

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

**Enseignement de l'éducation à la vie sexuelle et affective :
études de cas en didactique clinique au cycle 3.**

Présenté par **NUYTENS Zélie**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire : Yves Léal

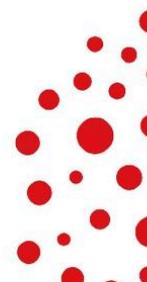
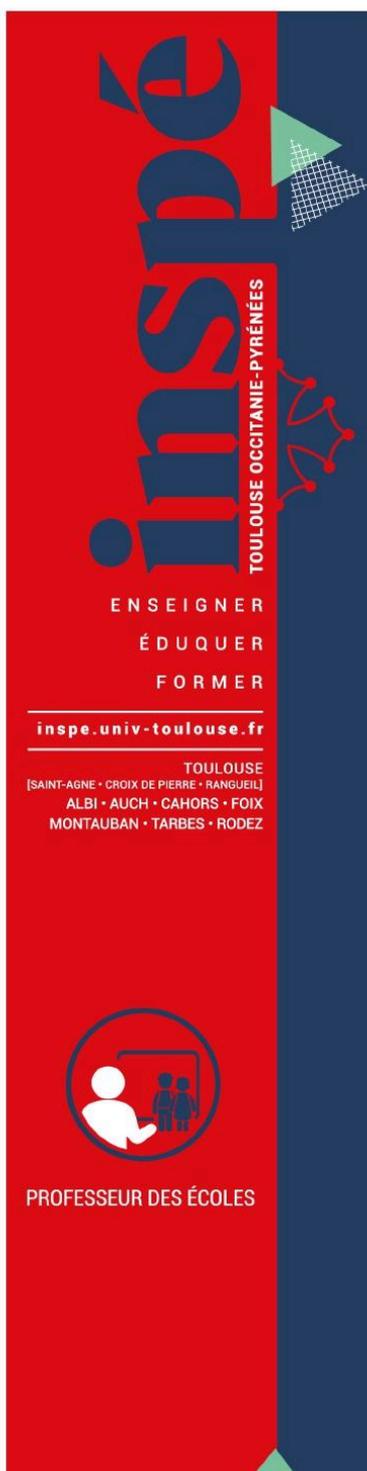
Maître de conférences en sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

Yves Léal Maître de conférences en sciences de l'éducation

Benjamin Germann Enseignant didactique des sciences, docteur en sciences de l'éducation

Soutenu le 20/06/2025



REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de recherche clôture la fin de deux années de travail au sein du master MEEF 1er degré. Son aboutissement n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse de certaines personnes.

Je souhaiterais remercier dans un premier temps mon directeur de mémoire, Yves Léal, pour ses précieux conseils, sa bienveillance et son accompagnement depuis le début de ce travail de recherche.

J'aimerais également remercier les deux enseignantes collaboratrices de notre enquête pour leur disponibilité et leur aide.

Je voudrais ensuite remercier mes parents, et ma sœur qui m'ont accompagnée et aidée durant ces deux années de travail, notamment dans la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement mon compagnon pour sa confiance, son engagement et les concessions qu'il a pu faire pour me permettre de réaliser convenablement et confortablement mes cinq années d'étude.

Cet écrit n'engage que la responsabilité de son auteur.

Les noms ont été modifiés afin que l'anonymat soit respecté.

Sommaire :

Introduction.....	p.7
I) Définition de l'éducation à la sexualité.....	p.8
1.1) Les éducations à.....	p.8
1.2) L'éducation à la sexualité dans les programmes officiels.....	p.9
1.2.1) Les Questions Socialement Vives et les Éductions à.....	p.9
1.2.2) Définitions et objectifs/enjeux de l'éducation à la sexualité.....	p.12
1.3) Analyse de la répartition de la parole entre filles et garçons en contexte scolaire	p.14
1.4) Les assujettissements institutionnels.....	p.15
1.4.1) Les freins à l'enseignement de l'éducation à la vie affective et sexuelle.....	p.17
1.4.2) Le manque de formation et de légitimité.....	p.17
1.4.3) Les réactions (élèves/familles).....	p.19
1.4.4) Les conceptions personnelles des enseignants.....	p.19
II) La didactique clinique.....	p.20
2.1) Le sujet divisé, assujetti, singulier.....	p.22
2.2) Le sujet supposé savoir.....	p.23
2.3) Le déjà-là décisionnel.....	p.24
Problématique.....	p.24
Méthodologie de recueil de données	p.25
1) Contexte de recherche.....	p.26
2) Description de la démarche.....	p.27
3) Contrat de recherche.....	p.28
3.1) Modalités de recueil.....	p.28
3.2) Le premier contact.....	p.28
3.2.1) Sylvie.....	p.28
3.2.2) Catherine.....	p.29
4) Protocole de recueil et d'analyse des données.....	p.29
4.1.) Première question de recherche.....	p.29
4.1.2) Données recherchées.....	p.29
4.1.3) Modalités de recueil et de transcription des données.....	p.30
4.1.4) Modalités d'analyse des données.....	p.30

4.2) Seconde question de recherche.....	p.31
4.2.1) Données recherchées.....	p.31
4.2.2) Modalités de recueil et de transcription des données.....	p.31
4.2.3) Modalités d'analyse des données.....	p.32
4.3) Troisième question de recherche.....	p.32
4.3.1) Données recherchées.....	p.33
4.3.2) Modalités de recueil et de transcription des données.....	p.33
4.3.3) Modalités d'analyse des données.....	p.34
4.4.) Analyse des verbatims.....	p.34
Partie résultats et analyse.....	p.35
1) Le cas de Sylvie.....	p.35
1.1 Déjà-là décisionnel de Sylvie.....	p.35
1.1.1 Le déjà-là expérientiel.....	p.35
1.1.2 Le déjà-là conceptuel	p.37
1.1.3 Une définition centrée sur les dimension affective et relationnelle.....	p.37
1.1.4 Le consentement comme enjeu principal.....	p.37
1.1.5 L'aspect pubertaire en jeu.....	p.37
1.1.6 Le déjà-là intentionnel.....	p.38
1.1.7 Une réflexion sur l'âge des élèves.....	p.38
1.1.8 Une posture enseignante collaboratrice et ouverte.....	p.38
1.1.9 Réponse à la première question de recherche.....	p.39
2. L'épreuve, en lien avec l'entretien de déjà-là.....	p.39
2.1.	
Contexte.....	p.39
2.2. Le déjà-là expérientiel comme première perspective d'analyse.....	p.40
2.2.1. Un vécu de classe qui organise les apprentissages.....	p.40
2.2.2. Une séance extrêmement précise.....	p.41
2.2.3. Un parcours scientifique au service de l'enseignement.....	p.41
2.2.4. Une pratique éclairée par l'expérience.....	p.42
2.3. Le déjà-là conceptuel comme seconde perspective d'analyse.....	p.42
2.3.1. Une définition vaste.....	p.42
2.3.2. Une volonté d'expliquer les changements pubertaires.....	p.42

2.3.3. Une connaissance des textes institutionnels.....	p.43
2.3.4. Des freins identifiés.....	p.43
2.3.5. Une volonté d’informer les parents.....	p.44
2.4. Le déjà-là intentionnel comme dernière perspective d’analyse.....	p.44
2.4.1. Accompagner chaque élève.....	p.44
2.4.2. Prendre en compte les besoins.....	p.44
2.4.3. Se rendre disponible.....	p.45
2.4.4. Réponse à la seconde question de recherche.....	p.45
3. L’après-coup de Sylvie.....	p.46
3.1. Un enseignement structuré.....	p.46
3.1.1. La reproduction humaine.....	p.46
3.1.2. Répondre aux questionnements des élèves.....	p.46
3.1.3. La crainte de certaines réactions.....	p.47
3.1.4. Réponse à la troisième question de recherche.....	p.47
4. Le cas de Catherine.....	p.47
4.1. Déjà-là décisionnel de Catherine.....	p.47
4.1.1. Le déjà-là expérientiel.....	p.47
4.1.2) Le déjà-là conceptuel.....	p.48
4.1.3) Une définition scientifique.....	p.49
4.1.4) Des objectifs centrés sur une dimension biologique.....	p.49
4.1.5.) Des textes officiels identifiés mais non mobilisés.....	p.49
4.1.6) L’école ne se substitue pas au rôle des parents.....	p.49
4.1.7) Le déjà-là intentionnel.....	p.50
4.1.8. Réponse à la première question de recherche.....	p.51
5. L’épreuve en lien avec l’entretien de déjà-là.....	p.51
5.1. Présentation du contexte.....	p.51
5.1.1. Le déjà là expérientiel comme première perspective d’analyse.....	p.52
5.1.2. Un enseignement qui évolue.....	p.52
5.1.3 Une expérience de classe significative.....	p.52
5.1.4. Une séance très précise.....	p.53
5.1.5. Le déjà-là conceptuel comme seconde perspective d’analyse.....	p.53

5.1.6. Une définition vaste.....	p.53
5.1.7. Une confusion entre puberté et adolescence.....	p.54
5.1.8. Le genre oriente l'enseignement.....	p.54
5.1.9 Le déjà-là intentionnel comme dernière perspective d'analyse.....	p.54
5.2. La volonté d'enseigner uniquement la puberté.....	p.54
5.2.1 Un enseignement jugé classique.....	p.55
5.2.2. Le souhait d'être à l'écoute.....	p.55
5.2.3 Un besoin d'accompagnement.....	p.55
5.2.4. Une formation scientifique qui ne détermine pas tout.....	p.56
5.2.5. Réponse à la deuxième question de recherche.....	p.56
6. L'après-coup de Catherine.....	p.56
6.1. Partir des représentations des élèves.....	p.56
6.1.1. Des séances brèves et concises.....	p.57
6.1.2. Un besoin de contrôle.....	p.57
6.1.3. Une séance ajustée.....	p.58
6.1.4. La crainte de l'erreur.....	p.58
6.1.5. Réponse à la troisième question de recherche.....	p.59
7) Conclusion.....	p.59
8) Discussion.....	p.60
Bibliographie	p.62
Annexes.....	p.67

Cadre théorique

Introduction

L'éducation à la sexualité est sujette à de nombreuses interrogations, réactions et malentendus de la part des parents mais plus globalement de la population française. À partir de 2018, de nombreuses fausses informations au sujet de cette *éducation à...* ont circulé en France. Effectivement, une information relayant que Marlène Schiappa avait mis en place une généralisation de cours d'éducation à la sexualité où serait apprise la masturbation dès le début de cycle 1 avait circulé en France. Une autre fausse information a suscité de nombreuses réactions au cours de l'année 2019, expliquant que des manuels scolaires à destination du cycle 2 explicitent les pratiques sexuelles, les pénétrations et mettent en lumière les objets sexuels en donnant des conseils pour être détendu lors de l'acte. Or, il s'agissait de brochures visant un public plus mûr, des adolescents et non de jeunes enfants et cela n'a jamais été distribué ou mis à disposition des enfants du primaire.

Plus récemment, en début d'année scolaire 2023, le guide EVRAS à destination des enseignants a suscité de fortes réactions, notamment en Belgique suite à une vague de désinformation conséquente. Effectivement, une fausse information affirmait que la "loi" EVRAS, présente en Belgique, serait installée en France pour l'année 2023-2024 et expliquerait la masturbation dès l'âge de 5 ans ou encore les effets négatifs ou positifs de la pornographie dès l'âge de 9 ans aux enfants. Or, cette loi n'est en réalité pas une loi mais un guide pour enseignants comprenant différents thèmes adaptés à l'âge du public visé dans le but de répondre aux différentes questions des élèves du premier et second degré. Suite à cette désinformation massive, une pétition à destination de l'ancien ministre de l'Éducation nationale Gabriel Attal, a été signée par plus de 15000 personnes en France pour que cette "loi" soit retirée.

Il me semble donc intéressant de porter ma recherche sur cette *éducation à...*, un enseignement que je connais peu, et que je n'ai encore jamais vu enseigné durant mes différents stages en école primaire. Je me questionne donc sur la place de cette éducation à... dans les programmes de l'Education Nationale ainsi que les attendus quant à sa réalisation et les potentiels freins auxquels les enseignants font face lors de son enseignement.

I) Définition de l'éducation à la vie affective et sexuelle

1.1) Les éducations à...

Avant de définir ce qu'est l'éducation à la vie affective et sexuelle, il est important de définir ce que sont les *éducations à...* François Audigier explique que les éducations à... ont un rôle de formation et d'éducation des élèves à divers sujets afin qu'ils puissent s'opposer aux multiples situations de la vie :

Nos sociétés exigent (raient) que l'École apprenne aux élèves à faire face à de nombreuses situations de vie (entreprendre, consommer...), à maîtriser de nouveaux objets (les médias, les technologies numériques...), à adopter de nouveaux comportements (santé, développement durable...), à adapter des anciens dont les contenus et les formes ont et/ou doivent changer (citoyenneté...). [...]

C'est avant tout l'école qui souhaite former les élèves pour qu'ils deviennent de futurs citoyens, elle veut des élèves qu'ils puissent adopter une certaine réflexion pour penser leur vie quotidienne et future, qu'ils puissent être des citoyens responsables. Les *éducations à...* sont les porteuses de ces enjeux sociaux :

Certes, ces objets que portent les *Éducation à...* ne sont pas tous nouveaux, certains sont anciens, voire très anciens ; mais, ils sont de plus en plus pensés à la fois comme des urgences sociales à la résolution desquelles l'École doit résolument et directement contribuer, et comme des nécessités pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [...]

On comprend ici que l'École porte la responsabilité de contribuer à la diffusion des valeurs et des principes portés par les *éducations à...*, que celles-ci existent en réalité depuis de nombreuses années mais qu'elles sont désormais symboles d'urgence sociales dans la formation des futurs adultes et citoyens que sont les élèves :

[...] pour reprendre l'expression utilisée dans les textes de l'Union européenne. Ainsi, les *Éducation à...* sont une tentative de réponse à l'énigme du sens des savoirs scolaires et de leur contribution à la préparation des élèves à la vie dans un contexte sociétal et mondial radicalement nouveau. (Audigier, 2012)

Selon Angela Barthes, Jean Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon, les *éducations à...* émergent en France depuis le début des années 80. Elles sont selon eux source de problématiques nouvelles et de divers questionnements pour “ [...] le champ des études curriculaires, en même temps que d’interrogations pour les praticiens”. (Barthès, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon, 2017)

Selon ces auteurs, l'émergence des *éducations à...* pose certains problèmes, d'une part leur orientation par les acteurs du système et leur acceptabilité en tant qu'enseignement à part entière. (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017). L'objectif principal des *éducations à...* est selon Claude Lessard de socialiser l'individu, de le mettre en face d'apprentissages qui peuvent lui servir au cours de sa vie comme nous l'avons également évoqué précédemment :

[...] l'école socialise l'individu en prenant en charge sa formation cognitive mais aussi émotive et morale, afin qu'il s'épanouisse et s'investisse dans la construction d'un monde meilleur en s'appuyant sur des apprentissages qu'il peut et doit connecter à sa vie. (Barthès, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon, 2017)

D'après Alain Legardez et Jean Simonneaux, les *éducations à...* sont mises en corrélation avec des questions socialement vives car elles ont pour objectif de résoudre des difficultés que les sciences et pratiques sociales traditionnelles ne peuvent résoudre et qu'elles ont des enjeux sociopolitiques importants. (Barthès, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon, 2017).

1.2) L'éducation à sexualité dans les programmes officiels

1.2.1) Les Questions Socialement Vives et les Éductions à...

Les questions socialement vives sont définies comme des questions qui interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires, elles renvoient aux valeurs et aux représentations individuelles des enseignants. Elles correspondent à un enjeu important dans la formation des élèves en tant que futurs citoyens. (Fink, Haerberli, 2010) Elles sont apparues il y a quelques années désormais, dans les années 80, elles suscitent de nombreux impacts sur les apprentissages ce qui leur vaut leur nom de questions socialement vives.

L'introduction des *éducations à...* dans les programmes scolaires a intensifié leur présence au sein de ces programmes. (Chauvigné, Fabre, 2021)

Effectivement, leurs incertitudes créent chez les enseignants une fragilisation entre savoirs enseignés et à enseigner ce qui peut s'avérer compliqué pour le transfert des valeurs de l'école ainsi que des savoirs (Beitone, 2004).

Elles interrogent puisqu'elles permettent aux élèves de grandir dans un monde complexe, de se former en tant que citoyen et de se confronter à la vie quotidienne. Les *éducations à...* sont en réalité des questions socialement vives, elles amènent les enseignants ou acteurs scolaires plus globalement à se questionner sur leurs pratiques et sur la nature des savoirs et valeurs qu'ils transmettent aux élèves :

Il ne s'agit plus seulement, aujourd'hui, de transmettre des savoirs, mais bien d'amener la diversité des publics scolaires à s'orienter dans un monde problématique et à devenir des citoyens éclairés, capables d'affronter des problèmes complexes de la vie quotidienne. Ces problèmes, envisagés à l'école sous la forme de questions socialement vives, portent les acteurs de l'éducation nationale à remettre en question non seulement leurs pratiques, mais aussi le type de savoirs et de valeurs que l'école souhaite transmettre aux jeunes générations. (Chauvigné, Fabre, 2021)

L'enseignant est confronté lors de l'enseignement de questions socialement vives à transmettre des savoirs instables et est donc dans une posture désagréable où il se doit d'assurer son devoir de neutralité face aux apprenants tout en transmettant des savoirs basés sur des preuves tangibles que souvent ils ne possèdent pas en éducation à la sexualité :

L'enseignement de questions socialement vives (QSV) met en jeu des savoirs controversés, interdisciplinaires et renvoie à des pratiques souvent à inventer. Confrontés à l'enseignement de savoirs non stabilisés, les enseignants sont en définitive pris entre trois feux : l'obligation statutaire de neutralité des enseignants, les injonctions des politiques éducatives à l'éducation au développement durable et un paradigme positiviste très présent dans le système scolaire français. (Brossais, Jourdan, Saviournin, 2008.)

Les savoirs enseignés par les enseignants sont censés être une réponse à une question socialement vive. Elles traitent de sujets bien précis et donc, par conséquent les savoirs traités et les questions socialement vives sont indissociables les unes des autres.

[...] Aux yeux de Chevallard donc, tout savoir enseigné doit (ou devrait) être une réponse à une « question vive ».

Chevallard explique que les savoirs et connaissances transmis par l'enseignant ne doivent pas être dénués de sens ni hermétiques. Ils doivent répondre à un besoin concret chez l'élève et être en lien direct avec les problèmes du quotidien.

[...] Il a aussi utilisé l'expression « question ombilicale » pour bien souligner le caractère essentiel de telles questions. L'étude des questions vives et des savoirs qui y répondent est donc une composante incontournable de toute recherche en didactique et l'on ne saurait définir comme un domaine particulier l'étude des questions vives.

Les questions vives sont des éléments essentiels à la didactique, elles ne font pas l'objet d'un travail à part. Pour questionner les pratiques enseignantes, l'enseignement plus globalement, il faut comprendre les questions auxquelles répond ce savoir enseigné :

Plus important encore, les questions vives sont liées à des savoirs précis et il semble difficile (sauf à retomber dans les ornières de la pédagogie générale) d'étudier les questions vives en soi, indépendamment des savoirs qui peuvent aider à répondre à ces questions. (Chauvigné, Fabre, 2021)

Effectivement, chaque question vive dépend d'un savoir plus général. Si l'on décide d'étudier ces questions vives indépendamment des savoirs généraux dont elles dépendent, nous perdons l'intérêt principal de notre travail en didactique, comprendre les pratiques enseignantes, les connaissances enseignées et les analyser.

1.2.2) Définitions et objectifs/enjeux de l'éducation à la vie affective et sexuelle

L'éducation à la vie affective et sexuelle fait partie de ce que l'on appelle Éducation à la santé. L'éducation à la vie affective et sexuelle, et donc plus globalement l'éducation à la santé, s'intéresse au sujet dans son entièreté. Diverses dimensions sont présentes dans cette éducation à... des dimensions sociale, psychologique, affective et relationnelle (Berger et al, 2012). Ce que signifie cette définition de l'éducation à la vie affective et sexuelle est que l'on ne peut pas dissocier la construction de sa sexualité sans se construire en tant que personne et citoyen. La construction de valeurs englobant le respect, la tolérance et la tolérance sont indissociables du développement de la sexualité. C'est ce que l'on va transmettre aux élèves, la relation entre la sexualité et les valeurs morales et citoyennes qui l'englobent.

Construire par exemple sa sexualité est inséparable de la construction de valeurs comme la tolérance et le jugement critique, la liberté, le respect, le sens de la responsabilité sociale et individuelle (Mamecier et Michard 2004, Berger et al, 2012).

Un enjeu de l'éducation à la santé et donc à la sexualité est de faire acte de prévention. Transmettre les informations relatives à la santé, aux maladies sexuellement transmissibles, à la santé mentale répondent à des "demandes sociales fortes" (Berger et al, 2011). L'éducation à la sexualité se veut comme une réponse aux questionnements et problématiques découlant des informations et messages circulant concernant la sexualité, souvent en contradiction les unes les autres et d'une certaine violence pour la plupart. L'école a pour rôle d'apporter des connaissances solides et véridiques concernant cette *éducation à...*, pour connaître et maîtriser leurs dimensions variées :

C'est pour répondre aux nombreuses questions et problématiques qui en découlent en termes d'image de soi, de rapport à l'autre, de respect mutuel entre filles et garçons, de bien-être, de règles de vie, que l'école se doit également d'apporter aux élèves des informations objectives et des connaissances susceptibles de les aider à mieux connaître et comprendre les dimensions

psychologique, affective, sociale, et culturelle de la sexualité. (Ministère de l'Education Nationale, année inconnue)

Isabelle Lebas définit l'éducation à la vie affective et sexuelle en commençant par définir ce qu'est la vie affective. Les dictionnaires donnent une définition de celle-ci comme étant relative à "ce qui a trait aux sentiments, aux émotions" (Lebas, 2011). L'auteure donne ensuite une définition de la sexualité en expliquant que ce mot s'est développé avec le temps. Il a d'abord été lié à des questions biologiques, de reproduction sexuée puis se définit plus tard au 20ème siècle comme " [...] l'ensemble des différentes modalités de la satisfaction sexuelle. Il n'est plus ici fait référence seulement à un phénomène biologique, mais il est question de satisfaction." (Lebas, 2011)

Dans les programmes de l'Éducation Nationale disponibles sur Eduscol, l'éducation à la vie affective et sexuelle s'intitule " Éducation à la sexualité ". Nous allons donc utiliser cette formulation pour le reste de cette recherche. L'éducation à la sexualité existe depuis plusieurs années puisqu'elle est inscrite dans le Code de l'éducation sous le nom d'articles L. 121-1 et L.312-16 depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception où il est inscrit :

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 (Ministère de l'Education Nationale, 2021).

Le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse indique dans la rubrique Eduscol "Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité" que l'éducation à la sexualité permet l'installation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018 sur l'éducation à la sexualité propose diverses thématiques que les enseignant(e)s pourront mettre en place au niveau élémentaire : l'étude et le respect du corps , le respect de soi et des autres , la notion d'intimité et de respect de la vie privée , le droit à la sécurité et à la protection, les différences

morphologiques (homme, femme, garçon, fille), la description et l'identification des changements du corps, particulièrement au moment de la puberté, la reproduction des êtres vivants, l'égalité entre les filles et les garçons et enfin la prévention des violences sexistes et sexuelles. Ces thématiques tendent à répondre aux objectifs de cet enseignement qui, comme l'indique le site du Ministère de l'Éducation Nationale, sont d'adapter l'enseignement en fonction de l'âge du public visé :

À ce niveau d'âge, il ne s'agit pas d'une éducation explicite à la sexualité. Au regard des programmes d'enseignement, plusieurs thématiques peuvent constituer un objet d'étude, en prenant en compte l'âge des élèves. Cette éducation vise à la connaissance, au respect de soi, de son corps et au respect d'autrui, sans dimension sexuelle stricto sensu à l'école élémentaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

L'appellation laisse entendre que la sexualité pure et seule va être abordée en classe, or, comme l'indique le site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, cet enseignement vise avant tout au développement de divers objectifs pour les élèves :

[...] l'estime de soi, le respect de soi et d'autrui, l'acceptation des différences, la compréhension et le respect de la loi et des droits humains, la responsabilité individuelle et collective, la construction de la personne et l'éducation du citoyen (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

Selon Patrick Pelège et Chantal Picod (2006), l'éducation à la sexualité se réfère à l'être humain dans son intégralité et comporte diverses dimensions. Une dimension biologique dans un premier temps, sociale et enfin psychologique (Berger, Bernard, Wafo, Hrairi, Balcou, Carvalho, 2011).

1.3) Analyse de la répartition de la parole entre filles et garçons en contexte scolaire

A l'école, le refus de toute discrimination est une des valeurs principales. Refuser le sexisme, les traitements inégaux face au genre est donc un enjeu majeur en termes d'enseignement. En effet, en classe, inconsciemment sûrement, les filles sont parfois moins interrogées dans certaines disciplines que les garçons.

[...] Les garçons apprennent à s'affirmer et à défier l'autorité, tandis que les filles doivent s'y soumettre et être sages. En résulte le fait que les enseignant.e.s interagissent plus fréquemment avec les garçons (56%) qu'avec les filles (44%) (Bousquet, 2019).

[...] De nombreuses études montrent que les choix d'orientation et la réussite scolaire sont encore marqués par le sexe de l'élève (Gaussel, 2016 ; Vouillot, 2014 ; Vouillot, Steinbruckner, & Thiénot, 2011). Un des facteurs qui pourraient expliquer la persistance de ces différences serait lié au vécu des élèves, au travers des pratiques pédagogiques différenciées selon le sexe, illustrées notamment par les interactions en classe. (Fournier, Durand Delvigne, De Boscher, 2020)

Les interactions entre enseignant et élèves sont à questionner au sein de notre travail de recherche puisqu'il s'agit d'une éducation à... créant des insécurités, tant pour les élèves que pour le professeur des écoles.

1.4) Les assujettissements institutionnels

Selon Chevallard, les institutions nous gouvernent et nous soumettent dès notre naissance. Chaque individu est asservi et constitué de multiples institutions dont il va devenir le sujet, c'est par ces divers assujettissements institutionnels que "l'individu se constitue en une personne" (Chevallard, 2009). Selon lui, nos relations personnelles proviennent de nos divers assujettissements institutionnels antérieurs et actuels.

D'une manière générale, nos rapports « personnels » sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents. Réciproquement, une institution ne saurait exister sans sujets. (Chevallard, 2009).

Le sujet enseignant est sujet à de nombreux assujettissements institutionnels qui conduisent son enseignement en classe. Yves Léal nous explique que dans le contexte scolaire, l'institution impose à l'enseignant un certain nombre de contraintes ainsi que de ressources qui vont se joindre aux décisions du "sujet-enseignant" et les orienter (Léal, 2012).

Dans les programmes de l'Education Nationale, on retrouve de nombreuses contraintes institutionnelles que les enseignants doivent respecter et suivre pour enseigner l'éducation à la sexualité en classe.

Au cycle 1, dans le domaine d'apprentissage *Explorer le monde*, et le sous domaine *Découvrir le monde vivant*, le programme mentionne que les élèves doivent comprendre que leur corps leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin et le protéger. L'élève doit également savoir identifier et mentionner les diverses parties de son corps. Les enfants doivent apprendre le vivre ensemble, apprendre ce qu'est l'égalité filles/garçons, questionner les stéréotypes, se définir comme personne singulière et reconnaître et verbaliser leurs émotions et leurs sentiments.

Au cycle 2, dans le domaine Enseignement moral et civique et le sous domaine Respecter autrui, l'élève doit prendre conscience des diverses atteintes à autrui (homophobie, sexisme...). Il est également mentionné l'enseignement du soin de son corps, de l'égalité filles/garçons et de la lutte contre les stéréotypes ce qui rejoint les objectifs du cycle 1. Concernant le domaine d'apprentissage Questionner le monde et le sous domaine Adopter un comportement éthique et responsable, le programme mentionne l'apprentissage de diverses règles d'hygiène et de sécurité. Le sous-domaine Comment reconnaître le vivant, évoque l'importance de connaître les caractéristiques du monde vivant (interactions, diversité).

Concernant le cycle 3, le domaine d'enseignement Enseignement moral et civique avec le sous domaine Respecter autrui, mentionne à nouveau la sensibilisation aux atteintes à la personne et l'importance de verbaliser ses émotions ainsi que ses sentiments. Dans le domaine des Sciences, plus précisément dans le sous domaine Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent, la reproduction est abordée. Les élèves doivent comprendre comment les êtres vivants se reproduisent et se développent. Le programme mentionne également la capacité des élèves à observer et reconnaître les différents changements corporels présents lors de la puberté.

Ces séances d'enseignement peuvent être animées par l'enseignant(e), mais également par des partenaires extérieurs institutionnels et associatifs. Un cadre gravite autour de ces séances. Effectivement, selon le site du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse :

Il convient dans ce cas de s'assurer que les intervenants sont formés, issus d'associations ayant reçu l'agrément national ou académique. Pour plus de cohérence et d'efficacité, ces interventions doivent faire l'objet d'une préparation en amont avec les membres de l'équipe éducative et se dérouler en présence et sous la responsabilité d'un membre de cette équipe (Ministère de l'Education Nationale, 2018).

Cependant, malgré la présence de ces institutions, les indications concernant la mise en œuvre de séances en éducation à la sexualité en milieu scolaire restent trop vagues pour la plupart des enseignants. En effet, depuis sa mise en œuvre en 1973, l'éducation à la sexualité touche 1 enfant sur 5 selon une enquête relatée par le Café Pédagogique. Les circulaires s'empilent, ainsi que les rapports et recommandations sans qu'aucun changement concernant le nombre d'élèves en bénéficiant ne change. Nous allons donc dans la suite de ce développement, tenter de comprendre plus en profondeur ce qui explique cette absence de mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité.

1.4.1) Les freins à l'enseignement de l'éducation à la vie affective et relationnelle

Les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ne sont pas évidentes à mettre en place pour les enseignants et sont trop peu mises en place par rapport aux demandes de l'Education nationale. En effet, le rapport de l'Inspection Générale de l'Education, du Sport et de la Recherche de 2021 sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire basée sur une enquête menée dans une académie montre que cette *éducation à...* est trop peu enseignée aux élèves du premier degré. Effectivement, moins de 15% des élèves d'école et de lycée disposent des trois séances annuelles obligatoires d'éducation à la sexualité. Ce manque de séances mises en place peut s'expliquer par l'omniprésence d'assujettissements institutionnels qui créent des freins à l'enseignement de cette *éducation à...* A commencer

par la non indication du nombre de séances à mettre en place ou le volume horaire annuels qui constituent un réel obstacle dans la mise en place d'action en éducation à la santé.

1.4.2) Le manque de formation et de légitimité

Ce manque de mise en place de séances d'éducation à la sexualité, plus généralement d'éducation à la santé, se traduit par divers facteurs. Premièrement, le manque de formations des professeurs d'écoles pour enseigner celle-ci. En effet, l'Education Nationale n'oblige pas les professeurs d'école à se former pour effectuer des séances d'éducation à la sexualité. Dans la formation initiale des enseignants, les disciplines à enseigner sont présentes, ce n'est pas le cas des *éducations à...* Effectivement, Chi-Lan Do et François Alluin exposent les principaux freins de l'enseignement de cette discipline à l'école :

Les principaux freins relevés à la mise en œuvre de l'éducation à la santé sont « le manque de formation » et « de personnes ressources », selon plus de la moitié des directeurs d'école, ainsi que « l'absence de supports pédagogiques appropriés » (46 % en maternelle, 34 % en primaire) (Do, Alluin, 2001).

Effectivement, l'éducation à la sexualité est plutôt organisée sous forme non scolaire, ce qui déstabilise un grand nombre d'enseignants. Les enseignants sont donc contraints à revoir leur pédagogie d'apprentissage ainsi que leurs contenus. L'éducation à la sexualité n'apparaît donc pas comme une discipline à enseigner mais davantage à une action de transmission de valeurs, de savoir-faire et être ce qui peut s'avérer compliqué lorsque l'on n'a reçu aucune formation sur le sujet. C'est ici que les conceptions personnelles des enseignants dont nous parlerons plus en détail dans la suite de notre développement, interviennent dans la mise en place de ces séances et la manière dont elles sont mises en place :

Sur le plan pédagogique, l'ES apparaît sous la forme d'actions éducatives « non scolaires » qui déstabilisent la pratique traditionnelle d'enseignement (Berger *et al.*, 2009 ; Downie *et al.*, 1996) et oblige à une redéfinition des dispositifs pédagogiques, de leurs objectifs et des contenus. L'importance des conceptions personnelles des enseignants apparaît alors comme une donnée fondamentale dans les conceptions et la mise en place des dispositifs d'enseignement. La question de la formation des enseignants se pose alors avec force (Jourdan *et al.*, 2002).(Berger *et al.*, 2011)

En effet, sans parler de formation, le guidage pour enseigner l'éducation à la sexualité est vague dans les programmes de l'éducation nationale. Si nous comparons avec des enseignements plus classiques comme les mathématiques ou même les sciences où les notions à aborder, les compétences à acquérir sont explicitement présentées, ce n'est pas le cas en éducation à la sexualité. Ainsi, certains enseignants se trouvent démunis et n'estiment pas disposer des moyens nécessaires pour transmettre les valeurs à transmettre :

La perception des programmes scolaires par les enseignants de notre échantillon révèle une connaissance imprécise des orientations à suivre en matière d'éducation à la santé. Ils déclarent éprouver des difficultés afin de situer celle-ci dans les programmes. On observe qu'il n'y a d'ailleurs pas de consensus sur ce qui est attendu chez les élèves, certains situant les contenus en référence aux disciplines existantes. (Pizon, 2011)

À la suite d'un questionnaire envoyé à des enseignants, 39% des répondants ayant affirmé ne pas réaliser de séances ni d'actions en éducation à la santé justifient ceci par le manque de formation, soit presque la moitié des répondants. (Jourdan *et al*, 2002). La formation des enseignants semble avoir une réelle influence sur le développement d'action en éducation à la santé et à la sexualité. En effet, dans cette même enquête, les auteurs relèvent que parmi les 27% des enseignants formés à l'éducation à la santé, 86% réalisent des séances ou actions en éducation à la santé, pour 67% n'en n'ayant pas reçue. (Jourdan *et al*, 2002).

Cette absence de réalisation de séances d'éducation à la sexualité, plus globalement à la santé peut être mise en corrélation avec le manque de légitimité des enseignants à enseigner les *éducations à...* de manière générale. En effet, le manque de notions scientifiques et le manque de formation ne permettent pas aux enseignants de pouvoir aborder ces sujets comme ils le souhaiteraient, en ayant le sentiment d'être compétents. Le questionnaire distribué aux enseignants en 2002 présenté plus haut, relève qu'en moyenne le sentiment de compétence des enseignants ayant reçu une formation en éducation à la santé est plus élevé que ceux n'en n'ayant pas bénéficié. Effectivement, il est de (6,3 contre 5,3 ; $p < 0,0001$) (Jourdan *et al*, 2002). Nous remarquons que celui-ci reste faible malgré la présence d'une formation en amont. Le manque de repères présents dans les programmes, de contenus concrets à enseigner et la dimension transversale et confuse de ce sujet ne permettent pas aux enseignants d'enseigner les *éducations à...* de manière optimale et confiante. (Pizon *et al*, 2010).

1.4.3) Les réactions (élèves/familles)

Certes, le manque de formation du corps enseignant concernant la mise en place de séances d'éducation à la santé incluant des séances d'éducation à la sexualité présente un frein important à l'élaboration d'actions pour ces *éducations à...* Cependant, ce n'est pas le seul facteur limitant. Effectivement, les potentielles réactions des familles d'élèves peuvent inquiéter et induire les enseignants à ne mener aucune action en éducation à la santé, notamment en éducation à la sexualité. En effet, l'abord de questions relatives à la sexualité peuvent créer des tensions entre parents et enseignants (Do et Alluin, 2001). En effet, ces mêmes auteurs relèvent que 30% des directeurs d'école maternelle interrogés indiquent les "réserves des familles" comme second frein principal à l'enseignement de l'éducation à la sexualité à l'école. Du côté de l'école primaire, 28% des directeurs considèrent ce facteur comme contraignant dans la mise en œuvre de cette *éducation à...* (Do et Alluin, 2001).

1.4.4) Les conceptions personnelles des enseignants

De nombreuses recherches en didactique des sciences se questionnent sur les conceptions des élèves, or les conceptions enseignantes sont tout aussi importantes dans l'apprentissage et la transmission. En effet, les enseignants disposent, comme les élèves, de conceptions erronées sur plusieurs sujets, notamment scientifiques. Le risque est alors de transmettre aux élèves de nouvelles conceptions erronées, supplémentaires à celles dont ils disposent d'ores et déjà.

La mise en œuvre de trois séances annuelles, au second degré précisément et plus globalement de séances annuelles obligatoires d'éducation à la sexualité en primaire, sont compliquées à mettre en place pour les enseignants pour les raisons que nous avons tenté de présenter précédemment. Seulement, un autre critère pourrait s'ajouter aux précédents, les conceptions individuelles des professeurs d'écoles. L'institution qu'est l'Education Nationale met le sujet enseignant face à un enseignement qui repose sur l'intime :

Les conceptions individuelles de l'enseignant et des élèves jouent un rôle central dans la démarche d'éducation à la santé. La nature spécifique de l'éducation pour la santé et sa proximité entre l'intime et le social lui confèrent une place particulière sur les plans didactique et pédagogique (Berger *et al*, 2010).

Ces représentations individuelles des enseignants orientent leurs pratiques enseignantes, l'aspect intime du sujet enseigné rend l'installation de séances sur le sujet compliqué (Berger *et al*, 2010).

II) La didactique clinique

La didactique clinique s'intéresse au sujet, à ses contraintes et conceptions personnelles. Elle s'intéresse à ce qui gouverne les choix d'un individu. Pour Freud, l'individu est organisé entre le moi, le ça et le surmoi. Le moi désigne l'aspect le plus conscient de l'individu, le ça quant à lui, représente l'emplacement des pulsions et des passions. Ainsi, le ça correspond davantage à l'inconscient de la personne. Enfin, le surmoi est le facteur critique de l'individu.

Freud définit dorénavant le surmoi – *das Über-Ich* – comme une instance qui se présente par rapport au moi à la manière d'une autorité de surveillance. Celle-ci peut se montrer bienveillante et protectrice envers le moi, mais elle peut aussi devenir critique, voire tyrannique, de sorte que la qualité affective du surmoi varie suivant les périodes du développement infantile ou suivant la personnalité de l'individu. (Quinodoz, 2023)

Elle permet donc d'aborder les choix didactiques des enseignants, de comprendre ce qui détermine leurs décisions. Marie-France Carnus explique que la didactique clinique permet d'étudier les décisions professionnelles des enseignants, déterminées par un grand nombre de facteurs.

Le sujet enseignant est ici interrogé dans ses décisions professionnelles, en grande partie déterminées par son histoire personnelle, familiale, professionnelle et sociale en même temps que son rapport particulier aux savoirs enseignés. Un rapport construit au carrefour de l'intime et du public qui influence plus ou moins consciemment ses choix didactiques. Poser comme point de départ incontournable l'irréductible singularité des sujets rompt avec l'idée d'un sujet générique, épistémique, tel qu'il est conçu ou envisagé dans la plupart des travaux en didactique ou plus largement sur les pratiques d'enseignement-apprentissage. (Carnus, 2014).

L'aspect intime de l'éducation à la sexualité justifie particulièrement l'utilisation de la didactique clinique pour comprendre les décisions enseignantes lors de sa mise en place.

C'est de plus un sujet peu traité en didactique clinique, en didactique plus généralement. On retrouve diverses ressources sur l'éducation à la sexualité, des contenus à enseigner, des ressources. Seulement, les décisions enseignantes, leurs conceptions personnelles ne sont pas abordées. Il est donc intéressant de traiter cette *éducation à...* à travers la didactique clinique.

La didactique clinique permet d'aborder les décisions enseignantes sous un autre angle. Effectivement, les didactiques traditionnelles supposent que l'enseignant agit selon des choix tactiques et conscients voire réfléchis.

Or, la didactique clinique, elle, va s'intéresser aux déterminants personnels et inconscients du sujet enseignant pour comprendre ce qu'il se passe en classe et établir de nouvelles explications aux décisions enseignantes. (Carnus, Léal, 2022). Il s'agit donc ici de comprendre le processus par lequel un enseignant passe pour transmettre ou non à ses élèves des connaissances qui lui semblent être importantes tout en considérant les contraintes externes exposées précédemment, mais bien sûr les contraintes internes différentes chez chaque enseignant.

[...] il s'agit de rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les connaissances qu'il souhaite que ses élèves s'approprient, en considérant la double détermination du fait didactique produit à la fois par des « contraintes externes » liées au système didactique (Amade-Escot, Marsenach, 1995) et par des « contraintes internes » propres à un enseignant en particulier (Blanchard-Laville, 1996). (Broussais, Jourdan, Savournin, 2016)

André Terrisse a révisé le triangle didactique (annexe 1) pour proposer une lecture différente du rapport entre enseignant, élève et savoir. L'épreuve correspond à l'omniprésence des contraintes internes de l'enseignant dans ses décisions et sa posture enseignante lors de la transmission des valeurs présentes dans les éducations à... Ici le savoir se trouve entrelacé entre l'enseignant, l'élève et l'épreuve. On comprend alors que le savoir est pris entre les décisions de l'enseignant, ce que les élèves attendent de lui, les savoirs que l'enseignant se doit de leur transmettre et bien entendu l'épreuve, les conceptions intimes et contraintes internes de l'enseignant. (Broussais, Jourdan, Savournin, 2016)

2.1) Le sujet assujetti, singulier et divisé

L'enseignant est sujet à de nombreux assujettissements institutionnels qui vont générer un échange de codéterminations, contraintes et ressources pour l'enseignant (Carnus, 2015). Le "sujet-enseignant" est donc par définition assujetti, ces assujettissements institutionnels vont modeler son intervention dans la classe (Carnus, 2015). Cependant, l'enseignant est également singulier. C'est-à-dire qu'il est autonome, responsable et ses actions, ses intentions, vont au-delà des contraintes posées par l'institution. Il évolue dans un "espace de liberté en partie déterminé par un "déjà-là décisionnel" " (Carnus, 2015).

L'enseignant est donc autonome et responsable de ses choix et de ses décisions professionnelles. Le "sujet-enseignant" est aussi divisé entre ses intentions professionnelles et ses décisions qui vont parfois créer un écart entre le savoir de l'enseignant et sa capacité à le mettre en place en classe, à le transmettre aux élèves. Il existe donc chez l'enseignant une part incoercible, part influencée par l'inconscient de ce même sujet. De plus, les situations de classe favorisent l'écart entre intentions et décisions :

L'imprévu et la contingence propres aux situations de classe constituent un terrain qui favorise l'expression de ces divisions, comme celles qui trouvent leur origine dans la recherche de plaisir, s'opposant aux motifs de raison, entre nécessaire conduite raisonnée, structurée des apprentissages et désir de liberté des échanges, de la relation spontanée avec les élèves (Léal, 2012).

2.2) Le sujet supposé savoir

En didactique clinique, le sujet supposé savoir fait référence à l'enseignant face à ses élèves. En effet, le professeur des écoles représente auprès de ses élèves un sujet "supposé savoir", où une tension se crée entre ce que l'enseignant sait et ce qu'on attend de lui qu'il sache. L'enseignant se doit de détenir les savoirs et de les transmettre.

Par analogie, en didactique clinique, l'enseignant incarne symboliquement, dans l'institution et dans la classe, la position de celui qui sait. Le sujet supposé savoir est un outil conceptuel pour analyser la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et de transmettre le savoir. La recherche en didactique clinique s'attache à préciser la modalité singulière pour un enseignant d'habiter cette fonction. (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016)

En éducation à la sexualité, ce postulat du sujet enseignant supposé savoir s'avère compliqué puisque comme nous avons pu l'évoquer précédemment, l'enseignant se sent

illégitime dans l'enseignement de cette discipline. En effet, le manque de formation et d'indications au sein des programmes ne permettent pas aux enseignants de se sentir compétents sur le sujet et par conséquent, ils n'ont pas ce sentiment de connaître et maîtriser les savoir qu'ils enseignent.

2.3) Le déjà-là décisionnel

Les choix et décisions des enseignants peuvent en partie s'expliquer par leur déjà-là décisionnel (Carnus, 2015). Effectivement, le déjà-là décisionnel de chaque enseignant est composé de trois instances majeures à l'origine de toute décision (Carnus, 2009). D'une part, le "déjà-là expérientiel" correspondant à l'histoire professionnelle et personnelle de l'enseignant, à son expérience et son expertise. Le parcours professionnel de l'enseignant va de paire avec son expérience (Carnus, 2015).

D'autre part le "déjà-là conceptuel", c'est -à -dire l'intégralité des "conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant" (Carnus, 2015). Enfin, le "déjà-là intentionnel" coïncidant aux intentions éducatives et didactiques, qu'elles soient générales ou spécifiques des séances observées (Loizon, Carnus, 2012). Marie France Carnus utilisera l'expression de déjà-là décisionnel, cette notion regroupe les trois formes de déjà-là et permettent de comprendre qu'elles influencent les décisions de l'individu :

Ces constats m'amènent à privilégier l'utilisation de la notion de « déjà-là décisionnel » qui porte en elle différents aspects du rapport au(x) savoir(s) : structurels, au regard de ses éléments constitutifs conceptuels, intentionnels et expérientiels ; fonctionnels, au vu de ses influences sur les savoirs enseignés et/ou appris ; dynamiques, compte tenu de son caractère forcément évolutif au sein d'une temporalité construite (Carnus, 2015).

L'enseignant est alors influencé par sa perception personnelle des savoirs, ses histoires intimes, personnelles, sociales, professionnelles et même familiales. Ce déjà-là décisionnel va conduire, de façon inconsciente, ses pratiques enseignantes. Cette notion permet de comprendre pourquoi certains enseignants ne parviennent pas à réaliser d'actions en éducation à la sexualité, ce sujet renvoie à des conceptions intimes de l'enseignant et influence ses pratiques enseignantes.

Problématique

Pour donner suite à la lecture de ces divers articles scientifiques ainsi qu'aux résultats des enquêtes menées en leur sein, il me semble intéressant de questionner les pratiques enseignantes, éventuellement au cycle 3 où des sujets abordant davantage la reproduction sexuée ou les questions relatives à la puberté sont abordés.

Effectivement, il serait intéressant de comprendre davantage quelles sont les représentations des enseignants concernant l'éducation à la sexualité, comment se sentent-ils vis à vis de cette *éducation à...* et quelles sont leurs inquiétudes, contraintes liées à l'enseignement de celle-ci, mettent-ils en place des séances, si oui comment celles-ci se construisent en fonction de leurs conceptions et sinon s'il y a d'autres raisons que les freins abordés précédemment. Il me semble important de comprendre le lien entre le déjà-là décisionnel des enseignants et les séances qu'ils mettent en place en classe, comment s'opèrent leurs choix didactiques, qu'est-ce qui gouvernent leurs décisions.

En effet, il me semble pertinent de s'intéresser à la didactique clinique dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité puisque lors des séances d'éducation à la santé plus globalement, les sphères privées et publiques se rencontrent et peuvent se confronter de manière inconsciente comme nous l'explique Marion Deyssard dans son mémoire de recherche sur l'enseignant et l'éducation à la sexualité : une recherche en didactique clinique. (Deyssard, 2019). La sphère privée de l'enseignant et l'enseignement de l'éducation à la sexualité sont indissociables, c'est ainsi qu'il me semble intéressant de traiter cette *éducation à...* sous cet angle.

Cette problématique nous amène à nous poser diverses questions pour poursuivre ce travail et élaborer notre protocole de recueil de données. Effectivement, il est essentiel de comprendre comment décrire le déjà-là des enseignants sur la thématique de l'éducation à la sexualité. Nous devons également savoir comment se caractérise l'enseignement en éducation à la sexualité des enseignants collaborateurs de notre enquête. Enfin, nous tenterons d'établir quelles sont les relations entre les décisions prises en classe par l'enseignant et le déjà-là des enseignants.

Méthodologie de recueil de données

La didactique clinique en éducation est un pan de recherche qui s'intéresse aux sujets individuellement afin de comprendre ce qui gouverne leurs décisions enseignantes. Dans le

cadre d'un recueil de données en didactique clinique, les données sont recueillies selon trois axes définis : l'entretien de déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Notre cadre théorique nous amène à travailler avec deux enseignantes de cycle 3 volontaires que nous nommerons Valérie et Christine. Nous avons réalisé un entretien semi-directif. En effet, dans leur article *Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à l'école élémentaire*, Marie-France Carnus et Yves Léal nous expliquent que cette modalité d'entretien est la plus adaptée pour le recueil du déjà-là, afin de comprendre quelles sont les convictions des enseignants, leur conceptions individuelles, leurs singularités. Comme l'expliquent Marie-France Carnus et Yves Léal, le déjà-là se réalise lors d'un entretien semi directif qui porte sur la singularité du sujet, de son histoire personnelle, de ses croyances et de ses convictions.

L'épreuve quant à elle correspond à ce que ces deux auteurs appellent "le moment de vérité" dans le même article cité ci-dessus. Nous avons filmé respectivement pour les deux enseignantes volontaires, une séance d'éducation à la sexualité en classe. Des conditions ont été établies, conditions que nous expliciterons plus tard. Enfin, l'après-coup consistera en un entretien semi-directif pour confronter ce que l'enseignant a dit qu'il ferait et ce qu'il a réellement fait.

[...] l'après coup consiste en un ou plusieurs entretiens semi-directifs au cours duquel l'enseignant est invité à revisiter et repenser à différents moments de l'épreuve et à donner son interprétation des situations. (Carnus, Léal)

1. Contexte de recherche

Afin de répondre à la problématique, l'enquête a été menée auprès de deux enseignantes de cycle 3. L'une en classe de CM1, que nous appellerons Sylvie, l'autre en classe de CM1/CM2 que nous nommerons Christine. Le choix d'enseignantes du même cycle est un choix facilitant le rapprochement des cas pour qu'elle soit la plus cohérente possible. En effet, les assujettissements institutionnels sont les mêmes pour les professeurs d'école du même cycle ce qui permet de mettre en avant la singularité de chaque sujet.

La première enseignante interrogée est une enseignante de cycle 3, plus précisément en classe de CM1 au sein d'une école rurale dans la circonscription de Carmaux-Monts d'Alban dont l'Indice de Position Social est 98,2. Cette école compte 132 élèves répartis en 6 classes à la rentrée 2024/2025. Cette classe possède 24 élèves dont 12 filles et 12 garçons.

La seconde enseignante est une enseignante de CM1-CM2 au sein d'une école rurale dans la circonscription de Mazamet, dont l'Indice de Position Social est de 100,2. Cette école compte 97 élèves inscrits à la rentrée 2024/2025. La classe de l'enseignante interrogée compte 27 élèves dont 8 filles et 19 garçons.

2. Description de la démarche

La première étape de ce recueil de données a été de concevoir une grille d'entretien semi-dirigé afin d'accéder aux données concernant les trois formes de déjà-là des enseignantes volontaires. Cet entretien est un entretien d'accès au déjà-là.

Il est alors structuré de la manière suivante : une première partie concernant le déjà-là expérientiel des enseignants, une seconde portant sur leur déjà-là conceptuel et enfin une dernière sur le déjà-là intentionnel. Dans ce cadre d'entretiens, la grille est structurée mais l'enseignant est libre d'ouvrir la discussion sur d'autres questions non rédigées dans la grille tant qu'elles sont cohérentes et utiles pour l'objet de recherche. Le chercheur va orienter l'ordre de ses questions selon les réponses recueillies au fur et à mesure par l'enseignant interrogé, tout en veillant à poser l'ensemble des questions de sa grille.

Les premiers entretiens ont été recueillis respectivement fin octobre et début novembre. Les séances ont quant à elles été filmées fin novembre et début décembre.

Les questions établies lors de l'entretien du déjà-là nous permettent de comprendre ce que souhaitait faire l'enseignant et comment. L'observation d'une séance en classe permet réellement de mettre en exergue les points communs et les différences, les difficultés rencontrées liées aux aléas d'une séance et comment l'enseignant rebondit-il. Lors de cette

séance, l'enseignant sera éventuellement destiné à être mal à l'aise, notamment par rapport aux thèmes abordés ou encore aux questionnements et attitudes des élèves.

Dans la classe de CM1-CM2, un AESH est présent mais n'est pas intervenu pendant la séance. Dans la classe de CM1, aucun autre adulte n'était présent.

Le premier entretien a été réalisé le 22 octobre 2024 avec l'enseignante de CM1. Nous avons contacté cette enseignante que nous connaissions dans le cadre d'un stage d'observation et de pratique accompagnée lors de ma première année de master MEEF. En 2023/2024, elle avait une classe de CE1-CE2 et a depuis la rentrée scolaire 2024/2025, une classe de CM1.

Le second entretien a été réalisé le 02 novembre 2024 avec cette fois, l'enseignante de CM1/CM2. Cette enseignante est dans l'école où nous enseignons chaque mardi depuis la rentrée 2024/2025. Ensuite, une séance a été filmée en classe afin de procéder à ce que l'on appelle l'épreuve en didactique clinique. Concernant l'enseignante de CM1/CM2, la séance a été filmée le 29 novembre par l'AESH présent dans sa classe car je n'étais pas en capacité de me déplacer. Enfin, nous avons filmé une séance de l'enseignante de CM1, le 5 décembre.

Nous avons contacté deux autres enseignants de cycle 3, deux hommes qui n'ont pas souhaité donner suite. C'est la raison pour laquelle nous avons deux femmes comme volontaires pour notre travail de recherche.

3. Contrat de recherche

3.1. Les modalités de recueil

Dans un premier temps, nous nous sommes assurés de pouvoir filmer les séances en classe en respectant le droit à l'image des élèves. Nous avons également précisé aux enseignantes volontaires que ces entretiens étaient anonymes et qu'elles pourraient avoir accès au travail de recherche une fois qu'il serait terminé.

3.2. Le premier contact

3.2.1. Sylvie

Nous avons ensuite discuté avec l'enseignante de CM1/CM2. Cette enseignante nous a dans un premier temps évoqué ses réticences concernant l'éducation à la sexualité en m'expliquant tout de même qu'elle souhaitait en savoir plus afin de m'aider dans la rédaction de notre mémoire de recherche. Nous nous sommes donc concertées par le biais d'un appel téléphonique, où nous avons convenu que nous allions créer une séance ensemble, que je filmerai ensuite en classe. Nous nous sommes penchées sur les attendus de fin de cycle des programmes de l'Education Nationale et avons décidé d'élaborer une séance sur les changements du corps chez les filles et les garçons, pendant la puberté. Pour la suite de notre travail de recherche, nous décidons d'appeler cette enseignante Sylvie.

3.2.2. Catherine

Concernant la seconde enseignante, en CM1/CM2, des réticences concernant le thème de la reproduction sexuée ont également été évoquées. Elle nous a également expliqué qu'elle souhaitait participer au travail de recherche mais qu'elle ne savait pas véritablement sur quoi travailler avec les élèves. Nous avons donc regardé ensemble les attendus de fin de cycle des programmes de l'Education Nationale, et elle a décidé de travailler sur la puberté à son tour. Nous décidons d'appeler cette seconde enseignante Catherine.

4. Protocole de recueil et d'analyse des données

4.1. Première question de recherche

Comment décrire le déjà-là des enseignants sur la thématique de l'éducation à la sexualité.

4.1.2. Données recherchées

Pour cette première question de recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes, au déjà-là, à ce qui gouvernent les décisions enseignantes en classe, quelles sont leurs expériences, conceptions et intentions. Afin de recueillir les données nécessaires pour répondre à cette première question, un entretien semi-directif a été construit et réalisé avec les enseignants volontaires. Cet entretien permet de recueillir les conceptions individuelles des enseignants concernant l'éducation à la sexualité mais il permet également de connaître la volonté des enseignants interrogés. L'entretien semi-directif va nous permettre de comprendre comment les conceptions des enseignants se traduisent en classe. C'est ce qu'expliquent Yves Léal et Marie-France Carnus :

[...] Il a lieu avant les séances de classe et vise à recueillir des informations à propos des déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel. Sur le thème de l'éducation à la santé, le questionnement s'organise donc autour des conceptions, des intentions et des expériences privées et publiques. (Carnus, Léal, 2012)

4.1.3.Modalité de recueil et de transcription des données

Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés afin de répondre à cette première question de recherche. Ce type d'entretien permet de cibler les questions pour obtenir l'essentiel des réponses attendues, mais les réponses peuvent dévier sur d'autres questions imprévues. Pour recueillir ces réponses, les entretiens ont été enregistrés et les retranscriptions sont disponibles en annexe, nous nous en servons dans l'analyse de nos données.

4.1.4.Modalités d'analyse des données

Dans nos entretiens semi-directifs permettant de recueillir le déjà-là des deux enseignantes volontaires, la grille d'entretien était organisée de la manière suivante. Des premières questions portaient sur le recueil du déjà-là expérientiel, ensuite sur le déjà-là conceptuel et enfin la fin de l'entretien orientait les questions sur le déjà-là intentionnel.

Cette forme d'entretien permet de partir des expériences vécues par l'enseignant, de le questionner ensuite sur ses conceptions et connaissances théoriques sur le sujet de l'entretien

et enfin de l'interroger sur ses intentions en classe. Le déjà-là expérientiel permet de recueillir des informations sur le vécu des enseignants en matière d'éducation à la vie affective et relationnelle. Quelle formation ont-elles reçue si formation il y a, quel est leur parcours universitaire et professionnel avant d'être professeure des écoles. Le déjà-là conceptuel quant à lui va permettre de recueillir les conceptions des enseignantes sur cette éducation à. Nous nous intéresserons à leurs connaissances des programmes, quels sont les objectifs et les finalités de l'enseignement de l'éducation à la sexualité. Enfin, le déjà-là intentionnel nous permet de connaître les intentions des enseignantes, ce qu'elles souhaitent mettre en place et comment.

Notre analyse s'oriente donc en fonction des réponses recueillies dans chaque catégorie de questions. Afin d'analyser ces données, nous allons retranscrire les entretiens et prendre soin de ranger chaque réponse dans le déjà-là correspondant.

4.2. Seconde question de recherche

Comment se caractérise l'enseignement en éducation à la sexualité des enseignants collaborateurs de notre enquête.

4.2.1. Données recherchées

Cette deuxième question de recherche s'intéresse davantage aux pratiques enseignantes plutôt qu'à leurs intentions. Nous cherchons ici à savoir ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il mène des séances et séquences d'éducation à la vie affective et relationnelle, comment se traduisent ses savoirs auprès des élèves, comment les transmet-il. Cette étape de notre recueil de données correspond à l'épreuve en didactique clinique. En effet, dans son article *La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en ÉPS : le cas de l'enseignement du judo*, Denis Loizon explique que c'est le temps de l'imprévu, où tout peut arriver.

Le second temps renvoie à «l'épreuve» qui signifie, pour le chercheur en didactique clinique, le temps de l'épreuve d'enseignement. C'est le moment où tout peut arriver: l'enseignant doit faire face à l'imprévu qui peut surgir à tout moment. (Loizon, 2018)

4.2.2. Modalités de recueil et de transcription des données

Pour accéder à l'épreuve, nous avons filmé respectivement pour chacune des enseignantes volontaires, une séance d'une séquence d'éducation à la vie affective et relationnelle. Nous avons davantage filmé l'enseignante puisque c'est sa pratique qui ici nous intéresse. Cependant, les élèves ont également été filmés pour observer les réactions, les interventions et comment l'enseignante réagit, quelle place est laissée aux interactions avec les élèves. Nous allons retranscrire ces vidéos sous forme de verbatim plus tard dans notre travail de recherche. L'intérêt de filmer les séances en classe est d'observer les différences entre l'intention et l'action, comme l'expliquent Marie France Carnus et François Terrisse :

Toutes les études réalisées en didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013) montrent qu'il existe des écarts souvent importants entre ce que le sujet a prévu d'enseigner et ce qu'il enseigne réellement face à la classe. (Loizon, 2018)

4.2.3. Modalités d'analyse des données

Concernant l'analyse des données de l'épreuve, nous allons observer et analyser les pratiques enseignantes en classe et comprendre comment organisent-elles et mènent-elles ces séances en classe.

Nous allons nous focaliser sur les vidéos recueillies puisqu'elles nous permettront d'observer les gestes professionnels de ces deux enseignantes, comment ont-elles organisé leurs séances, quelle est la place des représentations des élèves etc. Nous allons donc lister les éléments relevés pendant ces séances, comment l'enseignante aborde les différents sujets, comment réagit-elle face aux interventions des élèves etc. Nous allons donc créer une grille d'analyse

(annexe 5) pour élaborer des observables. Cette grille nous permettra un travail rigoureux et efficace quant au relevé de convergences et divergences entre les intentions et les actions menées durant la séance lors de l'analyse des données de l'après-coup.

4.3. Troisième question de recherche

Quelles sont les relations entre les décisions prises en classe par l'enseignant et le déjà-là des enseignants et comment les comprendre en prenant en compte la logique des sujets.

Nous allons donc ici, analyser les déclarations des enseignantes lors de l'entretien d'accès au déjà-là en matière d'éducation à la vie affective et sexuelle, et les confronter aux réels événements observés en classe. Notre travail repose sur l'analyse des écarts observés entre les intentions et les actions pour tenter de comprendre comment l'enseignant s'adapte en classe, quels remaniements effectue-t-il.

4.3.1. Données recherchées

Cette troisième question de recherche est complétée par l'après-coup en didactique clinique. Ce temps permet à l'enseignant de revenir sur ce qui a été fait durant la séance. C'est un temps de révision de sa pratique enseignante (Loizon, 2018).

Enfin, le troisième temps, celui de «l'après-coup» correspond au remaniement de son expérience par le sujet (Freud, 1923). Ce dernier temps fondamental permet au sujet enseignant de revenir sur son activité didactique. (Loizon, 2018)

Dans cette partie du recueil de données, nous allons nous intéresser à la manière dont les enseignantes pensent leur propre pratique, comment ont-elles réajusté les savoirs enseignés en fonction des réactions des élèves, de leurs besoins, comment opèrent-elles leurs choix didactiques. (Loizon, 2018) Notre travail repose sur l'analyse des écarts observés entre les intentions et les actions pour tenter de comprendre comment ces enseignantes s'adaptent en classe, quels remaniements effectuent-elles.

L'après-coup est ainsi un réel outil de remaniement pour l'enseignant, il lui permet un temps de retour sur lui-même afin de questionner et comprendre sa pratique d'enseignant.

4.3.2. Modalités de recueil et de transcription des données

L'après-coup se réalise par le biais d'entretiens semi-directifs (annexe 6) élaborés en fonction de l'analyse croisée des entretiens d'accès au déjà-là et des séances filmées pendant l'épreuve. Les entretiens sont réalisés plusieurs semaines après le recueil des données en classe. Cette mise à distance temporelle permet à l'enseignant de prendre du recul sur sa séance, l'expérience de classe et ainsi permettre une analyse plus mesurée de sa pratique. Les modalités de ces entretiens sont identiques à celles utilisées pour les entretiens d'accès au déjà-là, garantissant ainsi une certaine homogénéité dans les méthodes de recueil des données. L'entretien est enregistré via un dictaphone et anonymisé.

4.3.3. Modalités d'analyse des données

Ici, l'analyse des données porte essentiellement sur l'analyse que fait l'enseignant de sa pratique. Nous allons confronter l'enseignant interrogé sur ses intentions initiales et sur ce que nous avons pu observer en classe. L'enseignant va être amené à faire une réelle rétrospective, à préciser ses choix.

Des entretiens semi-directifs enregistrés au dictaphone sont réalisés plusieurs semaines après les séances. Ils permettent de faire verbaliser au sujet ce qu'il a fait, ce qu'il a ressenti ainsi que son analyse de l'épreuve. Le chercheur peut le confronter à ses intentions initiales et l'amener à expliciter ses choix. (Deysard, 2019)

Une grille d'analyse croisée, où sont retranscrites les intentions des enseignantes volontaires pendant l'entretien de DJL et ce qui a réellement été fait durant l'épreuve, nous permet de les questionner sur leurs pratiques (annexe 10). Elle permet de questionner les écarts entre les intentions de départ et les actions observées en classe. Cette analyse est essentielle dans notre travail de recherche puisqu'elle nous permet d'approfondir les processus décisionnels des

enseignantes volontaires ainsi que d'observer et d'analyser les ajustements réalisés en classe en lien avec les situations vécues. Nous allons donc émettre des hypothèses interprétatives que nous soumettrons aux enseignantes lors de l'entretien d'après-coup, celles-ci sont donc présentes dans la grille d'entretien d'après-coup (annexe 6)

4.4. Analyse des verbatims et des séances.

Les verbatims nous ont permis de comprendre ce sur quoi nous allons devoir porter attention lors de l'analyse des vidéos prises en classe. En effet, plusieurs éléments ont été questionnés lors de l'analyse des séances réalisées. Ces éléments sont listés dans le tableau ci-dessous.

Eléments à analyser :
Posture enseignante pendant la séance (ouverte, fermée...)
Prise de parole des élèves (conséquence ou non, filles plus interrogées ou garçons ?)
Place des représentations des élèves au sein de la séance et plus généralement de la séquence
Séance précise (préparation conséquente) ou non
Place et rôle de la vidéo diffusée aux élèves

Effectivement, le caractère indélébile des vidéos permet de visionner plusieurs fois les séances réalisées, d'analyser finement la posture enseignante, la prise de parole des élèves, la place des représentations initiales.

L'usage de la captation vidéo permet d'avoir une trace de ce qui se passe en classe et de pouvoir en faire une analyse fine. Ces données ainsi recueillies permettent de visionner à plusieurs reprises les séances, et ainsi pouvoir analyser l'activité selon plusieurs focales : l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves. L'utilisation de la vidéoscopie permet de re-convoquer le réel de l'activité lors des entretiens a posteriori. Certains éléments de la pratique de l'enseignant peuvent ainsi être mis à jour, puis questionnés, en tenant compte du contexte. La pratique observée est dite « constatée », car la présence de la caméra peut induire une modification de la pratique habituelle. (Bell, 2013)

Partie résultats et analyse

1. Le cas de Sylvie

1.1 Déjà-là décisionnel de Sylvie

1.1.1 Le déjà-là expérientiel

Sylvie est une femme de 50 ans, elle est mariée et a deux enfants. Elle est enseignante depuis 26 ans et a réalisé un bac scientifique, spécialisé en sciences physiques suivi d'une licence et d'une maîtrise en physique chimie. Par la suite, elle a passé le CAPES de physique chimie ainsi que le CRPE. N'ayant pas eu le CAPES, elle s'est donc orientée vers le métier de professeur des écoles.

Concernant sa formation en termes d'éducation à la sexualité, elle n'a pas de souvenirs à l'école primaire mais se rappelle avoir eu l'intervention de l'infirmière scolaire lorsqu'elle était au collège. L'intervention concernait le sommeil, la puberté et l'alimentation et filles et garçons étaient séparés. En quatrième, elle reçoit des cours d'enseignement sur la reproduction humaine par son professeur de sciences cette fois. Ses souvenirs sont vagues et elle nous confie ne pas avoir été particulièrement marquée par ces interventions puisque sa famille ouvrait beaucoup la discussion à ce sujet *“ J'avais des parents qui étaient très ouverts et on a toujours pu discuter de ces choses-là avec eux. Donc, sans doute sur l'aspect physiologique ou physique, avec peut-être des schémas, des choses comme ça, oui. Mais sinon, après, j'étais quand même bien informée.”* Elle nous affirme avoir été très bien informée par ses parents et parle elle-même de ce sujet avec ces deux garçons aujourd'hui. Elle n'a reçu aucune formation sur l'éducation à la sexualité en étant professeure mais semble très à l'aise avec le sujet et l'idée de l'évoquer avec ses élèves. Cependant, elle exprime l'importance d'une formation comme point d'appui et d'aide dans l'élaboration de séquences en éducation à la vie affective et relationnelle *“Peut-être parce que, enfin, c'est sûr qu'on pourrait, on pourrait nous aider en tant qu'enseignants, déjà, à voir les documents, à peut-être nous aider à monter une séquence, c'est un sujet qui n'est pas forcément, où tout le monde n'est pas forcément à l'aise, parce que, ben, certains adultes ne sont pas forcément, à*

l'aise non plus avec leur corps, et d'en parler, c'est, on est légitime de ne pas vouloir le faire, aussi.”

Elle a réalisé avec ses différentes classes de cycles 3, pendant près de 6 ans, des séquences d'éducation à la vie affective et relationnelle, en traitant de sujets variés comme les relations filles/garçons, la puberté et a également laissé l'occasion aux élèves de lui poser leurs diverses questions durant ses grossesses “[...] *Non, c'est-à-dire que je leur laissais toujours une boîte à questions. Et après, sur ma séquence... Si à la fin, je n'avais pas répondu à leurs questions, eh bien, ils me la reposaient. Mais en général, une fois que la séquence était faite, ils avaient réponse à leurs questionnements.*”

Ainsi, nous pouvons déduire de cet échange et de cette première partie d'entretien, que Sylvie est une enseignante expérimentée, à l'écoute de ses élèves mais qui n'est pas spécialiste en matière d'éducation à la sexualité.

1.1.2 Le déjà-là conceptuel

1.1.3 Une définition centrée sur les dimension affective et relationnelle

Lorsque Sylvie doit définir ce qu'est l'éducation à la sexualité, elle n'en a pas une définition précise et scientifique. Elle la définit comme “[...] *un sujet bien vaste qui comprend de nombreux domaines, notamment les relations filles-garçons, le respect de son corps, le respect de son corps, etc. Le respect des autres. [...] Et après, l'aspect un peu plus puberté, je dirais, là, on le fait de façon plus spécifique, plutôt sur des classes de CM1, CM2.*” Nous comprenons alors ici que Sylvie aborde certains aspects de l'éducation à la vie affective et relationnelle lors de moments décrochés aux séances dédiés à cette éducation à. Selon elle, l'éducation à la vie affective et relationnelle comprend des sujets variés, qui n'abordent pas uniquement des aspects scientifiques. Elle se limite cependant à la puberté et ne considère pas la reproduction humaine dans sa définition.

1.1.4 Le consentement comme enjeu principal

Concernant les objectifs de cette éducation à, Sylvie évoque l'importance de faire connaître et comprendre aux élèves, dès le plus jeune âge, la notion de consentement, on sent une réelle volonté de sa part que ses élèves prennent conscience de son importance “*Déjà, ça serait peut-être connaître son corps, connaître aussi les interdits par rapport à mon corps*

parce qu'on parle d'éducation à la sexualité, mais ça peut être aussi ce qu'on n'a pas le droit de me faire. Qu'est-ce que ça peut être aussi ? [...] Donc ça c'est important, apprendre aux enfants aussi que quand un petit garçon veut faire un bisou à une petite fille et qu'elle n'est pas d'accord et qu'elle dit non, c'est respecter son choix. Ça c'est des choses qui sont importantes à peut-être à leur inculquer tôt, je dirais.”

1.1.5 L'aspect pubertaire en jeu

Mais elle évoque également l'importance de parler des changements du corps, notamment pour les filles, touchées plus tôt que les garçons par la puberté dans certains cas *“[...] Et ça fait toujours peur pour une petite fille, je pense, qui a ses règles pour la première fois et qui n'a jamais été mise au courant”*

1.1.6 Le déjà-là intentionnel

1.1.7 Une réflexion sur l'âge des élèves

Concernant le déjà-là intentionnel de Sylvie, elle a pour ambition de transmettre des connaissances en termes d'éducation à la vie affective et relationnelle à ses élèves *“[...] Du coup, je ne vais pas retraiter ce domaine-là (l'égalité filles/garçons), mais peut-être partir sur la notion de puberté avec eux”*. Mais elle a surtout pour intention de répondre aux questions de ses élèves, les aiguiller sur le sujet de la puberté, être un adulte référent auquel ils peuvent faire confiance *“Voir qu'ils comprennent les changements de leur corps qui vont apparaître, les changements aussi peut-être physiologiques, ou les questions qui peuvent se poser aussi par rapport à ces changements.”* Cependant, on sent une certaine réflexion derrière les savoirs enseignés. Elle s'appuie totalement sur les programmes, mais ne souhaite pas aborder, dans l'immédiat, certaines thématiques qu'elle juge sensibles auprès de ces élèves *“Peut-être qu'avec une classe de CM2, ça peut être abordé, mais ils sont quand même un petit peu jeunes. Et pour moi, rentrer... Après, je pense qu'on peut... On peut arriver... Je ne sais pas du tout si je vais le faire cette année, mais on peut arriver, par exemple, à avoir des schémas de l'appareil reproducteur de l'homme ou de la femme, [...] c'est des choses qui sont un peu plus compliquées et qui peut-être nécessitent d'être un peu plus grands. Donc, je pense que les professeurs de collège sont... Les enfants sont un peu plus grands.”* La question de l'âge des élèves se pose alors, elle estime que ses élèves de CM1 sont trop jeunes pour aborder le thème de la reproduction humaine, même si elle ne semble pas totalement fermée à

l'enseigner dans l'année. Sylvie a tout de même pour volonté d'entrer dans une démarche inductive, d'être à l'écoute de ses élèves et de leurs demandes et questionnements.

1.1.8 Une posture enseignante collaboratrice et ouverte

Dans le cadre de notre mémoire de recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes et étions donc à la recherche d'enseignants volontaires pour réaliser eux-mêmes ces séances, Sylvie a cette volonté de faire elle-même ces séances, même en dehors du cadre de ce travail de recherche. Cependant, elle ne reste pas fermée à l'idée de faire intervenir certains spécialistes pour traiter de différents sujets, ils sont une aide pour l'enseignante et un réel appui selon elle, tant pour l'enseignant que pour les élèves *“ Alors, je suis ouverte à tout, mais c'est vrai que d'avoir des gens qui sont un peu spécialisés dans le domaine, ça peut être intéressant et ça peut être un plus pour l'enfant.”* Concernant l'éducation à la vie affective et relationnelle justement, elle nous évoque que la présence d'un professionnel de santé pourrait l'aiguiller dans le travail mené en classe, et permettrait aux élèves l'accès à un contenu plus spécifique, qu'elle ne maîtrise pas forcément *“ Pourquoi pas faire intervenir l'infirmière scolaire, oui, sur la notion de puberté. Elle peut peut-être leur apporter des choses que moi, je n'apporterais pas ou de façon différente. Ça, ce sera toujours un plus.”*

Concernant la mise en oeuvre des séances sur la puberté en classe, Sylvie souhaite réaliser une première séance dans laquelle elle laisse place aux réactions des élèves, aux questionnements afin de créer un cadre sécurisant pour ses élèves *“ Je crois qu'il ne faut pas hésiter à faire une séance où on les laisse un peu verbaliser tous les mots qu'ils connaissent et puis ils rigolent un bon coup et on n'en parle plus. [...] Mais il faut quand même leur laisser cette étape, je pense, où la première séance, ça risque de partir dans tous les sens, mais ce n'est pas grave. Il faut qu'ils verbalisent un peu leurs ressentis.”*

1.1.9 Réponse à la première question de recherche

Le déjà-là de Sylvie en éducation à la sexualité se caractérise dans un premier temps par son expérience professionnelle. En effet, Sylvie a reçu une formation scientifique, lui permettant d'accéder à des connaissances précises, lui donnant une certaine confiance quant aux termes scientifiques justement. Elle n'a pas reçu de formation en éducation à la vie affective et sexuelle mais a su préparer minutieusement cette séquence, s'informer via les textes officiels et institutionnels. Elle n'a pas de connaissance réelle de l'éducation à la vie affective et sexuelle, ni de définition précise. Elle connaît cependant les grandes idées, les

objectifs à atteindre chez les élèves et comment mettre en œuvre l'enseignement en classe. Son contexte familial lui permet également d'être dans une posture ouverte avec ses élèves. On ressent chez elle cette réelle volonté d'accompagner, d'écouter et de rassurer chacun de ses élèves. Le déjà-là conceptuel a montré que Sylvie identifie des freins à l'enseignement de cette éducation à. En effet, la population que l'on peut avoir en face de nous est pour elle le frein principal de l'enseignement de certains sujets relatifs à cette discipline. Enfin, le déjà-là intentionnel de Sylvie se caractérise par cette volonté de transmission, d'écoute et de bienveillance. Cependant, elle reste sur la réserve pour certains sujets à enseigner, notamment par rapport à l'âge de ses élèves.

2. L'épreuve, en lien avec l'entretien de déjà-là

2.1. Contexte

Nous sommes venus dans la classe de Sylvie le jeudi 5 décembre 2024 dans la matinée. Nous sommes restés de 10h à 12h et avons filmé une séance portant sur la puberté avec pour objectif de comprendre les changements physiques et physiologiques qui s'opèrent durant cette période.

Après le retour de la récréation, les élèves s'installent, Sylvie nous présente aux élèves qui savaient qu'ils allaient réaliser après cette récréation, une nouvelle séance d'éducation à la vie affective et sexuelle. Cette séance débute par un rebrassage des séances précédentes avec les élèves, puis l'explicitation par Sylvie de l'objectif de cette nouvelle séance. L'organisation est la suivante : les élèves vont visionner deux fois une vidéo de Jamy sur la puberté. Ensuite, Sylvie leur donnera un questionnaire individuel à remplir. Elle demande préalablement à ses élèves avec quelle modalité de travail ils souhaitent travailler lors de cette séance, soit en classe entière, soit en séparant les filles et garçons comme déjà effectué précédemment. Les élèves finissent par choisir sans grande hésitation la seconde modalité de travail. Les garçons répondent alors aux questions dans une salle voisine à la salle de classe dans laquelle Sylvie fera différents allers-retours.

2.2. Le déjà-là expérientiel comme première perspective d'analyse

2.2.1. Un vécu de classe qui organise les apprentissages

En lien avec l'entretien de DJL, nous apercevons qu'un lien étroit existe entre le DJE de Sylvie et son enseignement en classe. Effectivement, lors de ce temps d'épreuve, nous remarquons que l'expérience de classe de Sylvie permet la mise en place d'un cadre de classe propice aux apprentissages, les élèves sont autonomes, au travail. L'enseignement que met Sylvie en place est foncièrement bienveillant. Elle écoute ses élèves, leur laisse une grande place dans les interactions et crée un environnement de travail serein, dans lequel les objectifs d'apprentissage sont annoncés, explicités et où les potentielles difficultés sont anticipées. Quant à l'organisation spatiale, elle est réfléchie. Sylvie propose aux élèves différentes modalités de travail afin que la séance se déroule correctement. Une autre salle est mise à disposition pour que les deux groupes puissent avoir l'espace nécessaire pour travailler, sans trop de bruit.

2.2.2. Une séance extrêmement précise

Ce temps d'épreuve nous a permis de formuler des hypothèses interprétatives quant à l'enseignement de Sylvie. En effet, nous avons pu constater que Sylvie réalisait une séance extrêmement précise dans laquelle les objectifs étaient clairement annoncés, les supports préparés, le temps rythmé et l'organisation spatiale et temporelle respectée. La préparation de cette séance est rigoureuse, la fiche de préparation était prête, les questionnaires des élèves ont été anticipés. Effectivement, certaines questions ont posé problème aux élèves et Sylvie l'avait anticipé. Cette préparation a donc permis la fluidité de cette séance. La gestion du temps est maîtrisée, il n'y a donc pas de moments creux, ni de temps morts. Nous remarquons que Sylvie connaît ses élèves, connaît parfaitement le fonctionnement de sa classe. Dans le DJE de Sylvie, elle affirme avoir eu quelques années des classes de cycle 3 *“Oui, je crois que j'ai eu pendant six ans du cycle 3.”* Nous saisissons ici la maîtrise de ces classes par cette enseignante, la connaissance de leurs fonctionnements ainsi que de la maturité variable des élèves.

2.2.3. Un parcours scientifique au service de l'enseignement

Nous avons constaté lors de notre venue dans la classe de Sylvie, qu'elle menait sereinement cette séance. Son DJE peut expliquer cette posture enseignante en classe. En effet, Sylvie a reçu une formation scientifique, de sa licence jusqu'à son master pour passer le CAPES de physique-chimie. L'aisance qu'à Sylvie lors de cette séance pourrait se lier avec son bagage universitaire. Sylvie utilise un vocabulaire scientifique adapté, qu'elle sait

simplifier pour répondre à l'âge de ses élèves. Nous n'avons pas ressenti de gêne quant au sujet enseigné, ni dans sa manière d'aborder les termes scientifiques avec les élèves.

Le DJE de Sylvie peut alors expliquer cette facilité à aborder certains sujets avec ses élèves, sans ancrer les connaissances qu'elle apporte au sein de séquences dédiées *“ Et notamment, lorsque j'ai eu mes grossesses, j'ai essayé d'écouter les questionnements de mes élèves et de répondre au mieux à leurs questionnements, en fait [...] Non, c'est-à-dire que je leur laissais toujours une boîte à questions.”*

2.2.4. Une pratique éclairée par l'expérience

Le DJE de Sylvie montre qu'elle a une bonne connaissance du cycle 3, elle a en effet eu pendant de nombreuses années des classes de CE2 (anciennement rattaché au cycle 3), CM1 et CM2. Elle a eu l'occasion de réaliser des séquences sur la puberté, la reproduction humaine mais également de parler de la grossesse à ses élèves. La séquence qu'elle mène pour notre travail de recherche, et donc plus précisément la séance que nous sommes venus filmer, ne lui sont pas inconnues. Son DJE montre cependant qu'elle ne maîtrise pas tout et qu'elle a besoin de s'appuyer sur certains supports *“Il y a des albums de littérature de jeunesse qui permettent de lancer le sujet. Après, dans les vidéos, c'est plus des vidéos qui vont expliquer... Un peu plus en détail, d'abord, pour m'aider, parce que je ne saurais pas forcément tout faire.”* C'est ce que nous avons pu apercevoir par le biais de l'utilisation de la vidéo de Jamy comme support aux apprentissages.

2.3. Le déjà-là conceptuel comme seconde perspective d'analyse

2.3.1. Une définition vaste

Lors de l'entretien de DJL, Sylvie nous livre sa définition de l'éducation à la vie affective et sexuelle. Sa définition est centrée principalement sur la notion de consentement *“Déjà, ça serait peut-être connaître son corps, connaître aussi les interdits par rapport à mon corps parce qu'on parle d'éducation à la sexualité, mais ça peut être aussi ce qu'on n'a pas le droit de me faire.”* On observe donc ici un écart avec la séance réalisée en classe qui elle parle de puberté, ce n'est pas un sujet saillant de sa définition, bien qu'elle verbalise le fait qu'il s'agit de communiquer aux élèves le fait que lors corps va changer.

2.3.2. Une volonté d'expliquer les changements pubertaires

Durant la séance filmée en classe, nous comprenons que Sylvie a pour objectif principal que les élèves comprennent que le corps va évoluer, changer “ *Et après, les objectifs, je crois que c'est important aussi qu'ils comprennent que leur corps va changer [...]on a parfois au CM1, CM2 déjà, au niveau des petites filles, des petites filles qui sont formées, et du coup c'est important de leur en parler aussi parce que toutes les familles ne le font pas.* ”

2.3.3. Une connaissance des textes institutionnels

Lors de l'entretien du DJL, Sylvie nous confiait avoir lu les textes institutionnels mais n'en a pas une connaissance précise "Je les ai lus, mais ça comprend de nombreux domaines." Cette connaissance des attendus en termes de connaissances à transmettre s'est vue lors de l'épreuve. En effet, Sylvie a une séquence préparée, chaque séance correspond aux attendus des programmes, avec des objectifs précis permettant l'acquisition de différentes compétences chez les élèves. Nous observons donc le travail de préparation mené après l'entretien du DJL puisqu'elle nous confiait “*Non, je n'en ai aucune idée.*” lorsque nous lui demandions si elle avait une idée du nombre de séances prévues par les programmes de l'éducation nationale.

2.3.4. Des freins identifiés

Sylvie n'a pas fait face aux freins d'enseignement évoqués lors du recueil du DJL lors de cette séquence d'éducation à la vie affective et sexuelle. En effet, cette sérénité de pratique relevée plus haut est en lien avec le DJC. En effet, elle nous communique que, selon elle, le frein principal peut être lié à la population pour laquelle on enseigne “*Les freins, peut-être qu'en fonction du lieu où on enseigne et de la population que l'on a, on peut avoir des freins. On a vu des débordements catastrophiques et dramatiques à cause de certaines images qui étaient projetées, par exemple, au niveau de la religion. Je ne sais pas si je peux nommer ou pas, mais...*” Or, dans cette séquence, plus précisément cette séance, aucun débordement, quel qu'il soit n'a eu lieu, aucune réflexion relative à une quelconque religion non plus. Sylvie n'est pas face à la population qu'elle décrit comme étant un potentiel frein à son enseignement et cela peut donc expliquer qu'elle ait été plus sereine lors de la mise en œuvre de cette séquence. Sylvie évoque également le fait qu'avec certaines communautés, il peut être difficile d'aborder certains sujets, voire de mener des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle “*Sur des situations, par exemple, avec les gens du voyage, c'est compliqué. Ce sont des enfants qui seront là la première séance, mais qui ne seront pas là par*

la suite [...] pareil sur des populations plus, je dirais, à caractère un peu étrangère, un peu maghrébine” Nous remarquons donc ici une limite à son enseignement, les connaissances scientifiques ne suffiront peut être pas à être totalement à l’aise si elle se retrouve face à certaines réactions de parents.

2.3.5. Une volonté d’informer les parents

Le DJC peut être mis en lien avec l’épreuve en ce qui concerne la relation avec les parents d’élèves. Effectivement, Sylvie explique lors de l’entretien de recueil du DJL, qu’informer les parents est pour elle une priorité *“Donc, je pense que c’est important d’avoir de bonnes relations avec la famille et prévenir la famille qu’on va travailler là-dessus et que si l’enfant a des questions, c’est normal.”* Et c’est en effet ce qu’il s’est passé au démarrage de cette séquence d’éducation à la vie affective et sexuelle. Un mot a été donné aux parents, les prévenant du sujet enseigné, des potentiels questionnements des enfants mais surtout pour les mettre en garde quant à l’utilisation d’internet suite à ces différentes séances. Nous retrouvons donc chez Sylvie à travers l’épreuve, cette volonté d’accompagner les élèves et de créer un climat de confiance avec les parents afin que les séances se déroulent correctement.

2.4. Le déjà-là intentionnel comme dernière perspective d’analyse

2.4.1. Accompagner chaque élève

Lors de l’entretien de DJL, Sylvie évoque la volonté dans ces séances d’éducation à la vie affective et sexuelle, d’accompagner chaque élève dans sa transition pour le collège, d’oeuvrer pour une forme de prévention avec l’ensemble de l’équipe éducative *“On est l’année avant le collège et on sait tous que quand ils rentrent au collège, ils ont accès aux portables et tout ça. Donc, on essaie de les sensibiliser à ça.”* Cette accompagnement s’est confirmé lors de l’épreuve, notamment par la mise en place du message adressé aux parents, présenté plus haut.

2.4.2. Prendre en compte les besoins

Lors du temps de l’épreuve, nous avons remarqué que Sylvie travaillait avec les représentations des élèves, mais uniquement en début de séance. Cependant, durant l’entretien d’après-coup (annexe), elle nous explique avoir travaillé avec les représentations d’élèves lors de la première séance. Effectivement, lors de l’entretien d’accès au DJL, Sylvie nous a confié son souhait de réaliser une séance où chaque élève pourrait exprimer ce qu’il

pense du sujet, exposer ses craintes, questionnements “ *Mais il faut quand même leur laisser cette étape, je pense, où la première séance, ça risque de partir dans tous les sens, mais ce n'est pas grave. Il faut qu'ils verbalisent un peu leurs ressentis.* ” On sent ici que Sylvie connaît parfaitement ses élèves, d’autant qu’elle les avait en classe l’année précédente pour l’ensemble, qu’elle maîtrise donc totalement sa classe. Cette première séance n’est alors pas un élément lui permettant de garder le contrôle par la suite, mais bien la volonté de travailler d’après les représentations initiales des élèves et leur laisser l’espace et l’occasion de s’exprimer sans jugement.

2.4.3. Se rendre disponible

Le temps de l’épreuve nous a montré que Sylvie était à l’écoute de ses élèves. Elle nous a confié avoir mis en place une boîte à question en début de séquence pour que chaque élève puisse poser les questions qu’il se pose. Sylvie n’est alors pas fermée à répondre à des questions qui sortent du cadre de sa séquence. Cette volonté de répondre au mieux à ses élèves s’est vue lors de l’entretien d’accès au DJL, et peut être lié au DJI de Sylvie “ *Donc, on parle beaucoup d'homosexualité. Et ça, je pense que c'est des choses qui peuvent arriver dans ces séquences-là. Et on n'est pas forcément... Moi, j'essaierais de leur répondre au mieux, mais mal à l'aise, je ne sais pas.* ”

De plus, Sylvie ne conçoit pas que l’on puisse laisser un enfant sans réponse à ses questionnements. C’est ce que l’on comprend d’elle dans le DJI “ *[...] avec mes élèves [...] la conception que j'ai, c'est que, il faut parler, en fait, beaucoup parler, les écouter [...] si, vraiment, tu, tu es pas à l'aise, et ben, tu, tu peux lui dire, on en parle à un autre moment, pour pouvoir réfléchir à, à la réponse que tu peux lui donner [...] il faut leur répondre, parce que si on leur répond pas, ils vont reposer la question, donc, que ce soit nos propres enfants, ou, ou les enfants qu'on a en classe.* ”

2.4.4. Réponse à la seconde question de recherche

L’enseignement de Sylvie en éducation à la vie affective et sexuelle se traduit par un travail de préparation rigoureux, structuré. Une pratique de classe qui repose sur de l’expérience et permet donc la mise en place d’un climat serein et bienveillant. Le déjà-là expérientiel de Sylvie lui permet de connaître ses élèves, de connaître ce qui est attendu des séances d’éducation à la vie affective et sexuelle et donc de mener sereinement les séances en classe. Son déjà-là conceptuel, en perpétuelle évolution, lui permet d’approfondir ses connaissances sur les textes officiels et donc d’avoir des séances adaptées au profil des élèves

et conformes aux programmes de l'éducation nationale. Son déjà-là intentionnel lui a permis de créer une relation de confiance avec les parents, d'être à l'écoute de ses élèves et de répondre au mieux à l'ensemble de leurs questionnements.

3. L'après-coup de Sylvie

L'ensemble des verbatims et propos concerne l'annexe 9.

3.1. Un enseignement structuré

Le temps d'épreuve nous a permis de nous apercevoir que la séance de Sylvie était très précise, très préparée. Le questionnaire d'après-coup a permis de confirmer cette hypothèse interprétative et de comprendre comment Sylvie a organisé les apprentissages de cette séquence d'éducation à la vie affective et sexuelle. Effectivement, Sylvie affirme avoir précisément préparé cette séance, de la même manière que pour d'autres disciplines *“Ah non, je n'ai pas préparé plus que d'habitude [...] Je le fais tout le temps, en fait. C'est ma façon de travailler.”* Cependant, elle affirme qu'avec ce type de sujets à enseigner, il y a nécessité de préparer, d'être au clair avec sa séquence et son organisation *“Et surtout sur un sujet comme ça, si ça part dans tous les sens, au final, tu n'avances pas. Donc, c'est pour ça qu'il faut que ça soit structuré.”* Nous saisissons donc chez Sylvie, une volonté de contrôle, de gestion globale de son enseignement en classe.

3.1.1. La reproduction humaine

Lors du recueil du déjà-là, Sylvie nous affirmait ne pas vouloir aller plus loin que la puberté. Elle évoquait notamment le fait qu'elle n'aborderait pas la notion de reproduction humaine avec ses élèves de CM1, qu'elle jugeait trop jeunes. Or, certains élèves, dans le cadre de la mise en place d'une boîte à questions, ont posé des questions relatives à ce sujet. Sylvie y a finalement répondu en classe, en anonymisant bien entendu les papiers *“Donc, faire l'amour, acte sexuel, et que c'était, en quelque sorte, comme un accouplement, et qu'effectivement, il y avait la possibilité d'avoir un bébé au bout, et donc, on a parlé aussi de contraception et de prévention avec le préservatif. Voilà jusqu'où je suis allée.”* Cet élément est intéressant puisqu'il nous permet de nous questionner sur la place de l'imprévu dans la façon d'enseigner de Sylvie.

3.1.2. Répondre aux questionnements des élèves

Ce qui ressort donc de ce changement d'avis est la volonté de Sylvie de vouloir accompagner ses élèves, leur répondre, être un repère sur lequel ils peuvent s'appuyer. Nous remarquons tout de même dans l'entretien d'après-coup, que Sylvie a pu ressentir une forme d'inconfort et de surprise lors de la lecture et la réponse de certains papiers, dépassés par son souhait de répondre à chacun *“Voilà, mais c'était... En fait, là, ça, je savais pas trop jusqu'où j'allais aller, parce que ça, ça dépendait de leurs questions.”*

3.1.3. La crainte de certaines réactions

Durant l'épreuve, Sylvie était très à l'aise, les élèves étaient calmes, sans réactions particulières. Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Sylvie nous évoquait qu'elle n'avait pas d'appréhension particulière concernant la mise en œuvre de ces séances. Seulement, l'après-coup nous montre qu'elle a opéré certains choix dans la volonté de ne pas créer de malaise en classe pour ses élèves, et donc en parallèle, pour elle-même *“C'est des petites vidéos que j'utilise pas dans chaque matière tous les jours, quoi.[...] J'ai un groupe quand même qui est...Qui est intéressant et curieux et du coup, je voulais pas leur donner aussi matière [...] qu'il n'y ait pas de...Comment dire ? De malaise, en fait. [...] Et du coup, la vidéo, on l'a étudiée, mais hop, après, elle n'était pas dans nos cahiers. Et du coup, c'était ça aussi mon choix.”* Ici, le choix de la vidéo s'explique donc avant tout, non pas par volonté d'avoir un appui de connaissances, mais bien pour son caractère effaçable.

3.1.4. Réponse à la troisième question de recherche

Plusieurs relations existent entre les décisions prises en classe et le déjà-là de Sylvie. Effectivement, dans un premier temps le caractère imprévu entre en jeu. Certaines décisions prises ne correspondent pas au déjà-là intentionnel comme nous avons pu le constater précédemment. Nous remarquons ensuite que Sylvie reste centrée sur cette envie de prendre en compte les besoins de ses élèves, de leur apporter des connaissances solides et de répondre à leurs questionnements, qu'importe leur nature. Ses décisions sont cohérentes par rapport à son DJE, DJC et DJI.

4. Le cas de Catherine

4.1 Déjà-là décisionnel de Catherine

4.1.1. Le déjà-là expérientiel

Catherine est une femme de 54 ans, elle est mariée et mère de deux enfants. Elle a obtenu une licence de SVT, a ensuite été formée à l'IUFM et a été prise sur liste complémentaire au concours de recrutement du professorat des écoles, pour être aujourd'hui titulaire depuis de nombreuses années.

Concernant sa formation en termes d'éducation à la vie affective et relationnelle, elle affirme en avoir certainement reçu une au collège sans grands souvenirs étant donné l'ancienneté de celle-ci (40 ans environ). Elle nous confie cependant connaître ce sujet grâce à sa licence de biologie, dans laquelle elle a pu étudier ce sujet. Par la suite, elle n'a pas reçu de formation en tant qu'enseignante, elle évoque *“Alors, non, on n'a pas eu de formation. C'est bien un... un... un manque peut-être dans... dans l'éducation nationale, non.”*

Nous sentons chez elle, une forme de gêne, notamment quand nous la questionnons sur ses souvenirs sur le sujet *“ Non, non, non. Je suis désolée, je suis... Peut-être pas la bonne personne à interroger, mais...”*. Catherine semble se mettre une forme de pression quant au fait d'être interrogée, une crainte de ne pas répondre à nos attentes ou de mal dire et faire.

L'éducation à la vie affective et relationnelle n'est pas un sujet qu'elle a récemment traité avec ces élèves. Elle nous confirme n'avoir aucune gêne à aborder le sujet avec ses enfants, mais en classe, elle se limite à la reproduction animale, ses élèves ne lui posent en parallèle aucunes questions concernant ce sujet. Cependant, elle l'a déjà fait une année ou deux avec d'anciennes classes, elle traitait notamment, la grossesse, la reproduction humaine et l'accouchement. Ce changement de sujets à enseigner se traduit par différents facteurs, dans un premier temps, le public qui a changé au fur et à mesure des années selon elle *“Je l'ai fait une année ou deux, mais là, je ne le fais plus. Puis ils mettent plus de temps dans les séances. Ce que je faisais avant en trois séances, là, je le fais en trois jours, si tu veux, des séances, je le fais maintenant en cinq ou six parce qu'ils sont moins attentifs. Il faut revenir sur plusieurs choses. Il faut réexpliquer plus le vocabulaire. Donc, je ne vais pas aussi loin. Tout ce qui est la reproduction chez l'être humain, la grossesse et l'accouchement, je ne le fais plus.”* Le témoignage de Christine met ici en lumière les tensions existantes entre les intentions enseignantes et le public auquel s'adressent les contenus à enseigner. Nous comprenons ici qu'elle se réajuste didactiquement par la disponibilité cognitive fluctuante de ses récentes classes.

4.1.2) Le déjà-là conceptuel

4.1.3) Une définition scientifique

Catherine n'a pas de définition précise de ce qu'est l'éducation à la vie affective et relationnelle. En effet, elle reste centrée sur le thème de la séquence qu'elle va mettre en place avec les élèves, autour de la puberté *“Comment je définirais l'éducation à la sexualité ? Oui, écoute, je ne saurais pas comment te répondre. Moi, j'axerais plus sur ce qu'on a déjà abordé, la puberté, vraiment.”* Nous apercevons alors ici qu'elle en a une définition restreinte, qui s'oriente donc autour de thèmes destinés plutôt à des élèves de cycle 3. Elle n'évoque pas la dimension plus large de cette éducation à et reste dans l'idée qu'il s'agit d'évoquer les changements physiques et physiologiques présents lors de la puberté.

4.1.4) Des objectifs centrés sur une dimension biologique

Concernant les objectifs, le constat est le même, elle reste centrée sur une dimension plutôt scientifique *“Oui, déjà de leur faire toucher du doigt les différences morphologiques qu'il y a entre les garçons et les filles à l'adolescence, tu vois. [...] Et suivant les élèves, peut-être commencer...Peut-être à parler de tout ce qui est les modifications au niveau du comportement.”* même si on s'aperçoit qu'elle admet une dimension davantage physiologique, qu'elle communiquera ou non en fonction des élèves.

4.1.5.) Des textes officiels identifiés mais non mobilisés

Par rapport aux textes institutionnels, elle ne les connaît pas et n'est pas allée les consulter avant notre entretien mais elle sait où trouver les informations nécessaires *“Sur Eduscol il doit y avoir des choses non?”* si jamais le besoin se présente.

4.1.6) L'école ne se substitue pas au rôle des parents

Pour Christine, la famille a un rôle déterminant en termes d'éducation à la vie affective et sexuelle, l'école ne doit pas tout apprendre aux élèves *“[...] je pense que le rôle des parents, ça fait partie de l'éducation que doivent donner les parents. À l'école, on est là peut-être plus pour institutionnaliser les choses, tu vois.”* On ressent chez elle l'importance de l'école pour apporter aux élèves certains éléments, être plus clairs, plus précis, permettre

également à certains d'en parler car ce sujet n'est pas automatiquement abordé dans toutes les familles, mais l'école selon Christine, ne remplace pas les parents *“On ne doit pas se substituer à ce que les parents veulent dire, peuvent dire, et à quel moment ils ont l'intention de l'aborder.”*

4.1.7 Le déjà-là intentionnel

Catherine a pour intention de ne pas aborder certains sujets dans ses séances d'éducation à la vie affective et relationnelle *“Déjà, aborder la puberté, je pense que c'est un gros morceau. Après, parler des autres aspects non, je ne les trouve pas... C'est vraiment très embarrassant pour eux, très gênant, même pour moi, je pense.”* On comprend alors ici, la gêne que pourrait ressentir Catherine à l'idée d'aborder certains sujets avec ses élèves. Elle souhaite, dans le cadre de notre travail de recherche et dans d'autres séances, aborder uniquement la puberté cette année avec ses élèves. Nous remarquons chez Catherine l'ambition de s'inscrire dans une démarche inductive en partant des représentations de ses élèves, la volonté chez elle de prendre en compte leurs questionnements *“Déjà, peut-être partir sur, tu vois, un recueil de ce qu'ils pensent eux, ce qu'ils en savent, ce qu'ils osent dire aussi.”*

Elle n'a pas encore d'idée du type de séances qu'elle souhaite réaliser, quand nous la questionnons sur les supports qu'elle pourrait être amenée à utiliser, elle n'en a pas une idée précise. Elle souhaite rester dans une séance qu'elle définit comme *“[...]je suis plutôt dans le classique. Je suis à la vieille école.”* Cependant, elle reste ouverte à l'utilisation de certains outils, comme les albums de littérature de jeunesse.

Catherine, malgré la potentielle gêne qu'elle pourrait ressentir à l'idée d'aborder certains sujets en classe, ne se sent pas mal à l'aise quant à la mise en œuvre de cette séquence sur la puberté. Elle nous confie que son âge, mais surtout son expérience, lui permettent aujourd'hui un recul qu'elle n'avait pas il y a plusieurs années. Effectivement, elle nous évoque *“Et là, maintenant, je n'aurai pas d'appréhension à leur parler parce que je sais qu'à un certain moment, je commence à connaître mes élèves. Je sais que si ça ne va pas, je peux m'arrêter.”* Elle sait qu'elle peut remanier ses séances, les modifier, les déplacer *“Si j'avais 25 ans, j'aurais eu ma séance un petit peu prête et je serais allée au bout de ma séance, quoi qu'il coûte. Quoi qu'il en coûte. Mais là, si je vois que ça gêne, ça pourrait*

gêner ou ça pourrait vraiment être compliqué pour certains d'entendre ça, je sais que j'arrêterai, quitte à reprendre quelques semaines après, tu vois [...]” On comprend alors ici que son ancienneté en tant qu’enseignante lui permet des modifications didactiques particulières. Elle semble donc totalement en accord avec son mode de fonctionnement et semble être confiante en sa pratique, elle connaît ses élèves et se connaît elle-même, elle met à distance la pratique qu’elle pouvait avoir autrefois et celle qu’elle a aujourd’hui *“C'est bien le recul que je n'avais pas avant.”*

4.1.8. Réponse à la première question de recherche

Chez Catherine, le déjà-là en éducation à la vie affective et sexuelle est marqué par une certaine prudence, une manière d’enseigner restreinte mais une solide expérience professionnelle. Son déjà-là expérientiel se caractérise par des connaissances scientifiques solides mais son manque de formation en éducation à la vie affective et sexuelle l’amène à se centrer uniquement sur la dimension biologique de la puberté, en laissant de côté les aspects physiologiques, sociaux, comportementaux. Catherine est marquée par la volonté d’accompagner chaque élève, de répondre à ses questions, en s’appuyant sur la famille, qu’elle juge comme premier pôle d’apports de connaissances à ce sujet. Concernant le déjà-là intentionnel de Catherine, il se caractérise par une certaine prudence. Elle ajuste son enseignement pour que ses élèves et elles-mêmes soient dans un certain confort, pour éviter toute forme de malaise ou de débordement. Cependant, sa connaissance fine du cycle 3 et de sa classe lui permettent d’ajuster son enseignement, de le remanier si nécessaire, tout en ayant pour ambition de travailler avec les représentations initiales de ses élèves.

5. L'épreuve en lien avec l'entretien de déjà-là

5.1. Présentation du contexte

La séance a été filmée le 29 novembre 2024 par l’AESH présent dans la classe de Catherine. Effectivement, l’école étant éloignée de notre lieu de résidence, nous n’avons pas la possibilité de nous y rendre une seconde fois, nous nous y rendons déjà le mardi dans le cadre d’un contrat d’alternance. L’AESH n’a malheureusement filmé que 10 minutes sur l’ensemble de la séance de Christine.

Catherine a une classe de 27 élèves dont 8 filles uniquement. Cette séance correspond à la seconde dans la séquence de Catherine. La séance démarre par un bref rappel de la séance précédente, notamment pour un élève absent. Le rappel de la séance se fait par Christine elle-même en classe entière. L'extrait vidéo dont nous disposons s'arrête pendant la correction du questionnaire, en classe entière.

Catherine était dans un premier temps plutôt réticente quand nous lui avons proposé de mettre en œuvre des séances d'éducation à la vie affective et relationnelle. En effet, nous lui avons proposé de travailler sur la puberté, avec appui d'une séquence Eduscol pour qu'elle puisse voir le vocabulaire à enseigner, comment faire etc. Comme pour Sylvie, Catherine a donc souhaité travailler sur la puberté avec ses élèves et ne pas aborder la reproduction humaine.

5.1.1. Le déjà là expérientiel comme première perspective d'analyse

5.1.2. Un enseignement qui évolue

L'entretien du DJL nous a montré que Catherine adapte son enseignement aux classes qu'elle a en face d'elle. En effet, elle a enseigné auparavant avec d'autres classes la reproduction humaine. Seulement, aujourd'hui, avec la classe qu'elle a, elle ne souhaite plus enseigner ce thème. Nous pouvons mettre en lien ce passage de l'entretien d'accès au déjà-là avec le temps de l'épreuve. En effet, Catherine est assez fermée dans sa posture d'enseignante. Elle est davantage positionnée dos aux élèves et ne rentre pas forcément en interaction avec eux durant la séance que nous avons filmée. Cela pourrait s'expliquer par une certaine appréhension du comportement de ses élèves *“Je l'ai fait une année ou deux, mais là, je ne le fais plus. Puis ils mettent plus de temps dans les séances. Ce que je faisais avant en trois séances, là, je le fais en trois jours, si tu veux, de séances, je le fais maintenant en cinq ou six parce qu'ils sont moins attentifs.”* Catherine essaie donc d'aller vers l'essentiel, pour gagner du temps et être certaine d'atteindre les objectifs de chaque séance.

5.1.3 Une expérience de classe significative

Le temps d'épreuve a permis d'observer que Catherine a une certaine maîtrise de sa classe. Ses élèves se mettent rapidement au travail, ne bavardent pas et sont à son écoute. Catherine a des classes de cycle 3 depuis maintenant plus de dix ans. Cette expérience de classe lui permet d'établir un climat de classe serein.

5.1.4. Une séance très précise

Pendant l'entretien d'accès au DJL, Catherine nous explique que la puberté est un sujet qu'elle maîtrise, qu'elle a vu pendant sa formation scientifique et que de ce fait, elle est au clair dessus " [...] j'ai fait des études en sciences et en bio, donc c'est un sujet que je connais, que j'ai vu pendant mes études." Sa séance était très précise, elle avait préparé les supports de travail en amont, les temps étaient organisés. Elle avait préparé le support vidéo et le connaissait afin d'anticiper les potentielles difficultés. Catherine s'est également beaucoup appuyée sur le support vidéo lors de la mise en commun. Celle-ci servait de moyen de vérification aux réponses des élèves. Or, elle a des connaissances de part sa formation scientifique. Mais elle ne fait pas le choix d'apporter elle-même les connaissances aux élèves. Ce phénomène pourrait s'expliquer par son DJE, notamment par rapport à la classe qu'elle a cette année. Comme mentionnée plus haut, ses élèves sont, selon elle, moins attentifs, les apprentissages prennent plus de temps. On peut alors comprendre que pendant ce temps d'épreuve, elle s'appuie sur un support vidéo clair, concis où les éléments sont facilement accessibles.

5.1.5. Le déjà-là conceptuel comme seconde perspective d'analyse

5.1.6. Une définition vaste

Le temps de l'épreuve permet de constater que Catherine utilise peu les représentations des élèves en classe. Effectivement, lors de la mise en commun des réponses au questionnaire, elle leur repasse la vidéo et demande aux élèves de relever la réponse entendue. Cependant, elle ne demande pas si certains élèves veulent rajouter certains éléments. C'est notamment le cas lors d'une question demandant aux élèves de donner la définition de ce qu'est la puberté. La vidéo de Jamy mentionne "passer du stade d'enfant à celui d'adulte". Or, cette définition reste vague et incomplète. Le DJC de Catherine nous permet de mieux comprendre le recours à la vidéo quand il s'agit de définir ce qu'est la puberté, puisqu'elle n'a pas de définition de ce qu'est l'éducation à la vie affective et sexuelle dans un premier temps "Oui, écoute, je ne saurais pas comment te répondre. Moi, j'axerais plus sur ce qu'on a déjà abordé, la puberté, vraiment." Pourtant, le DJC de Catherine montre qu'elle sait ce qu'est la puberté " [...] Oui, déjà de leur faire toucher du doigt les différences morphologiques qu'il y a entre les garçons et les filles à l'adolescence, tu vois. [...] Peut-être à parler de tout ce qui est les modifications au niveau du comportement." Or, en classe, la définition retenue est celle de la vidéo : Passer du stade enfant au stade adulte.

5.1.7. Une confusion entre puberté et adolescence

Le DJC de Catherine nous montre qu'elle associe la puberté au moment de l'adolescence "*[...] toucher du doigt les différences morphologiques qu'il y a entre les garçons et les filles à l'adolescence, tu vois.*". Cependant, le temps de l'épreuve nous montre qu'auprès de ses élèves, elle définit la puberté comme étant l'adolescence, sans les distinguer. Catherine évoque aux élèves qu'il s'agit de la même chose? Or, nous avons vu à travers cet entretien d'accès au déjà-là qu'elle connaissait la différence entre ces deux phénomènes. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que Catherine a simplifié cette définition pour la rendre davantage accessible pour ses élèves.

5.1.8. Le genre oriente l'enseignement

Le DJC de Catherine nous montre qu'elle présente une forme de crainte vis-à-vis de la mise en œuvre de ces séances, en raison de la proportion de garçons dans sa classe. En effet, selon elle, les garçons peuvent faire preuve de moins de maturité que les filles et les séances peuvent donc s'avérer être plus difficiles "*À mon sens, quand il y a plus de filles dans une classe [...] c'est plus facile [...] Ça avancerait plus facilement, je pense, qu'avec beaucoup de garçons. Parce qu'alors, les rires et les regards en douce, je pense que je vais en avoir pas mal.*" Lors de l'épreuve, cette appréhension s'est ressentie. En effet, Catherine rappelle aux élèves en début de séance "*Les rires c'est fini, c'était lors de la première séance*" (annexe) avant même que les élèves n'aient eu de réaction(s). Nous sentons également chez Catherine, l'ambition d'être à l'écoute de ses élèves, puisqu'elle leur demande après la vidéo s'ils ont des questions avant de commencer le questionnaire. Cependant, après avoir posé cette question, elle se met dos aux élèves et ne jette qu'un rapide coup d'œil à sa classe, ne laissant donc pas réellement l'occasion pour les élèves de poser des questions, ni à Catherine de leur répondre.

5.1.9 Le déjà-là intentionnel comme dernière perspective d'analyse

5.2. La volonté d'enseigner uniquement la puberté

Catherine a accepté dans le cadre de notre enquête, de réaliser une séquence sur la puberté avec ses élèves de CM1-CM2. Elle ne souhaite pas aborder d'autres sujets, mais bien de rester uniquement centrée sur la puberté, sans aller dans trop de détails. La raison est notamment le profil de certains élèves de sa classe "*Oui, donc là, honnêtement, moi, là,*

surtout avec le groupe que j'ai, je n'aborderais que la puberté.” Catherine est en effet restée centrée sur la puberté dans cette séquence. Elle a décidé de n'aborder que les thèmes généraux, sans entrer dans les détails.

5.2.1 Un enseignement jugé classique

Le DJI de Catherine nous montre qu'elle n'a pas encore d'idées de comment elle va mettre en œuvre ces séances d'éducation à la vie affective et sexuelle en classe. Elle n'a pas pour intention d'utiliser de supports particuliers (albums, vidéos...) “ *Eh bien, honnêtement, je ne sais pas trop. Là, je n'ai pas trop réfléchi. Moi, je suis plutôt dans le classique. Je suis à la vieille école. Donc, éventuellement, après, je ne sais pas, les albums, pourquoi pas.*” Finalement, lors du temps d'épreuve, nous avons pu constater que le cœur de la séance filmée était un support vidéo de Jamy sur lequel Catherine s'est appuyée. Nous observons alors une modification de son enseignement, de ses intentions.

5.2.2. Le souhait d'être à l'écoute

Un élément saillant du DJI de Catherine est sa volonté de répondre aux questionnements des élèves. Elle sait que certains élèves vont poser certaines questions et reste lucide sur le fait qu'elle ne pourra pas systématiquement leur répondre “ *Il y a des choses sur lesquelles je ne peux pas répondre. Maintenant, dans d'autres domaines, c'est la même chose. Il y a des choses, je vais avoir du mal, je leur dis, attends, je sais pas, moi, je suis pas une encyclopédie, je ne sais pas tout.*”. Le temps de l'épreuve a montré que Catherine souhaitait que la séance soit comprise par tous. Effectivement, elle demande aux élèves s'ils ont des questions sur la vidéo, seulement, comme précisé précédemment, elle n'est pas totalement disponible et prête à y répondre dans sa posture. Il s'agit davantage d'un automatisme, celui de s'assurer que chacun comprenne, plus qu'une réelle intention dans la séance que nous avons filmée.

5.2.3 Un besoin d'accompagnement

Catherine évoque dans son DJI l'aide que pourrait lui apporter une certaine formation dans la mise en place de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle “ *L'avantage d'une formation, c'est d'être d'abord avec des documents, vraiment, tu vois, des documents...Oui, pour guider..... à donner après aux élèves, des choses comme ça, qu'ils soient vraiment appropriés, réfléchis, et qu'ils soient compréhensibles par tous*”. Pourtant, le DJE de Catherine nous a montré qu'elle venait d'une formation scientifique et qu'elle nous affirmait

être plutôt familière au sujet de la puberté notamment. Nous pouvons alors comprendre que lors de l'épreuve, Catherine se soit appuyée sur un support vidéo et un questionnaire papier préparé, afin d'être sûre d'apporter des connaissances justes mais surtout adaptées à ses élèves. On comprend bien ici que la formation scientifique ne fait pas tout, dans la mise en œuvre en classe, celle-ci ne permet pas systématiquement à Christine d'être à l'aise.

5.2.4. Une formation scientifique qui ne détermine pas tout

L'épreuve nous a permis de constater que la définition que Catherine donnait de la puberté à ses élèves restait assez superficielle, et qu'elle tentait de la faciliter afin que chacun comprenne de quoi il s'agissait. De plus, Catherine définit la puberté comme étant correspondante à l'adolescence sans expliquer les différences aux élèves, ni les nuances. Le DJI de Catherine nous permet de mieux comprendre cette forme d'incohérence entre formation scientifique et définitions en classe. Quand nous questionnons Catherine pour savoir si sa licence lui a permis d'évoquer plus facilement certains sujets, sa réponse est claire *“Non, non, non. Pas du tout. Non, bah, le fait de ma licence me permet d'avoir des... d'avoir vu certaines notions, voilà, en science, qui me permettent de pas...de pouvoir apporter des choses.”*

5.2.5. Réponse à la deuxième question de recherche :

L'enseignement de Catherine se caractérise à la fois par sa volonté d'avoir le contrôle mais aussi d'être claire et concise. Son enseignement est structuré, précis et préparé. L'hétérogénéité de genre dans sa classe, ainsi que l'immaturation de certains de ses élèves l'amènent à se restreindre et à adopter une posture davantage fermée en classe. Malgré tout, on retrouve chez elle, la volonté que chaque élève comprenne, le vocabulaire est adapté et les notions facilement accessibles. Cependant, ce besoin d'aller directement vers le but, l'objectif de la séance délaisse certains aspects scientifiques dans les contenus adressés aux élèves.

6. L'après-coup de Catherine

L'ensemble des verbatims et propos concerne l'annexe 9.

6.1. Partir des représentations des élèves

Le DJI de Catherine nous a montré sa volonté de travailler à partir des représentations initiales des élèves “ *Déjà, peut-être partir sur, tu vois, un recueil de ce qu'ils pensent eux, ce qu'ils en savent, ce qu'ils osent dire aussi.* ” sans particulièrement travailler dessus dans la suite de la séquence. L'après-coup confirme que cette première séance a été réalisée. Catherine avoue avoir été assez brève et concise “ *Donc, on avait fait une première séance où j'avais posé la question de savoir pour eux ce que c'était que la puberté de mémoire. Et ils m'avaient donné leur représentation de la puberté, mais on avait fait que ça.* ” Elle ne nous en dit pas plus sur ce qui a été fait des représentations des élèves, elle ne semble pas en avoir gardé trace. Elle explique cependant que la deuxième séance reprenait les grandes lignes évoquées par les élèves à la première séance, sans faire davantage.

6.1.1. Des séances brèves et concises

Lors de l'entretien d'accès au DJL, Catherine confiait vouloir rester sur une séquence assez simple, où l'on évoque les changements physiques et physiologiques sans rentrer dans trop de détails. Nous avons précédemment lié cette intention au DJE, lorsque Catherine exprime que ses élèves sont moins attentifs mais aussi que la proportion de garçons en classe ne permet pas de faire autant qu'avec plus de filles, selon elle. Durant l'entretien d'après-coup, Catherine affirme avoir réalisé 3 séances et avoir été effectivement, assez brève “ *Donc, moi, je suis restée vraiment sur quelque chose. Je t'avais dit, je n'irai pas en profondeur. Je suis resté sur quelque chose d'assez superficiel.* ” Mais on remarque également la volonté chez Catherine, d'avoir une séance avec laquelle elle sera à l'aise, adaptée à son profil de classe.

6.1.2. Un besoin de contrôle

Si à travers le DJI de Catherine, on comprenait qu'elle n'était pas mal à l'aise à l'idée de répondre à certaines questions des élèves qui pourraient s'éloigner de la séance, qu'elle prendrait le temps d'y répondre, l'après-coup nous montre que Catherine s'est restreinte dans ses séances, également pour ne pas que la situation lui échappe “ *Donc, je ne voulais pas partir dans quelque chose qui pouvait m'échapper au niveau des discours. Après, je me retrouvais avec des questionnements sur lesquels je n'aurais pas pu répondre [...] Je me serais retrouvée à faire intervenir des infirmières scolaires [...] Je lui aurais demandé, tu vois, une intervention, par exemple.* ” L'utilisation d'une vidéo informative et d'un questionnaire durant le temps de l'épreuve, prennent alors tout leur sens après cette affirmation. Cette volonté de garder un contrôle sur cette séance se manifeste également par

le rebrassage de la séance 1, faite par Catherine pendant le temps d'épreuve. Effectivement, on remarque grâce à l'entretien de DJL, l'épreuve et enfin l'entretien d'après-coup, que Catherine souhaite aller droit au but dans cette séquence, qu'elle n'a pas pris le temps qu'elle peut prendre habituellement pour laisser davantage la parole aux élèves *“Pour pouvoir aller directement dans l'essentiel. C'est pas très pédagogique, mais je voulais aller directement dans ma séance. C'est bien. À d'autres moments, je laisserai les enfants, tu vois. Mais là, non.”* On remarque encore une fois que Catherine peut être méfiante à l'égard des réactions de ses élèves. Elle a une connaissance précise de sa classe, comme nous l'avons compris avec son DJE, DJC et DJI, et ajuste son enseignement dans cette séquence où les réactions peuvent rapidement déborder *“ Donc, je les connais. Mais non, on n'a pas dit ça. Mais non, c'est pas comme ça qu'on l'a dit. Donc, pour ne pas perdre du temps sur la restitution de la séance précédente, j'ai préféré le faire moi.”*

6.1.3. Une séance ajustée

Catherine avait au départ, lors du recueil de son DJC, aucune idée de ce qui était attendu des programmes scolaires en matière d'éducation à la vie affective et sexuelle. Cependant, dans le cadre de l'élaboration de cette séquence, elle est allée se renseigner afin de pouvoir la mettre en œuvre en classe. Catherine n'a pas créé sa séance elle-même mais a eu besoin d'aide, de l'appui de certains documents qu'elle a modifié pour qu'ils soient adaptée à la fois à elle-même mais surtout à ses élèves *“C'est un thème que je n'ai pas travaillé depuis très longtemps. Donc, j'ai été voir ce qui était demandé dans les programmes, ce qui était proposé aussi par les collègues. Mais j'ai pioché le document chez elle, la vidéo chez un autre. Tu vois, je n'ai pas pris la séance de quelqu'un tout de suite.”*

Dans le recueil de son DJI, Catherine affirme avoir envie de travailler avec les représentations de ses élèves, en effet durant l'épreuve, c'est ce qui a été réalisé. Catherine exprime l'importance de ce travail *“Je trouve que c'est important de partir de la représentation des gamins. Après, ça te fait parfois modifier ce que tu avais prévu. Parce que tu t'attendais à ce qu'ils ne sachent rien. Et puis, ils en savent pas mal.”*

6.1.4. La crainte de l'erreur

Lors de l'épreuve, Catherine, et donc ses élèves, ont associé puberté et adolescence, sans faire de distinction. Comme exprimé précédemment, cet amalgame nous a étonné et amené à formuler l'hypothèse interprétative suivante : Catherine a voulu simplifier la

définition de la puberté pour la rendre accessible à ses élèves. Cependant, l'après-coup nous révèle plutôt qu'il s'agit d'une forme de méconnaissance de sa définition précise chez Catherine *“Plutôt qu'après d'induire les enfants dans des choses qui peuvent être fausses, de ne leur raconter pas que des vérités, je préfère des fois me dire que je les laisse là-dessus. Si c'est vraiment une définition qu'il faut vraiment distinguer plus tard, quelqu'un leur en prendra mieux que moi.”* On ressent chez elle cette crainte de se tromper, d'amener les élèves vers de mauvaises connaissances.

6.1.5. Réponse à la troisième question de recherche

Plusieurs relations existent entre les décisions prises en classe et le déjà-là de Catherine. Effectivement, dans un premier temps, les DJE et DJC ont montré que Catherine avait certaines appréhensions quant à la mise en place de ces séances dans sa classe. Les décisions prises en classe lors de l'épreuve ont souvent résulté des craintes de Catherine. Cependant, l'après-coup nous a permis de comprendre davantage que Catherine souhaitait être claire pour ses élèves, qu'elle a pu remarquer que certains ne se sentaient pas concernés, elle a ainsi ajusté son enseignement.

7) Conclusion :

A l'issue de ce travail de recherche, il est important de répondre à notre questionnement initial. Notre problématique de recherche visait à comprendre quelles sont les représentations des enseignants sur l'éducation à la vie affective et sexuelle. Comment s'opèrent leurs choix, comment s'organise le lien entre le déjà-là décisionnel des enseignants et leurs décisions, leurs choix didactiques.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons interrogé deux enseignantes volontaires pour lesquelles nous avons réalisé des vignettes didactiques. Les entretiens d'accès au déjà-là nous ont permis de mieux comprendre le déjà-là expérientiel de ces deux enseignantes, comment leurs expériences ont pu orienter leurs décisions enseignantes, comment leurs choix didactiques se sont-ils opérés en fonction de leur formation universitaire et en éducation à la vie affective et sexuelle. Nous avons alors relevé que les formations initiales permettent une certaine mise en confiance des enseignantes dans les savoirs à enseigner dans le cadre d'une séquence sur la puberté. Seulement, ce facteur est minime par

rapport à l'expérience de la classe, qui elle, gouverne réellement les décisions prises en classe et orientent les choix didactiques. Le déjà-là conceptuel a permis une réelle prise en compte des sujets, une compréhension de leur logique individuelle. La méconnaissance des textes officiels a amené ces enseignantes à parfois être dans des situations d'inconfort où les notions à aborder n'étaient pas forcément maîtrisées. Cependant, les objectifs sont identifiés et chacune avait pour volonté d'accompagner et de rassurer chaque élève. Le déjà-là intentionnel quant à lui permet de mettre en exergue l'intention de chaque enseignante, ce qu'elle souhaite enseigner ou non. Nous avons alors constaté que la reproduction humaine était le sujet que ces deux enseignantes ne souhaitaient pas mettre en œuvre. Les freins liés à l'âge, aux réactions de certaines religions, communauté, ou élèves ont été relevés.

Ce recueil du déjà-là a été mis en relation avec le temps d'épreuve où nous avons pu observer la pratique de classe de ces deux enseignantes, élaborer des hypothèses interprétatives pour essayer de comprendre certaines décisions en classe. L'après-coup est alors venu compléter et finaliser ce travail. Nous tirons donc comme conclusion finale que l'expérience, la conception et l'intention organisent, de manière différente, les choix didactiques des enseignantes en classe. Cet enseignement n'est pas seulement peu mis en place à cause des potentielles réactions des parents, ni du manque de formation. Il s'agit réellement de la logique interne de chaque sujet.

8) Discussion

Ce travail de recherche présente différentes limites que nous allons tenter d'analyser. En effet, dans un premier temps, les deux enseignantes interrogées sont des femmes. Or, dans le cadre de notre travail de recherche, il aurait été davantage intéressant et pertinent d'interroger des enseignants de genre différents. De plus, sans nous en rendre compte, ces deux enseignantes ont un profil similaire. En effet, elles ont toutes deux une cinquantaine d'années, ont une formation scientifique et ont eu et ont des classes de cycle 3 depuis maintenant quelques années. Si nous pouvions prolonger notre travail, nous souhaiterions rajouter un enseignant ou deux, avec un genre différent de celui d'une femme et un profil différent des enseignantes collaboratrices de notre enquête.

De ce fait, notre part de subjectivité est alors à revoir. D'autant plus que nous connaissions brièvement les enseignantes volontaires, puisque les autres enseignants que nous avons contactés n'étaient pas d'accord pour collaborer. Il serait donc pertinent d'interroger des enseignants qui nous sont complètement inconnus, pour s'assurer d'une meilleure objectivité en tant que chercheur.

Certaines questions restent alors en suspend : Est-ce qu'un enseignant masculin aurait les mêmes intentions que des enseignantes féminines ? Est-ce que le temps de l'épreuve varie énormément si l'enseignant provient d'une formation littéraire ? Par exemple.

Pour finir, ce travail de recherche est très intéressant dans le cadre de l'exercice du métier de professeur des écoles. En effet, les nouveaux programmes d'éducation à la vie affective et relationnelle entrent en vigueur à la rentrée 2025. Mais la recherche dans sa globalité, permet de continuer de s'instruire, se former et faire évoluer sa pratique de classe.

Bibliographie

Audigier, F. (2012). Les *Éducation à...*: Quelles significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13, 25-38.

<https://doi.org/10.3917/rdid.013.0025>

Beitone A (2004). « Enseigner des questions socialement vives » Note sur quelques confusions.

https://lms.fun-mooc.fr/asset-v1:uved+34008+session01+type@asset+block/QSV-Confusions_A.Beitone_2004.pdf

Berger D., Broussouloux S., Houzelle N., (2010), « L'éducation pour la santé requiert des compétences spécifiques pour les enseignants », *La Santé de l'Homme*, n° 407- mai-juin 2010, p. 21-22. Repéré à :

<https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-de-l-homme-mai-juin-2010-n-407-education-pour-la-sante-a-l-ecole-quelles-competences-pour-les-professionnels>

Carnus, M.-F. (2015). Chapitre 4. Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : Un « déjà-là décisionnel ». In *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (p. 61-73). De Boeck Supérieur. Repéré à :

<https://doi.org/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0061>

Chevallard, Y. (2009). La TAD face au professeur de mathématiques. Repéré à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_TAD_face_au_professeur_de_mathematiques.pdf

Deysard, M. (2019). *L'enseignant et l'éducation à la sexualité: Une recherche en didactique clinique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14722.84161>

Do Ch.-L. et Alluin F., (2002), « L'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège. » Les dossiers n° 138, Ministère de l'Education Nationale, Direction de la programmation et du développement, pp. 102. Repéré à : https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/ieep_4642.pdf

« Éducatons à » Définitions, délimitations, contextualisation. Consulté le 23 décembre 2023 à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/educations_a_breve_mise_au_point.pdf

Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs—Persée. (s. d.). Consulté le 10 mai 2024, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1093

Enseignement primaire et secondaire. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques. Consulté le 18 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>

Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée. Ministère de l'Éducation Nationale.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/couv_synthese_sante_sociale_2009-2011/95/0/Guide_EAS_751950.pdf

J'enseigne au cycle 1 | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques—Dgesc. (s. d.). Consulté 17 décembre 2023, à l'adresse :

<https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

J'enseigne au cycle 2. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc. Consulté 17 décembre 2023, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

J'enseigne au cycle 3. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc. Consulté 18 décembre 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc. Consulté 17 décembre 2023, à l'adresse :

<https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

Jourdan, D., Picc, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M.-L., Laquet-Riffaud, A., Geneix, C., & Glanddier, P. Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : Pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé Publique*, 14(4), 403-423. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/spub.024.0403>

Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* [Phd Thesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. Repéré à : <https://theses.hal.science/tel-00728270>

Leal, Y., & Carnus, M.-F. (2012, septembre). Le déjà-là expérientiel de l'enseignant en éducation à la santé. *Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux – Lille (France) 26, 27, 28 septembre 2012*. <https://hal.science/hal-03611296>

Lebas, I. (2011). Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. *Dialogue*, 193(3), 89-100. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/dia.193.0089>

Legardez, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.4000/edso.15952>

Loizon, D. (2017). La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en ÉPS : Le cas de l'enseignement du judo. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 61-78. <https://doi.org/10.7202/1049397ar>

Ministère de la Justice, Journal Officiel de la République Française n°156 du 7 juillet 2001, Loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception. Repéré à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000222631&categorieLien=id>

pédagogique, C. (2023, juillet 4). Un énième plan pour l'éducation à la sexualité. *Le Café pédagogique*.

<https://www.cafepedagogique.net/2023/07/04/un-enieme-plan-pour-leducation-a-la-sexualite/>

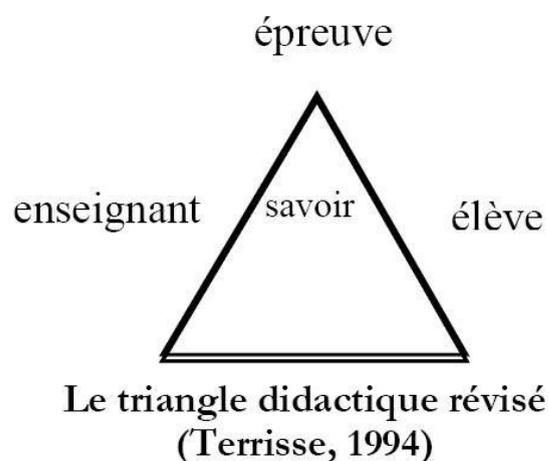
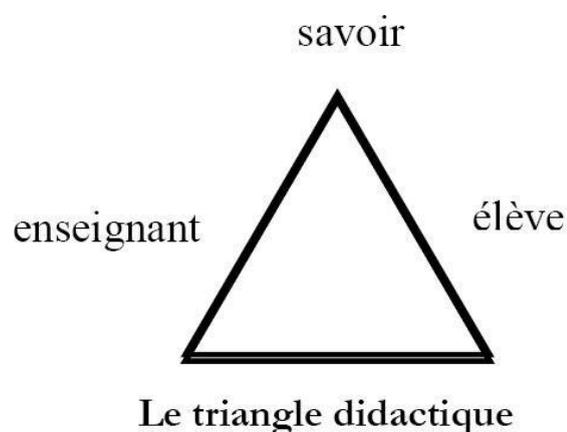
Pizon F., Jourdan D., Simar C., Berger D., (2010a) « Les déterminants des pratiques d'éducation à la santé à l'école primaire : essai de catégorisation à partir du point de vue des enseignants. » Travail et Formation en Éducation, 2010 (6). Repéré à : <https://journals.openedition.org/tfe/1327>

Quinodoz, J.-M. (2019). *Chapitre XII. Le moi, le ça et le surmoi: Vol. 2e éd.* (p. 91-99). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/sigmund-freud--9782715400177-p-91.htm>

Rapport de l'IGESR sur l'Education à la sexualité en milieu scolaire n°2021-149- juillet 2019. Consulté le 15 décembre 2023 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/media/113772/download>

Annexes :

Annexe 1 : Le triangle didactique revisité par André Terisse.



Annexe 2 : Grille d'entretien d'accès au déjà-là

Déjà-là expérientiel :

- Pouvez-vous vous présenter (âge, sexe, situation familiale) ?
- Quelle est votre formation pour devenir professeure des écoles ou plus généralement quel est votre parcours universitaire et professionnel ?
- Avez-vous eu des séances d'éducation à la sexualité pendant votre scolarité ?
- Si oui, quels en sont vos souvenirs ? Qu'en retenez-vous ?
- Avez-vous eu une formation ou avez-vous décidé de vous former à l'éducation à la sexualité ?
- Parlez-vous d'éducation à la sexualité à vos enfants ?
- En classe, avez-vous déjà parlé ou eu à parler d'éducation à la sexualité ?
- Si oui, comment ? Quels sujets avez-vous abordés ? Qu'avez-vous mis en place ?
- Avez-vous déjà fait des séances ou des séquences d'éducation à la sexualité avec vos élèves ?
- Si oui, quels élèves (cycle, niveaux) ?

Déjà-là conceptuel :

- Pour vous, qu'est-ce que l'éducation à la sexualité à l'école ?
- Quels en sont les objectifs d'après-vous ?
- Que savez-vous des documents institutionnels concernant cette éducation à ?
- Quels sont selon vous les freins à son enseignement et les limites ?
- Pour vous le rôle de la famille et de l'école concernant l'éducation à la sexualité est-il le même ?

- Si non, quel est le rôle de l'enseignant ? Celui de la famille ?

Déjà-là intentionnel :

- Si vous deviez mettre en place des séances d'éducation à la sexualité en classe, que feriez-vous ?
- Quels domaines traiteriez-vous ?
- Quels sujets aborderiez-vous ?
- Comment mettriez-vous en place ces séances, avec quels dispositifs ?
- Si vous avez déjà mis en place des actions ou des séances, avez-vous ressenti du stress, éprouvé des difficultés, de l'appréhension à évoquer certaines notions (développer) ?
- Si vous avez bénéficié d'une formation, vous êtes-vous senti plus légitime et plus serein à l'idée d'évoquer ces sujets devant les élèves ?
- Votre contexte familial et de formation vous ont-t-ils permis d'évoquer plus facilement ces notions ou au contraire ?

Annexe 3 : retranscription entretien DJL Catherine

Z Alors, est-ce que tu peux te présenter, âge, sexe, situation familiale ?

C Donc, je suis une femme de 54 ans, je suis mariée, mère de deux enfants.

Z Ok. Est-ce que tu peux me dire quelle est ta formation pour devenir professeur des écoles et plus généralement ton parcours universitaire et professionnel, si tu as fait autre chose avant ?

C Donc, j'ai fait une licence de SVT, science des vies de la terre. J'ai passé le concours, j'ai été prise sur liste complémentaire. J'ai fait l'année à l'IUFM de formation et depuis, je suis titulaire.

Z Ok.

C Voilà.

Z Est-ce que tu as déjà eu des séances d'éducation à la sexualité pendant ta scolarité ? C La mienne ?

Z Oui.

C Oui, je pense au collège et ça remonte, il y a plus de quarante ans.

Z Ok. Et après, non, pas de... au lycée, tout ça ? Non, c'était au collège.

C Au collège, c'est sûr. Au lycée, je ne n'en ai pas le souvenir.

Z Oui. Ok. Et est-ce que tu en as des souvenirs ? Enfin, qu'est-ce que tu en retiens, si tu as des souvenirs ?

C Alors là, c'est très loin. C'est très loin. Donc, là, je te dis honnêtement, rien du tout. Après, j'ai fait... j'ai fait... enfin, j'ai fait des études en sciences et en bio, donc c'est un sujet que je connais, que j'ai vu pendant mes études.

Z Oui.

C J'y suis revenue dessus, mais après, en fac, de mémoire, non, je... là, honnêtement, je ne sais pas. Je ne crois pas qu'il y avait une infirmière qui était venue faire une présentation avec la prof. Non, je ne crois pas. Là, je te dis honnêtement, je n'en ai aucun souvenir. Donc, je n'ai pas été traumatisée, si c'était là, pour la première question.

Z Non, non, c'était... plus savoir s'il y avait des choses qui t'avaient marquée ou... ou voilà.

C Non, du tout, non. Non, non, non.

Z Non, pas plus de souvenirs que ça, quoi.

C Non, non, non. Je suis désolée, je suis... peut-être pas la bonne personne qui m'a interrogée, mais... Non, là, je m'assure.

Z Ah non, mais... ah non, mais c'est intéressant de voir... Enfin, c'est... il ne fallait pas forcément que tu en aies des... des souvenirs, c'était... pour savoir, quoi. Et est-ce qu'après,

plus... enfin, plus tard, du coup, tu as eu une formation sur l'éducation à la sexualité ou est-ce que tu as décidé de te former ou... ou pas du tout ?

C Alors, non, on n'a pas eu de formation. C'est bien un... un... un manque peut-être dans... dans l'éducation nationale, non. Du coup, là, je vais te dire honnêtement, pour notre travail, j'ai été un petit peu regardé mais voilà. Et... en règle générale, ce que je fais, c'est que je fais la reproduction animale, mais pas chez les hommes, avec mes CM, mais c'est tout.

Z D'accord, ok. Et est-ce que tu parles d'éducation à la sexualité avec tes enfants ? Ou... ou pas du tout ?

C Ah ben, j'ai parlé avec mes enfants, oui, j'ai dû parler avec eux voilà, mais là, ils sont grands. Quand même, ils ont 20/25 ans.

Z Oui. Oui.

C Que ce soit avec... voilà, avec mon mari ou moi, on a répondu à leurs questions, on a abordé le sujet, quand ça devait, mais tu vois, par exemple, les règles pour ma fille, il avait fallu aborder le sujet, ça m'arrive.

Z Oui. Ok. Et du coup, ben là, tu m'as déjà un petit peu répondu, mais en classe, est-ce que tu as déjà parlé ou eu à parler d'éducation à la sexualité ? Est-ce qu'il y a déjà eu des questions d'enfants ?

C Non. À part l'histoire de faire la reproduction animale, avec les CM, non, tout ce qui est vraiment porté à l'être humain, non, et même... Je n'ai jamais eu de questions à part de mes élèves.

Z D'accord, ok. Donc du coup, ben la question d'après, du coup, ça ne sert à rien que je la pose, parce que c'était si oui. Mais est-ce que tu as déjà fait... ben du coup, tu m'as dit oui sur la reproduction animale, mais des séances ou des séquences d'éducation à la sexualité avec tes élèves ? Ah, mais du coup, non, c'était reproduction animale, mais pas...

C C'est la reproduction animale, on travaillait la reproduction animale chez les poissons. Après je leur explique qu'au collège ils auront la suite. Parce qu'en plus je l'ai en fin d'année scolaire dans ma programmation donc si ils ont des questions ils le verront au collège, non je n'aborde pas ce sujet. Je l'ai fait une année ou deux, mais là, je ne le fais plus. Puis ils mettent plus de temps dans les séances. Ce que je faisais avant en trois séances, là, je le fais en trois jours, si tu veux, de séances, je le fais maintenant en cinq ou six parce qu'ils sont moins attentifs. Il faut revenir sur plusieurs choses. Il faut réexpliquer plus le vocabulaire. Donc, je ne vais pas aussi loin. Tout ce qui est la reproduction chez l'être humain, la grossesse et l'accouchement, je ne le fais plus.

Z D'accord. Ok, mais tu l'as déjà fait. Et c'était du coup avec des élèves toujours de cycle 3, mais plutôt c'était avec des CM1 ou des CM2 ? Les deux ?

C CM1, CM2

Z D'accord.

C Ça fait depuis que Valérie est à l'école, j'ai que CM1, CM2. Donc, ça fait plus de dix ans que j'ai que CM1, CM2.

Z D'accord, ok.

C Alors, je pense qu'à un moment donné, on va devoir... Ah, attends. Je pense qu'il va falloir qu'on s'appelle sur le téléphone parce que je n'entends plus rien.

Z Oui. Il n'y a pas de souci.

C Donc, je vais chercher un autre dictaphone et on s'appelle.

Z Je vais chercher un autre dictaphone sur le téléphone parce que là, ça bug, je n'entends plus rien.

C Oui, oui, vas-y, vas-y.

Z Bon, je coupe la réunion.

C Je commence à t'appeler pendant que tu cherches ce qu'il te faut. Z Ok, super.

C Vas-y.

Z Alors du coup, je continue. Je continue. Alors là, ce serait du coup pour avoir un petit peu ta définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité à l'école. Comment tu la définirais selon toi ?

C Comment je définirais l'éducation à la sexualité ? Oui, écoute, je ne saurais pas comment te répondre. Moi, j'axerais plus sur ce qu'on a déjà abordé, la puberté, vraiment.

Z Oui.

C Parce que je crois que ce sont des jeunes enfants, donc il y en a qui sont plus matures qu'aux autres peut-être, et puis il y en a qui sont plus avancés, mais vraiment, un thème. Déjà, aborder la puberté, je pense que c'est un gros morceau. Après, parler des autres aspects non, je ne les trouve pas...

Z Ok.

C C'est vraiment très embarrassant pour eux, très gênant, même pour moi, je pense.

Z D'accord, ok. D'accord. Et du coup, selon toi, les objectifs de l'éducation à la sexualité, ce seraient lesquels, du coup, d'informer ?

C Oui, déjà de leur faire toucher du doigt les différences morphologiques qu'il y a entre les garçons et les filles à l'adolescence, tu vois.

Z Oui.

C Enfin, l'homme et la femme. Et puis, vraiment, commencer à aborder les changements physiques qu'il peut y avoir dans leur corps.

Z Oui.

C Les garçons et les filles. Et suivant les élèves, peut-être commencer... Peut-être à parler de tout ce qui est les modifications au niveau du comportement. Puisque les hormones bousculent pas mal de choses. Voilà. Mais, tu vois, je n'irai pas plus loin.

Z D'accord, ok. Et est-ce que tu sais des choses, des documents institutionnels sur l'éducation à la sexualité ou pas du tout ?

C Pas du tout.

Z Ok.

Z D'accord, ok. Non, mais pas de soucis.

C J'ai joué le jeu pour l'entretien, je ne suis pas allée regarder.

Z Ah, mais c'est très bien. Oui, mais c'est mieux.

C Je suis comme au mois de septembre quand on en a parlé.

Z C'est super.

C Voilà.

Z Et du coup...

C Sur Eduscol il doit y avoir des choses non? Z Oui, oui, oui, il y a des choses, oui.

C Ok.

Z Et du coup, selon toi, les freins et les limites de l'éducation à la sexualité...Enfin, tu m'as déjà un petit peu répondu, mais ce serait quoi, du coup ?

C Il y a déjà des enfants. Tu vois, souvent, les cohortes d'élèves que l'on a, certaines peuvent être plus choquées que d'autres parce qu'ils n'ont pas la même maturité.

Z Oui.

C Je peux te dire honnêtement, il y a certains enfants, ça peut..., ils sont encore très, entre guillemets, très bébés.

Donc, ils risquent d'être...Ils risquent de ne pas comprendre. Puis, il y a des années où, en CM, ils sont beaucoup plus matures, beaucoup plus avancés. Puis, tout dépend aussi, je pense, de la proportion de garçons dans la classe.

Z D'accord.

C Et tu vois, j'y ai réfléchi par rapport à notre entretien. Si tu as... À mon sens, quand il y a plus de filles dans une classe, c'est pas... C'est pas... C'est plus facile... C'est plus... Ça avancerait plus facilement, je pense, qu'avec beaucoup de garçons. Parce qu'alors, les rires et les regards en douce, je pense que je vais en avoir pas mal.

Z Ok.

C Ils vont plus vite gênés. Les filles, elles ont... Elles ont cette gêne, mais elles passent après... Elles passent plus vite.

Z Ok.

C Les garçons, certains peuvent rester coincés là-dessus, je pense.

Z D'accord. Et... Euh... Qu'est-ce que j'allais dire ? Ah non, c'est bon. J'allais dire quelque chose, mais c'est une autre question. Du coup, pour toi, le rôle... Enfin, quel est le rôle de la famille et de l'école concernant l'éducation à la sexualité ? Est-ce que pour toi, c'est le même ? Ou est-ce que, selon toi, l'école, elle a un rôle vraiment différent de celui de la famille ?

C Ah non, non, non. Le rôle de la famille, c'est... Déjà, en fait, même si je sais que ça peut être compliqué dans certaines familles pour aborder le sujet, je pense que le rôle des parents, ça fait partie de l'éducation que doivent donner les parents. À l'école, on est là peut-être plus pour institutionnaliser les choses, tu vois.

Z Oui.

C Employer les mots, les bons mots, être sûr d'avoir... Le fait que ce soit peut-être un autre adulte qui en parle, ça peut être plus facile à entendre pour certains enfants. Mais... Euh...

Moi, je trouve que l'école, elle vient en compte-là de ce qui se fait à la maison. On ne doit pas se substituer à ce que les parents veulent dire, peuvent dire, et à quel moment ils ont l'intention de l'aborder.

Z D'accord.

C Avec leur enfant.

Z Ok.Ok, super.Donc là, ça va être...C'est la dernière partie de l'entretien. Donc là, c'est plus des questions sur tout ce qui est vraiment la mise en œuvre de séances, etc. Donc du coup...Bon, pareil, on a déjà un petit peu répondu dans les questions d'avant. Mais si tu devais la mettre en place, enfin, comme tu vas le faire du coup pour ma recherche,

mais si tu devais mettre en place des séances d'éducation à la sexualité en classe, qu'est-ce que tu ferais ? Donc, on a dit la puberté.

C Oui, donc là, honnêtement, moi, là, surtout avec le groupe que j'ai,,je n'aborderais que la puberté. C'est la pratique de la puberté, honnêtement.

Z Ok.Et du coup, en domaine, ce serait plutôt les changements du corps, les changements un petit peu de comportement, etc.

C Oui.Comprendre. Déjà, peut-être partir sur, tu vois, un recueil de ce qu'ils pensent eux, ce qu'ils en savent, ce qu'ils osent dire aussi.

Z Oui.

C Voilà.

C Tu vois, fixer certaines choses. Et puis après, oui, comprendre...Les modifications que peut avoir le corps à la puberté, avec l'apparition des poids, de tout ce que tu veux, avec tous les signes qu'ils puissent avoir. Et après, en fonction des élèves, voir aussi, comprendre un petit

peu ou aborder le fait que, au niveau du comportement et au niveau de ses sentiments, on évolue aussi, on change aussi, parce que ce n'est pas facile d'avoir un corps qui grandit, tu vois, rapidement. Quand tu prends plusieurs centimètres en peu de mois, il faut s'ajuster à ce nouveau corps. Donc, ça peut engendrer aussi des bouleversements, tu vois, psychologiques. Mais ne pas y être allé plus que ça, tu vois.

Z D'accord, oui.

C Juste poser, peut-être poser certaines choses.

Z D'accord, ça marche. Et du coup, pour mettre en place ces séances, tu penses à certains... Comment tu ferais ? Est-ce que tu penses à certains dispositifs ? Ou est-ce que tu ferais une séance classique ? Ou est-ce que tu penses, par exemple, je ne sais pas, à des albums, à des documentaires ?

C Eh bien, honnêtement, je ne sais pas trop. Là, je n'ai pas trop réfléchi. Moi, je suis plutôt dans le classique. Je suis à la vieille école. Donc, éventuellement, après, je ne sais pas, les albums, pourquoi pas. Mais honnêtement... Honnêtement, je ne saurais peut-être pas comment tirer avantage, justement, de ceci pour là.

Z D'accord.

C Voilà. Honnêtement. Là, en le faisant pour la première fois depuis... En le faisant pour la première fois, tu vois, puisque je n'ai pas travaillé dessus avec mes élèves, les albums, je n'y réfléchis pas. En y réfléchissant, je pense que je vais... Je n'ai pas encore ce type, mais je ne saurais pas trop comment en tirer parti.

Z D'accord.D'accord, Ok.Et est-ce que tu...Enfin, quand tu as fait des anciennes séances en éducation à la sexualité, ou là, celles que tu vas mettre en place, est-ce que tu as ressenti ou est-ce que tu ressens de l'appréhension à évoquer certaines notions, ou même du stress ?

C Non. Non, parce que tu vois, l'avantage, l'avantage d'avoir mon âge, de toute façon, c'est que tu m'aurais posé la même question il y a 25 ans, je t'aurais dit oui.

Z Ok.

C Et là, maintenant, je n'aurai pas d'appréhension à leur parler parce que je sais qu'à un certain moment, je commence à connaître mes élèves. Je sais que si ça ne va pas, je peux m'arrêter.

Z Oui.

C Tu vois ? Si j'avais 25 ans, j'aurais eu ma séance un petit peu prête et je serais allée au bout de ma séance, quoi qu'il coûte. Quoi qu'il en coûte. Mais là, si je vois que ça gêne, ça pourrait gêner ou ça pourrait vraiment être compliqué pour certains d'entendre ça, je sais que j'arrêterai, quitte à reprendre quelques semaines après, tu vois, même si bon là c'est difficile parce que tu as ton mémoire.Tu vois ce que je veux dire ?

Z Oui, oui, oui.

C De le reprendre plus tard, de voir, de laisser...Le temps me faire que les choses, voilà, se passent dans ma tête et puis y revenir plus tard, tu vois ?

Z D'accord, ok.

C C'est bien le recul que je n'avais pas avant.

Z D'accord. Et s'ils venaient à te poser des questions qui sortent un peu de la séance et qui, du coup, sont un peu plus...Enfin, comment dire ? Des questions plus explicites sur certains sujets, est-ce que tu penses que tu serais un peu gênée d'y répondre ou est-ce que ça t'inquiéterait ?

C Non.

Z Comme tu dis, tu arrêterais la séance et tu...

C Souvent, non. C'est pas...Je pense qu'il y a des sujets sur lesquels je n'ai...Je ne peux pas avoir le droit de répondre comme ça sans avoir préparé, tu vois, vraiment le sujet.

Z Oui.

C Il y a des choses où je peux leur dire, écoutez, on pose la question, on laisse de côté, on y répondra plus tard ou je chercherai un support, avec lequel je vais pouvoir me répondre sans me dire de bêtises parce que, bon, oui...Moi, ce que j'explique à mes enfants, je connais mes enfants, je sais que là, je peux leur parler, mes élèves, je les connais, mais c'est pas...

Z Oui, c'est pas pareil.

C C'est pas pareil.Donc, il y a des questions qui peuvent...Oui, c'est justifié que tu te poses cette question-là, mais peut-être que cette question, c'est pas moi qui dois y répondre. Ça sera, tu demandes à ton papa, à ta maman, ou...Ça sera un thème abordé plus tard au collège parce que tu seras peut-être...Vous serez plus grand et vous aurez votre cerveau qui sera mieux préparé pour écouter les réponses, voilà. Parce que vous êtes trop petit. Des fois, il faut le leur dire aux enfants aussi. Vous êtes trop petit pour rentrer dans les détails.Je sais pas, ça dépendra des questions.

Z D'accord.

C Autrement, ma réponse sera fluctuante.

Z D'accord, oui. Ok.

C Oui, honnêtement. Et...Voilà. Il y a des choses sur lesquelles je ne peux pas répondre. Maintenant, dans d'autres domaines, c'est la même chose. Il y a des choses, je vais avoir du mal, je leur dis, attends, je sais pas, moi, je suis pas une encyclopédie, je ne sais pas tout. Je leur pose la question, on cherche la réponse de chaque question, ou je vous cherche la réponse, et puis on en reparle dans un ou deux jours, trois jours, voilà.

Z D'accord.

C Ça peut être comme ça aussi.

Z Ok, ok. Est-ce que tu penses que si tu avais bénéficié d'une formation, tu te serais sentie plus légitime à l'idée d'évoquer tous ces sujets auprès de tes aïeules, ou est-ce que tu penses même que tu aurais peut-être fait plus de séances ou ça n'aurait pas changé grand-chose ?

C Ah non, si, oui. Alors, peut-être, oui, avoir...Être plus légitime, je sais pas si c'est comme ça que je dois le dire, mais c'est vrai que...En ayant une formation, ou en ayant, des fois, tu vois, des thèmes comme ça, même si je suis censée tout enseigner, avoir l'appui d'une personne inférieure, tu vois, d'une infirmière, par exemple.

Z Oui.

C Moi, je pense, en même temps, je pense que la venue d'une infirmière à l'école, qui pourrait, et aussi, qui a un autre statut, qui pourrait venir à vous, ou aborder la science, et en reparler après avec l'enseignante, tu vois, en complément de ce que les parents vont nous dire, ce serait plus, tu vois, ce serait aussi justifié, mais plus justifié que le format, tu vois. L'avantage d'une formation, c'est d'être d'abord avec des documents, vraiment, tu vois, des

documents...Oui, pour guider à donner après aux élèves, des choses comme ça, qu'ils soient vraiment appropriés, réfléchis, et qu'ils soient compréhensibles par tous.

Z Ok, d'accord.

Z Et enfin...Et enfin, mais du coup, c'est la dernière question,est-ce que ton contexte familial et de formation, ils t'ont permis d'évoquer plus facilement ces notions ? Mais du coup, bon, même si ça remonte, c'est pas grave, mais avec tes élèves, ou au contraire, ça a plus été un frein ? Mais il me semble que du coup, comme tu m'as dit que tu avais quand même fait une licence d'SVT, tout ça, ça t'a peut-être aidé, ou pas du tout ?

C Euh, oui, honnêtement,je ne sais pas quoi te répondre, là. Est-ce que ça m'a aidée? Peut-être, oui, je sais pas. C'est sûr que depuis que mes enfants sont peut-être là, c'est plus facile pour moi d'aborder avec mes élèves, parce que j'y suis passée en tant que parent.

Z Oui.

C Ou parce que je suis plus âgée, que je vois les enfants différemment, je vois mon métier différemment, je sais pas te dire. Je sais pas te dire.

Z Ok, non, mais pas de souci.Oui, c'est pas quelque chose, en tout cas, ça t'a...Tu ne dis pas, grâce à ma licence, je suis plus...

C Non, non, non. Pas du tout. Non, bah, le fait de ma licence me permet d'avoir des... d'avoir vu certaines notions, voilà, en science,qui me permettent de pas...de pouvoir apporter des choses. Quand on me répond, il y a certaines questions, je peux répondre, parce que je sais

que je l'ai appris, je le sais, je sais ce que je raconte. Après, tu me fais la même chose dans la géographie, ou en histoire, je te dirai maintenant, je botterai plus facilement en touche, je vais rechercher.

Z Oui.

C Tu vois ?

Z Oui, oui. D'accord, ok.

C Mais c'est valable pour toute la science, pas seulement pour l'éducation à la...

Z Oui, à la sexualité, quoi, oui. D'accord, bon, mais...on a terminé le... l'entretien, du coup.

C Oui. Je vous remercie, mademoiselle.

Annexe 4 : retranscription entretien DJL Sylvie

Z : Ok, donc est ce que tu peux te présenter donc âge sexe situation familiale

S: Je donne pas mon nom du coup

Z : Non pas le nom non parce que de toute façon je vais l'enlever donc ça sert à rien

S: D'accord ben donc j'ai 50 ans et je suis une femme je suis mariée j'ai deux enfants et je suis enseignante depuis depuis depuis 26 ans

Z: D'accord donc quelle a été ta formation pour devenir professeur des écoles ou plus et plus généralement, fin le parcours universitaire et professionnel si avant je sais pas tu avais fait autre chose ou pas

S: Non j'ai fait alors les noms un petit peu changés donc j'ai fait un bac ES de sciences physiques suivi d'une d'une licence et d'une maîtrise en physique chimie et puis j'ai passé le CAPES de physique chimie ainsi que le CRPE, je n'ai pas eu le CAPES et j'ai eu le CRPE et donc je suis partie deux ans sur le site de carcassonne

Z: D'accord donc est-ce que tu as eu des séances d'éducation à la sexualité pendant ta scolarité même si c'est un peu loin

S: C'est un peu plus loin, mais c'est vraiment une école primaire alors l'école primaire j'en ai pas forcément le souvenir, en collège il me semble oui, au collège que l'infirmière du collège était intervenue sur des thèmes où il y avait je me rappelle très bien l'alimentation le sommeil la puberté et on avait une infirmière qui, on était séparés les filles d'un côté les garçons de l'autre et donc j'ai ces souvenirs là.

Z : Ok, oui, donc pas de séance faite par un enseignant.

S: Si, en quatrième.

Z: D'accord.

S: En quatrième, on avait eu la reproduction humaine.

Z : D'accord, ok. Et quels en sont tes souvenirs ? Est-ce que ça t'a servi ? Est-ce que tu as retenu des choses où c'est assez flou ?

S : En garder des souvenirs, non, pas forcément. J'avais des parents qui étaient très ouverts et on a toujours pu discuter de ces choses-là avec eux. Donc, sans doute sur l'aspect physiologique ou physique, avec peut-être des schémas, des choses comme ça, oui. Mais sinon, après, j'étais quand même bien informée.

Z: D'accord. Alors, au niveau de l'éducation à la sexualité, est-ce que tu as déjà reçu une formation ou est-ce que tu as de toi-même décidé de te former ou pas du tout ?

S: Ni l'un ni l'autre. Non.

Z : Est-ce que c'est un sujet que tu abordes ou que tu as déjà abordé avec tes enfants ?

S: Avec mes enfants ?

Z : Oui.

S: Oui, bien sûr, oui.

Z: Ok. Est-ce qu'en classe, tu as déjà parlé ou eu à parler, du coup, d'éducation à la sexualité ?

S: Oui, je crois que j'ai eu pendant six ans du cycle 3. Et je le faisais tous les trois ans pour qu'ils aient au moins... J'ai eu une fois sur le cycle 3, puisque ça s'appelait le cycle 3 avant.

Z: Oui.

S: Et notamment, lorsque j'ai eu mes grossesses, j'ai essayé d'écouter les questionnements de mes élèves et de répondre au mieux à leurs questionnements, en fait.

Z: D'accord. Donc, ça ne rentrait pas toujours dans le cadre de séquences ou de séances, mais parfois, du coup, là, dans le cadre de la grossesse, c'était des questions un petit peu imprévues ?

S: Non, c'est-à-dire que je leur laissais toujours une boîte à questions. Et après, sur ma séquence... Si à la fin, je n'avais pas répondu à leurs questions, eh bien, ils me la reposaient. Mais en général, une fois que la séquence était faite, ils avaient réponse à leurs questionnements.

Z: D'accord. Donc, du coup, comment ? Là, on a déjà répondu. Et oui, du coup, les sujets abordés, c'était donc la grossesse, etc. et la reproduction humaine. Mais est-ce qu'il y a eu d'autres sujets ?

S: La puberté, oui. Oui, puberté. Et relations... Tout ce qui est relations filles-garçons, l'égalité filles-garçons aussi, au moins. Alors, ça, c'est plus récent. Je dirais qu'on parle beaucoup d'égalité filles-garçons. Et je pense que ça fait partie, aujourd'hui, à part entière, de ce qu'on appelle, en gros, l'éducation à la sexualité. Mais il y a 10-15 ans, on en parlait moins. Et donc, oui, aujourd'hui, on a effectivement... On travaille davantage sur les relations filles-garçons, chose que je ne faisais pas forcément avant.

Z: D'accord. Et du coup, dans ces séquences...Est-ce qu'il y avait du travail à base d'albums, de vidéos ? Ou est-ce que c'était plus toi qui a mené les notions ? Ou est-ce qu'ils manipulaient ? Est-ce qu'il y avait des choses mises en place particulièrement ?

S: Oui, j'utilise beaucoup... Il y a des albums de littérature de jeunesse qui permettent de lancer le sujet. Après, dans les vidéos, c'est plus des vidéos qui vont expliquer... Un peu plus en détail, d'abord, pour m'aider, parce que je ne saurais pas forcément tout faire. Mais il y a des sites qui permettent, ou des petits films qui permettent, effectivement, de rentrer plus dans l'aspect scientifique, en fait, des changements physiologiques ou physiques, je dirais.

Z :D'accord. Ok. Et du coup, on a dit cycle 3, donc il y avait autant de CM1 que de CM2 ?

S: Oui, et j'avais aussi des CE2. Enfin, sur mes premières années d'enseignement parce que le CE2 était en cycle 3.

Z: Oui, OK, oui.

S: Mais là, le plus récemment, donc, c'était que sur des CM1 ou des CM2.

Z: D'accord. Ça marche. Du coup, là, ce serait pour recueillir un peu ta définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité dans le cadre de l'école.

S: C'est un sujet bien vaste qui comprend de nombreux domaines, notamment les relations filles-garçons, le respect de son corps, le respect de son corps, etc. Le respect des autres. Ça, c'est des choses qu'on fait quand même, il me semble, régulièrement dans nos classes, je veux dire, dans ma classe, en tout cas. Et après, l'aspect un peu plus puberté, je dirais, là, on le fait de façon plus spécifique, plutôt sur des classes de CM1, CM2.

Z: OK. Et selon toi, les objectifs principaux de l'éducation à la sexualité à l'école, ce seraient lesquels, du coup ?

S: Pour les élèves ?

Z: J'ai... Les... Les objectifs principaux, du coup, de l'éducation à la sexualité pour les élèves ou même pour les enseignants ?

S: Déjà, ça serait peut-être connaître son corps, connaître aussi les interdits par rapport à mon corps parce qu'on parle d'éducation à la sexualité, mais ça peut être aussi ce qu'on n'a pas le droit de me faire. Qu'est-ce que ça peut être aussi ? Ça, je pense que c'est ça. C'est important, on en parle beaucoup aussi dans les médias, et c'est vrai que c'est encore quelque chose qu'on fait plus aujourd'hui qu'il y a quelques années. Donc ça c'est important, apprendre aux enfants aussi que quand un petit garçon veut faire un bisou à une petite fille et qu'elle n'est pas d'accord et qu'elle dit non, c'est respecter son choix. Ça c'est des choses qui sont importantes à peut-être à leur inculquer tôt, je dirais.

Z: D'accord.

S: Et après, les objectifs, je crois que c'est important aussi qu'ils comprennent que leur corps va changer, des choses comme ça. Parce qu'on a parfois au CM1, CM2 déjà, au niveau des petites filles, des petites filles qui sont formées, et du coup c'est important de leur en parler aussi parce que toutes les familles ne le font pas. Et ça fait toujours peur pour une petite fille, je pense, qui a ses règles pour la première fois et qui n'a jamais été mise au courant.

Z: Ok, oui. Qu'est-ce que tu sais des documents institutionnels concernant l'éducation à la sexualité ? Enfin, si tu sais des choses, c'est pas...

S :Je les ai lus, mais ça comprend de nombreux domaines. Donc déjà, je trouve que ça permet aussi à l'enseignant de faire des choix. On est tous conscients qu'on ne peut pas tout faire. Et les thèmes sont nombreux et peut-être que la partie reproduction des êtres vivants, c'est vrai qu'on le travaille, sur les animaux, mais la notion de reproduction humaine, en tout cas dans les écoles où j'ai pu travailler, en général on le laissait pour le professeur de SVT du collège.

Z: D'accord. Et du coup, tu n'as pas idée du nombre de séances que prévoient les programmes pour l'éducation à la sexualité ?

S: Non, je n'en ai aucune idée.

Z: Ok. Donc selon toi, quels sont les freins à l'enseignement de l'éducation à la sexualité ? Et après, dans un second temps, quelles sont les limites ?

S: Les freins, peut-être qu'en fonction du lieu où on enseigne et de la population que l'on a, on peut avoir des freins. On a vu des débordements catastrophiques et dramatiques à cause de certaines images qui étaient projetées, par exemple, au niveau de la religion. Et du coup, sur des populations, je dirais... Je ne sais pas si je peux nommer ou pas, mais...

Z: Oui, je demanderai, il faut que je demande.

S: Sur des situations, par exemple, avec les gens du voyage, c'est compliqué. Ce sont des enfants qui seront là la première séance, mais qui ne seront pas là par la suite. Si le centre est pareil sur des populations plus, je dirais, à caractère un peu étrangère, un peu maghrébine, il peut y avoir des désaccords avec le côté. Enfin, la famille qui n'est pas d'accord que ça soit enseigné en classe.

Z : D'accord.

S : Mais pareil pour l'égalité filles-garçons.

Z: Oui,oui.

S: Voilà.

Z: D'accord.

Z: Et les limites, selon toi, de l'enseignement de cette éducation à la sexualité ?

S: Là, je ne sais pas trop. Les limites... Quand l'enfant se pose des questions, je trouve intéressant d'essayer d'y répondre. Après, les limites... Peut-être ne pas rentrer trop dans les détails. Oui, justement. Pas leur faire peur non plus. Et je pense qu'il faut que ça reste une sensibilisation à... Et on en parle. Donc, si les familles, après, veulent prendre le relais, elles le font. Si elles ne veulent pas, l'enfant aura toujours été informé et ne sera peut-être pas amené à avoir des inquiétudes par rapport à des changements qui vont apparaître sur le corps d'un petit garçon ou d'une petite fille.

Z: Ok. Et donc, ça rejoint un peu les questions d'avant. Mais du coup, selon toi, quel est le rôle vraiment de la famille concernant l'éducation à la sexualité et celui de l'école ? Est-ce

que pour toi, c'est le même ? Mais bon, du coup, on y a déjà un petit peu répondu. Mais comment tu différencierais le rôle de la famille et de l'école sur ce sujet ?

S: Je crois que la famille... Au niveau de l'école, il me semble qu'on va peut-être leur apporter des termes scientifiques. Pourquoi pas, notamment par rapport à l'aspect hormonal, où on va dédramatiser aussi la chose, ne serait-ce que par la lecture d'albums ou leur laisser des albums qui traitent du sujet dans la classe. La famille, elle va être plus peut-être dans un regard de... Comment on pourrait dire ? Pas de mise en garde, mais... Je cherche mes mots. C'est-à-dire dire à son enfant, fais attention, etc., à partir de tel âge.

Z: Une prévention.

S: Voilà, merci. Une prévention. À l'école, on n'a pas forcément... On va avoir peut-être le côté prévention par rapport au respect du corps, notamment par rapport aux attouchements sexuels, des choses comme ça. Mais c'est vrai qu'on ne va peut-être pas trop leur parler de la notion de tomber enceinte ou des choses comme ça. Par contre, on peut leur parler des maladies sexuellement transmissibles, ou on peut leur parler aussi des dangers d'images pornographiques ou de choses comme ça. Donc, du coup, les limites de l'enseignement, elles vont être là. Si l'enfant est curieux et qu'après, tout seul, il veut aller sur Internet et qu'il tape un mot qu'il aura appris, je ne sais pas moi, par exemple, au vert, par exemple, pénis ou des choses comme ça, il peut forcément, s'il n'est pas accompagné, tomber sur des choses.

Les limites, elles sont peut-être là, du coup, en discutant.

Z: D'accord, oui, ok.

S: Donc, je pense que c'est important d'avoir de bonnes relations avec la famille et prévenir la famille qu'on va travailler là-dessus et que si l'enfant a des questions, c'est normal. Parce qu'il y a peut-être des questions qu'ils oseront plus facilement poser à leurs parents et pas à l'enseignant, ou l'inverse, et que du coup, il faut qu'il y ait un échange et un retour avec les parents.

Z: D'accord, ok. Donc là, on va plutôt passer sur la dernière partie de l'entretien. Donc là, vraiment sur la conception des séances.

Donc, quel domaine on pourrait aborder, etc. Donc là, si tu devais mettre en place, du coup, actuellement, des séances d'éducation à la sexualité, qu'est-ce que tu ferais ? Est-ce qu'il y a des sujets que tu aimerais aborder plus que d'autres ? Quel domaine et sujet tu aborderais avec tes élèves ?

S: Au niveau de tout ce qui est égalité filles et garçons, ça s'est déjà fait dans l'école et dans la classe. On le fait chaque année. Donc... Du coup, je ne vais pas retraiter ce domaine-là, mais peut-être partir sur la notion de puberté avec eux.

Z: Oui.

S : Voir qu'ils comprennent les changements de leur corps qui vont apparaître, les changements aussi peut-être physiologiques, ou les questions qui peuvent se poser aussi par rapport à ces changements.

Z: Oui. Ok.

Z: Et donc, comme on l'a déjà dit juste avant, il y a des... Au niveau, par exemple, de la reproduction, la reproduction humaine, ça, c'est vraiment un sujet qui ne sera pas traité parce que c'est en accord aussi avec le collège et que ce n'est pas un sujet que tu aimerais aborder avec tes élèves cette année.

S: Peut-être qu'avec une classe de CM2, ça peut être abordé, mais ils sont quand même un petit peu jeunes. Et pour moi, rentrer... Après, je pense qu'on peut... On peut arriver... Je ne sais pas du tout si je vais le faire cette année, mais on peut arriver, par exemple, à avoir des schémas de l'appareil reproducteur de l'homme ou de la femme, mais parler après peut-être des étapes de la... Je ne sais pas, de la grossesse ou... Mais quoi qu'il en soit, après, c'est des choses qui sont un peu plus compliquées et qui peut-être nécessitent d'être un peu plus grandes. Donc, je pense que les professeurs de collège sont... Les enfants sont un peu plus grands.

Z: Oui.

S: C'est peut-être un peu plus... Évident. Évident et logique, du coup.

Z: Oui. Ok.. Donc, là, si... Enfin, pour les sciences que tu as déjà mises en place ou que tu voudrais mettre en place, est-ce qu'il y a des idées de dispositifs ? Je ne sais pas, est-ce que tu préférerais, toi, la mettre en place ou faire appel à quelqu'un, un organisme ? Je pense, des fois, je sais qu'il y a le planning familial où on a parlé aussi des infirmières scolaires. Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais... Des dispositifs que tu préférerais mettre en place ou pas forcément ? Est-ce que tu es ouverte un peu à toute proposition ?

S: Alors, je suis ouverte à tout, mais c'est vrai que d'avoir des gens qui sont un peu spécialisés dans le domaine, ça peut être intéressant et ça peut être un plus pour l'enfant. Après, notamment, on a eu fait intervenir à l'école des personnels. Ce n'était pas du planning

familial. Ce n'était pas une infirmière. Je peux le chercher, je ne me souviens plus exactement. Qui était intervenu ? On a eu deux types d'interventions. D'abord, on a eu les interventions, les dangers d'Internet en ce qui concerne la sexualité, justement. Et ça, on l'a fait plutôt avec les CM2.

Z: D'accord.

S: Parce qu'on arrive... On est l'année avant le collège et on sait tous que quand ils rentrent au collège, ils ont accès aux portables et tout ça. Donc, on essaie de les sensibiliser à ça. Et ensuite, on avait eu une intervention il y a deux ans sur les égalités filles-garçons aussi. Mais là... Je devais le faire. Pourquoi pas faire intervenir l'infirmière scolaire, oui, sur la notion de puberté. Elle peut peut-être leur apporter des choses que moi, je n'apporterais pas ou de façon différente. Ça, ce sera toujours un plus.

Z: D'accord. Et quand tu as mis en place des séances ou des actions ou évoqué des notions, etc., avec les élèves, est-ce que ça t'est arrivé de ressentir du stress ou est-ce que tu as pu éprouver des difficultés ou de l'appréhension à évoquer certaines notions ? Par rapport à une classe où c'était plus difficile d'en parler par rapport à des autres ou ça n'a jamais été compliqué pour toi ?

S: Non, je ne pense pas trop que c'était compliqué. Après, l'inquiétude, à mon avis, qu'on a en tant qu'enseignante, c'est qu'ils vont sortir de la classe et ils vont apprendre plein de mots en rapport avec le sexe parce que le mot sexe leur fait toujours un effet. Voilà, donc ça se travaille. Mais du coup, je crois que c'est un peu plus difficile. Je crois qu'il ne faut pas hésiter à faire une séance où on les laisse un peu verbaliser tous les mots qu'ils connaissent et puis ils rigolent un bon coup et on n'en parle plus. Mais je crois que cette étape-là, elle est... Parce qu'il faut qu'ils comprennent que ce n'est pas un gros mot de dire le mot pénis ou de dire...

Voilà, donc ce ne sont pas des gros mots. Ce ne sont pas des choses dont on parle tout le temps. Ce ne sont pas des choses qu'on montre à tout le monde. Mais il faut quand même leur laisser cette étape, je pense, où la première séance, ça risque de partir dans tous les sens, mais ce n'est pas grave. Il faut qu'ils verbalisent un peu leurs ressentis.

Z: Oui, pour éviter même que ça déborde après dans les séances suivantes.

S: Et pour avoir fait comme ça, je n'ai pas le souvenir que ça ait débordé.

Z: Ok.

Z: Et il n'y a jamais aucun sujet avec lequel tu as été plus mal à l'aise ? Enfin, ce n'est pas quelque chose avec lequel tu es mal à l'aise par rapport à tes élèves ?

S: Non, pas forcément mal à l'aise, mais je pense qu'il y a des questions qui peuvent arriver aujourd'hui et qui n'arrivaient pas il y a quelques années. Et là, pour avoir fait longtemps du cycle 2, il y a très longtemps que je ne l'ai pas fait avec mes élèves. Donc, on parle beaucoup d'homosexualité. Et ça, je pense que c'est des choses qui peuvent arriver dans ces séquences-là. Et on n'est pas forcément... Moi, j'essaierais de leur répondre au mieux, mais mal à l'aise, je ne sais pas.

Z: Qu'est-ce qu'il peut y avoir comme questions ?

S: Oui, c'est ça. C'est plus les questions.

Z: Ok.

S: Par rapport à ce qu'ils entendent aussi des médias.

Z: Oui.

S: Là, on a travaillé avec les élèves sur le village où j'enseigne et très fortement mobilisé pour Octobre Rose. Donc, on a fait un cross pour Octobre Rose. Et pendant les vacances, il y a le gala de fin d'animation. Et donc, avec les élèves des deux classes de CM1, CM2, on a travaillé sur des chansons qui parlent... de la femme en général. Et donc, on va chanter cette chanson-là sur la forme du bénévolat, bien sûr, pour le gala qui est pendant les vacances. Et j'ai travaillé sur les paroles de mesdames de grand corps malades. Et à un moment donné, il dit... Il parle de... Je retrouve le nom exact, mais il dit... Et on a eu cette conversation avec les enfants. Alors, où est-ce que je l'ai ? Je me rappelle plus. Si tu peux couper le temps que je cherche. Je ne sais pas.

Coupure

S: Du coup, il dit, donc c'est dans la chanson de Grand Corps Malade, à un moment donné, il y a deux vers, il parle donc de la fascination qui, alors, ça va marcher, c'était là, hop, ici, non, remonte un petit peu, voilà, donc il parle de la jante masculine qui parle fort, qui prend toute la place, et il dit, si j'apprécie des deux yeux quand tu balances ton corps, j'applaudis aussi des deux mains quand tu balances ton porc, donc la première fois où je leur ai fait écouter la chanson, ils ont entendu tout de suite le mot, moi, je m'étais dit, je réagirai en fonction de ce qu'ils me disent, et du coup, on a expliqué ce que c'était, ce que c'était de, ben, qu'est-ce que ça sous-entendait par rapport au harcèlement, viol de femmes, etc., et du coup, je crois qu'en CM1, CM2, ben, ils sont assez grands, alors, après, dans la classe, les enfants un peu immatures, ben, on le voit, ils décrochent très vite, mais ceux qui se posent des questions, ils

sont déjà, ils sont pertinents, ils ont entendu des choses, et c'est des sujets qui les intéressent, en fait.

Z: Ok, d'accord, oui, donc ça dépend aussi, oui, de comment réagissent les élèves, ok.

Z: Voilà, parce que j'en étais, oui, là. Donc, si tu avais pu bénéficier d'une formation à l'éducation à la sexualité, est-ce que tu penses que tu te serais sentie... plus légitime et plus sereine à l'idée d'évoquer tous ces sujets devant, ben, devant tes classes, ou pas forcément ?

S: Je reste très évasive, je veux dire, peut-être.

Z: Oui.

S: Peut-être parce que, enfin, c'est sûr qu'on pourrait, on pourrait nous aider en tant qu'enseignants, déjà, à voir les documents, à peut-être nous aider à monter une séquence, c'est un sujet qui n'est pas forcément, où tout le monde n'est pas forcément à l'aise, parce que, ben, certains adultes ne sont pas forcément, à l'aise non plus avec leur corps, et d'en parler, c'est, on est légitime de ne pas vouloir le faire, aussi. Mais, du coup, oui, nous aider dans la conception des séquences, oui, ça serait bien, et nous donner aussi, peut-être, des albums, des petites vidéos, plutôt que, encore une fois, beaucoup de sujets sont à traiter à l'école, et parfois, on est un peu désarmé parce qu'on n'a pas les armes pour le faire.

Z: Ok. Ben, du coup, je crois que... Je crois que, enfin, la dernière question, on y a déjà répondu, ça rejoint un petit peu celle d'avant, mais, du coup, est-ce que ton contexte familial, bon, du coup, et, donc, pas de formation, mais familial, est-ce que ça t'a quand même permis d'évoquer plus facilement, ben, ces notions avec les élèves ? Parce que tu, tu me disais que, avec tes, enfin, tes parents, ça avait toujours été, enfin, assez ouvert sur ces questions. Donc, est-ce que ça, tu penses que d'avoir pu en parler, toi, en étant plus jeune, et d'être

toi-même à l'aise avec ces notions, est-ce que ça a facilité la transmission aux élèves, ou est-ce que c'est plus un travail personnel, enfin, sur le sujet ?

S: Je, je sais pas trop. Alors, le fait d'avoir, enfin, mes parents ont toujours été ouverts et on a toujours pu beaucoup discuter de plein de choses. Ben, ça m'a permis peut-être à moi à me construire, mais, du coup, après, quand on a des enfants et que les enfants posent des questions, ben, on se pose pas la question de, voilà, on essaie de répondre à leurs questions et on essaie au mieux de répondre à leurs attentes. Ben, on les, on leur explique en fonction, ben, en fonction des étapes de la vie et il y a des choses comme ça, enfin, dans mon avis, qu'on est pas obligés, mais je, en tant que parent, j'ai du mal à concevoir qu'on ne puisse pas du tout en parler aux enfants. C'est, il y a des sujets comme la mort, comme, ben, il faut, il faut leur en parler, mais souvent, on attend le moment, on dit toujours, enfin, peut-être qu'on attend le moment où, où ça se, où ça se justifie, mais qu'on ne le fait pas. Mais il y a un moment, quand même, quand ils sont, ils se posent des questions, ben, notamment quand, ben, dans les petits-enfants, dans les petits-garçons, ou les, moi, j'ai que des garçons, donc, ils voient, ben, la première apparition des poils, bon, ben, c'est une question, et puis, et puis, il y en a d'autres qui s'enchaînent, et c'est bien aussi de les, de les, de les, comment dire, de les...de les sensibiliser à tout ça, parce que la puberté, je pense que c'est pas une étape qui est facile dans la, dans la vie d'un, d'un enfant, et, ou d'un adolescent, plutôt, et du coup, ben, il faut qu'il soit un peu prêt aux changements qui peuvent apparaître sur son corps, il faut pas qu'il ait peur, il faut pas, il faut qu'il soit, aussi, qu'il soit mis en garde, et, mais je sais, enfin, moi, je pense que, avec mes élèves, c'est un peu ce, le, le, la conception que j'ai, c'est que, il faut parler, en fait, beaucoup parler, les écouter, et, peut-être que, il y a des fois, des, des tabous qui peuvent se débloquent, c'est-à-dire que, ben, si t'es un peu bloqué, mais que l'enfant te pose une question, tu peux lui répondre, ou si, vraiment, tu, tu es pas à l'aise, et ben, tu, tu peux lui dire, on en parle à un autre moment, pour pouvoir réfléchir à, à la réponse que tu peux lui

donner. Je pense que ça, ça peut arriver, que je dise à un enfant, écoute, là, je sais pas trop, je vais réfléchir, et on en reparle, on a, on a pas la science infuse, hein, et, mais, à mon avis, il faut leur répondre, parce que si on leur répond pas, ils vont reposer la question, donc, que ce soit nos propres enfants, ou, ou les enfants qu'on a en classe.

Z: Oui, ok, bon, et ben, on a, on a terminé, merci beaucoup.

S: Avec plaisir.

Z: Merci.

Annexe 5 : Grille d'observables de l'épreuve

Le cadre didactique	Supports utilisés, objectif(s) de la séance annoncé(s), structure générale de la séance, rappel des séances précédentes.
La posture enseignante	Langage verbal (mots utilisés, clarté du propos, reformulation) Langage non verbal (position dans la classe, posture ouverte/fermée ...)
Modalités d'interaction	Place des représentations des élèves Interactions avec les élèves Gestion des réactions Modalités d'organisation de la parole (libre, cadrée ?) Parole dominée par l'enseignante ou donnée aux élèves ? Répartition égalitaire de la parole entre filles et garçons ? Travail en groupes ?
Position du sujet apprenant	Place de leurs questionnements pendant la séance
Les savoirs enseignés	Savoirs abordés Vocabulaire utilisé (scientifique ou vulgarisé) Définitions données aux élèves

Annexe 6 : Grille d'entretien d'après-coup

ENSEIGNANTE 1 :

Que s'est-il passé dans les séances précédentes ?

Il m'a semblé que votre séance était très structurée et précise, qu'en pensez-vous ?

Préparez-vous aussi minutieusement chacune de vos séances ?

Avez-vous préparé davantage ces séances d'éducation à la vie affective et relationnelle ?

Par rapport à la vidéo projetée aux élèves, qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette vidéo ?

Est-ce un support que vous amenez rarement ou régulièrement ?

Travaillez-vous avec les représentations des élèves ?

Vous souvenez-vous des questions posées aux élèves sur la première séance afin d'amorcer les prochaines ?

Vous expliquez à l'élève absent ce qui a été fait lors de la séance précédente, pensez-vous que les autres élèves auraient pu le faire avec leurs propres mots ?

Qu'avez-vous fait de leurs représentations initiales ? Un travail a-t-il été mené ou vous ne vous êtes servis que lors de la première séance ?

Comment avez-vous choisi la définition de la puberté ?

L'avez-vous adaptée au niveau des élèves ?

Avez-vous simplifié pour les élèves ?

Les élèves ont associé puberté et adolescence, qu'en pensez-vous ?

Interagissez-vous plus que dans cette séance de manière générale avec vos élèves ?

Que pensez-vous de l'usage de la vidéo pendant la séance ?

ENSEIGNANTE 2 :

Que s'est-il passé dans les séances précédentes ?

Il m'a semblé que votre séance était très structurée et précise, qu'en pensez-vous ?

Préparez-vous aussi minutieusement chacune de vos séances ?

Avez-vous préparé davantage ces séances d'éducation à la vie affective et relationnelle ?

Par rapport à la vidéo projetée aux élèves, qu'est-ce qui vous a amenée à choisir cette vidéo ?

Est-ce un support que vous amenez rarement ou régulièrement ?

Travaillez-vous avec les représentations des élèves ?

Qu'avez-vous posé comme questions aux élèves sur la première séance pour amorcer les prochaines ?

Qu'est-ce qui vous a amené à vous appuyer sur le film Vice Versa 2 ?

Comment avez-vous travaillé avec les éléments de ce film ?

Avez-vous dans d'autres séances créer des groupes mixtes (filles garçons) ou avez-vous conservé les mêmes groupes durant toute la séquence ?

Laissez-vous vos élèves choisir les groupes dans d'autres disciplines ?

Laissez-vous autant la parole à vos élèves dans chacune de vos séances ?

Concernant le système de la boîte à questions, avez-vous traité chacune des questions des élèves ?

Si oui, comment ?

Si vous n'avez pas traité chaque question, comment l'avez-vous expliqué aux élèves ?

Aviez-vous préparé en amont les définitions des termes scientifiques ?

Est-ce que vous anticipez systématiquement de cette manière les potentielles difficultés ou questions des élèves ?

Annexe 7 : retranscription entretiens après-coup

L'après-coup de Catherine :

Z : Alors, est-ce que tu... Donc là, c'est l'entretien par rapport aux vidéos que j'ai eues de toi quand tu étais en classe. J'ai refait, donc des questions et puis par rapport à ce qu'on s'était dit dans le premier là. Donc du coup, la première question déjà, est-ce que tu pourrais me rappeler ce qu'il s'était passé dans les séances qui précédaient celles que tu as filmées ? Si tu t'en rappelles.

C: Alors, quand j'ai filmé, c'est la fois où on a travaillé sur les documents. Donc, on avait fait une première séance où j'avais posé la question de savoir pour eux ce que c'était que la puberté de mémoire. Et ils m'avaient donné leur représentation de la puberté, mais on avait fait que ça. Puis après, j'ai représenté les documents sur lesquels on a travaillé ensemble dans la séance qui a été filmée du coup. Et après, on est revenu une fois comme ça, mais très

rapidement, pour être sûr que le vocabulaire avait été compris, les situations. Mais après, je n'y suis pas revenu. Je te dis honnêtement, ça a été le coup de trois séances.

Z: D'accord, ok. Et dans la première séance du coup, quand tu leur as demandé ce qu'était la puberté du coup, est-ce que tu as eu des questions, des réponses qui t'ont mis peut-être un peu en difficulté ou est-ce que c'est resté ?

C : Non, parce qu'il y en a quelques-uns qui avaient déjà... Bon, il y a eu quelques ricanements parce que la puberté, certains ne comprenaient pas. Donc, ça les a fait ricaner. C'est plus pas le fait d'être gêné, tu vois. C'est plus le fait de ne pas savoir ce que c'est. Donc, on ricane. J'ai un bon groupe, les CM2. Beaucoup ont commencé à parler du fait que c'était le fait d'être un ado, le fait d'être en opposition avec les parents, la puberté, le fait d'avoir le corps qui changeait, tu vois. Vraiment, ils ont été dans les grandes lignes qu'on a reprises à la deuxième séance. Le changement, voilà, par rapport au changement physique et au changement moral des enfants qui passent par la puberté.

Z: D'accord, ça marche.

C: Je n'ai pas eu de questions qui ont été embarrassantes sur lesquelles je devais réfléchir. C'était surtout, j'aurais dit, si vous savez, vous me dites. Si vous ne savez pas, ce n'est pas grave, on écoute les copains. Peut-être que quand vous entendrez les copains parler, ça vous fera penser à des choses. Donc, ce moment-là, vous me dites ce que vous en pensez. Mais bon, c'était libre à ne parler que ceux qui avaient envie de parler. Vraiment.

Z: OK. Et le fait que tu aies fait trois séances, ce n'était pas pour une question de temps ? Ou c'est parce que tu as trouvé que ça y est, l'objectif était atteint ? Est-ce que si tu avais pu, tu aurais aimé faire plus de séances ? Ou est-ce que ça suffisait finalement ?

C: Vu le public que j'ai, franchement, il y en a qui avaient quand même des connaissances plus ou moins justes. C'est des enfants, tu vois, où leur famille en a déjà parlé. Ils ont des grands frères, des grandes sœurs certaines. Donc, si tu veux, c'est le truc qui est déjà passé par la maison. Par exemple, les règles chez les filles, il y en a qui ont des grandes sœurs. Donc oui, ils ont bien compris que c'était lié à cette période-là. Mais après, non, parce que dans ceux qui n'ont pas ou peu réagi, je sentais que ce n'était pas... Enfin peut-être que je me suis trompée. Mon ressenti, c'était que ça ne les concernait pas. C'était trop abstrait pour eux. Ce n'était pas concret. Donc, vaut mieux y revenir, tu vois. Peut-être pas l'année d'après. Parce

que là, c'était surtout mes seins. Donc, y revenir, quand ils sont moins incisifs, de toute façon, ça reviendra incisif à en rediscuter plus tard. Là, ce n'était pas dans leurs préoccupations. C'est comme la Seconde Guerre mondiale. Ce n'est pas dans leurs préoccupations. Donc, tu vois, ils n'ont pas... Ça ne les a pas perturbés, mais ça ne les a pas accrochés non plus. Ils n'ont pas été demandeurs d'informations supplémentaires. Donc, moi, je suis restée vraiment sur quelque chose. Je t'avais dit, je n'irai pas en profondeur. J'ai resté sur quelque chose d'assez superficiel.

Z : Oui, ok.

C : Les grandes lignes superficielles. Les grandes lignes.

Z: Oui. Et en regardant les vidéos, du coup, il m'a semblé que ta séance, elle avait l'air très... Oui, peut-être même les autres, très structurée et très précise. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que c'était commun ?

C: Oui, disons que là, je parlais sur un sujet. Je t'ai dit, je l'ai fait aussi pour t'aider. Je parlais sur un thème, un sujet que je n'avais pas abordé depuis des années. Donc, si tu veux, je ne me suis pas lancée comme ça à l'aventure. J'ai fait des recherches. J'ai essayé de faire un plan simple. C'est pour ça que je suis restée que sur trois séances. Et vraiment, de porter mon discours que sur des points précis. Vraiment aborder tout ce qui est les transformations physiques qui peuvent être vues ou perçues à cet âge-là. Certains commencent, l'apparition des poils, la poitrine, tout ça. Ça commence. Les prémices des règles chez certaines filles, en CM2, ça commence aussi. Donc, si tu veux, pour eux, c'était vraiment... Ils pouvaient le toucher du doigt. Et vraiment ne pas partir trop loin parce que ce n'est pas un sujet que j'ai pu travailler plusieurs années d'affilée. Donc, je ne voulais pas partir dans quelque chose qui pouvait m'échapper au niveau des discours. Après, je me retrouvais avec des questionnements sur lesquels je n'aurais pas pu répondre ou qu'il aurait fallu vraiment être là. À ce moment-là, j'aurais eu... Je pense que j'aurais peut-être... Je me suis retrouvée à faire intervenir des infirmières scolaires du lycée, du collège, et je lui aurais demandé, tu vois, une intervention, par exemple.

Z: OK. Et du coup, là, oui, donc là, tu avais préparé par rapport aux autres disciplines, je dis une bêtise, par exemple, les maths ou le français, tu ne prépares pas aussi minutieusement que là, tu as pu le faire bien.

C: Disons que les maths et mon français, je les ai préparés il y a longtemps. Moi, j'ajoute un peu chaque année, mais j'ai mes grandes lignes, j'ai mes fiches de PrEP, je les ai. À mon âge, j'ai quand même... J'ai mes fiches de PrEP parce que je suis quelqu'un qui a besoin d'un support visuel. Des fois, tu vois, là, je fais les maths avec les CM1, par exemple. Je reprends ce que j'ai fait l'année dernière, mais de mémoire, je ne me souviendrai pas. Donc, j'ai écrit une intervention pour toutes. Je corrige quand j'ai besoin, quand j'agis. Mais là, oui, j'ai construit quelque chose de court, mais qui m'a semblé moins important pour ne pas perdre non plus le fil, tu vois, pour être vraiment dans ce que je voulais faire passer comme message.

Z: OK. Et par rapport à la... Oui, je t'ai coupé, pardon. Par rapport à la vidéo, si je me rappelle bien, c'était la vidéo de Jamy que tu avais projetée. Qu'est-ce qui t'a amené à choisir cette vidéo ? Tu en avais trouvé d'autres ou t'es tombée tout de suite sur celle-ci ?

C: Oui, j'en ai trouvé d'autres, mais si tu veux, elle n'était pas longue. Elle était vraiment dans les points que je m'étais fixée. Vraiment, elle abordait, tu vois... En plus, c'est un personnage qu'ils connaissent parce que je fais une séance quand je peux. En fin de séance sur un thème, je mets toujours une vidéo de C'est pas sorcier pour imaginer. Donc, ceux qui m'ont compris, qui ont suivi, ça leur permet de finir, de bien poser le lexique, de poser les notions que l'on a abordées. Et ceux qui ont un peu pataugé, ça leur met un petit visuel. Moi, je trouve que c'est quand même assez important. C'est une façon de réviser, plus ludique, tu vois. C'est ma vision des choses. Après, ça se discute. Donc, c'est juste un personnage qu'ils connaissaient. Donc, voilà. Puis, j'en ai vu d'autres, mais c'était beaucoup plus long ou c'était pas vraiment très adapté. Enfin, de mémoire, c'était pas adapté pour les CM. Après, c'est plus pour des collégiens. Puis, tu vois, tu fais ça en fonction de tes élèves. L'année dernière ou l'année précédente, j'aurais peut-être poussé plus parce que j'avais des élèves qui étaient peut-être plus en attente que ceux de cette année. D'accord ? Je vois la différence entre mes CM2. Je n'aurais fait qu'avec les CM2. Les CM1, je les aurais eus dans une autre pièce à faire autre chose avec quelqu'un d'autre. Ça aurait peut-être été plus loin, tu vois. Ou peut-être, je me serais dit, après, je vais rajouter un truc, je vais rechercher des infos supplémentaires ou un support supplémentaire. Là, avec les CM1 à côté, j'en ai certain, je me suis dit, ça leur est passé, mais au-dessus des oreilles. Vraiment. Parce que ça leur parle pas, parce qu'ils sont trop immatures. Puis, tu verras, enfin, ça, c'est mes conseils de vieille enseignante. Quand t'as une classe avec beaucoup de garçons, ta classe, elle est moins mature qu'une classe où t'as beaucoup de filles. Et moi, j'ai une classe deux tiers garçons, un tiers filles. Donc, ça se sent énormément avec des garçons qui ouvrent rapidement la bouche, des fois, sans trop réfléchir. Et un CM1, c'est le cas, tu vois. Les CM1, ils sont très, très, très bébés, très immatures. Ils

sont là pour jouer, ils sont là. Donc, il y en a deux, trois qui ont suivi, qui ont écouté, qui se sont intéressés, parce que ce sont deux, trois enfants qui suivent. Mais après, le frère qu'il y a, le frère de Sophie, Matthieu, qui a des problèmes avec le français, ça lui est passé au-dessus des oreilles.

Z: Oui, oui, je comprends, oui.

C: Voilà. Parce que c'est pas dans leur interrogation pour le moment. Pour eux, ça les concerne pas, parce que c'est pas maintenant.

Z: Oui, oui. OK. Et du coup, je sais pas si tu te rappelles, parce que du coup, ça fait un moment, mais dans la vidéo que tu m'avais envoyée, il y avait un élève qui était absent. Du coup, je pense à la première séance, et du coup, tu lui réexpliquais ce que vous aviez fait pendant la séance précédente. Est-ce que du coup, pourquoi tu as fait le choix de toi réexpliquer et de pas laisser les élèves le faire ? Est-ce que du coup, ça rejoint ce que tu viens de me dire sur le fait que certains n'étaient pas dans la séance ou que comme ils ne sont pas très matures, tu as préféré, toi, prendre en charge le...

C: Pour pouvoir aller directement dans l'essentiel. C'est pas très pédagogique, mais je voulais aller directement dans ma séance. C'est bien. À d'autres moments, je laisserai les enfants, tu vois. Mais là, non. Après, il y avait le fait aussi de filmer, de te montrer quelque chose d'un peu structuré. Je m'entends. Si tu veux, il y a des fois, oui, ça peut être les élèves qui rappellent. Mais là, pour être sûre que j'allais juste au point qu'ils avaient déjà abordé, parce que certains, après, ils se seraient perdus ou ils auraient rajouté des choses qui leur seraient venues en tête entre-temps, qui auraient été justes ou pas justes, ils auraient lancé un débat. Donc, je les connais. Mais non, on n'a pas dit ça. Mais non, c'est pas comme ça qu'on l'a dit. Donc, pour ne pas perdre du temps sur la restitution de la séance précédente, j'ai préféré le faire moi.

Z: D'accord.

C: Voilà. C'est un choix. C'est un choix. Et puis parce que, voilà, je voulais aller après à l'étude des documents et à la présentation de la vidéo.

Z: Oui, OK. Et du coup, par rapport, je crois que tu me l'as dit au début, tu me dis si je me répète. Donc oui, la première séance, c'était un peu les représentations initiales des élèves,

etc. Et du coup, si j'ai bien compris, est-ce que tu t'en es resservi des représentations pendant la dernière séance ou est-ce qu'en fait, c'était vraiment uniquement pendant la première séance et après, tu t'en es plus...

C: À la dernière séance, on a rappelé ensemble ce qu'on avait vu sur les documents, la vidéo. Mais la dernière séance, ça a été un rappel d'une dizaine de minutes. Je n'ai pas passé 45 minutes dessus. C'est vraiment parce que moi, j'ai eu droit... Mais bref, si on n'a pas le droit à une évaluation, parce qu'en règle générale, quand on travaille un thème, il y a une évaluation. Je dis non, là, ce n'est pas une évaluation, c'est un travail d'information. On va faire des fois des thèmes, je vais vous informer sur des thèmes et je ne vais pas vous évaluer systématiquement. Là, c'est une information. Donc, qu'est-ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'on a vu ? Est-ce qu'on est tous au clair ? Est-ce qu'il y en a qui ont des questions ? Parce que certains ont encore des questions par rapport à ce qu'on a dit, ce qu'on vient de rappeler. Ils m'ont dit non, mais je dis, écoutez, on laisse ça là. Et puis s'il y a des questions qui reviennent plus tard, vous n'hésitez pas. On en rediscutera, mais ce n'est pas revenu.

Z: Oui, ok.

C: Ils sont passés, c'est là que tu vois vraiment. Ceux qui avaient des questions, où j'y ai répondu, où ils ont trouvé des réponses aussi auprès des parents, ils avaient déjà pas mal de connaissances. Et d'autres, ce n'était pas dans leurs préoccupations. Donc, les questions, pour le moment, ils ne s'en posent pas.

Z: D'accord, ok. Et par rapport à la définition de la puberté, comment tu l'as choisie ? Où est-ce que tu l'as trouvée ?

C: Je l'ai trouvée sur Internet. Je l'ai trouvée sur Internet. Tu ne me demandes pas le site, je ne sais plus. Je peux te le rechercher si tu veux. J'ai regardé plusieurs travaux présentés par des collègues, justement. Et après, j'ai pioché... Je n'ai pas pris une séance toute prête parce que ça ne m'allait pas. J'ai pioché, je te dis, les points qui me convenaient. Vraiment. Et je suis restée là-dessus. Et la définition, je ne sais pas. J'ai dû la trouver sur une prep d'un collègue ou d'une collègue. Ce n'est pas de moi.

Z: Oui, mais du coup, tu as cherché pour qu'elle soit vraiment adaptée au niveau des élèves de ta classe.

C: De mes élèves et de moi et de ma façon de faire passer les choses. Vraiment. Je ne suis pas capable d'aller chercher un truc tout cuit sur Internet et de le ressortir tel quel. Je n'y arrive pas. Je ne sais pas faire. Parce que... Il me faut me l'approprier. Donc, en règle générale, je cherche. J'essaie de me faire un brouillon, de voir. Puis là, je te dis, comme c'était un travail aussi pour pouvoir t'aider dans ton mémoire et tout, j'ai été vraiment à trouver quelque chose, d'être assez construite pour être certaine que je ne te raconte pas n'importe quoi.

Z: Oui, oui.

C: Deux choses. Mais bon, je l'aurai fait. C'est un thème que je n'ai pas travaillé depuis très longtemps. Donc, j'ai été voir ce qui était demandé dans les programmes, ce qui était proposé aussi par les collègues. Parce que comme ça, ça me faisait, après aussi, peut-être trop de recherche, j'étais un peu vers la simplicité aussi. Et c'est comme ça que je suis tombée sur la vidéo de Jamy. D'accord. Mais j'ai pioché le document chez elle, la vidéo chez un autre. Tu vois, je n'ai pas pris la séance de quelqu'un tout de suite. Pourquoi ? J'ai fait des choix après, en fonction de ma classe, des années. Peut-être que si je le refais l'un deux ans, je n'aurai pas les mêmes élèves, je ne ferai pas exactement les mêmes choix.

Z: Ah oui, c'est sûr.

C : Je n'ai pas des représentations aussi de chacun. Je trouve que c'est important de partir de la représentation des gamins. Après, ça te fait parfois modifier ce que tu avais prévu. Parce que tu t'attendais à ce qu'ils ne sachent rien. Et puis, ils en savent pas mal. Tu te dis, le premier, c'est quand tu présentes, c'est la deuxième, quand tu vas présenter ton boulot. Tu vas commencer à présenter tes documents. S'ils connaissent tout, ils vont te bacler le boulot. Tu vas avoir bossé pour rien, c'est nul. Et si c'est quelque chose sur lequel ils ont vraiment rien, des fois, tu pars de plus loin. Il faut vraiment ajuster.

Z: OK. Dans la vidéo, tes élèves ont associé puberté et adolescence. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que pour toi, c'est la même chose ou tu vois quand même une différence entre ces deux termes ? Est-ce que tu es revenu dessus avec les élèves ou pas du tout ?

C: Non, je ne suis pas revenue. La puberté et l'adolescence, ce sont deux notions différentes, certes, mais qui se passent à peu près au même moment de leur vie. Moi qui les ai faits, l'amalgame entre les deux, ça ne me gêne pas honnêtement. Je n'ai pas trouvé ça choquant. Peut-être que j'aurais pu me poser la question, mais non, ce n'est pas...

Z: D'accord.

C: Maintenant, il est sûr qu'il y a... Je me suis parlé il y a 25 ans de ça. Les gamines que j'avais en CM2, les règles n'étaient pas réglées. C'était loin de leur quotidien. Là, depuis même pas une dizaine d'années, j'ai des gamines en CM2 qui commencent à avoir leurs premières règles. Ça arrive plus tôt. Pour autant, elles ne sont pas encore dans l'adolescence.

Z: Oui.

C: Tu vois ?

Z: Oui, tu vois la différence, mais tu n'as pas insisté avec les élèves ?

C: Non, parce que je ne voulais pas partir sur un thème et un discours que je ne maîtrisais pas. Tu vois ? Pour m'expliquer, j'ai ma représentation qui est peut-être faussée, qui est peut-être juste. Je ne sais pas. Elle me va, ma représentation. J'ai du mal à me remettre en question. Plutôt qu'après d'induire les enfants dans des choses qui peuvent être fausses, de ne leur raconter pas que des vérités, je préfère des fois me dire que je les laisse là-dessus. Si c'est vraiment une définition qu'il faut vraiment distinguer plus tard, quelqu'un leur en prendra mieux que moi.

Z: Je comprends. C'était pour être sûre de ce que j'avais bien vu pendant la vidéo. Ok. Après, j'avais d'autres questions, mais on y a répondu en parlant. Oui. Je n'ai plus de questions, du coup.

C : Parfait.

Annexe 8 : L'après-coup de Sylvie :

Z: Donc du coup, c'est des questions, ça va reprendre en fait ce qu'on s'était dit la première fois, ce que j'ai filmé quand j'étais venue en classe du coup. Oui. Donc il y a peut-être des questions que je t'avais déjà posées, mais j'ai été obligée de les reposer à l'écrit en fait. Donc peut-être que... Ce n'est pas grave. Peut-être que des fois...

S: Oui, vas-y, il n'y a pas de souci.

Z: Voilà. Donc c'est bon, je commence du coup. Alors, est-ce que tu pourrais me rappeler ce

qu'il s'était passé dans les séances qui précédaient celles que j'ai filmées ? Les premières séances.

S: Juste, excuse-moi, de mémoire, il faut que tu me rappelles celle où tu es venue.

Z: Alors, quand je suis venue, tu avais passé aux élèves la vidéo de Jamy sur la puberté, puis il y avait un petit questionnaire, ils étaient séparés, les garçons étaient dans l'autre salle, et les filles étaient restées dans la classe, et c'était toutes les questions relatives à ce qu'est la puberté, avec la petite vidéo en appui.

S: Attends, je vais au bureau du coup pour avoir la séquence sous les yeux, parce que c'est... Je ne veux pas te dire de bêtises. Alors...Sciences... En effet, j'avais marqué puberté, non ? Excuse-moi, je retrouve le bon document. Alors, ça commence bien, je ne le retrouve pas, malheureusement, il va y être. C'est que je l'ai mis, voilà.Oui, ça y est. Alors... Séquence...Ah oui, j'y suis. Alors, qu'est-ce que j'ai fait en classe ? Hum...Ok, donc... Toi, tu es venue à l'étape, à ce qui est considéré un peu à ma séance 4.

Z: D'accord.

S: Alors, j'ai commencé... Je te rappelle brièvement ce que j'ai fait. D'abord, j'ai fait un recueil de représentations, comme ça, à l'oral.Qu'est-ce que la puberté ?

Z: Oui.

S: Et donc, chacun avait écrit sur un petit papier ce qu'il pensait.

Z: Oui.

S: Voilà. Donc, ça, je les ai laissés... Je les ai laissés libres.Donc, tu vois, j'ai eu des choses du style... Il y en a qui ont parlé de l'aspect physique. Donc, c'est quand les seins de la fille poussent. C'est quand la fille a ses règles. C'est quand on peut faire des bébés. C'est quand on a les poils qui poussent.Voilà le genre de choses que j'ai eues. Ok. Et ensuite, donc, j'ai projeté, tu sais, le film Vice Versa 2.Parce que le 1, je l'avais déjà utilisé l'année dernière pour tout le travail que j'avais fait sur les émotions. Et donc, je l'ai projeté en deux fois. Et à la fin de la projection, donc, on a travaillé sur le personnage principal, donc Riley.Et je leur ai demandé, en fait, d'écrire un petit texte, en fait, sur les changements qu'ils avaient notés sur la petite fille.

Z: Oui.

S: Et donc, par exemple, là, il y avait... Tu l'as vu le film ou pas ?

Z: Oui, je l'ai vu.

S: Donc, c'était, tu vois, ils ont noté des choses.Elle s'est fait peindre les cheveux pour plaire à... Pour entrer dans un groupe. Donc là, il y avait, c'est vrai qu'il y avait beaucoup l'aspect

social qui intervenait. Après, c'était... Elle fait des crises de colère. Bon, j'avais des petites choses comme ça. Ou alors, elle est très triste. Une sorte d'humeur. Bon, il y avait des choses super intéressantes. Mais toujours pareil. Là, ça a été classe entière aussi. Après, ils ont lu un peu ce qu'ils ont voulu. Mais je n'en ai pas dit plus, en fait.

Z: D'accord.

S: Et après, à la séance, donc, le film, je l'ai fait en deux parties parce que j'ai fait deux fois 40 minutes, je crois. Ou même trois fois, je ne me rappelle plus. Et après, donc, j'ai travaillé... Voilà, donc, je leur ai expliqué qu'on allait reprendre la séquence sur la puberté. Et là, j'ai travaillé sur une petite vidéo. C'est Un jour, une question.

Z: Oui.

S: Qu'est-ce que la puberté ? Et donc, ils avaient... Alors, c'était très court. Je crois que c'est une vidéo qui fait 4 minutes, 4 ou 5 minutes. Et en fait, là, c'était par rapport... Et donc, il y avait des questions précises. Et là, par contre, je les ai... J'ai demandé aux enfants s'ils voulaient des groupes de filles et garçons mélangés ou s'ils préféraient des groupes de filles et des groupes de garçons. C'est ce qu'ils ont souhaité. Et donc, dans ma classe, j'ai mis, admettons, tous les garçons. Donc, ils étaient par groupe de 3, il me semble. Et puis, dans la pièce juste à côté que j'utilise, il y avait les filles aussi par groupe de 3. Et je les ai laissées répondre sans apporter forcément de correction. D'accord. Et la fois suivante, on a repris ce questionnaire. Et là, donc, là, séparés, en groupe séparé, on a essayé d'apporter des réponses. Voilà. Et la séance suivante, c'était celle où tu es venue.

Z: D'accord. Et est-ce que tu pourrais me dire... Parce que du coup, après cette séance, les autres... Enfin, comment tu as terminé la séquence ? Après la fois où je suis venue, qu'est-ce que vous avez fait dans les séances suivantes ?

S: Alors, une fois que tu es venue... Donc, toi, tu es venue, en fait... Par rapport à un jour, une question, là, c'était la vidéo où tu es venue. C'était la vidéo, donc, de Jamy. Et c'était vraiment leur apporter des éléments scientifiques avec des mots scientifiques. Tu vois, il y avait... Il y avait hormones, hormones sexuelles. Qu'est-ce qu'il y avait ? Je ne me rappelle plus. Je manque de mémoire.

Z: Il y avait les glandes, je crois, le sébum.

S: Voilà, les glandes. Il y avait le mot pilosité. C'était surtout, vraiment, voilà, un apport vraiment scientifique par rapport aux premières fois où, bon... Voilà, on avait laissé un petit peu... On avait laissé un suspens un peu. Je les avais laissés utiliser le vocabulaire qu'ils voulaient. Donc, là, c'était vraiment pour leur apporter la partie scientifique. Et après, du coup, en étape 3, en trace écrite, je leur ai fait... Je leur ai donné un tableau avec les changements physiques. Donc, quels changements à la puberté ? Donc, chez les filles et chez les garçons. Et à la fois chez les filles et les garçons. Et on a différencié l'aspect physique, l'aspect... Je suis en train de vérifier, de ne pas te dire de bêtises. L'aspect physique, l'aspect physiologique et l'aspect psychologique.

Z: D'accord.

S: Donc, c'était les changements physiques, ce que l'on voit. Les changements physiologiques, c'était par rapport, par exemple, aux choses qu'on ne voit pas, style la production d'hormones. Et les changements psychologiques, on avait expliqué que c'était par rapport aux relations avec les autres. Et donc, là, c'est volonté d'appartenir à un groupe, etc.

Z: D'accord, ok.

S: Et j'avais oublié. Après, je leur avais donné, on avait travaillé. Voilà, c'était... Je te l'avais envoyé, je crois, le document.

Z: Oui, je crois.

S: Et du coup, là, ça m'avait bien plu, la première partie, avec la petite vidéo d'un jour ou une question. Tu vois, je l'ai sous les yeux. Ça y est, c'est plus... Les filles, on a parlé... On a parlé de ce que c'était les règles des protections hygiéniques. Un peu plus, peut-être, avec les filles qu'avec les garçons. Tu vois, ça m'a permis de faire des choses comme ça. Après, par rapport aux questions qu'elles avaient aussi.

Z: Oui. Ok. Désolée, je tousse. Oui, donc ensuite, il m'a semblé que, du coup, ta séance, elle était très structurée et très précise. Qu'est-ce que toi, tu en penses ? Est-ce que tu... Est-ce que c'est... Est-ce que tu prépares toujours aussi minutieusement toutes tes séances ou est-ce que c'est parce que c'était une séquence sur ce thème que tu as préparé davantage ou est-ce que tu fonctionnes comme ça à chaque fois ?

S: Ah non, j'ai pas préparé plus que d'habitude. Mais c'est vrai que sur une séance comme ça, si tu... Alors, tu peux des fois être un peu plus... Comment je vais dire ? Moi, mes séquences, en fait, c'est de là où je pars et je vois là où je veux arriver, en fait. Donc, ça veut dire qu'avant de faire ma première séance, moi, dans ma tête, j'avais fait un petit déroulé et je savais là où je voulais les amener, en fait.

Z: Oui.

S: Et surtout sur un sujet comme ça, si ça part dans tous les sens, au final, tu n'avances pas. Donc, c'est pour ça qu'il faut que ça soit structuré. Mais je ne sais pas, c'est peut-être un défaut, mais je le fais tout le temps, c'est ma façon de travailler.

Z: D'accord, OK.

S: Mais c'est vrai que sur ce sujet-là, tu vois, si tu les laisses un peu trop... Il y a eu une fois où je leur ai laissé libre parole. Donc, vraiment, comme dans les premières fois.

Z: Oui.

S: Bon, mais là, j'ai écouté. Après, je leur avais mis une boîte, ça, je ne te l'ai pas dit. Je leur avais mis une boîte parce que je leur avais dit que peut-être qu'ils avaient des questions qu'ils n'osaient pas poser devant tout le monde, même devant un groupe garçon ou un groupe fille. Je leur avais dit, si vous avez des questions, vous pouvez... On a fait une boîte à questions et vous pouvez mettre votre question. Et moi, j'essayais d'y répondre. Et j'essayais d'y répondre en grand groupe sans dire... C'était anonyme.

Z: Oui, oui.

S: J'ai eu des questions intéressantes, notamment sur... Est-ce que ça fait mal ?

Z: Oui.

S: Est-ce que ça fait mal ? Et ce qui les passait... Ouais, les filles, c'était...Par rapport à... Notamment aux règles, elles, c'était ça. C'était beaucoup...Est-ce que ça va faire mal ? Jusqu'à quand ça va durer ? Voilà. Il y avait des choses un peu... Et après, au niveau des poils. Ça, les poils, ça les a pas mal perturbés, ouais.

Z: D'accord.

S: Tu vois, c'est les trois domaines, en fait, qui les ont interrogés le plus.

Z: OK. Et du coup, concernant la boîte à questions, est-ce que, du coup, tu as pu traiter chacune des questions des élèves ? Et si oui, comment ? Et si tu n'as pas pu traiter chacune des questions, comment est-ce que tu as expliqué aux élèves que malheureusement, que toutes les questions ne seraient pas traitées ? Comment tu leur as expliqué ? Comment ça a été amené ? Etc.

S: En fait, comme je te dis, la plupart des questions, c'était...Ce que je te disais, c'était explicable. Oui. En groupe classe. Alors, il y a des... À la dernière séance, on a fait une mise en commun un peu collective avec tout ce qu'ils avaient retenu. Les garçons ont bien compris les histoires de règles des filles, etc. Et par contre, bon, comme je te disais, avec les garçons, je ne suis pas allée jusqu'aux protections parce que les filles, en fait, c'était ça. Bon, la plupart, elles en avaient parlé quand même avec leur maman.

Z: Oui.

S: Et en plus, dans la classe, j'ai une petite fille qui est réglée et qui n'avait aucun complexe pour en parler aux autres. Donc, elle a pu expliquer comment elle faisait, etc.

Z: D'accord.

S: Le but, c'est de les rassurer par rapport à ça, en fait, parce que la vue du son, ben...

Z: Oui.

S: C'est ce qu'elle a dit la petite fille qui était réglée. En plus, elle a été réglée... Le hasard a fait qu'elle a été réglée quand on a commencé cette séquence-là.

Z: OK. Ah oui.

S: Voilà. Donc, elle avait peur du sang. Donc, voilà.Mais c'est aussi beaucoup les écouter et les rassurer, en fait, leur dire que c'est quelque chose qui est normal, que bon, elles ont toutes émis l'idée que c'était plus facile d'en parler à une fille qu'à un homme. Donc, moi, je leur ai dit que si ça leur arrivait l'année prochaine avec Olivier et qu'elles n'hésitent pas que j'étais là aussi et qu'on avait ce qu'il fallait à l'école et que... Voilà.Les rassurer un maximum, leur dire que ça fait pas mal. Enfin, voilà. C'était important.La seule question... Qu'est-ce que j'ai... La seule question que j'ai...Alors, c'était... Comment ils avaient formulé ça ? C'était, oui, par rapport à...il y en a qui m'avaient dit... Attends, je cherche la formulation exacte. J'aurais dû

les garder, les papiers. C'était du style... Est-ce que... Est-ce que quand on fait l'amour, on fait des bébés ?

Z: OK.

S: Ça, c'était la première. Et la deuxième, c'est comment on fait les bébés. Oui. En fait, ils ont bien compris qu'à partir du moment où la puberté... En fait, c'était aussi en conclusion. Je leur ai dit qu'à partir du moment où ils avaient terminé leur puberté... Alors, on a bien expliqué que ça dépendait de l'âge, que c'était pas à tel âge que c'était fini. Eh bien, ça veut dire que leur corps était capable d'avoir des bébés. Oui. Voilà. Et donc, à partir de là, ils m'ont dit, mais certains ont posé la question, mais comment on fait des bébés ? Donc, en fait, en dernier recours, mais là, c'est moi qui ai pris la parole, et je leur ai expliqué tout simplement, donc, effectivement, qu'on pouvait assimiler... Parce qu'il y en a qui ont fait deux suites. Quand j'ai énoncé la question à l'oral, il y en a de suite qui ont fait le rapprochement avec des animaux. Surtout que nous, on est à la campagne, donc acte sexuel, on a prononcé ce mot, on a dit que c'était pas un gros mot. Donc, faire l'amour, acte sexuel, et que c'était, en quelque sorte, comme un accouplement, et qu'effectivement, il y avait la possibilité d'avoir un bébé au bout, et donc, on a parlé aussi de contraception et de prévention avec le préservatif. Voilà jusqu'où je suis allée.

Z: D'accord, OK.

S: Voilà, mais c'était... En fait, là, ça, je savais pas trop jusqu'où j'allais aller, parce que ça, ça dépendait de leurs questions.

Z: Oui.

S: Après, ils ont pas été... La première séance, je leur ai dit, vous pouvez rigoler, il y a pas de souci. Si le mot zizi vous fait rire, on rigole, voilà. Après, je leur ai dit, voilà, maintenant, on est en séance, et du coup, ça s'est super bien passé. Ils ont pas...

Z: Oui, bah même quand j'étais venue, ils étaient... Ils écoutaient la vidéo, après, ils étaient investis. Quand j'étais venue, déjà, ils rigolaient pas, etc. Enfin, ils avaient l'air vraiment intéressés, quoi.

S: Du coup, après, tu vois, alors, par rapport à... Ça engendre quand même des comportements... Comment te dire ? Enfin, une fois qu'on a eu terminé, eh bien, on a eu des histoires d'amour qui sont nées dans la classe, ou classe à classe. On a eu aussi... Donc, on a parlé du consentement, tu vois, on a eu plein de choses qui sont venues derrière. On a parlé aussi du consentement, parce que... Parce qu'il y a des garçons, des filles, qui sont venues nous dire, ouais, il a essayé de m'embrasser de force, ou des choses comme ça. Ou même, il a essayé de... On a parlé aussi, tu sais, on a eu en parallèle, une intervention de la gendarmerie sur les violences sexuelles faites aux enfants. Ça a été en parallèle, donc c'était super, c'est super bien tombé. Et donc, du coup, après, on a pu parler aussi, voilà, du consentement, et du coup, on a parlé du viol. On a parlé de plein de choses. Là, il n'y a pas eu de traces. C'était des discussions ouvertes, quoi, un peu comme des débats philosophiques ou des choses comme ça, quoi.

Z: D'accord.

S: Et on a eu des petits garçons qui ont eu des gestes un peu inappropriés, tu vois, ou qui ont simulé, voilà, ça, j'ai eu aussi, avec des bruitages aussi. Donc, ça veut dire que quand même, ils ont un accès aux vidéos.

Z: Oui.

S: Et ça, ça a été surtout juste après l'intervention du gendarme, parce qu'ils ont tous un accès YouTube à fond et que malheureusement, ça ne s'est pas filtré, quoi.

Z: Oui.

S: Voilà. Et donc, certains sont complètement, comment on va dire, mais déconnectés de tout ça. Mais vraiment. Même mon élève le plus brillant et très mature et qui a une culture scientifique, une culture humaniste, tu vois, mais vraiment très large. Mais là, il était un gros bébé, quoi, tu vois. Il a posé des questions. Lui, c'était les poils qui le perturbaient. Mais il était vraiment complètement, tu vois, qu'il y a vraiment une grosse différence. Et d'autres enfants que tu sens complètement en retrait, qui sont très en difficulté ou qui ont peu de conversations quand on parle de science, d'histoire, de géo, tu vois, des choses comme ça. Et là, en fait, ils connaissent plein de choses.

Z: Oui. Oui. Voilà. OK. Mais bon, c'était intéressant.

S: Écoute, voilà. Après, je pense qu'il y a d'autres manières de le mener. Moi, je l'ai fait comme ça. Je ne suis pas arrivé au schéma, à proprement dit, tu vois, avec le schéma physique des organes sexuels de la fille ou du garçon. Ça, je ne l'ai pas fait.

Z: OK.

S: Par contre, ils ont eu... Je crois que c'était dans un des documents. Dans le document, en fait, dans la vidéo, en fait, ils montrent le développement. Mais c'est un dessin. Donc déjà, ça ne fait pas la même chose.

Z: Oui.

S: Et c'est plus sur la forme de dessin. Je ne suis pas arrivé au schéma, à proprement dit. Ça, je pense qu'ils sont un peu jeunes. Peut-être qu'ils le feront appeler au collègue, tu vois.

Z: OK.

S: Mais j'avais fait passer un mot en amont aux familles, quand même. Je ne sais pas si je te l'ai dit.

Z: Oui, le mot, tu me l'avais dit, je me rappelle.

S: Voilà. Je n'ai eu aucun retour négatif, d'inquiétude ou quoi, des parents.

Z: D'accord. Oui, même après, il n'y a pas eu de souci. OK.

S: Non, non, il y en a certains qui sont venus me voir parce que je leur ai dit d'installer le moteur de recherche pour enfants sur leur ordinateur. Parce que je leur ai dit, on va parler, notamment, tu vois, le mot zizi ne fait plus partie de leur vocabulaire. Ils sont capables maintenant de dire pénis ou verge, tu vois. C'était ça aussi l'apport scientifique. Mais du coup,

j'ai dit aux familles, rien ne les interdit qu'à un moment donné, ils veuillent aller voir et taper un mot de ce style sur l'ordinateur. Et j'ai dit là, forcément, si vous ne bloquez pas, ils vont tomber sur des choses qu'ils n'ont pas à voir encore. Il y a peut-être même des images interdites, tu vois.

Z: Oui, oui.

S: Voilà. Et donc, j'ai juste des familles qui sont venues me voir par rapport à ça, mais comme les gendarmes aussi sont venus après et qu'ils ont donné aussi tout un tas d'informations pour protéger et tout ça, je crois que ça a été intéressant aussi de faire de la prévention.

Z: OK.

S: Voilà.

Z: OK, alors attends parce que je retrouve ma question. Oui, alors, par rapport... Je reviens sur la vidéo qui était projetée et même celle que tu as pu... Enfin, le... Aussi, le... Un jour, une question. Qu'est-ce qui t'a amenée à choisir cette vidéo en particulier ? Et est-ce que c'est un support, la vidéo que tu utilises rarement ou c'est quelque chose que tu utilises régulièrement ?

S: Lors de ces séances, je l'utilise à petite dose. Notamment en histoire, je leur passe des petites vidéos, des fois courtes qui sont... Des fois, tu sais, c'est des sortes de petites représentations. Ça peut être sous forme de dessins animés ou de... Avec les événements importants, notamment en histoire.

Z: Oui.

S: En géographie, c'est plutôt des images que j'utilise. Il peut y avoir des vidéos aussi un peu... Notamment cette année, on a travaillé pas mal sur l'énergie, tu vois, j'ai eu... Oui, j'utilise, oui, en fait, beaucoup. J'aime beaucoup. C'est des petites vidéos que j'utilise pas dans chaque matière tous les jours, quoi. Je l'utilise. Et là, ce qui me plaisait aussi, c'est que... Je ne souhaitais pas... J'ai un groupe quand même qui est... Qui est intéressant et curieux et du coup, je voulais pas leur donner aussi matière... Tous les documents que j'ai donnés par écrit étaient... Pouvaient être stockés et tu vois, qu'il n'y ait pas de... Comment dire ? De malaise, en fait. Donc, je voulais pas... Et du coup, la vidéo, on l'a étudiée, mais hop, après, elle n'était pas dans nos cahiers. Et du coup, c'était ça aussi mon choix.

Z: OK, d'accord.

S: Qu'ils aient pas comme dans le dictionnaire parce que leur dictionnaire, il y a une période où... Du coup, après, tu vois, certains dictionnaires présentent un peu au milieu du dictionnaire un schéma anatomique de l'homme et de la femme et souvent, t'as des dictionnaires qui se trouvent tout seuls à cette page-là parce qu'ils y vont voir... Tu vois ? Et moi, je voulais pas que dans leur cahier, du coup, il y ait... Voilà, c'était ça aussi. Alors, c'est peut-être un choix qui est pas bon, mais c'était mon choix.

Z: D'accord, OK. Et du coup, par rapport à ta première séance où tu as donc travaillé avec les représentations des élèves, est-ce que ça, pareil, c'est quelque chose que tu fais souvent ou c'est... Enfin, par exemple, là, tu en as dédié une séance complète pour, ben voilà, avoir un peu les... Oui, ben recueillir les représentations, les conceptions des élèves. C'est quelque

chose que tu fais souvent ou tu l'as plus fait là, dans cette séquence ou c'est pareil dans les autres?

S: Non, je le fais souvent, surtout en sciences.

Z: Oui.

S: Particulièrement en sciences, d'ailleurs. D'accord. Toujours, ben je sais pas, là, je vais travailler sur la digestion et le but, c'est ça, c'est je vais leur donner...Je vais leur donner un chocolat, en fait, et après, je vais leur demander de dessiner le chemin du chocolat à l'intérieur de leur corps. Oui. Avant toute séquence, oui.

Z: Ok. Et par rapport au groupe, donc là, tu leur as proposé, ils ont été plus à l'aise de travailler par groupe de genre. Est-ce que ça, c'est pareil, c'est quelque chose où tu leur laisses le choix dans d'autres, parfois, pas systématiquement, mais parfois dans d'autres disciplines où là, vraiment, c'était parce que tu t'es dit que c'était peut-être quelque chose qui allait les mettre mal à l'aise et du coup, tu leur as laissé le choix ou est-ce que c'est quelque chose pareil que tu fais régulièrement ou pas du tout ?

S: Alors, régulièrement, non, mais là, c'est vrai que ça touchait leur corps en fait et du coup, c'est pour ça que là, je l'ai fait. Je l'ai fait aussi, par exemple, des fois, quand en fait, je fais des conseils de classe, je peux faire, je mets tous les garçons en autonomie et je n'ai qu'avec les filles et vice-versa parce que des fois, il y a des choses qu'ils n'osent pas forcément dire. Donc, je peux le faire lors de conseils de classe lorsque je vois qu'il y a des problèmes, qu'il y a des soucis qui peuvent être dans la cour de récréation entre filles et garçons, je le fais. Je l'ai fait aussi notamment après cette séquence quand on a eu des embrassades forcées ou des volontés de toucher le corps de l'autre. Du coup, on l'a fait.

Z: D'accord, ok.

S: C'est quelque chose que je fais, c'est en fonction effectivement des autres aussi en fonction de leurs besoins.

Z: Oui. Oui. D'accord, ok. Donc, tu as vraiment été à l'écoute de leurs demandes même en règle générale, tu es à l'écoute de ce qui leur convient le mieux pour que ça se passe au mieux pendant les séquences.

S: Oui, tout à fait. Après, comme je te le disais, sur une séquence sur la puberté, le but c'est de les rassurer, c'est pas de leur faire peur.

Z: Oui, c'est ça.

S: C'est de les rassurer. Et plus les filles que les garçons, j'ai senti là. Oui, ça les concerne plus rapidement les règles, etc. La puberté, ça arrive souvent quand même plus vite chez les filles que les garçons. Et puis, il y a cette dimension avec le sang, etc, qui fait plus peur que ce qui arrive aux garçons pendant la puberté. Après, il y a des garçons donc il y avait des grandes sœurs et du coup, ils étaient quand même au courant aussi. Je pense que j'ai eu la chance cette année d'avoir une classe où les parents font leur job. Et du coup, parce que parler de la puberté avec ton enfant, c'est super important quand même. Expliquer que c'est normal. Tu vois, sur ces séquences comme ça, on a parlé, il y a des petites choses qui sont sorties. Une petite fille, par exemple, qui m'a dit qu'on se lavait et qu'elle avait une petite boule sous un sein et que c'était dur et que ça lui faisait mal. Je lui ai dit il faut en parler à maman. Si tu ne

veux pas en parler à maman, tu me le dis, je viendrai, on en parlera avec toi. Tu vois, ça peut être ça aussi. C'est ouvrir un dialogue. Et j'ai même eu un petit garçon qui avait ça. Et j'ai dit c'est pas grave, ne t'inquiète pas, ça peut arriver. Ou elle va partir toute seule cette petite boule ou alors le docteur ne va pas te dire de faire un... Je lui ai dit ne t'inquiète pas, ça arrive. Et tu vois, j'ai eu. Tu comprends ? C'est pas inutile de le faire en fait.

Z: Oui, non. Ok.

S: Et du coup, ça les rassure aussi de voir qu'ils sont tous pareils et que ça va tous leur arriver.

Z: Oui. D'accord. Ok.

S: Pour moi là, si je devais vraiment te dire, je dirais que sur un thème comme ça, le but c'est de beaucoup discuter avec eux, d'être à leur écoute et de les rassurer un maximum.

Z: Oui. Et ça rejoint un peu ce qu'on a dit, mais c'est vrai que de ce que j'ai observé quand je suis venue, j'avais remarqué que les élèves avaient beaucoup la parole. Ce n'était pas que toi qui abordais les notions, etc. Ils avaient beaucoup la parole, ils posaient beaucoup de questions. J'avais trouvé ça très intéressant. Et du coup, pareil, je pense que j'ai déjà la réponse, mais ça c'est pareil, c'est que tu fonctionnes comme ça habituellement. Tu laisses la parole aux élèves un maximum, je suppose, dans toutes les disciplines.

S: Et oui. Oui. Oui, parce que en fait, oui, après c'est sûr qu'il peut y avoir des discussions ouvertes et des fois, en fait, tu pars sur une discussion qui peut t'amener loin, en fait, et tu sors complètement de ta séance, mais c'est qu'ils ont besoin d'en parler.

Z: Oui.

S: Après, on n'est plus dans le oui, mais moi, avec mon papa, ça on n'est plus là, en fait. Du coup, on les laisse en parler. Mais ça, c'est normal au CP, au CE, ce que j'ai dit, les enfants, ils sont centrés un peu sur eux-mêmes, mais après, en grandissant, je trouve que plus tu les laisses, et du coup, ce qui est bien, c'est que quand il y a un problème, ils essaient d'en parler, du coup.

Z: Oui. Voilà, ça c'est important. OK. Il ne me reste qu'une question, en fait. Par rapport aux termes scientifiques, donc à toutes les notions dont on a parlé tout à l'heure, tous les termes scientifiques que tu as pu aborder pendant la séquence, est-ce que tu avais préparé les définitions en amont pour tous les termes ou est-ce que tu t'es laissé aussi une certaine liberté où des fois, il y a des choses qu'ils t'ont demandé, ça, qu'est-ce que ça veut dire et puis tu n'avais pas forcément la réponse ou est-ce que tu avais essayé d'anticiper au maximum ou pas forcément ?

S: Non, je n'ai pas anticipé parce que c'est quand même, enfin, disons qu'au niveau scientifique, l'aspect reproduction humaine, l'aspect, je parle scientifique, je maîtrisais moi le vocabulaire, donc non, je n'avais rien anticipé. La seule chose qu'on a verbalisé, c'était par rapport aux hormones, en fait, où le mot hormone, c'était un mot nouveau pour eux, Donc, du coup, on l'a cherché dans le dictionnaire ensemble, tu vois, mais je n'avais rien préparé. Je ne leur ai pas apporté de définition, c'est eux en fait, qui les ont construites.

Z: D'accord, ok. Bon, ben écoute, j'ai posé toutes mes questions parce qu'il y avait des questions précises, mais en fait, on y a répondu en répondant à d'autres questions, donc...

S: La seule chose que je n'ai pas abordée, mais c'est parce que je ne le sentais pas, c'est tout simplement, c'est la notion, ils parlent dans la puberté, d'éjaculation précoce chez les jeunes enfants. Et moi, j'ai parlé quand même, donc, je leur ai dit que, d'ailleurs, ça y est, sur les petits dessins que je t'ai envoyés, c'est-à-dire que sur... Je leur ai dit, donc, ils étaient capables de produire des spermatozoïdes, mais pareil, quand on en a parlé, bon, on en a parlé, mais je n'ai pas dit de suite où c'était, comment...Et donc, dans la boîte à questions, j'ai dit, il y a eu cette question, où sont fabriqués ou comment sont fabriqués les spermatozoïdes et comment ils sortent du corps, parce qu'en fait, ils ont compris qu'il fallait que ça sorte de leur corps pour...Tu vois ?Et ça, on leur a expliqué, voilà, il se passe ça, il se passe ça, il se passe ça. En fait, là, ce que j'ai voulu, c'est... Je ne savais pas trop où j'allais aller, en fait.C'est eux qui m'ont mené... Et en fonction de leur question, effectivement, eh bien, on a parlé, donc, de la production des spermatozoïdes sur le. mais pareil, quand on en a parlé, bon, on en a parlé mais je n'ai pas dit de suite où c'était,comment, et donc dans la boîte à questions, j'ai dit, il y a eu cette question, où sont fabriqués ou comment sont fabriqués les spermatozoïdes et comment ils sortent du corps parce qu'en fait, ls ont compris qu'il fallait que ça sorte de leur corps pour, tu vois, mais ça, on leur a expliqué, voilà, il se passe ça, il se passe pas, il se passe ça. En fait, là, ce que j'ai voulu, c'est, je ne savais pas trop où je vais y aller en fait, c'est eux qui m'ont mené et en fonction de leur question, effectivement, on a parlé donc de la production des spermatozoïdes sur le schéma de Jamy qu'il avait proposé,j'ai bloqué l'image en pause là sur la vidéo et donc, on a bien vu que ça se fabriquait dans la partie testicule et du coup, ils ont compris tout de suite que ça sortait par leur sexe en fait, tu vois, voilà.Et du coup, ils ont compris, sans leur expliquer ce qui se passait. Et du coup, après, ils ont dit oui, mais du coup... Et donc du coup, après, par contre, on est allé voir dans le schéma de la fille, donc la partie au vert, au vulin, et puis donc après, on a fait un dessin qui expliquait en fait que parmi, donc, voilà, que tous les petits standards autozoïdes, il y en avait des millions, même des milliards, et qu'il y en avait un seul qui arrivait à rentrer dans l'ovule, et voilà. Et après, là, par contre, je leur avais passé la petite vidéo, tu sais, où tu as la séparation de la cellule qui se divise jusqu'à l'embryon. Voilà, tu vois.

Z: Ok, d'accord.

S: Il y a des choses qui me reviennent au fur et à mesure, mais comme je te dis, j'ai répondu à leurs questions, et en fonction de leurs questions, souvent, ça a amené à autre chose.

Z: Ok, oui, c'est tout. Oui, c'est comme ça a fonctionné comme ça.Oui, comme tu me dis, tu n'avais pas forcément prévu à chaque fois... Tu ne t'es pas arrêtée à ce que tu avais prévu, et en fonction des questions, ça a mené à d'autres éléments. Ok.

S: C'est pour ça que quand tu me parles de séquences précises, ma séquence, elle a été construite avec vice-versa. Surtout, vice-versa, c'était par rapport au changement de l'adolescence, à proprement dit, tu vois. Oui. La crise de l'adolescence. Mais ça, ils ont tous des grands frères, des grandes sœurs, donc ils ont verbalisé. Moi, ma grande sœur, elle claque les portes, et puis après, elle revient, tu vois. Ou quand je vais dans sa chambre, elle ne veut pas, elle veut rester seule. Ils avaient plein, déjà, d'idées quand même fondées. Et après, moi, je m'étais juste centrée sur mes deux vidéos et ma trace écrite de la finale. Mais après, effectivement, les discussions, elles étaient ouvertes.

Z: D'accord, ok. Bon, ben écoute...

S: Par exemple, le directeur à côté, il m'a dit ben moi, je ne l'aurais pas fait.

Z: Ah oui ?

S: Donc, je pense aussi que ça dépend aussi... Est-ce que c'est la différence homme-femme en tant qu'enseignant ? Je ne sais pas. Mais en tout cas, moi, ça ne m'a posé aucun problème. Et puis, du coup, je leur ai dit, attention, le mot sexe, ce n'est pas un gros mot, tu vois.

Z: Oui.

S : Il faut aussi comprendre que... Voilà. Mais du coup, c'est intéressant. Je pense que l'aspect après, prévention des violences sexuelles, quelles qu'elles soient, et le consentement, du coup, c'était forcément lié, quoi, avec ma séquence.

Z: Oui, mais ça tombait bien, là. C'est vrai, l'intervention du gendarme, c'est vrai que... C'est intéressant que ce soit tombé en même temps, quoi.

S: Par contre, sur une population... En toute honnêteté, je serais enseignante à Cantepau, pour en avoir parlé avec une collègue, elle m'a dit que je ne le ferais pas parce que j'ai tous les parents maghrébins qui seraient venus me voir pour me dire que ça ne leur plaisait pas. Alors peut-être qu'on aurait pu aller, et du coup, dire à des moments, je suis désolée, là, je ne peux pas vous répondre, on ne peut pas en parler, peut-être bloquer un peu plus certaines questions, tu vois, je ne sais pas. Oui, c'est sûr qu'en fonction de qui on est en face de soi... Parce que moi, j'ai des parents qui sont venus et qui m'ont dit, bravo, en fait, nous, on n'a plus rien à leur expliquer, tu vois. Et là, ils m'ont dit ça. Après, personne n'en a été revendicatif.

Z: Oui.

S: Parce que c'est tombé au moment, tu sais, où il y avait un... À la télévision, dans les médias, ils parlaient beaucoup, tu sais, de l'apprentissage, de l'éducation à la sexualité.

Z: Oui.

S: Ça a fait quand même un gros débat, au niveau des médias et tout ça. Et donc, moi, quand je leur ai expliqué, déjà, le mot, je leur avais expliqué où j'allais, il n'y a eu personne qui est venu me... Après, je pense que ça peut se faire partout, sauf qu'effectivement, après, peut-être avec certaines religions qui sont un peu plus... Peut-être fermées, je ne sais pas si je peux dire ça, mais peut-être que j'aurais été moins loin.

Z: Oui. Je vois ce que tu veux dire, oui.

S: Et je pense que peut-être, certains enseignants ne le feraient pas parce qu'ils ne sont peut-être pas à l'aise avec ça ou je ne sais pas.

Z: Oui, c'est ce que j'ai pensé. En faisant les recherches pour le mémoire, c'est ce qui revenait. Dans les chiffres, peu d'enseignants l'enseignent, du coup. Et la plupart du temps, c'était soit parce qu'eux sont mal à l'aise par rapport au sujet, parce qu'ils ont peut-être un mauvais souvenir de tout ça. Le manque de formation aussi, ça revenait. La peur des réactions des parents, alors que, comme tu l'as dit, parfois, ça se passe bien. Mais bon, je peux comprendre que c'est un sujet sensible et que certains n'osent pas le faire. Après, c'est dans les

programmes, ils sont censés le faire, mais je peux comprendre qu'il y en a qui soient plus réticents.

S : En fonction du public, quand même, peut-être, je ne sais pas. Parce qu'on en a parlé aussi avec beaucoup, avec Olivier, qu'il y a souvent des CM2. Et c'est peut-être plus facile de le faire au CM1 qu'au CM2. Parce qu'au CM2, ils sont déjà un peu plus grands et ils sont beaucoup dans les histoires. On le sent qu'en fin d'année, dans les hormones qui les travaillent, tu vois comment on dit. Et peut-être que c'est plus facile, en fait, de le faire tôt, finalement. Parce qu'en 6e, je ne sais pas si toi, tu te souviens de ce que tu as pu vivre. Mais du coup, moi, j'en ai parlé avec mes enfants. Parce qu'on en a parlé avec mes enfants qui ont ton âge. Et du coup, le retour qu'ils avaient, c'est qu'en 6e, ils ont une éducation à la sexualité. Tu as dû le faire aussi. Et donc, les garçons d'un côté, les filles de l'autre. Et Robin me disait que la première fois, la première séance, et tous les deux, ils ont 4 ans d'écart, mes enfants, l'une doit à peu près avoir ton âge et le second, il a 18 ans. Et les deux m'ont dit que la première séance, c'était, ils me disent, on se rappelle. Et tu vois, on en avait... Et pourtant, j'ai aussi un dialogue ouvert avec mes enfants. Mais ils ne m'avaient jamais expliqué en détail le détail de leur séance. Et Robin me disait, tu vois, on a eu première séance, c'était une image de 3m sur 3 d'un sexe d'homme en gros plan. Et pareil pour la femme, pour la fille, avec vraiment une image ou un dessin, peu importe, de tout ce qui concerne l'anatomie féminine en gros plan. Et je trouvais ça assez violent.

Z: Oui, je trouve aussi. Alors moi, en sixième, j'ai aucun souvenir.

S: Oui, moi, en sixième, j'ai aucun souvenir. On en a déjà parlé même à l'INSPE, etc. Mais j'ai eu des... en SVT, mais c'était plutôt quatrième et je crois que c'est de l'ordre d'une intervention. C'est l'infirmière qui le fait. C'est l'infirmière. Elle fait 2h avec les filles et 2h avec les garçons. Ou en fait, clairement, elle leur parle d'explorer leur corps. En fait, c'est ça. Et du coup, là, l'infirmier, maintenant, cet homme-monsieur, il a changé et du coup, j'en ai discuté avec lui. Je lui ai dit, voilà, je fais ça avec mes élèves, parce qu'il est venu pour les... pour les... Oh, comment on appelle ça ? Les visites médicales. Tu sais, en maternelle. Et donc, je lui ai dit, voilà. Il m'a dit, moi, je le fais, mais je ne fais pas ça. Je trouve que ce que tu me dis, moi, je ne le ferai pas. C'est violent. Donc, il me dit que lui aussi, il part de la vidéo. La vidéo que j'ai utilisée, il la connaissait, par exemple. Il me dit, moi, je partirai plus de ça. Après, oui, j'arriverai au schéma. Au schéma. Mais il me dit, je... Voilà. Et l'infirmier, comment je trouvais, moi, ça m'a choqué. Je ne sais pas si tu peux être choqué, mais je trouvais ça violent, en fait. Surtout que, on part du principe qu'il y a des élèves qui, ça se trouve, n'en ont jamais parlé avant. Et du coup, leur premier contact avec ce sujet, c'est une photo comme ça ou un dessin.

Z: Oui, oui, oui. Bon, je pense qu'il y a des choses, comme on dit, il y a des étapes par lesquelles il faut passer avant. Parce que, bon, oui, des fois, ça peut choquer les enfants, ou après, les repousser. C'est vrai que, moi, je n'ai pas eu ça. Ça m'étonne même que ça ait pu se faire.

S: Après, elle est partie à la retraite, mais je te promets qu'elle l'a eu fait. Donc, voilà. Ça ne m'étonne pas.

Z: Oui. Je ne vois pas trop l'intérêt, en plus, de commencer par ça. C'est particulier, quoi.

S: Voilà. Je vais être obligée de te laisser. Est-ce que tu as fini, déjà ?

Z: Oui, oui. Tu as répondu à toutes mes questions. J'ai tout ce qu'il me faut. C'est bon.

Annexe 10 : Grilles d'analyse croisée des intentions et décisions enseignantes

Sylvie :

Intentions	Décisions enseignantes
Faire une séance sur les représentations initiales	Première séance sur les représentations faite
Ne pas traiter la reproduction humaine	Sujet abordé (boîte à questions)
Aborder les aspects physiologiques, psychologiques et physiques	Abordés

Catherine :

Intentions	Décisions enseignantes
Faire une séance sur les représentations initiales	Première séance sur les représentations faite
Ne pas traiter la reproduction humaine	La reproduction humaine n'a pas été traitée
Aborder principalement les changements physiques	Aspects physiologiques et psychologiques abordés en séance 1 finalement
Ne pas utiliser de support(s)	Vidéo utilisée
Volonté de répondre un maximum aux questions	Oui, mais posture fermée