypes sexistes (médias, réseaux sociaux, publicité, musique, séries TV, etc.)  | <input type="checkbox"/> Les mutilations génitales (ex : excision)  |
| <input type="checkbox"/> Les insultes, le harcèlement, le cyber-harcèlement à caractère sexiste                   | <input type="checkbox"/> Les violences sexuelles sur mineur-e-s, la pédocriminalité, l'inceste, la prostitution |
| <input type="checkbox"/> L'homophobie, la transphobie, les lgbtqiaphobies en général                              | <input type="checkbox"/> Les droits des enfants   |
| <input type="checkbox"/> Les représentations inégalitaires et violentes des rapports sexuels dans la pornographie | <input type="checkbox"/> Textes de loi sur les violences sexistes et sexuelles                                  |
|   | <input type="checkbox"/> Autre : .....  |
|   | <input type="checkbox"/> Aucune de ces thématiques  |
|   | <input type="checkbox"/> Je ne me souviens pas  |

17. Pour chaque affirmation, indiquez dans le tableau si vous êtes d'accord, de « parfaitement d'accord », à « pas du tout d'accord ». « NSP » = Ne se prononce pas.

Affirmations						NSP
1 - Un garçon doit être fort et ne doit pas montrer ses sentiments.						
2 - Une femme doit être épilée.						
3 - Un homme doit être épilé.						
4 - Une relation amoureuse est d'abord un plaisir physique.						
5 - La pornographie est un bon moyen pour apprendre comment se passe un rapport sexuel.						
6 - Les filles provoquent les garçons et ensuite disent non.						
7 - Insister, c'est harceler.						
8 - La plupart du temps, lorsqu'une personne dit non, elle veut dire oui.						
9 - On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord.						
10 - Un viol peut être justifié par une tenue provocante.						
11 - Les garçons ne peuvent pas être violés.						
12 - La plupart des agressions sexuelles/viols sont commises par des personnes de l'entourage.						
13 - Il est dangereux de dévoiler son intimité sur internet.						
14 - Une personne peut publier des images à caractère sexuel d'une personne sans son consentement dans le but de se venger.						
15 - Deux femmes ou deux hommes ne devraient pas se tenir la main dans la rue.						
16 - Une personne transgenre n'est pas un vrai homme ou une vraie femme.						
17 - L'avortement (IVG) est un droit fondamental.						
18 - Suivre les principes de la religion sur la sexualité est important.						

**E. Votre avis sur les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle**

**18. Pour chaque affirmation, indiquez si vous êtes d'accord, de « parfaitement d'accord », à « pas du tout d'accord ». « NSP » = Ne se prononce pas.**

Affirmations						NSP
1 - Pendant ces séances, vous avez pu vous exprimer librement.						
2 - Ces séances ont répondu à toutes vos attentes en termes d'éducation à la vie affective et sexuelle.						
3 - Ces séances vous ont permis d'être plus serein-e et confiant-e par rapport à votre orientation sexuelle.						
4 - Ces séances vous ont permis d'être plus serein-e et confiant-e par rapport à votre identité de genre.						
5 - Suite à ces séances, vous connaissez la définition du consentement sexuel et vous veillez ou veillerez à le respecter et le faire respecter dans toutes vos relations amoureuses et/ou sexuelles.						
6 - Ces séances vous ont permis d'aborder les relations amoureuses et/ou sexuelles avec plus de confiance et d'être plus à l'aise avec votre corps.						
7 - Suite à ces séances, vous vous êtes senti-e prêt-e à gérer tous les aspects "pratiques" d'une relation sexuelle et vous avez appris comment obtenir les informations dont vous avez besoin (ex : comment se protéger contre les IST).						
8 - Suite à ces séances, vous vous êtes senti-e capable de mieux repérer une situation de violence, pour vous ou si un-e ami-e vous en parle.						

**19. Selon vous, il est préférable que ces interventions soient réalisées par : (plusieurs cases peuvent être cochées)**

- Professeur-e de SVT
- Autre professeur-e
- Infirmier-ère scolaire
- CPE
- Psychologue de l'éducation nationale
- Intervenant-e extérieur-e
- Autre : .....

**20. Quel(s) sujet(s) aimeriez-vous aborder lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ?**

.....

.....

**21. Avez-vous des remarques ?**

.....

Un grand merci pour votre participation !

#### 4. Valeurs des réponses attribuées selon les affirmations concernées

##### B. Questions biologiques

Affirmations						NSP
1 - Il est normal d'avoir des érections incontrôlées.	5	4	3	2	1	
2 - Au niveau de la vulve, les lèvres internes (petites) ne doivent pas dépasser les lèvres externes (grandes).	1	2	3	4	5	
3 - L'IVG est un moyen de contraception.	1	2	3	4	5	
4 - Il est facile de se procurer des moyens de protection/contraception (ex : préservatifs de différentes tailles, pilules...).	5	4	3	2	1	
5 - La pilule contraceptive est un moyen de protection pour éviter une IST.	1	2	3	4	5	
6 - Une personne peut tomber enceinte dès un premier rapport sexuel non protégé.	5	4	3	2	1	
7 - Une personne peut tomber enceinte pendant ses règles.	5	4	3	2	1	
8 - Une personne peut attraper une IST dès un premier rapport sexuel non protégé.	5	4	3	2	1	
9 - Il est préférable d'uriner après un rapport sexuel.	5	4	3	2	1	
10 - On peut guérir du VIH/Sida.	1	2	3	4	5	

##### C. Questions psycho-affectives

Affirmations						NSP
1 - Vous avez confiance en vous.	5	4	3	2	1	
2 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos parents/responsables légaux.	5	4	3	2	1	
3 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec un membre de la famille (frère, tante...).	5	4	3	2	1	
4 - Vous pouvez parler librement de sexualité avec vos ami-e-s.	5	4	3	2	1	
5 - Il faut être amoureux-se pour avoir un rapport sexuel.	Non évalué					
6 - Un rapport hétérosexuel se termine nécessairement par une éjaculation.	1	2	3	4	5	
7 - La taille du pénis en érection a nécessairement un impact sur le plaisir que l'on prend et que l'on donne.	1	2	3	4	5	
8 - Une personne peut être attirée par une personne du même genre.	5	4	3	2	1	
9 - Une personne peut ne pas ressentir d'attraction sexuelle et/ou de sentiments amoureux.	5	4	3	2	1	
10 - Une personne peut se sentir et/ou s'identifier ni fille, ni garçon.	5	4	3	2	1	
11 - Une personne assignée garçon à la naissance peut se sentir et/ou s'identifier comme une fille.	5	4	3	2	1	

### D. Questions juridiques et sociales

Affirmations						NSP
1 - Un garçon doit être fort et ne doit pas montrer ses sentiments.	1	2	3	4	5	
2 - Une femme doit être épilée.	1	2	3	4	5	
3 - Un homme doit être épilé.	1	2	3	4	5	
4 - Une relation amoureuse est d'abord un plaisir physique.	1	2	3	4	5	
5 - La pornographie est un bon moyen pour apprendre comment se passe un rapport sexuel.	1	2	3	4	5	
6 - Les filles provoquent les garçons et ensuite disent non.	1	2	3	4	5	
7 - Insister, c'est harceler.	5	4	3	2	1	
8 - La plupart du temps, lorsqu'une personne dit non, elle veut dire oui.	1	2	3	4	5	
9 - On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord.	1	2	3	4	5	
10 - Un viol peut être justifié par une tenue provocante.	1	2	3	4	5	
11 - Les garçons ne peuvent pas être violés.	1	2	3	4	5	
12 - La plupart des agressions sexuelles/viols sont commises par des personnes de l'entourage.	5	4	3	2	1	
13 - Il est dangereux de dévoiler son intimité sur internet.	5	4	3	2	1	
14 - Une personne peut publier des images à caractère sexuel d'une personne sans son consentement dans le but de se venger.	Présence de biais					
15 - Deux femmes ou deux hommes ne devraient pas se tenir la main dans la rue.	1	2	3	4	5	
16 - Une personne transgenre n'est pas un vrai homme ou une vraie femme.	1	2	3	4	5	
17 - L'avortement (IVG) est un droit fondamental.	5	4	3	2	1	
18 - Suivre les principes de la religion sur la sexualité est important.	Non évalué					



## 7. Sujets que les élèves aimeraient aborder lors des séances d'EVAS

Fillles	Garçons	Autres
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun sujet (x5)</li> <li>• Amour fille-garçons</li> <li>• Avortement</li> <li>• Clitoris</li> <li>• Confiance en soi, (x2) en son partenaire</li> <li>• Contraception (x5)</li> <li>• <b>Consentement (x13)</b></li> <li>• Drogue (x2)</li> <li>• Genre</li> <li>• Harcèlement</li> <li>• Homophobies (x3)</li> <li>• Identité de genre (x2)</li> <li>• Internet</li> <li>• IST (x3)</li> <li>• LGBT</li> <li>• Loi</li> <li>• Masturbation (x2)</li> <li>• Mutilation génitale</li> <li>• Orgasmes</li> <li>• Orientation sexuelle (x2)</li> <li>• Plaisir / désir (x3)</li> <li>• Plaisir sexuel et leur stéréotype</li> <li>• Pornographie</li> <li>• Pose d'un préservatif</li> <li>• Première fois (x2)</li> <li>• Préservatif</li> <li>• Puberté</li> <li>• Relation LGBTQIA+ (x7)</li> <li>• Respect</li> <li>• Sentiments</li> <li>• Sexisme</li> <li>• Sexualité</li> <li>• Stéréotypes</li> <li>• Transidentité (x2)</li> <li>• Transphobies (x2)</li> <li>• Troubles sexuels (x4)</li> <li>• Violences</li> <li>• <b>Violences sexuelles (viol) (x12)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun (x3)</li> <li>• Contraception</li> <li>• <b>Consentement (x6)</b></li> <li>• Découverte</li> <li>• Désir sexuel</li> <li>• Égalité homme-femme (x3)</li> <li>• Éjaculation</li> <li>• Identité de genre (x2)</li> <li>• IST</li> <li>• IVG</li> <li>• LGBT</li> <li>• Musculation</li> <li>• Orgasme</li> <li>• Orientation sexuelle</li> <li>• Pénétration</li> <li>• Plaisir</li> <li>• Pornographie (x2)</li> <li>• Pourquoi les LGBTs existent ?</li> <li>• Pose de préservatif</li> <li>• Pratique sexuelle illégales (zoophilie, nécrophilie, pédophilie) et douteuses aux yeux du grand public mais qui sont normales</li> <li>• Protection de soi</li> <li>• Rapport au corps</li> <li>• Rapport LGBTQIA+ (x3)</li> <li>• <b>Rapport sexuel, (x5), ressenti (x3)</b></li> <li>• Violence sexuelle (x2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homophobie</li> <li>• Le plaisir de la femme. On a tendance à privilégier le plaisir de l'homme et être mal informé sur celui de la femme.</li> </ul>

Tableau 5 : Sujets que les élèves aimeraient aborder lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle

## **8. Les questions de l'entretien semi guidé**

Entretien semi guidé pour les professeurs de SVT.

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
2. Selon vous, quels sont les objectifs de l'éducation à la vie affective et sexuelle ?
3. Est-ce vous ou d'autres personnes qui interviennent ?
4. Comment s'organisent les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle dans votre établissement ?
5. Les séances sont-elles mixtes ?
6. Comment se déroulent les séances ?
7. Les 3 séances annuelles sont-elles respectées dans votre établissement ?
8. Est-ce que vous vous sentez responsable de l'éducation à la VAS en tant que professeur de SVT ?
9. Avez-vous suivi des formations VAS ?
10. Abordez-vous les trois domaines ?
11. Êtes-vous à l'aise ? Oui/non, pourquoi ?
12. Orientation sexuelle, Identité de genre : est-ce des sujets traités ? si oui, comment ? (IST, amour...)
13. Si un élève vient vous voir à la fin d'un cours pour vous dire qu'il est transgenre (ou qu'il·elle veut changer de prénom, pronom), comment réagissez-vous ?
14. Si un élève pose une question en dehors du cadre de la biologie pendant le cours de SVT, comment réagissez-vous ?
15. Quels (autres) obstacles rencontrez-vous ?
16. Que pensez-vous d'une approche interdisciplinaire pour traiter ces thématiques ?

## **9. Retranscriptions des entretiens**

*A. Madame A., 09/06/2022, Calvados*

**Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

- [Madame A] J'enseigne depuis 22 ans.

**Selon vous, quels sont les objectifs de l'éducation à la vie affective et sexuelle ?**

- [Madame A] Les objectifs sont, dans un premier temps, de refaire un point au niveau des maladies sexuellement transmissibles, c'est important de réinvestir tous les ans, avec le spiralaire, parce qu'ils oublient beaucoup. En plus, ils ne sont pas forcément concernés de la même manière quand on le fait en sixième ou au lycée. Un autre objectif est de comprendre les différentes orientations sexuelles, chose qui n'est pas forcément comprise par tous les élèves. C'est un moment d'échange aussi, je ne sais plus quoi dire.

**Est-ce vous ou d'autres personnes qui interviennent ?**

- [Madame A] Je les fais toute seule.

### **Comment s'organisent les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle dans votre établissement ?**

- [Madame A] On avait fait une formation que nous n'avons eue qu'une seule année puisqu'avec le covid, nous n'avons pas pu recommencer. Nous étions censés intervenir par deux, mais il fallait qu'un enseignant de physique par exemple, ait fait la formation pour pouvoir co-animer la séance avec le professeur de SVT.
- [Eloïse] Il fallait que les deux personnes aient suivi la formation ?
- [Madame A] Oui voilà, ce qui fait que dans la théorie, c'était ça et dans la pratique je me suis retrouvée toute seule à le faire en SVT sur mes heures, à raison de 4h.
- [Eloïse] Est-ce pour les secondes ou bien pour les premières, les terminales ?
- [Madame A] J'ai fait 4 séances pour les secondes, et deux séances pour les premières.

### **Est-ce mixte ou pas ?**

- [Madame A] Comme je suis toute seule oui, elles sont mixtes.

### **Comment se déroulent les séances ?**

- [Madame A] Alors, j'ai fait une première séance avec des questions anonymes, qu'ils pouvaient poser au fur et à mesure et enrichir les questions. Ensuite, j'ai fait une autre séance sur un questionnaire sur la sexualité et la loi, la sexualité et la façon dont chacun la perçoit. J'ai fait un QCM sur la sexualité et la loi, c'était assez sympa, ils se sont bien pris au jeu, pour le coup ils se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas au fait de ce qu'il s'est passé. Cette année, j'ai refait ce qu'ils nous avaient proposé en éducation à la sexualité et qui a super bien marché où j'ai écrit des scénettes d'une dizaine de lignes et je leur ai demandé de continuer la scénette par binôme, en essayant de dire ce que chaque personnage avait ressenti comme émotions, quelle avait été sa réaction et qu'est-ce qu'il aurait été mieux de faire si besoin. C'était la séance la plus productive, je dirais, car j'ai pu balayer tout, tout ce qui va être transgenre, homme qui se masturbe devant des élèves, aussi un père qui regarde sa fille qui se lave, j'ai essayé de balayer tous les champs. Voilà, je réfléchis, mais je n'ai pas mon classeur de seconde en faite sinon je vous aurais tout ressorti, mais cela a pris du temps. Aussi, j'allais oublier, mais on a travaillé sur les différents moyens de contraception, avec la pose du préservatif, le stérilet, la pilule et eux étaient très inquiets sur la pilule et avaient besoin de découvrir un peu plus le stérilet.

### **Les 3 séances annuelles, sont-elles respectées dans votre établissement ?**

**Est-ce que vous vous sentez responsable de l'éducation à la VAS en tant que professeur de SVT ?**

- [Madame A] Oui, oui

**Avez-vous suivi des formations VAS ?**

- [Madame A] Donc oui, une formation d'une journée et aussi une il y a dix ans, mais c'était complètement différent d'aujourd'hui, donc j'ai eu deux formations.
- [Eloïse] C'était à l'INSPE ?
- [Madame A] Ma formation était dans un collège, à Dozulé, on était plusieurs professeurs, c'était un stage.

**Abordez-vous les trois domaines ?**

- [Madame A] Oui parce qu'on nous l'a bien appris. On parle aussi beaucoup d'amour et d'ailleurs, c'est très très intéressant, ne serait-ce de voir l'évolution de leur besoin, ou pas, d'amour au fur et à mesure des générations. Avant, c'était prépondérant, mais maintenant c'est quelque chose qui est vraiment mis de côté.

**Êtes-vous à l'aise ? Oui/non, pourquoi ?**

- [Madame A] Ohhh, oh oui, parce que pour moi, c'est naturel.

**Orientation sexuelle, Identité de genre : est-ce des sujets traités ? Si oui, comment ? (IST, amour...)**

- [Madame A] Oui, par contre moi, j'aimerais bien sûr ça, avoir une autre formation, parce que j'ai beau m'informer sur internet, il y a des moments, au niveau du vocabulaire, je trouve cela compliqué, car il y a énormément de thèmes. Cette année, j'avais pris la licorne du genre, je trouve cela tout mignon, et je leur ai fait une feuille avec des définitions, qui m'a servi aussi parce que ...

**Si un élève vient vous voir à la fin d'un cours pour vous dire qu'il est transgenre (ou qu'il·elle veut changer de prénom, pronom), comment réagissez-vous ?**

- [Madame A] Comment je réagis : déjà lui dire que c'est bien d'en parler, que s'il a besoin d'aide pour quoi que ce soit qu'il n'hésite pas. Lui dire aussi que c'est bien aussi de voir avec l'infirmière, qu'on peut y aller ensemble, qu'il en parle aussi à son professeur principal, que je suis là pour l'écouter et l'aider, mais on est une équipe donc il faut qu'on travaille à plusieurs, pour qu'il puisse être épanoui.

**Si un élève pose une question en dehors du cadre de la biologie pendant le cours de SVT, comment réagissez-vous ?**

- [Madame A] ça ne me pose aucun problème, du moment que le vocabulaire est adapté, voilà, il n'y a pas de souci, je réponds à la question.

### **Quels (autres) obstacles rencontrez-vous ?**

- [Madame A] Justement par rapport à tous les genres où, il y a des choses où je trouve cela compliqué pour faire la distinction et eux ont besoin de se mettre dans ces cases, eux m'ont dit : « Vous, vous êtes cisgenre », bon ok si vous voulez, mais ils veulent vraiment faire rentrer les personnes dans des cases et donc là, j'aurais besoin de plus de formation.

### **Que pensez-vous d'une approche interdisciplinaire pour traiter ces thématiques ?**

- [Madame A] Ce serait idéal, idéal, ouais, je pense que travailler à deux c'est beaucoup mieux que travailler tout seul, mais là par exemple j'ai demandé à ma collègue de physique et elle m'a dit je ne me sens pas du tout à l'aise.  
Moi, je veux juste vous dire, dernier retour, c'est à la fin de toutes ces séances, je leur ai dit : qu'en avez-vous pensé et qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer pour l'année prochaine ? Ils m'ont dit : on aurait bien aimé que vous insistiez plus sur les IST lors de rapports homosexuels, alors que je leur avais dit que dans les sécrétions il y avait des maladies, mais ils auraient encore plus voulu que j'insiste plus. S'il y a un rapport femme-femme, je leur ai dit, s'il y a contact vulve-vulve, oui il y a transmission. Mais c'est vrai que j'étais restée là, mais c'est aussi un conditionnement qu'on a et je n'avais pas pensé à ça, mais on a repris et réajusté.
- [Jeanne] C'est vrai que c'est une partie souvent oubliée mais c'est parce qu'on n'a pas forcément conscience de tout cela.
- [Madame A] Oui c'est ça, je n'y ai pas pensé.
- [Jeanne] Oui c'est ça, on n'y pense pas et c'est pour cela que nous avons ajouté dans notre questionnaire tout ce qui est préservatif et digue dentaire, la digue dentaire, il y a énormément d'enseignant et de personne qui ne connaissent pas.
- [Madame A] C'est un carré ...
- [Jeanne] Oui un carré de latex.
- [Madame A] Oui si si, je leur en parle, je leur ai dit qu'ils pouvaient découper un préservatif et le mettre. Je leur avais dit aussi de ce qu'ils avaient fait comme étude, c'était surtout que ça passe au niveau de la gencive et que c'était le brossage de dents, en tout cas, c'est ce qu'on m'a appris, que c'était des portes ouvertes aux maladies sexuellement transmissibles.

- [Jeanne] J'imagine que c'est un peu lié, effectivement ça va faciliter, les muqueuses de manière générale...
- [Madame A] Il n'y a pas de souci.
- [Jeanne] Si justement.
- [Madame A] Enfaite c'est un médecin, parce que j'ai posé la question à un médecin qui m'avait dit que c'est lié aux microcoupures qui sont faites lors du brossage de dents.
- [Jeanne] oui je pense que ça facilite effectivement, mais de manière générale, mais n'empêche que cela reste des pratiques courantes et il faut faire attention.
- [Madame A] Et cela je leur en ai parlé et de fait c'est vrai que pour faire une fellation, un cunnilingus, on pense par forcément que cela peut être contaminant, après le médecin m'a dit, c'est hyper rare, dans le sens où si on avale du sperme ou des sécrétions féminines, il n'y a pas de risque de contamination au niveau de l'estomac, c'est pour ça que je disais brossage de dents, parce que sinon je ne vois pas comment on pourrait avoir des portes ouvertes dans la gencive sans microcoupures.
- [Jeanne] C'est pareil au niveau des doigts, s'il y a des blessures ou des coupures, c'est beaucoup moins fréquent mais il peut y avoir des risques.
- [Madame A] Mais oui je pense que oui des formations récurrentes, c'est important. On a parlé du porno aussi, de tout. Après, dans les questions, j'aurais pu les garder mais c'est très très vaste.
- [Jeanne] Oui, il y a un réel besoin.
- [Madame A] Oui, et j'étais scotchée par le besoin des garçons qui, beaucoup, m'ont dit avoir mal aux testicules, donc là je leur ai dit qu'il fallait voir un médecin car ils avaient mal au moment de l'éjaculation et là ce qu'il m'a manqué c'est d'avoir un homme parce que moi j'avais préparé des questions mais ensuite si vous avez besoin de m'en reposer pendant la séance allez-y et je me suis fait prendre aux pièges parce qu'ils y avaient des questions, là je sais pas trop, mal aux testicules pour une éjaculation là je sais pas trop, on m'avait jamais posé la question non plus.
- [Éloïse] On n'est pas médecin non plus.
- [Madame A] Oui, c'est ce que je leur ai dit.
- [Eloïse] Oui, j'avais une dernière question : nous, on demande aux élèves s'ils sont plus à l'aise si c'est leur professeur·e de SVT ou quelqu'un d'autre, qu'est-ce que vous en pensez ?
- [Madame A] Ce serait peut-être aux élèves de répondre, c'est difficile de répondre à leur place. Après j'ai senti au fur et à mesure des séances que les langues se déliaient

et que c'était de plus en plus fluide puis, comme ça ne me gêne pas, ils n'étaient pas gênés, et c'est même rentré dans l'intimité ou il y en a qui me disait, moi voilà, j'ai la varicelle sur le gland, qu'est-ce qui se passe ? Je leur ai montré des photos de mycoses, donc voilà, je ne suis pas médecin.

- [Eloïse] A oui, donc s'ils sont arrivés à ce stade, c'est que le climat de classe faisait qu'ils étaient à l'aise avec vous.
- [Madame A] Oui c'était très intime.
- [Eloïse et Jeanne] Merci beaucoup d'avoir répondu à nos questions.

### *B. Madame B. 28/06/2022, Calvados*

#### **Depuis combien de temps enseignes-tu ?**

- [Madame B] Plus de 20 ans, à peu près 22 ans.

#### **Selon toi, quels sont les objectifs de l'éducation à la vie affective et sexuelle ?**

- [Madame B] Selon moi, les enjeux sont multiples, les SVT sont plus sur le mécanisme de la reproduction, comment cela fonctionne au niveau biologique, physiologique. Là, ça permet d'aborder plus le psychologique, d'aborder des questions qui ne sont pas au programme et qui vont être d'ordre plus personnel, sans pour autant entrer vraiment... Ce n'est pas un cours « comment faire de la sexualité », c'est vraiment apporter des réponses sans tomber sur une description de son expérience ou de l'expérience du jeune. Ça permet d'aborder le consentement, l'homosexualité, plein de sujets. Le but, c'est d'arriver à se faire emmener par ce que les élèves ont envie d'aborder en prévoyant bien sûr deux trois thèmes comme ceux que j'ai abordé mais pas que. Tout ce qui est moyen de contraception, c'est déjà pas mal fait en classe, après, par contre, on peut quand même se retrouver avec des questions autour de ce thème-là qui ne vont pas forcément ressortir en classe. Par exemple, est-ce qu'un préservatif peut être mis deux fois, est-ce que ça protège lors d'un rapport anal, des choses comme ça, qui ne vont pas forcément arriver lors d'un cours où les élèves se livrent moins.

#### **Est-ce toi ou d'autres personnes qui interviennent ?**

- [Madame B] Quand j'étais au collège, il y avait le planning familial qui intervenait avec l'infirmière. On avait réussi à faire intervenir deux intervenantes du planning familial, une psychologue et une gynécologue. On intervenait toutes les quatre. On

avait construit les jeux, les activités. On a dû faire ça pendant six ans à peu près. Par contre, ici, au lycée, on a eu une formation et on essaie de faire ça plutôt par binôme. Donc l'année dernière j'étais avec un collègue de physique et cette année j'aurais dû les faire avec un collègue d'EPS mais je me suis retrouvée seule parce que le cours qu'on avait prévu avec la covid est tombé à l'eau donc je l'ai assuré toute seule mais normalement c'est plutôt par binôme quand le planning familial n'intervient pas et de préférence un homme et une femme, si possible et de matière différente.

**Comment s'organisent les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle dans ton établissement ?**

- [Madame B] Nous on a eu une formation, juste... Donc moi, je suis dans mon établissement depuis six ans et on a voulu mettre ça en place juste avant la covid et on voulait vraiment, donc on le faisait mais de façon, plus pratiquement, en tant qu'enseignant de SVT, ce n'était pas inscrit dans le lycée comme vraiment un projet d'établissement donc on a eu une formation sur l'établissement. On s'est retrouvé avec des enseignants du lycée et aussi du collège d'à côté. Et avec la covid, la formation était sur trois jours et on n'en a fait que deux jours. Donc on a mis en place les séances l'année dernière et cette année, toute seule sans avoir fini la formation. Mais je ne sais pas si un jour on aura la fin.

**Est-ce mixte ou pas ?**

- [Madame B] Les intervenants et les élèves, on fait mixte.

**Comment se déroulent les séances ?**

- [Madame B] Au lycée, on anticipe en prenant deux ou trois thèmes, l'année dernière c'était plus l'homosexualité/l'homophobie et l'autre thème c'était plus des questions par rapport à la sexualité chez les jeunes. Ce sont les élèves qui nous posaient des questions, après on regroupait les questions selon les thèmes, on allait chercher les réponses et après on animait ça avec eux sous forme de questions-réponses. On avait prévu des jeux mais on n'a pas eu le temps de les faire et avec le masque je trouve que ça brouille complètement le jeu, parce qu'il faut vraiment créer de la confiance et on était masqué l'année dernière et ça ce ne sont pas des sujets, ce ne sont pas des sujets... c'est avec la discussion que ça vient en fin de compte. Alors qu'avec les collégiens justement, on s'était mis avec une grande table, on s'était mis en rond, on avait créé des jeux qui faisaient qu'en fin de compte les élèves... ça lançait le débat. Il y avait une photo, il y avait une accroche qui lançait le débat. On l'avait beaucoup

mieux préparé au collège, on était quatre, c'était vraiment une volonté. Là au lycée, on a été un petit peu... Moi, quand je le reprends, je le reprends plus sous forme de débat.

### **Les 3 séances annuelles sont-elles respectées dans ton établissement ?**

- [Madame B] Au collège, oui. Au lycée, avec ce que je fais en SVT, on va dire que oui mais il n'y a pas de créneau. Alors c'est faux ce que je dis parce qu'il y a quand même eu des choses qui ont été créées mais en dehors de... Apparemment il y a des gens d'une association qui sont venus faire une journée pour les lycéens, en tout cas pour les terminales. Donc j'allais dire si nous on fait ça en seconde et qu'il y a ça qui est mis en terminale et qui sera mis en première aussi l'année prochaine, peut-être que globalement il y a. Mais il n'y a pas assez de communication pour vraiment se rendre compte de ce qui est fait. Ce qui est sûr c'est qu'en SVT, moi je m'organise pour en faire sur mes créneaux.
- [Eloïse] C'est ça le problème c'est que ce sont vos créneaux, il n'y a pas des séances en plus.
- [Madame B] Non, à part en terminale où il y a eu une journée mais il n'y a pas eu de retour. Moi j'ai découvert ça par hasard. C'est un peu dommage parce qu'on avait fait la formation pour avoir un projet d'établissement.

### **Est-ce que tu te sens responsable de l'éducation à la VAS en tant que professeur de SVT ?**

- [Madame B] Je me sens responsable de toute l'éducation des élèves. Là c'est quelque chose que l'on aborde énormément mais j'allais dire que ce soit sur l'environnement ou même la santé que ce soit l'immunité, la vaccination, je me sens forcément responsable mais pas que là-dessus, c'est-à-dire même les drogues, tout. Être éducateur de l'éducation nationale (rire).

### **As-tu suivi des formations VAS ?**

- [Madame B] C'était sur trois jours normalement et j'en avais également fait quand j'étais au collège. Donc je m'étais inscrite à une formation « sensibiliser avec les éducations à » donc dedans il y a la sexualité. Et là cette année, c'étaient deux enseignants qui avaient été formés pour former d'autres enseignants et ainsi de suite. Donc là c'était quelque chose de beaucoup plus lourd avec la réglementation.
- [Jeanne] Comment s'organisaient ces journées ?

- [Madame B] Alors elles sont venues sur site. Ce qui était bien c'est que comme c'était sur site, on a commencé à amorcer un travail entre nous pour pouvoir avoir un vrai projet d'établissement. Ce qui est peut-être un peu dommage c'est que dans cette équipe-là il y avait pratiquement toute l'équipe de SVT, il y avait un collègue d'EPS, un collègue de physique, la CPE, la proviseure adjointe, l'infirmière, la conseillère d'orientation et des enseignants du collège d'à côté. Sinon en tant qu'enseignante du lycée, c'était une majorité d'enseignants de SVT. On retrouve un peu ça, même là j'ai fait une formation sur la laïcité, là c'était SVT et histoire-géo. Les enseignants de SVT sont souvent plus impliqués dans l'éducation en général.

### **Abordes-tu les trois domaines ?**

- [Madame B] Oui, on aborde peut-être... Au niveau de la réglementation, au niveau de la loi, ça pourrait peut-être être amélioré, c'est un peu transmissif. Il va y avoir une question d'un jeune à un moment mais je ne sais pas ce qu'il en reste forcément puisqu'en fin de compte, s'ils ne sont pas dans une relation, cela leur passe un petit peu au-dessus. Alors à part quand on aborde le consentement, qu'est-ce que c'est le consentement réellement ou les choses qu'ils lisent sur les transgenres, des choses qui sont autorisées, est-ce qu'on appelle un élève par son prénom ? Là forcément ce sont des choses qui les touchent réellement puisqu'ils ont forcément des copains ou des copines. Mais s'ils n'ont pas de petit copain ou de petite copine, tout ce qui est réglementation, c'est un peu lointain pour eux. On a déjà ce problème-là au collège, la reproduction était faite en cinquième/quatrième, c'était l'ancien programme, selon ce que l'enseignant jugeait opportun de faire en fonction de la maturité des élèves, on s'aperçoit qu'en cinquième pour certains c'est très très loin. D'ailleurs derrière, ils n'y mettent que le côté sexuel, le côté affectif ça fait moins écho. Et puis pour certains, moi j'avais une élève de cinquième qui était déjà enceinte, qui avait subi un viol. Donc on était carrément sur un public très hétérogène. Mais au moins cela fait du bien, cela permet de discuter.
- [Jeanne] J'imagine que les élèves de cinquième qui ont une élève enceinte dans leur classe...
- [Madame B] Oui le débat va être complètement différent. Il y a des choses qui se diront et d'autres qui ne se diront pas, il y a des groupes qui vont rester plus, par exemple, quand les jeunes s'interpelaient entre eux, les garçons utilisaient le terme sale pute pour désigner une fille et ils n'y voyaient pas la connotation derrière péjorative et les jeunes filles pas toujours et d'autre justement disaient qu'elles

l'avaient accepté mais quelque part cela les gênait et ce n'était pas si simple et c'est pas le dialogue que les jeunes se sont dit que c'était pas si anodin de traiter quelqu'un de PD, ou de sale pute, derrière il y a une connotation.

**Es-tu à l'aise ? Oui/non, pourquoi ?**

- [Madame B] Oui

**Orientation sexuelle, Identité de genre : est-ce des sujets traités ? Si oui, comment ? (IST, amour...)**

- [Madame B] Oui, j'utilise la chanson *Virilité* d'Eddy de Pretto et puis un extrait d'une BD sur un jeune transgenre qui avec ses amis lui demande s'il est bien, si c'est vraiment ce qu'il veut ... Et il finit par dire mais vous, on ne vous a jamais demandé si vous êtes bien hétérosexuel etc

[Jeanne] Par rapport aux IST par exemple ?

- [Madame B] Cela fait partie de nos cours, cela fait partie du programme de SVT en seconde même si ça peut aller plus loin.
- [Jeanne] Est-ce hétérocentré ?
- [Madame B] Non mais la difficulté que j'ai est que la norme est l'hétérosexualité et souvent quand on parle, par exemple, quand j'utilise le terme de couple, dans ma tête en termes de reproduction, il faut alors que j'essaie de faire attention de distinguer quand on parle reproduction ou non et je dis aux élèves que je prends des raccourcis. D'ailleurs on commence par les intersexués qui représentent 1,7% de la population ou on va souvent sur quelque chose de binaire alors qu'on est bien d'accord que ce n'est pas binaire parce qu'il y en a qui sont dans l'intersexué et cela c'est juste pour l'identité sexuelle et quand on parle du genre on peut imaginer toutes les possibilités. Mais ce n'est pas simple puisqu'eux ont une vision binaire, garçon ou fille avec la mise en place des organes génitaux mâle ou femelle.

**Si un élève vient te voir à la fin d'un cours pour te dire qu'il est transgenre (ou qu'elle veut changer de prénom, pronom), comment réagis-tu ?**

- [Madame B] Cette année j'ai eu un cas concret avec deux élèves transgenres avec une jeune fille qui souhaite devenir un jeune homme et un jeune homme qui souhaite plutôt être neutre mais les deux veulent changer de prénom. Comme j'étais PP<sup>14</sup>, j'en

---

<sup>14</sup> Professeure principale

ai discuté avec la proviseure adjointe pour que mes collègues utilisent le prénom des jeunes. Mais il y a eu un revirement de situation puisque le chef d'établissement pour se protéger voulait se mettre derrière la loi qui elle dit que l'identité est l'identité qu'il y a sur la carte d'identité. Or, moi pendant la formation, si un jeune voulait changer de prénom, le personnel devait suivre. J'ai donc téléphoné au rectorat où j'ai eu la cellule juridique qui m'a dit que si le chef d'établissement voulait appliquer la loi, la loi devait être appliquée. Mais entre-temps un décret est sorti. J'ai recontacté l'académie, et si l'élève et la famille accepte le changement de prénom, on se doit de changer le prénom. Mais si les parents ne sont pas d'accord, on ne peut pas, donc dans un cas, j'ai changé ainsi que l'équipe le prénom et dans l'autre cas cela a été en fonction des enseignants. Même si théoriquement nous ne sommes pas libres de faire cela en cours mais après c'est pour le bien-être de l'élève<sup>15</sup>. Mais c'est une situation qui est délicate, parce qu'en discutant avec lui, il préférerait rester sous son ancien prénom plutôt que ses parents soient au courant, surtout son père. Donc cela veut dire qu'il faut faire attention lors des appréciations. Avant, je mettais souvent le prénom du jeune pour que l'appréciation soit individuelle mais je ne le fais plus ou j'évite ainsi que l'utilisation de pronom parce que je m'aperçois qu'il y a même des élèves qui n'osaient pas me le dire. Je l'ai découvert fin de l'année puisque sachant que j'ai accepté de changer de prénom d'autres élèves, d'autres auraient bien aimé. Donc le décret va protéger les jeunes dont les parents sont d'accord, ou qui ont plus de 18 ans.

### **Quels (autres) obstacles rencontres-tu ?**

- [Madame B] Je suis dans un lycée avec des cultures très différentes et quand j'aborde ces séances avec les jeunes, c'est plus difficile si les pratiques que je vais aborder sont classées comme des péchés, peu importe leurs religions. C'est donc essayer par la bienveillance, sans choquer personne, sans changer les limites mais cela est très difficile de faire évoluer tous les jeunes à la même vitesse sachant que dans certains cas je vais déjà avoir des élèves transgenres qui ont eu un parcours pas facile qui vont s'affirmer et à côté de cela avoir des gens pas ouverts à ce genre de discours et c'est arrivé à ce que chacun arrive à s'écouter et à se parler sans que ça ne se règle en

---

<sup>15</sup> Un circulaire du 28 septembre 2022 annonce que « Les enfants transgenres pourront désormais utiliser le prénom de leur choix à l'école » (Service public, 2022).

dehors de l'établissement. Après dans un lycée, il y a moins de chance que ça dérive mais dans un collège il faut faire attention.

### **Que penses-tu d'une approche interdisciplinaire pour traiter ces thématiques ?**

- [Madame B] C'est indispensable, mais je pense qu'il faut aussi des intervenants peut être extérieurs, aussi parce que les enseignants, on est habitués à enseigner d'une certaine façon ou certains enseignants vont être plus transmissifs alors que pour ces séances ça ne sert à rien. Il y a qui sont sous une forme où l'élève construit tout et la limite, il faut resituer les choses, il y a des choses qu'on peut dire et d'autres qu'on ne peut pas cautionner. Tout n'est pas à mettre au même niveau. C'est difficile intellectuellement, il vaut mieux être deux pour des raisons différentes ou même avec des gens qui ont carrément l'habitude. En tout cas je pense qu'il faut du matériel. Au collège on en avait, des cartes, là c'est plus poussif au lycée et le masque n'a pas aidé. Parce qu'on fait passer beaucoup de choses à travers le bas du visage. Et quelqu'un qui est en train d'expliquer quelque chose de grave, s'il n'a pas un sourire ou un signe qui l'encourage à aller plus loin et au contraire que des yeux qui le fixent. Il faut que le prof encourage et que les autres élèves apprennent à écouter, que chacun fonctionne différemment. Ce sont des séances pas simples et je pense que franchement, il ne faut pas se lancer tout seul au départ ni sans formation. Il faut commencer par faire des jeux de rôle, à anticiper les réponses parce que les formulations des questions peuvent être étranges : il ne faut pas choquer, il faut être sûr de comprendre ce que le jeune veut dire pour ne pas le mettre sur la mauvaise piste. Et le vocabulaire des jeunes n'est pas le nôtre et il y a des pratiques que je connais donc il faut que j'anticipe pour qu'il faille que je leur apporte une réponse juste sur les risques de transmission de telle pratique par exemple où je ne sais pas de quoi ils me parlent. Anticiper les questions permet d'avoir une marge de manœuvre plus grande. Après, c'était juste pour faire un cadre et il faut aussi être capable d'être réactif sur le moment venu c'est pour cela qu'il faut être deux.
- [Jeanne] Avec Eloïse, on a eu la chance d'assister à des séances d'EVAS au collège. On explique aux élèves que c'est possible de transmettre des IST par des rapports oraux et derrière, on leur dit que le seul moyen de protection est le préservatif.
- [Madame B] C'est dur de partir sur des rapports oraux si ça ne vient pas des élèves. C'est plus facile pour des lycéens. C'est important que ces formations soient distillées tout le long de leur scolarité puisque leur vie affective et sexuelle va évoluer. Chacun posera les questions qu'il aura envie de poser. Or, ce n'est pas fait

comme ça. Ça peut être des séances d'une heure et puis on peut se débarrasser de ça en trois heures massées ou alors on peut même faire deux journées à fond au collège puis en terminale. Certains établissements peuvent faire ce choix-là parce qu'on fait venir le planning familial pour la journée. Mais ce n'est pas ce qu'il faudrait pour les jeunes parce qu'ils ne sont pas prêts, ils n'ont pas envie d'aborder les mêmes choses parce qu'ils n'en sont pas au même stade.

- [Jeanne] C'était un petit jeu de cartes donc, en fait, les affirmations venaient comme ça et c'est vrai qu'en fonction des groupes alors des fois, c'était très hétérogène, il y avait, plutôt des filles qui étaient assez matures, des questions qu'elles connaissaient déjà pas mal. Et finalement, les garçons qui étaient en retrait qui ne connaissaient pas trop. La question, j'étais un peu embêtée, préservatif oui mais pas que.
- [Madame B] Moi je pensais par exemple aux moyens de contraception chez les hommes comme les slips chauffants, il n'y en a pas chez nous en France, en tout cas s'il y en a, ça reste marginal. Mais dans certains pays, il y a la pilule chez les hommes, c'est pareil. Ce n'est pas simple parce qu'on n'a pas non plus toutes les informations. Cela veut dire qu'à un moment il va falloir que l'enseignant se forme tout seul et ce n'est pas simple. Moi typiquement pour tout ce qui est transidentité, je me suis inscrite à une formation donnée par une formatrice québécoise. Cela veut dire qu'il faut s'inscrire à des visioconférences ou à des formations en distanciel pour avoir ces informations-là. Sachant que l'emploi du temps, il y a de plus en plus de missions pour un enseignant. Forcément, cela ne va pas être sa priorité, surtout si c'est un jeune enseignant qui a des cours à faire et qui a d'autres impératifs à gérer.
- [Eloïse] Il faut envisager les potentielles questions des élèves et on ne pense pas forcément à tout.
- [Madame B] C'est pour ça justement que si on travaillait avec les associations pour former des enseignants au niveau académique qui auraient de grosses décharges pour pouvoir apporter leur aide à d'autres enseignants, avec le matériel, avec des cartes, quelque chose de réfléchi. Parce que sinon chaque enseignant réinvente le fil à couper le beurre. C'est une énergie dépensée pour rien.
- [Eloïse] Oui c'est vrai, alors que ça pourrait être beaucoup plus simple.
- [Madame B] Oui, plus simple et avec un discours plus pro puisqu'on ne peut pas tout savoir.
- [Eloïse] et [Jeanne] Il y a du travail.
- [Madame B] Pour certains, c'est indispensable de le faire à l'école mais pour d'autres, tout ce qui se fait à l'école n'est pas pour eux. C'est ce qu'il considère donc,

ils vont être complètement hermétiques au discours de l'école. Je pense qu'on apporte le discours un peu trop tard puisqu'ils sont déjà dans cette vie affective et sexuelle. Pour eux c'est comme si on voulait leur apporter des recommandations, des points de vigilance. Et ils n'en ont pas forcément envie alors que si on le faisait plus jeune, je pense qu'ils poseraient des questions en étant plus détachés. « Pourquoi il veut changer de sexe ? Pourquoi il ne le vit pas bien ? »

- [Jeanne] On voyait des jeunes, on se doutait que leurs paroles n'allaient pas convenir par rapport à la loi comme des propos homophobes et transphobes. Mais s'ils ne le disent pas là, on ne va pas pouvoir dire quelque chose qui pourrait... Donc c'est les inciter à parler pour mieux les reprendre après.
- [Madame B] Oui et justement il y en a qui ne sont pas dupes et c'est ça qui est dur. A l'école, ce sont un peu des donneurs de leçons et c'est ça qui n'est pas facile. C'est pour ça, quand ce sont des associations c'est mieux, mais je pense qu'un jeune qui est déjà en cassure avec l'école au collège, on l'a perdu là-dessus. Pourtant ça s'adresse aussi à ces jeunes qui quittent le système scolaire très tôt. J'ai une copine qui est sage-femme, des jeunes qui ont 15-16 ans et qui accouchent, elle en a. Et pas qu'une seule et elles ont quitté l'école. Donc je me dis qu'il faudrait que ce soit fait très tôt.
- [Jeanne] Et c'est ce qui est préconisé, c'est la loi. Mais ce qu'on montre c'est que ce n'est pas fait. Normalement, c'est dès l'élémentaire avec bien sûr des questions adaptées avec l'âge.
- [Madame B] Oui et même la transidentité ça pourrait être fait tout petit. Tout comme avec les enfants qui ont deux mamans ou deux papas. C'est quoi qu'on appelle « maman », c'est quoi une « maman » ? Mais ce n'est pas simple et il faut de l'aide pour faire ça.
- [Jeanne] Je pense que dans les écoles où il y a différents types de famille, cela peut aider à évoquer les différents schémas familiaux.
- [Madame B] La grande majorité des enseignants devrait avoir un discours bienveillant mais ce n'est pas toujours le cas. Pourquoi ce n'est pas toujours le cas, peut-être que c'est parce que les gens ont peur. Parce qu'il y a des parents qui peuvent intervenir. Moi par exemple, j'ai des parents qui m'ont demandé, au moment de la génétique, de ne pas faire des parties de mon cours parce que ça n'allait pas dans le sens de leurs convictions. J'ai eu des choses pareilles sur l'évolution. J'ai des collègues qui ont eu des choses pareilles. Moi je n'ai jamais changé quoi que ce soit au programme. Ce que je veux dire c'est que je suppose que dans d'autres

établissements, la pression est encore plus importante. Il ne faut pas être seul et il faut que ce soit appuyé. Il existe des ressources en ligne. Après il en existe tellement... Une ressource même si elle est bien, si elle n'est pas utilisée correctement, cela ne va pas marcher. Vous avez beau avoir des descriptions, si vous ne l'avez pas vu faire ce n'est pas pareil. Vous avez beau avoir la trousse de secours, si vous n'avez jamais vu, vous faites n'importe quoi.

- [Jeanne] On n'a pas pris le mémoire le plus facile.
- [Madame B] Il faudrait vraiment des spécialistes qui se déplacent d'établissement en établissement, qui commencent à la petite école et qui reviennent régulièrement 2-3 fois par an pour chaque classe. Si c'était fait comme ça on aurait peut-être plus besoin d'en faire en terminale puisque pratiquement tous les sujets auraient été abordés.
- [Jeanne] On a quelques affirmations par rapport aux IST, on a des choses comme « la première fois on ne peut pas avoir d'IST ». Il y a plein d'idées reçues.
- [Madame B] C'est clair. La première fois, on ne tombe pas enceinte. La pilule protège des IST. Même dans un devoir surveillé, quand on y a passé du temps en tant qu'enseignant, ça fait mal. C'est pour que je dis que des fois c'est tellement hors-sol pour eux qu'ils finissent par dire des choses comme ça. Je suis persuadée qu'il faut faire, je suis persuadée que si on veut que ce soit fait par tous les élèves, il faut le faire à l'école. Mais pour beaucoup qui sont en rupture avec l'école, notre discours ne passe pas. Et ce n'est pas une minorité. Même des gens qui ont fait des études, des jeunes femmes qui utilisent la pilule du lendemain comme contraception, ce qui n'est pas anodin.

### *C. Monsieur C., 17/06/2022, Calvados*

#### **Depuis combien de temps enseignes-tu ?**

- [Monsieur C] Depuis 17 ans.

#### **Selon toi quels sont les objectifs de l'éducation à la vie affective et sexuelle ?**

- [Monsieur C] Les objectifs, il y en a un certain nombre déjà, comment dire, permettre aux élèves d'avoir des informations qu'ils n'ont pas forcément à la maison qui sont plus ou moins importantes pour eux, à cet âge-là mais quand même qui globalement sont, je trouve, très très importantes pour pouvoir se construire en tant qu'adulte pour avoir des relations aux autres qui soient équilibrées et qui soient, pas dans la domination ou la soumission, ce genre de chose. Au contraire, avoir des relations

affectives ou sexuelles qui soient épanouies, qui soient épanouissantes pour tout le monde pour éviter aussi qu'il y ait des accidents de la vie comme des grossesses indésirées des transmissions de maladies, par exemple. Et puis pour répondre à toutes les questions qui peuvent se poser sur cette thématique. Je dirais ça.

**Est-ce que c'est toi ou d'autres personnes qui interviennent ?**

- [Monsieur C] J'interviens toujours en binôme, au moins avec mes collègues infirmières. Là ça dépend, on a eu beaucoup d'infirmières différentes en quelques années donc chaque année c'est un peu une personne différente. On intervient des fois à deux, des fois à trois. Les collègues qui souhaitent intervenir peuvent le faire aussi. J'aimerais bien qu'il y ait d'autres personnes dans l'établissement qui s'impliquent et qui se forment. Je l'ai manifesté à plusieurs reprises mais pour l'instant ce n'est pas encore le cas. Je trouve que c'est bien dans une équipe quand il peut y avoir un petit pool de profs qui sont formés et qui sont aptes à intervenir parce que ça simplifie beaucoup de choses.

**Comment s'organisent les séances dans ton établissement ?**

- [Monsieur C] Alors, déjà et on essaie d'en faire trois mais avec le COVID ces dernières années, on n'a réussi qu'à en faire 2 au maximum pour chaque niveau donc pour chaque élève. Elles sont positionnées dans l'emploi du temps soit sur des moments où les élèves n'ont pas cours, c'est rare. Ça dépend de mes disponibilités à moi donc s'est forcément très contraint et du coup souvent ça tombe sur des cours, à la place d'un cours. Ce sont des séances exceptionnelles, comme il peut y en avoir plein d'autres avec des intervenants.

**Est-ce que ces séances sont toujours mixtes ?**

- [Monsieur C] Alors, sur certaines séances, on prend un temps de la séance en non mixte ça arrive souvent avec les sixièmes sur la puberté. Quand on les fait travailler sur la puberté effectivement on sépare garçons et filles pour que la parole soit plus facile pour les élèves. Des fois, ils ont un peu peur de prendre la parole face à des personnes de l'autre sexe. Ça dépend vraiment des séances, c'est vraiment la conception pédagogique préalable qui va déterminer ça.

**Comment se déroulent ces séances ?**

- [Monsieur C] De façon très variable parce que les élèves réagissent très très différemment en fonction de la thématique abordée qui est différente pour chaque niveau et pour chaque élève. Les séances généralement ont quand même un fil rouge

sur un même niveau mais ça se déroule très différemment parce que ça dépend beaucoup des élèves, on essaie de tenir compte beaucoup de leurs paroles donc dans les classes où ça s'exprime pas ça va peut-être être moins riche que dans les classes ou au contraire y a beaucoup d'émulation et où les élèves s'expriment beaucoup et vont nous lancer sur plein de pistes qu'on n'avait pas forcément anticipées au début mais qui peuvent être intéressantes et donc il faut être assez réactif et en mesure de changer ce qu'on avait prévu. C'est mon idée à moi en tout cas. D'être prêt à changer la séance en cours de route, si on estime que c'est important.

**Est-ce que les 3 séances annuelles sont respectées dans ton établissement ?**

- [Monsieur C] Jusqu'à présent non.

**Est-ce que vous vous sentez responsable de l'éducation à la vie affective et sexuelle en tant que professeur de SVT ?**

- [Monsieur C] Oui quand même. Avant même qu'on ait mis en place dans l'établissement tout ça. Avant que j'ai eu ma formation, j'en faisais dans le cadre des cours en fait, donc depuis toujours j'ai l'impression. Oui quelque part, il y a une responsabilité.

**Est-ce que tu as suivi des formations ?**

- [Monsieur C] Oui, j'ai suivi la formation qui est sur le plan académique de formation de Normandie. C'était très bien. Ça dure trois jours, sur un temps étalé. Ce qui permet d'avoir du contenu, de faire des séances et d'avoir un retour sur les séances avec le reste du groupe et j'ai trouvé ça très enrichissant.

**Est-ce que tu abordes les trois domaines ? Psycho-affectif, biologique et juridique et social ?**

- [Monsieur C] Oui, il y a peut-être des domaines qui mériteraient d'être un peu plus creusés j'avoue. Si je dois être honnête mais c'est aussi le fait qu'on n'ait pas réussi encore à faire les trois heures. Je crois que les trois heures on les a faites une année avec deux ou trois niveaux mais ça a été une exception depuis sept ou huit ans que j'en fais maintenant, après avoir été formé. Ce n'est pas toujours abordé de façon équilibrée.

**Est-ce que tu es à l'aise ?**

- [Monsieur C] Oui.

**Orientation sexuelle, identité de genre... est-ce que ces sujets sont traités ? Si oui, comment ?**

- [Monsieur C] Oui, on essaye de les diffuser dans la façon dont on s'exprime avec les élèves quand on parle de rapports sexuels, on essaye d'inclure au maximum les différentes sexualités, les différents types de rapport qu'il peut y avoir. Et puis ça peut aussi venir des élèves par des questions. Donc ce n'est pas systématique à chaque séance mais quand même on essaie que ce soit intégré le plus possible.

**Si un élève vient te voir à la fin du cours pour te dire qu'il est transgenre, pour changer de prénom comment tu réagis ?**

- [Monsieur C] J'essaye de lui répondre avec bienveillance, de voir quels sont ses questionnements, ce qui l'inquiète et de l'accompagner là-dedans. C'est déjà arrivé.

**Si un élève pose une question en dehors du cadre biologique pendant le cours de SVT, comment réagis-tu ?**

- [Monsieur C] Je lui réponds.

**Quels autres obstacles rencontres-tu ?**

- [Monsieur C] C'est un obstacle pour certains élèves, d'ordre culturel, d'ordre familial, il y a parfois un gros tabou, d'ordre religieux parfois. On essaye de respecter les idées de l'élève, tout en lui faisant comprendre qu'il y a aussi d'autres choses, ça fait partie des discriminations de ne pas tolérer telle ou telle chose. La facilité, c'est de rapporter au racisme. Globalement, ils sont convaincus des méfaits du racisme et quand on compare les discriminations d'ordre sexuel au racisme, généralement ils comprennent bien. Après, je ne dis pas qu'on les convainc tous.
- [Eloïse] On essaye.
- [Jeanne] On plante des petites graines.
- [Monsieur] C'est ça, exactement, on plante des petites graines.

**Que penses-tu d'une approche interdisciplinaire pour traiter ces thématiques ?**

- [Monsieur C] C'est forcément mieux. Comme je disais tout à l'heure, si on pouvait être des collègues de différentes disciplines, ce serait l'idéal mais c'est vrai que ça retombe souvent sur les profs de SVT et les infirmières.





## Résumé

L'éducation à la vie affective et sexuelle fait partie des « éducations à » mises en place par l'éducation nationale. Depuis 2001, elle fait l'objet de trois séances obligatoires par an et par niveau. Malgré cette obligation, l'éducation à la vie affective et sexuelle ne semble pas être traitée dans sa globalité. Cette étude vise à déterminer quels sont les besoins et les attentes des élèves sur ce sujet grâce à un questionnaire, ainsi qu'à comprendre le rôle des professeur·e·s de SVT au travers d'entretiens individuels. Les résultats de l'étude montrent que les professeur·e·s de SVT se sentent responsables de cette éducation à la sexualité. Cependant, ces dernier·ère·s se retrouvent souvent seul·e·s et manquent de moyens pour mettre en place ces séances. Les élèves ont de réels besoins et attentes qui diffèrent selon leur genre et leur âge dans les trois axes de cette éducation. Or, ces besoins et attentes ne sont que partiellement comblés.

## Mots clés

Éducation à la vie affective et sexuelle, santé, adolescence, besoins, attentes, genre, orientation sexuelle, identité de genre, violences sexuelles, lgbtqiaphobies, formations, professeur·e·s de Sciences de la Vie et de la Terre.

## Abstract

Emotional and sexual education is part of the "*éducation à*" set up by the French national education. Since 2001, three sessions per year and per level are mandatory. Despite this obligation, education about emotional and sexual life is not treated in its entirety. This study aims to determine the needs and expectations of students on this subject through a survey, as well as to understand the role of biology teachers through individual interviews. The study shows that biology teachers feel that they are in charge of sexual education. However, teachers often find themselves alone and lack the resources to implement these sessions. Students have real needs and expectations in all three areas of sexual education, which differ according to their gender and age. However, these needs and expectations are only partially met.

## Key words

Emotional and sexual education, health, adolescence, needs, expectations, gender, sexual orientation, gender identity, sexual violence, lgbtqiaphobia, teacher training, biology teachers.