

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire :

*Freins et leviers de la mise en œuvre
de l'Education à la vie relationnelle,
affective et sexuelle : une « éducation
à » sensible*

Présenté par **Joséphine RAYNAUD**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

Filâtre Elsa - MCF en Didactique de la Géographie

Co-directeur de mémoire :

Bédouret David - MCF en Géographie

Membres du jury de soutenance

Filâtre Elsa - MCF en Didactique de la Géographie

Bédouret David - MCF en Géographie

Soutenu le 23 / 06 / 2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr
TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e :

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - Site Web UT2J)

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse

le 16/06/2025

Signature de l'étudiant.e



« Parce que ce n'est pas fini. Ni pour moi, ni pour vous, ni pour personne. Et tant qu'un enfant sur terre vivra cela, ce ne sera jamais fini, pour aucun d'entre nous. »

Neige Sinno, *Triste tigre* (2023)

Remerciements

Puisque le métier de professeur des écoles est d'abord un métier humain, je me dois d'adresser des remerciements aux humain.e.s qui ont accompagné cette aventure.

Tout d'abord je tiens à remercier Elsa Filâtre, ma directrice de mémoire pour la pertinence de ses réflexions, sa souplesse, sa bienveillance et sa rigueur. Son accompagnement m'a permis de pousser ma réflexion et de poser un autre regard sur mon travail dans les moments de doutes et de blocages.

Merci ensuite à Myriam De Sousa-Jouret, ma collègue, ma tutrice et une figure professionnelle inspirante. Son expérience dans le métier, sa connaissance des élèves et son expertise ont guidé mon entrée dans le métier, et je le souhaite vont continuer à m'inspirer et me nourrir.

Evidemment l'enseignant.e n'est rien sans ses élèves alors je remercie toute ma classe, les CP-C de l'école Jules Ferry (31) qui s'est saisie des apprentissages avec enthousiasme et curiosité.

Mes colocataires Jade et Sam, la première car elle a partagé la pression et d'interminables sessions de travail, écrivant elle aussi un mémoire et le deuxième pour avoir fait en sorte que l'appartement reste propre.

Enfin nous ne sommes rien sans nos ami.e.s et durant cette année éprouvante sans leur écoute la réalisation de ce mémoire aurait été bien plus ardue. Elles et ils ont été un réel soutien émotionnel dans les instants de surmenage et m'ont offert des respirations nécessaires, merci à elles , merci à eux.

Remerciements	4
I- Introduction :.....	6
II- Cadre théorique :	8
1.1 L'Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle	8
1.1.1 Contexte éducatif : définition et historique.....	8
1.1.2 Contexte social : Une Question Socialement Vive (QSV)	14
1.1.3 Spécificités didactiques : une éducation à	19
1.2 Prendre en compte l'intime pour éduquer à l'EVRAS.....	22
1.2.1 Qu'est-ce que l'intime et quelle est sa place à l'école ?	22
1.2.2 Le corps comme un espace à cartographier : géographie du corps et cartographie sensible.....	24
1.3 La place de l'EVRAS dans les prescriptions institutionnelles	25
1.3.1 Recension et place dans les prescriptions	25
1.3.2 Analyse de contenu du prescrit	27
III- Description du protocole de recherche :.....	30
3.1 Rapport d'inspection	30
3.1.1 Description du rapport et du protocole de recueil des données.....	30
3.1.2 Description du protocole d'analyse.....	31
3.2 Cartographies de l'intimité corporelle.....	32
3.2.1 Description de la séquence et du protocole de recueil des données.....	32
3.2.2 Description du protocole d'analyse.....	44
IV- Analyse des données	47
4.1 Rapport d'inspection : analyses des freins à la mise en œuvre de l'EVRAS.....	47
4.2 Cartographie de l'intimité corporelle et séquence d'enseignement : analyse de potentiels leviers à la mise en œuvre de l'EVRAS.....	53
V- Discussion	62
VI- Conclusion.....	65
VII- Bibliographie	66
7.1 Ressources pour cadre théorique et l'analyse du prescrit	66

I- Introduction :

« Je suis une enfant :

À 6 ans, lisez-moi des histoires d'amitiés, pas de transidentités,

À 7 ans, apprenez-moi les synonymes, pas les parties intimes,

À 8 ans, expliquez-moi les émotions, pas les érections,

À 9 ans parlez-moi des bienfaits de l'alimentation, pas de la masturbation ... »¹

Ce sont les mots forts de SOS éducation, pour inviter à signer une pétition contre le projet de programme d'Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) rendu public en mars 2024. Pétition qui à ce jour compte près de 185 000 signataires. Le décalage des termes utilisés par cette association sont révélateurs de la méconnaissance de cette « éducation à » et de la frilosité encore d'actualité qui entoure cette question chaude.

Même si elle donne lieu à de vives réactions, l'EVRAS s'inscrit aujourd'hui dans un cadre législatif et institutionnel précis, marqué notamment par la loi Aubry² qui impose l'organisation de trois séances obligatoires par an et par niveau, une obligation réaffirmée par la circulaire du 13 septembre 2018³. La mise en œuvre de cette « éducation à » répond et développe des compétences que l'on retrouve dans le référentiel des compétences professionnelles des enseignants⁴, notamment les compétences C1 « Faire partager les valeurs de la république et C6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Cette « éducation à » s'articule également avec les programmes d'enseignement moral et civique (EMC), ainsi qu'avec les programmes de sciences pour le CM2. Elle vise à promouvoir l'égalité filles-garçons, le respect des différences, et la lutte contre les discriminations. Dans un contexte d'actualité marqué par des débats récurrents sur la place de l'éducation à la sexualité à l'école, la question de la mise en œuvre effective de l'EVRAS demeure centrale, tant pour les enseignant.e.s que pour les familles et les élèves.

¹ SOS Éducation. (s.d.). NON à l'éducation à la sexualité à l'École !. <https://soseducation.org/petitions-mobilisations-collectives/non-education-sexualite-cadre-scolaire>

² Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (J.O. 4 juillet 2001) Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631>

³ Ministère de l'éducation nationale (2018). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire n° 2018-111, Bulletin Officiel, n°33, 12.09.2018) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>

⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 25 juillet). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 30. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Pour les enseignant.e.s, l'EVRAS représente un enjeu professionnel majeur, au croisement des questions socialement vives (QSV), des exigences du référentiel métier, des obligations institutionnelles héritées de la loi de 2001 et des circulaires ministérielles. Pourtant, sa mise en œuvre se heurte à de nombreuses résistances, liées notamment à la sensibilité du sujet, à un manque de formation spécifique, et à la complexité de son intégration dans des emplois du temps déjà chargés. Du côté des parents, les inquiétudes persistent sur les contenus abordés, comme en témoignent les actions de certains collectifs qui s'opposent à l'EVRAS en invoquant la préservation de l'innocence des enfants ou la crainte d'une remise en cause des valeurs familiales. Les arguments avancés par ces groupes, relayés dans l'espace public, participent à la construction d'un climat de défiance autour de cet enseignement.

Pour les élèves, l'EVRAS est pourtant d'une importance capitale. Elle contribue au développement des compétences psychosociales, à la construction de l'esprit critique, à l'apprentissage du respect de soi et des autres, et à l'égalité d'accès à l'information. Elle favorise aussi la prévention des violences, l'éducation à la santé, et la formation de futurs citoyens éclairés et responsables. Pour ce qui concerne la prévention des violences sexuelles, c'est un enjeu majeur de l'EVRAS à de nombreuses reprises affirmé par les institutions, en particulier par la CIIVISE (Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants) ainsi que par le CESE (Conseil économique, social et environnemental). La première intègre dans ses recommandations pour lutter contre les violences sexuelles sur les enfants, de les outiller par une éducation au consentement et à leurs droits. Le second rappelle que l'obligation d'assurer auprès de tous les enfants une EVRAS de qualité répond à des engagement internationaux (Unesco, Conseil d'Europe), qui assurent des droits humains fondamentaux, dont celui du « droit à la protection contre toute forme de violence » ⁵(p.99).

Prenant en compte ce contexte social vif ainsi que les enjeux éducatifs liés à cette « éducation à », nous allons tout au long de ce mémoire tenter d'examiner quels sont les freins et leviers de la mise en œuvre de l'EVRAS, une « éducation à » sensible, en classe de CP. Pour cela, nous allons devoir nous questionner sur l'effective mise en œuvre actuelle des 3 séances obligatoires par an et par niveau. Nous supposons que celle-ci n'est pas respectée et minoritaire. Nous nous demanderons également pourquoi, si c'est le cas, cette éducation à, souffre d'un manque d'appropriation par les enseignant.e.s. ? Nous pouvons faire l'hypothèse, que c'est par un

⁵ Conseil économique, social et environnemental. (2024). *Éduquer à la vie affective, relationnelle et sexuelle* (Avis et rapport 2024-013, rapporteurs : Cécile Gondard-Lalanne & Evanne Jeanne-Rose). https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2024/2024_13_evars.pdf

manque de formation du personnel enseignant, et car il s'agit d'une question socialement vive et particulièrement sensible dans la société. Et enfin nous nous questionnerons sur le potentiel de l'éducation à l'intimité à représenter un levier de la mise en œuvre de l'EVRAS en CP. Nous supposons qu'elle permet effectivement d'englober des apprentissages inscrits dans les trois champs de l'EVRAS et de respecter l'approche bienveillante et positive recommandée.

Pour traiter ces questions, nous commencerons par inscrire notre recherche dans un cadre théorique. Nous définirons l'EVRAS dans les programmes ainsi qu'en tant qu'« éducation à » et que Question socialement vive (QSV) tout en explorant ses spécificités didactiques et la perception sociale qui y est rattachée. Nous nous pencherons ensuite sur la définition de l'intimité et sa place à l'école. Et enfin nous présenterons des recherches sur la cartographie sensible et la géographie du corps qui ont inspiré notre dispositif de recueil de données.

Dans une deuxième partie, nous exposerons notre méthodologie de recueil et d'analyse de données. Les données seront analysées au regard de nos hypothèses. Nous terminerons par discuter nos résultats et proposerons des prolongements possibles.

II- Cadre théorique :

1.1 L'Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle

Pour commencer, nous allons définir l'EVRAS et explorer ses différents enjeux didactiques, sociaux et éducatif.

1.1.1 Contexte éducatif : définition et historique

A l'entrée « Education à la sexualité » du dictionnaire critique des « éducations à », Bernard et Roux-Lafay (2017) rappellent que l'Education à la sexualité a pour objectifs de permettre aux élèves de « comprendre ces différentes dimensions de la et de leur sexualité, dans le respect des consciences et du droit de l'intimité. Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit en outre aider les élèves à intégrer positivement des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale »

Cette citation nous permet de percevoir le lien étroit de l'EVRAS avec l'EMC. L'objectif mis en avant est, dès 1998, celui de former des citoyens responsables et respectueux d'autrui et

non seulement une éducation à la sexualité biologique (qui est bien sûr aussi préconisée par les programmes).

Sur la page « Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité » d'Eduscol⁶, l'EVRAS est appréhendée à partir de trois champs de connaissances et de compétences : biologique, juridico-social et psycho-émotionnel (figure 1).

Le champ biologique fait référence aux enseignements concernant la prévention des IST, la reproduction, la puberté, l'anatomie, et la contraception. Il est particulièrement en lien avec les enseignements en sciences et vient nourrir le parcours éducatif de santé. Les thématiques de ce pan de l'EVRAS sont les plus

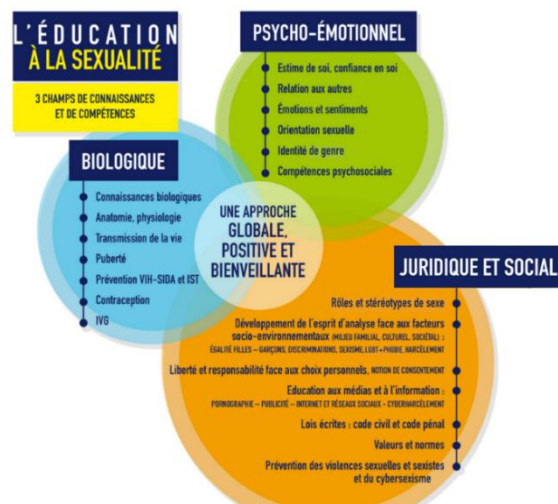


Figure 1 : Les 3 champs de l'éducation à la sexualité (Eduscol, mai 2023)

mis en œuvre à l'école au détriment des 2 autres champs. Le Haut Conseil de l'Égalité (HCE), l'a effectivement démontré dans son Rapport relatif à l'éducation à la sexualité (2016)⁷. Une étude menée sur un échantillon de 3000 établissements, leur ont permis de repérer que « les thématiques les plus abordées sont la biologie/reproduction, l'IVG/contraception, le VIH/Sida et la notion de « respect », notamment entre les sexes. À l'inverse, les questions de violences sexistes et sexuelles ou d'orientation sexuelle sont les moins abordées. » (p.6). Il est donc compréhensible que les notions de compétences psychosociales, d'émotion, ou encore de liberté et responsabilité face aux choix personnels soient invisibilisées. Ces dimensions de l'EVRAS sont pourtant essentielles si l'on veut répondre à l'objectif majeur de cette « éducation à », qui rappelons-le est de « contribuer à la construction d'une société plus juste, plus informée, plus respectueuse, et plus égalitaire »⁸. Construction qui passe inévitablement par une éducation du citoyen. Ainsi, le champ psycho-émotionnel, par un travail autour des compétences

⁶ Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité. (n.d.). Eduscol | Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse - Direction Générale De L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

⁷ Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2016). Rapport relatif à l'éducation à la sexualité : Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes. Synthèse et fiches pratiques (Rapport n° 2016-06-13-SAN-021). https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_sur_l_education_a_la_sexualite_synthese_et_fiches_pratiques.pdf

⁸ Conseil économique, social et environnemental. (2024). Éduquer à la vie affective, relationnelle et sexuelle (Avis et rapport 2024-013, rapporteurs : Cécile Gondard-Lalanne & Evanne Jeanne-Rose). https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2024/2024_13_evars.pdf (p.78)

psychosociales, des relations aux autres, de l'estime de soi et des émotions, permet aux élèves de mieux se connaître, et de développer des savoir-être dans le respect de soi et des autres, essentiels à la formation du citoyen. Enfin, le champ juridico-social renvoi à l'éducation aux inégalités de genres, aux discriminations, à la prévention des violences sexistes et sexuelles et à l'éducation à leurs propres droits. Il permet d'accompagner les élèves dans la construction d'un esprit critique, de les outiller face aux inégalités, aux violences et de leur permettre de mieux comprendre l'organisation de la société dans laquelle ils grandissent. Ce champ inclus l'éducation aux médias. La connaissance de leurs droits et de la loi a pour objectif de donner aux élèves de l'agentivité et des ressources pour faire face à certaines situations de violences ou de discriminations.

C'est pour rendre compte de la complexité de cette « éducation à », que de nombreuses associations qui interviennent dans ce champ préfèrent la nommer Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), plutôt qu'Education à la sexualité. Il paraît d'ailleurs plus pertinent lorsque l'on enseigne au 1^{er} degré de rappeler cet ancrage psycho-émotionnel et social. En effet le champ biologique de l'EVRAS en particulier les notions de prévention VIH et IST, de contraception et d'IVG, sont à amener au second degré, d'après les recommandations de l'Education nationale⁹, les élèves du premier degré sont trop jeunes pour appréhender ces connaissances, elles ne les concernent pas encore. L'organisation de cette « éducation à », est à adapter à l'âge et au niveau de maturité des élèves. Les préconisations sont donc les suivantes :

- **1^{er} degré** : éducation à la vie affective et relationnelle
- **2^d degré** : éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité¹⁰

⁹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025, avril). Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité. <https://www.education.gouv.fr/un-programme-ambitieux-eduquer-la-vie-affective-et-relationnelle-et-la-sexualite-416296>

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025, avril). Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité. <https://www.education.gouv.fr/un-programme-ambitieux-eduquer-la-vie-affective-et-relationnelle-et-la-sexualite-416296>

Le projet de programme d'EVRAS¹¹ publié en mars 2024, même s'il n'est pas effectif, nous donne des pistes sur la forme et le contenu de cet enseignement. Celui-ci s'inscrit dans les principes, valeurs et pédagogie jusqu'à maintenant préconisées par les institutions et les

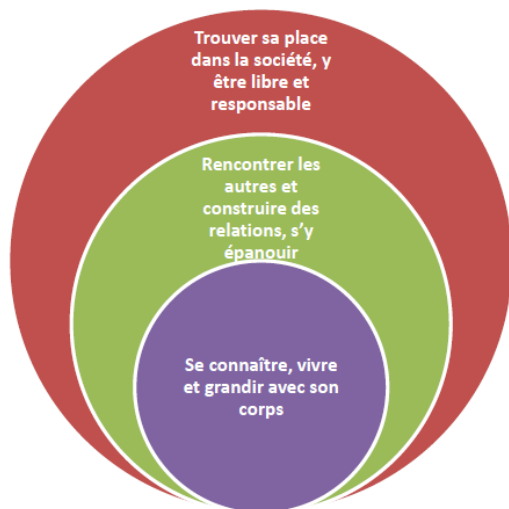


Figure 2 : 3 axes de l'EVRAS dans le projet de programme d'Éducation à la sexualité (2024)

organisations tel que la CIIVISE. Il y est bien rappelé les trois champs essentiels à son enseignement cités précédemment et mis en avant le caractère interdisciplinaire de l'EVRAS. Le programme élaboré s'organise autour de trois grands axes que l'on retrouve dans la Figure 2, qui sont ensuite déclinés en objectifs et compétences progressives et adapté à l'âge et au niveau de classe. Chacun des axes correspond à une échelle allant de l'individu à la société.

Le premier axe (échelle individuelle) : « Se connaître, vivre et grandir avec son corps » concerne :

- la connaissance de son corps, savoir en prendre soin, connaître ses changements
- la compréhension de ce qu'est l'intimité et comment la protéger,
- la capacité à savoir ce que l'on ressent et identifier ses émotions

Il englobe donc des connaissances des champs biologiques et psycho-affectifs de l'EVRAS, et permet aux élèves de développer l'estime de soi, une meilleure compréhension de leur propre fonctionnement et des capacités à s'écouter.

Le second axe (échelle interindividuelle) : « Rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir » suppose :

- l'identification de ses émotions en lien avec les autres, et des émotions d'autrui
- l'acquisition du principe de consentement et sa compréhension
- le développement d'outils permettant la prévention des violences (identification de situations de violences ou de harcèlement, et repérage de personnes de confiance)

¹¹ Conseil supérieur des programmes. (2024). Éducation à la sexualité : École maternelle (cycle1) et école élémentaire (cycle 2) : éducation à la vie affective et relationnelle École élémentaire (cycle 3), collège (cycles 3 et 4), lycée : éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité. Dans *Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse*.

Cet axe développe principalement des compétences des champs psycho-affectifs et juridico-sociales. Il vise à permettre aux élèves de s'outiller face à des situations de violences, ainsi que de construire des liens interpersonnels dans le respect de soi et de l'autre.

Le troisième et dernière axe (échelle sociétale) : « Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable » inclut :

- la compréhension de l'égalité filles-garçons
- le repérage de situations de discriminations, comprendre leur origine (stéréotypes)
- la connaissances des différentes structures familiales et la signification des liens familiaux
- la connaissance de ses droits

Nous nous situons ici dans le champ juridico-social de l'EVRAS nourrissant ainsi l'objectif de prévention des violences et des discriminations.

L'EVRAS s'inscrit dans un contexte éducatif spécifique. Sa place dans les programmes et son contenu ont évolué avec le temps et dépendamment de l'évolution de la société sur les questions de sexualité. Nous allons retracer l'historique de l'éducation à la sexualité à l'école, en nous référant à l'entrée « Education à la sexualité » du dictionnaire critique des « éducations à », Bernard et Roux-Lafay (2017). S'il faut attendre 1973 pour qu'elle soit inscrite dans les programmes, elle a de nombreuses fois fait l'objet de discussions et de rapports au Ministère de l'Instruction publique (plus tard de l'Education nationale). En effet, dès 1921, le ministre Léon Bérard questionne les enseignant.e.s sur la manière d'introduire l'éducation sexuelle à l'Ecole. En lien avec les valeurs de l'époque, elle était plutôt centrée sur la prévention des maladies, la valorisation du mariage et de la maternité, sans mention de la contraception. En 1947, un comité présidé par l'Inspecteur Général Louis François, est missionné par le Ministère de l'Education nationale, pour étudier les conditions de mise en œuvre de l'éducation sexuelle dans les établissements scolaires. Le rapport qui en ressort met en avant l'importance de centrer l'éducation sexuelle sur le fonctionnement des organes sexuels et sur la procréation. Il priorise également la prévention des risques en éduquant au « contrôle des pulsions susceptibles d'asservir l'homme » (Bernard et Roux-Fallay, 2018, p.47). Comme mentionné précédemment c'est officiellement le 23 juillet 1973 que l'information sexuelle est mentionnée dans les programmes de biologie. Une éducation sexuelle est quant à elle, à caractère facultatif en dehors des heures de cours « en association étroite avec les parents d'élèves » (M.E.N., 1973)¹². Les

¹² Ministère de l'éducation nationale (1973). Information et éducation sexuelle, (circulaire n°591557 du 23.07.1973 Bulletin Officiel, n°30, 26.07.1973)

circulaires de 1996¹³, puis de 1998¹⁴ font mention pour la première fois des termes d'« éducation à la sexualité » et non plus d'« éducation sexuelle ». Celles-ci spécifient qu'elle doit être appréhendée sous toutes ses dimensions et ne doit pas être ancrée seulement dans l'enseignement en sciences et vie, mais aussi dans d'autres enseignements et dans la vie quotidienne de l'école. Malgré ces circulaires, l'effectivité de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité n'est pas observée. En 2001 est donc voté la Loi Aubry¹⁵ dans laquelle figure l'obligation de mener 3 séances d'EVRAS par an par niveau. A partir de 2016, elle figure parmi les objectifs du Parcours éducatif en Santé¹⁶. L'importance de mener ces séances est réaffirmée par la circulaire signée par le Ministre de l'Education nationale Jean-Michel Blanquer dans le BO n° 33 du 13 septembre 2018¹⁷. A nouveau en 2022 la Ministre Pap Ndiaye, appuie la circulaire de 2018, dans le Bulletin officiel du 30 septembre 2022¹⁸, il indique « d'ici la fin de l'année 2022, et une fois par année scolaire ensuite, les directeurs d'école inscriront l'éducation à la sexualité à l'ordre du jour du conseil d'école. ». Au mois de mars 2024, un projet de programme élaboré par le Conseil supérieur des programmes est diffusé par le Ministère de l'Education nationale¹⁹. Celui-ci détaille pour chaque cycle et niveau les axes, objectifs et mises en œuvre possibles pour travailler l'EVRAS de la maternelle au lycée. Une progressivité a été pensée, et chacun des objectifs énoncés sont mis en lien avec les domaines d'apprentissages et disciplines des programmes de chaque cycle. Il nous semble important de spécifier que dans ce projet de programme, pour les cycles 1 et 2, seules l'éducation à la vie relationnelle et affective sont ciblées.

¹³ Ministère de l'éducation nationale (1996). Prévention du SIDA en milieu scolaire : éducation à la sexualité, (circulaire n° 96-100 du 15.04.1996, Bulletin Officiel, n°17, 25.04.1996) Repéré à https://bdoc.ofdt.fr/doc_num.php?explnum_id=21864

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale (1998). Education à la sexualité et prévention du Sida, (circulaire n°98-234 du 19.11.1998, Bulletin Officiel, n°46, 10.12.1998) Repéré à https://bdoc.ofdt.fr/doc_num.php?explnum_id=22818

¹⁵ Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (J.O. 4 juillet 2001) Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631>

¹⁶ Ministère de l'éducation nationale (2017). Mise en œuvre du Parcours éducatif de santé. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/1975/download>

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale (2018). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire n° 2018-111, Bulletin Officiel, n°33, 12.09.2018) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>

¹⁸ Ministère de l'éducation nationale (2022). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire du 30.09.2022, Bulletin Officiel, n°36, 30.09.2022) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo36/MENE2228054C.htm>

¹⁹ Conseil supérieur des programmes. (2024). Éducation à la sexualité : École maternelle (cycle1) et école élémentaire (cycle 2) : éducation à la vie affective et relationnelle École élémentaire (cycle 3), collège (cycles 3 et 4), lycée : éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité. Dans *Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse*.

Même si les apprentissages prévus sont adaptés au niveau de développement des élèves, de leur âge et de leur réalité de vie, ce projet de programme se heurte à des critiques et des attaques de la part d'associations de parents, de syndicats (Le syndicat de la famille). Nous reviendrons sur cet élément lorsque nous traiterons du caractère socialement vif de l'EVRAS.

1.1.2 Contexte social : Une Question Socialement Vive (QSV)

Comme l'une des finalités de l'EVRAS est la prévention des violences sexistes et sexuelles, il nous paraît important d'aller observer les lois qui encadrent l'EVRAS et les violences sexuelles. Comme mentionné précédemment depuis le 4 juillet 2001 l'article L.312-16 de la loi Aubry, vise à ce qu'« 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. »²⁰

Ensuite, qu'est-il dit dans le Code pénal à propos des violences sexuelles sur mineurs ? De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de violences sexuelles sur mineurs ? Le Code pénal définit différents types de violences sexuelles passibles de prison.

La première, l'agression sexuelle constitue selon l'Article 222-22 du Code pénal²¹ « toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise ou, dans les cas prévus par la loi, commise sur un mineur par un majeur ». Il est spécifié dans l'Article 222-22-1²² que « Lorsque les faits sont commis sur la personne d'un mineur, la contrainte morale [...] ou la surprise [...] peuvent résulter de la différence d'âge existant entre la victime et l'auteur des faits et de l'autorité de droit ou de fait que celui-ci a sur la victime ».

La seconde, plus spécifique, l'atteinte sexuelle est un délit qui ne concerne que les victimes de moins de quinze ans. Celle-ci « est puni de sept ans d'emprisonnement et de 100 000 € d'amende. »²³.

²⁰ Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (J.O. 4 juillet 2001) Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631>

²¹ Article 222-22 du Code pénal. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409030#:~:text=Constitue%20une%20agressi%20sexuelle%20toute,un%20mineur%20par%20un%20majeur.

²² Article 222-22-1 du Code pénal. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409058#:~:text=l'auteur%20majeur.-,Lorsque%20les%20faits%20sont%20commis%20sur%20la%20personne%20d'un,discernement%20n%C3%A9cessaire%20pour%20ces%20actes.

²³ Article 227-25 du Code pénal. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409095

La dernière, le viol, est définie dans l'Article 222-23 du Code pénal²⁴ comme : « Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol. Le viol est puni de quinze ans de réclusion criminelle ».

La loi prévoit des obligations juridiques pour les enseignant.e.s. L'article 40 du Code de procédure pénal²⁵ mentionne que « Tout fonctionnaire qui, dans l'exercice de ses fonctions, acquiert la connaissance d'un crime ou délit doit en aviser sans délai le procureur de la République. Il est important de souligner que l'auteur du signalement n'est pas tenu d'apporter la preuve des faits suspectés, la suspicion suffit à déclencher une procédure de signalement. ». De plus, la non-dénonciation d'une maltraitance dont on a connaissance est passible de 3 ans de prison et 45 000 euros d'amende.

Comme nous venons de le voir, l'EVRAS s'inscrit inévitablement dans un contexte social. Elle soulève des questionnements sociaux controversés et encore tabous. La place qu'elle prend à l'école a évolué et continue d'évoluer en fonction du regard porté sur ce sujet dans la société et des prises de paroles et discours publics médiatisés.

Des liens inextricables existent entre les questions de société et les décisions politiques concernant l'éducation. Le 7 janvier 2021 le livre « La Familia Grande » écrit par Camille Kouchner est publié. Dans celui-ci elle accuse son beau-père Olivier Duhamel d'agression incestueuse sur son frère. La parution de ce livre et l'affaire Duhamel qui s'en est suivie, a déclenché sur les réseaux sociaux le mouvement #Me Too inceste. En l'espace de quinze jours, plus de 80 000 témoignages ont été publiés. Face à l'ampleur médiatique de ce mouvement le président de la République a pris la parole entre autres pour annoncer la création de la CIIVISE ou Commission Indépendante sur l'Inceste et les Violences Sexuelles faites aux Enfants. Celle-ci a travaillé pendant trois ans avec pour missions de recueillir des témoignages de personnes ayant été victimes de violences sexuelles durant leur enfance et de faire des préconisations de politiques publiques pour améliorer les réponses des institutions. Son rapport, publié le 17 novembre 2023, propose de nombreuses préconisations en 4 axes :

- AXE 1 : Le repérage des enfants victimes
- AXE 2 : Le traitement judiciaire
- AXE 3 : La réparation incluant le soin

²⁴ Article 222-23 du Code pénal. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409305

²⁵ Article 40 du Code de procédure pénale. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006574933

- AXE 4 : La prévention des violences sexuelles

Dans l'AXE 4 la préconisation 80 concerne directement l'école : « Assurer la mise en œuvre effective à l'école des séances d'éducation à la vie sexuelle et affective et garantir un contenu d'information adapté au développement des enfants selon les stades d'âge »²⁶ (CIIVIS, p.34).

Ainsi il est à noter que l'éducation à la sexualité peut avoir une importance dans la prévention des violences sexistes et sexuelles. En outillant les élèves à repérer ce qui est admis ou pas, leurs droits, les personnes ressources, en ouvrant le dialogue sur ce sujet et en leur donnant le vocabulaire pour en parler, nous pouvons leur permettre de repérer les situations de violences plus facilement, et leur offrir un espace où en parler s'ils en sont victimes.

Il paraît alors pertinent de rappeler que l'action des adultes et des institutions est primordiale voir même urgente lorsque l'on prend connaissance du nombre de mineurs victimes de violences sexuelles. L'association Mémoire traumatique et victimologie²⁷ estime le nombre d'enfants victimes de violences sexuelles à 165 000 par an en France. Cette estimation s'appuie sur les enquêtes de victimation CSF (2008)²⁸, ONDRP (2012-2017)²⁹ et VIRAGE (2017)³⁰. Ces chiffres peuvent être mis en lien avec le pourcentage de plaintes de violences sexuelles sur mineurs classées sans suite, il s'élève à 70% (Infostats justice, 2018)³¹. Cette dernière statistique rend compte de l'impunité de ces violences.

Selon Sylvie Pierre-Brossolette, présidente du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE) « Au HCE, nous pensons que l'éducation à la sexualité est fondamentale afin de prévenir les violences faites aux femmes, et pour promouvoir l'égalité. Si cela n'est pas fait dès le plus jeune âge, les mauvais plis seront pris tout de suite et il sera peut-être trop tard. » (Marlier, 2017)

²⁶ Violences sexuelles faites aux enfants : « On vous croit » . (2023). Dans *CIIVIS*. Consulté le 31 mai 2025, à l'adresse : https://www.ciivise.fr/sites/ciivise/files/2024-12/CIIVISE_Rapport_On_vous_croit_nov_2023.pdf

²⁷ Salmona M. (2018). *Etat des lieux des mineurs victimes de violences sexuelles*. Mémoire traumatique et victimologie. https://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/Articles-Dr-MSalmona/2018_Etat_des_lieux_des_mineurs_victimes_de_violences_sexuelles.pdf

²⁸ Bajos N., Bozon M. et al. (2006). *Enquête CSF Contexte de la sexualité en France : Les violences sexuelles en France : quand la parole se libère*. Population & Sociétés (Bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques), 445, mai 2008. http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1359/publi_pdf1_pop_soc445.pdf

²⁹ *Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales ONDRP (2017). Enquêtes « Cadre de vie et sécurité » CVS Insee-ONDRP. Rapport annuel sur la criminalité en France.* <http://www.inhesj.fr/fr/ondrp/les-publications/rapports-annuels>

³⁰ Debauche A., Lebugle A., Brown E., et al. (2017). *Enquête VIRAGE INED et premiers résultats sur les violences sexuelles*. Documents de travail n° 229. <https://www.ined.fr/fr/publications/document-travail/enquete-viragepremiers-resultats-violences-sexuelles/>

³¹ INFOSTATS JUSTICE. Les condamnations pour violences sexuelles (septembre 2018). *Bulletin d'information statistique du ministère de la Justice n° 164*. http://www.justice.gouv.fr/art_pix/stat_infostat_164.pdf

L'EVRAS, compte tenu de ce contexte social sensible dans lequel elle s'inscrit, est considéré en didactique comme une Question Socialement Vive (QSV).

Legardez et Simonneaux (2008) stipulent que la QSV est vive à 3 niveaux :

- ***Dans la société*** : c'est-à-dire qu'elle renvoie aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs des individus, et donc en tant que personnels éducatifs elle vient également toucher à nos propres valeurs. Des enjeux propres à la posture éducative entrent alors en ligne de compte. Les enseignant.e.s sont amené.e.s à prendre du recul et de la distance vis-à-vis de leurs propres représentations afin de permettre aux élèves de se construire une opinion à partir des différents points de vues et des débats que soulèvent les QSV. Lorsque qu'une question est vive dans la société, elle est généralement sujette à un traitement médiatique dont on ne peut ignorer l'influence. L'EVRAS est de ce point de vue, vive dans la société. Elle touche directement aux représentations sociales, aux normes culturelles et aux systèmes de valeurs des individus. Elle divise très fortement et est source de débats en particulier sur les questions d'identité de genre, d'orientation sexuelle et de contraception. Certains groupes sociaux ou religieux s'opposent fermement à son enseignement à l'école et défend cette éducation comme devant être libre choix des parents et de la famille. En effet, des associations comme *Le Syndicat de la famille* (ex-Manif pour tous), *SOS Education*, *Parents Vigilants*, et le *Collectif des parents en colère* mènent des campagnes actives contre l'introduction de l'EVRAS à l'école. Ils se mobilisent en diffusant des pétitions, en menant des actions sur les réseaux sociaux et lancent des appels à des journées de retrait des enfants de l'école. Des associations de parents d'élèves soutenus par ces associations ont même tenté de suspendre le projet de programme, effectif en septembre 2025, sans succès. Les arguments qu'ils avancent sont variés. Ils stipulent que l'EVRAS risquerait de traumatiser leurs enfants, de venir influencer leur rapport au genre et leur orientation sexuelle, ils craignent une sexualisation précoce et mettent en avant une atteinte à la primauté éducative des parents et aux valeurs familiales³². Ajouté à cela, les médias relaient largement ces débats, polarisant ainsi les opinions et pouvant influencer les positionnements des enseignant.e.s, des parents et des enfants.

³² SOS Éducation. (s.d.). NON à l'éducation à la sexualité à l'École !. <https://soseducation.org/petitions-mobilisations-collectives/non-education-sexualite-cadre-scolaire>

- ***Dans les savoirs de référence*** : soit lorsqu'il y a des débats au sein même de la communauté scientifique. Quand, entre les spécialistes d'un champ scientifique il y a conflit, on peut parler de vivacité d'un point de vue épistémologique. Dans le cas de l'EVRAS, il est difficile de démontrer une vivacité au sein même de la communauté scientifique sur la nécessité ou non de la mener à l'école. En effet, il n'existe pas d'étude scientifique démontrant les méfaits de l'EVRAS sur le développement de l'enfant. Ces arguments lorsqu'ils sont avancés ne se basent pas sur des études réelles mais davantage sur des valeurs morales et des positionnements politiques. Par exemple, le Syndicat des familles propose sur son site un décryptage du projet de programme³³, non pas par des scientifiques, mais par Ludovine de la Rochère, militante politique et présidente de la Manif pour tous en 2013. Ils font cependant par moment appel à des personnels de la santé pour légitimer leurs propos. SOS éducation mentionnent d'ailleurs très explicitement : « Si vous signez en tant que médecin ou professionnel de santé, nous vous invitons à préciser votre spécialité lorsque vous remplissez le formulaire de pétition ! Vous ferez partie de la liste officielle des professionnels spécialistes de l'enfance qui soutiennent cette action. »³⁴. Il ne s'agit cependant toujours pas de preuves scientifiquement élaborées, puisqu'il n'y a pas d'études scientifiques à l'appui. Le point sur lequel on pourrait observer des divergences scientifiques est sur la manière de mettre en œuvre cette « éducation à ». Goldfarb et Lieberman ont publié en 2021 une méta-analyse de 80 articles scientifiques internationaux traitant de l'éducation à la sexualité. Parmi leurs conclusions, on retrouve l'idée que « Malgré des preuves accablantes en faveur de l'éducation sexuelle complète, sa mise en œuvre reste inégale en raison de débats persistants sur le contenu, l'adaptation à l'âge et les valeurs culturelles. » (p.14). Ainsi l'EVRAS peut être considérée comme vive au niveau des savoirs de référence.

- ***Dans les savoirs scolaires*** : ce niveau résulte de la combinaison des deux précédents. En effet, sa double vivacité sociale et épistémologique, la rend potentiellement vive dans les savoirs scolaires. Comme le soulignent Simonneaux et Legardez (2008) « les élèves

³³ De La Rochère, L. (2024, 14 juin). Éducation sexuelle à l'école : « Un programme qui introduit la guerre des sexes dans la cour des maternelles ». Le Syndicat de la Famille. <https://www.lesyndicatdelafamille.fr/actualite/education-sexuelle-ecole-programme-introduit-guerre-sexes-cour-maternelles/>

³⁴ SOS Éducation. (s.d.). NON à l'éducation à la sexualité à l'École !. <https://soseducation.org/petitions-mobilisations-collectives/non-education-sexualite-cadre-scolaire>

y sont alors directement confrontés, les enseignants se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. » (p.102). L'EVRAS étant vive au niveau de la société et des savoirs de référence, elle se retrouve par conséquent vive au niveau des savoirs scolaires. Les élèves peuvent donc se retrouver exposés à des points de vue divergents à la fois dans leur environnement familial et dans l'environnement scolaire. Cette double exposition peut générer des tensions et des questionnements.

La vivacité de ces questions impacte sur plusieurs plans la pratique enseignante.

Tout d'abord, elle influe sur les savoirs enseignés. En effet comme ce sont des sujets sur lesquels il n'y a pas consensus et pour lesquels la recherche n'a pas abouti à une réponse unique, elles impliquent la combinaison de différents domaines disciplinaires, de travailler en transversalité. Cela est particulièrement vrai pour l'EVRAS, qui mobilise à la fois des sciences(biologie), de l'histoire, de la sociologie, et des compétences propres à l'EMC. L'EVRAS nécessite également la prise en compte et la mention de plusieurs points de vue, qu'ils soient scientifiques, culturels, sociaux ou familiaux. Laurence et Jean Simonneaux (2018) le rappellent « la didactique des QSV défend une éducation à la fois humaniste, scientifique, politique et économique. Cela signifie qu'elle inclut l'enseignement et la mobilisation de concepts scientifiques, mais également l'enseignement et l'utilisation de concepts économiques et politiques. » (p.10).

Aussi l'éducation aux QSV, en particulier de l'EVRAS, par sa complexité et par sa nécessité de faire appel à un esprit critique, participe à un apprentissage de procédures cognitives de haut niveau. Les élèves sont amenés à confronter différentes sources d'informations (en lien avec l'éducation aux médias), à analyser des arguments parfois contradictoires, à débattre de questions sensibles et à construire leur propre réflexion éthique et citoyenne. L'EVRAS, en tant que QSV, constitue donc un levier puissant pour développer l'autonomie intellectuelle, la capacité de discernement et le respect de la pluralité des opinions chez les enfants.

1.1.3 Spécificités didactiques : une éducation à

Depuis les années 80, nous assistons à une multiplication des « éducations à ». Comme développé dans l'Introduction du Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » (Barthes et al., 2017, p.7), elles apparaîtraient dans les prescriptions pour répondre aux

enjeux sociétaux et aux préconisations des instances internationales. L'EVRAS s'inscrit pleinement dans cette dynamique : elle vise à répondre à des problématiques telles que la prévention des violences sexuelles, l'égalité filles-garçons, la lutte contre les discriminations, ou encore la promotion de la santé. Son importance et sa nécessité sont d'ailleurs affirmées à l'échelle européenne et internationale. Au niveau européen, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) déclare que « l'éducation sexuelle doit s'inscrire dans l'éducation au sens large et influencer sur le développement de la personnalité de l'enfant. Par son caractère anticipatif, elle contribuera à prévenir les effets potentiellement négatifs de la sexualité et à améliorer la qualité de vie, la santé et le bien-être. »³⁵. Cette préconisation est maintenue par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO). Elle soutient une éducation complète à la sexualité, mettant notamment l'accent sur les relations interpersonnelles, les valeurs, les droits et l'égalité des genres, considérés comme des éléments essentiels pour prévenir les violences³⁶. La généralisation de l'EVRAS découle directement de ces attentes sociétales et internationales.

Il existe un lien étroit entre les « éducations à » et les QSV. En effet toutes deux ont un ancrage idéologique fort, voir même sont fondées sur du contenu politique. Comme les QSV les « éducations à » portent sur des problématiques complexes qui associent savoirs scientifiques et sociaux, et qui sont en lien étroit avec les notions d'éthique et de valeur. En interrogeant les valeurs de respect, d'égalité, de liberté, de consentement, l'EVRAS s'inscrit dans un projet de société. Elle ne se limite pas à la transmission de savoirs neutres : elle vise à former des citoyens capables de vivre ensemble dans le respect de la diversité.

Selon Bartes, Lange et Tutiaux-Guillon (2017), une des particularités de l'« éducation à » est sa forme a-disciplinaire, les savoirs académiques y sont secondaires. L'EVRAS, à l'image des « éducations à », ne relève pas d'une seule discipline académique, mais traverse plusieurs champs de savoirs. Elle ne vise pas un « enseignement de » la sexualité ou des relations. Mais cherche à développer chez les élèves des compétences transversales, comme l'autonomie, le développement de l'esprit critique, la collaboration. Ainsi elle nécessite la mobilisations les compétences psycho-sociales du socle commun.

³⁵ Bureau de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, & BZgA. (2014). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé, et les spécialistes* (p. 5). Lausanne : Santé sexuelle suisse. https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf

³⁶ Unesco. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266214>

La démarche préconisée pour mener les « éducations à » est la démarche de projet. En effet engager les élèves dans un projet, leur permet de ne pas être de simples exécutants et de s'investir individuellement dans une production et réflexion collective. Dans le cadre de l'EVRAS, il pourrait être intéressant d'imaginer des projets menant à des créations de fresques, de saynètes rendant visibles leurs apprentissages aux autres élèves de l'école. De manière générale les « éducations à » viennent répondre à des attentes et demandes de la société. Elles se développent chacune autour d'une question thématique qui mobilise des savoirs transversaux.

Le fait que cette éducation à, soit aussi une QSV, comme explicité précédemment, a un impact sur l'ingénierie didactique utilisée. Toujours pour les mêmes raisons d'absence de consensus et de pluralité des savoirs à mobiliser, il est préconisé de traiter ces sujets à l'aide de débats, en engageant une construction active des raisonnements, en requestionnant les modes de recherches d'informations et leur traitement, et grâce à des démarches d'investigations. Laurence et Jean Simonneaux (2018) recommandent le recours à « l'éducation-action c'est-à-dire une éducation axée sur la manière dont nous fonctionnons et agissons collectivement et individuellement. ». (p.10)

La page internet spécialement dédiée aux QSV de l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA) rappelle justement que « la vivacité, la pluralité des savoirs mobilisés et la nature ouverte des QSV changent un certain nombre de variables du contrat didactique, interrogeant la place de l'enseignant.e ». Ainsi, la vivacité et la pluralité des savoirs mobilisés par l'EVRAS modifient le contrat didactique traditionnel. L'enseignant.e doit composer avec la diversité des représentations, la sensibilité des sujets et la nécessité de garantir un espace de parole sécurisé et respectueux. Ceci l'oblige à adopter une posture réflexive, à s'ouvrir au dialogue et à accepter l'incertitude et la controverse comme moteurs d'apprentissage.

L'EVRAS s'inscrit donc pleinement dans le schéma des « éducations à » et des QSV : elle répond à des enjeux sociétaux et internationaux, mobilise des savoirs transversaux, vise le développement des compétences psychosociales, s'appuie sur des démarches actives et participatives, et interroge en profondeur la posture l'enseignant.e et l'organisation des apprentissages à l'école. Ce double ancrage rend sa mise en œuvre à la fois essentielle et complexe. Il explique les débats et tensions qui l'entourent dans la société et le monde éducatif.

1.2 Prendre en compte l'intime pour éduquer à l'EVRAS

Puisque l'EVRAS ne trouve pas encore de place explicite dans les programmes scolaires, nous allons explorer la notion d'intime, qui elle, est depuis 2024 intégrée au programme d'EMC³⁷ pour la classe de CP. Nous la définirons et chercherons à comprendre sa place actuelle à l'école, pour par la suite l'envisager comme un potentiel levier à la mise en œuvre de l'EVRAS.

1.2.1 Qu'est-ce que l'intime et quelle est sa place à l'école ?

L'intime peut être défini comme suit : « Qui est strictement personnel et généralement tenu secret, préservé des curiosités indiscretes, le plus souvent par pudeur. »³⁸. Cette définition du CNRTL englobe à la fois le caractère émotionnel (ce que l'on ressent, pense, imagine), et corporel (ce que l'on vit dans son corps, ce que l'on choisit de cacher ou de montrer) de l'intimité.

Aborder la notion d'intimité dès le plus jeune âge nous paraît particulièrement essentiel, dans une société où le corps des enfants et encore plus des jeunes enfants est souvent touché et manipulé sans consentement et sans prise en compte de leurs ressentis. Il ne s'agit la plupart du temps pas de gestes conscients et intentionnellement intrusifs mais ils sont tout de même fréquemment observables d'autant plus en école maternelle. A l'école particulièrement, la notion d'intime prend une place essentielle, puisque l'établissement scolaire est un lieu de vie collective où les enfants apprennent à vivre ensemble, à respecter les différences et à construire leur identité. Ainsi l'intimité de chacun.e doit être reconnue, protégée et respectée. Dans un dossier de veille sur la place du corps à l'école³⁹, Gaussel (2024) rappelle que l'école a historiquement privilégié l'esprit sur le corps. Ce dernier se trouvant relégué à un simple support matériel, souvent perçu comme perturbateur ou encombrant, et donc comme un paramètre à contrôler pour mener à bien les enseignements. Cependant, il a été prouvé par de nombreuses recherches (Héritier, 2006 ; Dizerbo, 2016), que le corps est façonné dès la

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP* [Annexe]. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

³⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). Intime. Dans CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/intime>

³⁹ Gaussel, M. (2024, décembre). Le corps au cœur de l'école. EduBref, (24). ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=38>

naissance par des logiques sociales et qu'il est indissociable des processus d'apprentissage. Il paraît donc essentiel de prendre en compte l'interdépendance entre le corps biologique et le corps vécu pour respecter l'intimité des élèves et leur permettre une éducation à celle-ci. Dans les pratiques éducatives cela peut se traduire par une valorisation du corps comme lieu d'expérience et d'expression, pas seulement comme objet de discipline ou de performance. Plus concrètement, en menant des séances explicites sur les émotions pour apprendre à écouter ses ressentis et réactions. Ce travail est nécessaire avant d'appréhender celui sur le consentement. Pour savoir si on ressent un refus, si un contact nous dérange, il faut d'abord être capable d'interpréter des signes physiques et ressentis (fuite du regard, accélération du rythme cardiaque, élévation de la température corporelle ...).

Aussi, comme prescrit dans les programmes d'EMC⁴⁰ (2024, p.8) il est essentiel de faire prendre conscience aux élèves de leur intégrité corporelle, que leur corps leur appartient, qu'il n'est pas normal qu'il soit touché sans leur demander, et qu'ils ont le droit de refuser. Cet apprentissage passe à la fois par des mentions explicites et claires de ces principes mais également par le comportement modélisant des enseignant.e.s avec les élèves, par exemple en demandant systématiquement le consentement avant tout contact physique. Hall (1978) théorise la notion de proxémique et définit quatre niveaux de distances physiques : la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique. En tant qu'enseignant.e il est donc nécessaire de permettre à chaque élève de disposer d'une zone de confort, évitant la promiscuité non désirée. Gaussel (2024) souligne l'importance de penser l'aménagement de l'espace-classe en prenant en compte les travaux menés en microgéographie prouvant l'influence de la distance entre les corps sur l'optimisation des apprentissages.⁴¹ Ainsi nous voyons que le corps est un paramètre à prendre en compte que ce soit comme objet d'apprentissage spécifique mais aussi dans la vie quotidienne de la classe et dans les réflexions pédagogiques des enseignant.e.s.

⁴⁰ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP* [Annexe]. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

⁴¹ Gaussel, M. (2024, décembre). Le corps au cœur de l'école. EduBref, (24). ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=38>

1.2.2 Le corps comme un espace à cartographier : géographie du corps et cartographie sensible

Pour aborder avec les élèves le corps comme objet d'apprentissage par le prisme de l'intime, un des outils possibles est la cartographie des zones intimes du corps.

Cependant le terme de cartographie est acceptable seulement si l'on considère le corps comme un espace. Pour cela nous pouvons nous rattacher aux thèses de géographes ayant travaillé sur cette spatialisation des corps, comme Di Meo (2009, 2010) qui s'interroge sur les corps dans l'espace et l'espace dans les corps. Il considère dans ses travaux, le corps comme un espace géographique à part entière, à la fois support matériel de la subjectivité et médiateur entre l'individu et le monde. Le corps n'est pas seulement un objet dans l'espace qui fonctionnerait indépendamment de celui-ci, il est aussi un espace vécu porteur de marques sociales, culturelles et individuelles. En effet le corps est un espace socialisé, il porte les marques des normes, des identités et des rapports de pouvoirs. Nous pouvons par exemple penser aux normes de genres qui influencent nos choix de vêtements, de coupes de cheveux, le port de maquillage ou encore la maîtrise de notre pilosité. L'intimité corporelle serait donc elle aussi dépendante des normes sociales et culturelles, intégrées par les individus mais également influencée par des expériences plus personnelles. Certaines parties du corps sont socialement admises comme intimes dépendamment de notre culture, comme les fesses, les seins ou le sexe, dans nos sociétés occidentales. D'autres parties du corps sont considérées comme intimes par certains individus mais comme non intimes par d'autres, les cheveux par exemples cachés dans certaines sociétés et cultures. La conception du corps comme un espace vécu, structuré par des frontières, des limites et des territoires personnels, vient nourrir notre définition de l'intimité. Dans cette perspective, l'intimité corporelle représente la dimension la plus privée et protégée de l'espace corporel, un territoire intime que chacun cherche à préserver dans ses interactions sociales et dans l'espace public.

Dans la perspective où le corps est un espace géographique, il est possible de le cartographier. Mais cartographier l'intimité corporelle nécessite une prise en compte subjective de son propre corps et vécu, ce qui s'inscrit dans la logique d'un type spécifique de cartographie : la cartographie sensible. Selon Olmedo (2021) celle-ci « cherche à saisir une part de l'expérience de l'espace située dans le présent et *in situ*. », et ce en prenant en compte la subjectivité et le vécu de l'individu qui la produit.

Tableau 1. Trois traits communs issus des cartes sensibles

Éléments de convergence dans les définitions des cartes sensibles données par les acteurs
Représenter l'espace à partir de l'expérience vécue : l'expérience spatiale est un préalable de la carte. Ces cartes se revendiquent ancrées dans l'espace du sensible. Elles représentent des données géographiques issues de la perception, des pratiques et du vécu.
Une cartographie contextuelle : les cartes produites assument un point de vue dit « subjectif », c'est-à-dire le caractère situé, partial et parfois même personnel des informations géographiques.
La cartographie, comme pratique ordinaire : la cartographie sensible n'est pas une compétence. Si certains acteurs en vivent, il n'y a aucune restriction à réaliser une carte sensible. Elle ne nécessite pas un apprentissage particulier puisque ses modes d'élaboration sont libres et contextuels.

Données issues de la thèse.
Extrait de Olmedo É., 2015

Figure 3 : Eléments de cadrage cartographie sensible (Olmedo, 2015)

À partir de ces différents travaux de recherche nous avons pensé un dispositif didactique de cartographie des zones intimes du corps, que nous développerons dans une partie suivante.

1.3 La place de l'EVRAS dans les prescriptions institutionnelles

Nous allons désormais analyser la présence de l'EVRAS dans les programmes scolaires ainsi que dans les circulaires institutionnelles. Nous en ferons une analyse quantitative, puis qualitative.

1.3.1 Recension et place dans les prescriptions

Pour rendre compte de la place de l'EVRAS dans les programmes (cycle 2, cycle 3 et SCCCC), nous avons comptabilisé pour chacun le nombre de mots total, ainsi que le nombre de mots faisant références aux champs d'apprentissage de l'EVRAS (biologique, psycho-émotionnel et socio-juridique). Les extraits retenus sont référencés en ANNEXE 1 Nous avons

ensuite calculé des pourcentages de mentions faites à des compétences de l'EVRAS par rapport au nombre total de mots total du document. Pour compter les mots nous avons utilisé le logiciel de traitement de texte Word, sur lequel nous avons collé le contenu dont nous souhaitons comptabiliser le nombre de mots, ce nombre s'affichant automatiquement en bas à gauche de l'interface.

	Nombre de mots total	Nombre de mots pouvant faire référence à l'EVRAS	Pourcentage du texte pouvant faire référence à l'EVRAS
BO Cycle 2	27911	114	0.41%
BO Cycle 3	48630	463	0.95%
SCCCC	5760	111	1.93%

Tableau 1 : Comptabilisation du nombre de mentions faites à l'EVRAS dans les programmes et le SCCCC

La première observation que nous pouvons tirer de ces chiffres, est que l'EVRAS est très peu présente dans les programmes, elle représente moins de 1% du texte pour les BO, et moins de 2% pour le SCCCC. D'autant plus que la majorité des mots ne font pas mention explicite de l'EAS. A titre de comparaison l'Education au développement durable représente 1.21% du BO du cycle 2 (soit le triple), 2.2% du BO du cycle 3 (le double) et 3.25% dans le SCCCC.⁴²

Les mentions faites à l'EVRAS sont plus nombreuses dans le BO du cycle 3 que dans celui du cycle 2, le nombre de mots faisant référence à l'EVRAS quadruple dans le second par rapport au premier.

Nous pourrions par la suite mettre en lien la faiblesse de ces résultats avec le foisonnement de recommandations faites par le ministère de l'Education nationale, par le biais de vademecums et communiqués.

Les citations que nous avons recensées en Annexe 2 nous ont permis une analyse qualitative du prescrit.

⁴² Voir ANNEXE 1

Dans le BO Cycle 2⁴³, les références à l'EVRAS s'inscrivent principalement dans l'enseignement moral et civique, sur les questions de respect d'autrui, de soi, des règles, et de culture de la sensibilité (empathie et identification de ses émotions), avec par exemple la compétence suivante : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. ». Nous comprenons que les champs de l'EVRAS à aborder au cycle 2 selon le programme sont le champ psycho-émotionnel et le champ juridico-social. L'enseignement de connaissances liées au champ biologique n'est quant à lui pas encore préconisé.

Nous voyons apparaître dans le BO Cycle 3⁴⁴ des notions en lien avec le champ biologique en sciences (anatomie, reproduction humaine), avec l'attendu de fin de cycle de Sciences suivant : « Décrire les changements pubertaires chez les êtres humains associés à la capacité de se reproduire. Identifier la dimension biologique de la sexualité humaine et la distinguer de ses autres dimensions (psycho-émotionnelle, juridique et sociale) ». Dans la continuité du cycle 2, il demeure les connaissances et savoirs-être en lien avec le champ juridico-social (droit et respect des règles, égalité fille- garçon, respect d'autrui, discrimination) et avec le champ psycho-émotionnel (empathie, partager et réguler ses émotions).

Nous pouvons remarquer que le terme « sexualité » est ici cité explicitement (5 occurrences). Il est rappelé à plusieurs reprises l'importance de distinguer reproduction et sexualité humaine (celle-ci étant à prendre en compte sous toutes ses dimensions : biologique, psycho émotionnelle, juridique et sociale).

Pour ce qui concerne le SCCC, l'EVRAS, n'y est jamais mentionnée explicitement. Le champ psycho-émotionnel, est présent par les notions d'empathie, de bienveillance et d'expression de ses émotions. Pour le champ juridico-social, nous retrouvons les notions de loi, droits et devoirs, d'égalité, de tolérance et de discrimination. Il n'y a aucune mention relative au champ biologique.

1.3.2 Analyse de contenu du prescrit

⁴³ Ministère de l'éducation nationale (2020). Programme du cycle 2 (Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020) Repéré à <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale (2023). Programme du cycle 3 (Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 et Bulletin Officiel, n°25, 22.06.2023) Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

Dans le Bulletin Officiel n°33 du 13 septembre 2018, une circulaire spécialement dédiée à l'éducation à la sexualité est diffusée. Celle-ci, signée par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, remplace la circulaire de février 2003.

Après un rappel des objectifs et principes de l'EAS, une partie sur la mise en œuvre de cette « éducation à » est développée. Neuf thématiques en lien avec les programmes y sont préconisées. Parmi celles-ci, nous retrouvons « l'étude et le respect du corps », « la notion d'intimité et le respect de la vie privée », « la prévention des violences sexistes et sexuelles ». Il est également préconisé d'aborder l'EAS à travers les 3 champs : biologique, juridico-sociale, psycho-émotionnel.

Cette circulaire précise bien que « 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. »⁴⁵. Le ministre rappelle la loi 2001 qui demande aux enseignant.e.s de dispenser au moins 3 séances d'EAS par an par niveau. Ces temps dédiés permettent selon le ministère d'assurer une continuité éducative. En ce qui concerne la mise en œuvre, il est mentionné que ces temps dédiés peuvent être assurés avec des partenaires (nécessairement agréés par l'éducation nationale) ou pas.

Dans une seconde partie, il évoque un pilotage de cette « éducation à » par des équipes académiques de pilotage, des partenaires et une formation des personnels. Les équipes académiques de pilotages auraient pour mission d'accompagner les enseignant.e.s si nécessaire, de répondre à leurs questionnements et leur proposer des outils et des ressources. Les partenaires, eux, peuvent venir mener les séances en partenariat avec les enseignant.e.s sous condition d'agrément en vigueur et de construction de l'intervention en lien avec le projet de classe d'école. Enfin, la formation des personnels est censée être renforcée. En ce qui concerne cette nécessité de formation, la circulaire met l'accent sur celle-ci : « Conformément à l'article L.121-1 du Code de l'Éducation, les plans de formation doivent prévoir une sensibilisation des personnels enseignants aux violences sexistes et sexuelles et à une formation des élèves au respect du non-consentement. ».

⁴⁵ Ministère de l'éducation nationale (2018). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire n° 2018-111, Bulletin Officiel, n°33, 12.09.2018) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>

L'analyse textuelle de la circulaire de 2018 sur Voyant Tool, nous permet de voir les occurrences majoritaires de mots spécifiques.⁴⁶



Figure 4 : Capture du nuage de mots généré par Voyant Tools après le traitement de la circulaire de 2018

1	l'éducation	25
2	sexualité	24
3	respect	16
4	personnels	14
5	élèves	14
6	santé	11

Figure 5 : Capture de la liste d'occurrence des termes les plus récurrents de la circulaire de 2018 générée par Voyant Tools

Si l'on écarte les occurrences des mots « éducation » et « sexualité », puisque c'est le sujet de la circulaire, nous voyons apparaître les termes « respect », « personnels », « élèves » et « santé ».

Les « personnels » éducatifs et les « élèves » étant les acteurs en jeu dans les situations d'apprentissage et d'enseignement nous ne sommes pas surpris qu'ils soient répétés plusieurs fois dans ce communiqué (14 fois chacun).

Une notion particulièrement mise en avant par le Ministre de L'Education nationale dans cette circulaire, est la notion de « respect ». En effet, elle apparaît à 16 reprises. Celle-ci prend ainsi une place importante dans les préconisations, l'éducation à la sexualité, doit permettre aux élèves d'intégrer la notion de respect de soi, des autres, de son corps, des lois et des règles de vie commune. Ce concept est également particulièrement présent dans les programmes d'EMC des cycles 2 et 3, dans les thématiques « respecter autrui » et « respect des lois et des règles ».

⁴⁶<https://voyanttools.org/?corpus=77a7a700fd1d20bca35998790b3e9fab&panels=corpusterminals,reader,trends,summary,contexts>

Si le terme « santé » est si courant, c'est car l'éducation à la sexualité est mise en lien avec l'éducation à la santé, et que la circulaire préconise des partenariats avec des personnels de santé, des agences régionales de santé ainsi que le comité de l'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

Ayant maintenant une compréhension plus fine de ce qu'englobe l'EVRAS, ses enjeux et ses prescriptions de mises en œuvre, nous allons pouvoir vous présenter notre protocole d'analyse de données. Il fera également appel aux notions de cartographie sensible et d'intimité développées précédemment.

III- Description du protocole de recherche :

3.1 Rapport d'inspection

3.1.1 Description du rapport et du protocole de recueil des données

Dans un premier temps nous avons pensé faire circuler un questionnaire auprès des professeur.e.s pour répondre à la question de la mise en place effective des trois séances prescrite d'EVRAS ainsi que pour observer les freins potentiels à sa mise en place. Or il existe un rapport d'inspection générale de l'éducation de la jeunesse et des sports (IGESR) publié en juillet 2021. Celui-ci répond de manière évidemment bien plus détaillée et complète à cette question. Nous avons donc décidé d'analyser ce rapport afin de rendre compte de la réalité du terrain. Nous supposons que le pourcentage d'élèves ayant eu les trois séances par an d'EVRAS à l'école primaire est faible. Si c'est bien le cas nous analyserons les raisons de cet écart à la prescription. Nous faisons également l'hypothèse qu'il s'agit d'une éducation perçue comme complexe à mettre en œuvre pour des raisons de vivacité dans la société. Ce rapport de l'IGESR intitulé « Education à la sexualité en milieu scolaire » a été dirigé par Évelyne LIOUVILLE et Anne-Marie ROMULUS toutes deux Inspectrices générales de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR).

Cette mission d'évaluation leur a été confiée par Le Ministre de l'Education nationale, la ministre déléguée auprès du Premier ministre chargée de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité de l'égalité des chances et le secrétaire d'Etat chargé de l'enfance et de la famille. Le rapport publié en juillet 2021 s'inscrit en application de la mesure n°2 du plan de lutte contre les violences faites aux enfants 2020-2022.

Le recueil de données a donc consisté à la lecture de ce rapport ainsi qu'à l'extraction des termes les plus récurrents grâce à l'outil numérique Voyant Tools.

3.1.2 Description du protocole d'analyse

Nous avons construit notre protocole d'analyse à partir des hypothèses que nous avons formulé en introduction. Ces hypothèses sont les suivantes :

- **Hypothèse 1** : la mise en œuvre effective des séances d'EVRAS est faible
- **Hypothèse 2** : l'EVRAS est une « éducation à » complexe

Une analyse quantitative permise par l'outil Voyant Tools aura permis de faire ressortir les termes les plus récurrents et donc les idées principales développées par le rapport. Données que nous analyserons au regard de nos hypothèses dans le but de faire ressortir les principaux leviers à la mise en œuvre de l'EVRAS et ainsi répondre à la première partie de notre problématique.

Une analyse qualitative a également été réalisée. Pour cela, au fil de la lecture du rapport nous avons surligné en rose les éléments répondant à l'hypothèse 1 et en oranges ceux en lien avec l'hypothèse 2.

la difficulté de l'articulation d'interventions de « focale » étroite avec une véritable programmation de l'EAS dans la scolarité qui est relevée.

La mission retient également que le cadre de la co-intervention n'est pas suffisamment respecté par le milieu associatif, sauf dans le premier degré, au motif que la parole des jeunes se libère davantage en l'absence du professeur. Il faut à cet égard remarquer que ce choix est contraire au cadre réglementaire et que cette co-intervention doit inciter à repenser la formation des enseignants vers une posture de dialogue et de débat sur des sujets transversaux. Elle entend enfin que les élèves sont peu préparés en amont de l'intervention, et un véritable travail d'analyse est ensuite rarement opéré en vue d'installer des notions initiées par cette intervention, ce qui laisse entrevoir la difficulté, voire l'absence, de travail partagé entre l'école et l'association.

3.3. Un objet complexe revêtant des formes pédagogiques variées, qui compromet l'effectivité de la mise en œuvre en établissement

3.3.1. L'appui trop partiel de l'EAS sur les disciplines, par manque de référence dans certains programmes scolaires

Alors que depuis 1998 les circulaires mentionnent la possibilité pour tous les enseignements de contribuer à

Figure 6 : Capture d'un extrait du rapport d'inspection surligné selon le codage explicite

Ces citations ont ensuite été confrontées aux hypothèses pour permettre l'analyse et ainsi venir répondre aux questions concernant les freins à la mise en œuvre de l'EVRAS.

3.2 Cartographies de l'intimité corporelle

3.2.1 Description de la séquence et du protocole de recueil des données

3.2.1.1 Le contexte terrain

Nous avons effectué le recueil de données dans le cadre de mon alternance en classe de CP à l'école élémentaire Jules Ferry. Cette école située dans le nord de Toulouse à côté du métro La Vache, compte 276 élèves répartis dans 15 classes. Elle est classée Réseau d'Education Prioritaire. La séquence est menée en 3^{ème} période de l'année scolaire 2024-2025, soit de mi-janvier, à fin février.

Il y a 13 élèves dans la classe, 5 filles et 8 garçons. Les séances sont menées les jeudis après-midi, donc un des élèves nécessitant un aménagement horaire de présence en classe, n'est pas présent tout le long de la séquence. Un élève est dans l'année de ses 8 ans, tous les autres dans l'année de leur 7 ans. Un des élèves est allophone et a bénéficié du dispositif UPE2A intégré à l'école en début d'année scolaire.

3.2.1.2 Le contexte institutionnel

La séquence s'appuie sur les points suivants du programme d'EMC de 2024⁴⁷ pour le CP, plus spécifiquement dans le sous-thème : « Règles d'hygiène et exigences d'intimité ». Les contenus d'enseignements visés sont les suivants : « avoir conscience de son intégrité » et « connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle ».

Règles d'hygiène et exigence d'intimité

Notions abordées	Contenus d'enseignement	Démarches et situations d'apprentissage possibles
Identité Dignité	• Avoir conscience de son intégrité ; • connaître et appliquer les règles élémentaires d'hygiène personnelle ; • connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle.	À partir de situations réelles ou fictives, développer le respect par les élèves de leur propre corps et de leur intimité (CIDE, art. 16) en abordant : - la notion d'intimité et de droit à la vie privée ; - le droit à la sécurité et à la protection ; - l'égalité entre les filles et les garçons (en lien avec l'éducation à la vie affective et relationnelle).

Figure 7 : Extrait des programmes d'EMC (2024)

⁴⁷ Ministère de l'éducation nationale (2024). Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP (Bulletin Officiel, 13.06.2024) Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

Ces notions sont explicitement citées dans un tableau (p.6) du programme, qui répertorie les liens possibles à faire entre EMC et Education à la vie relationnelle et affective, dans la logique prescrite d'interdisciplinarité. Pour répondre à cet objectif du programme, la séquence que nous avons construite s'articule donc autour de la notion d'intimité. L'enjeu principal étant de leur faire prendre conscience de leur propre intimité, de définir ce qui est intime ou pas, par rapport à leur propres ressentis, à ce qu'ils sont mais également par rapport à la loi. Puisque le but de cette séquence est d'essayer de respecter l'approche globale de l'EVRAS préconisée, alliant champ psycho-affectif, juridico-social et biologique, nous l'avons élaborée en tentant de mobiliser les trois.

Notre séquence s'inscrit également dans le Domaine 3 du SCCCC⁴⁸ : « La formation de la personne et du citoyen ». Ce domaine fait appel « à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même » ainsi qu'« à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ».

Elle permet également le développement des compétences psycho-sociales⁴⁹ préconisées par le gouvernement. Que ce soient les compétences cognitives (connaissance de soi, capacité d'attention à soi), émotionnelles (identifier ses émotions et son stress) ou encore sociales (capacité d'assertivité ou de refus, savoir demander de l'aide).

3.2.1.3 La conception de la séquence didactique⁵⁰

C'est donc à partir de la notion d'intime, ancrage institutionnel des programmes d'EMC de CP et de la logique globale de l'EVRAS détaillée dans le cadre théorique que nous avons conçu une séquence d'apprentissage de 4 séances.

⁴⁸ Ministère de l'éducation nationale (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, (décret n° 2015-372 du 31.03.2015, Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015)

⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *Les compétences psychosociales*. <https://eduscol.education.fr/document/53901/download>

⁵⁰ Tableau de séquence en ANNEXE 3

Séance	Objectif	Supports	Données
1 « Pourquoi parler de notre intimité nous fait rigoler ? »	Première approche de la notion d'intimité et du tabou associé CHAMP PSYCHO-EMOTIONNEL, BIOLOGIQUE ET JURIDICO-SOCIAL	Livre : Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ? – Thierry Lenain	Silhouette T0
2 « Mon corps est à moi »	Prendre conscience de son intégrité corporelle CHAMP PSYCHO-EMOTIONNEL ET JURIDICO-SOCIAL	Jeux : « La bulle » BD : Le consentement d'Elise Gravel	
3 « On a le droit, on n'a pas le droit »	Comprendre le lien entre le consentement et les lois qui protègent les enfants CHAMP PSYCHO-EMOTIONNEL ET JURIDICO-SOCIAL	Vidéo : « A quoi ça sert les lois ? » Captures du clip « Mon corps c'est mon corps »	
4 « Non ! »	S'entraîner à dire, entendre et respecter le « non » CHAMP PSYCHO-EMOTIONNEL ET JURIDICO-SOCIAL	Livre : Le petit livre pour apprendre à dire non – Dominique de Saint-Mars Jeux de rôle	Silhouette T1

Tableau 2 : Tableau de la séquence intégrant les données récoltées

Pendant la séquence nous avons récolté deux dessins. L'un avant le début des apprentissages, comme recueil de conceptions initiales (T0), un autre en fin de séquence (T1). Afin de respecter l'anonymité des élèves, ceux-ci ont été numérotés de 1 à 13. Chaque silhouette a été codée ainsi : E n° de l'élève . n° du dessin (1 ou 2), par exemple E1.1. Une silhouette vierge d'enfant de face et de dos⁵¹ est distribuée à chaque élève. La consigne qui leur est donnée est la suivante : « Après avoir écrit ton nom au-dessus de chaque silhouette, colorie les parties de ton corps qui pour toi sont intimes, et en bleu celles qui ne sont pas intimes ». Ce type d'exercice est inspiré de la cartographie sensible, développé dans notre cadre théorique. Dans le cas de la

⁵¹ ANNEXE 4

cartographie de l'intimité corporelle, on s'inscrit bien dans cette définition et dans les critères proposés par Olmedo. En effet il s'agit d'une représentation d'un espace, ici le corps, en partant de l'expérience vécue : individuelle et sociale. Cette cartographie est également contextuelle puisqu'elle assume un point de vue subjectif et situé. Enfin elle s'inscrit bien comme une pratique ordinaire, il n'a pas été nécessaire de l'enseigner pour que les élèves s'emparent de ce dispositif. Nous détaillerons la mise en place du protocole en classe dans la partie suivante.

3.2.1.4 Le déroulement des séances

L'ensemble de la séquence a été menée en période 3 de l'année scolaire 2024-2025, à la fin du mois de janvier. Les séances se déroulaient de 15 heure à 16 heure les jeudis, sur le créneau originellement consacré aux enseignements de Questionner le Monde (QLM). Pour des raisons de contraintes temporelles et de programmation de cycle du programme de QLM laissant peu de souplesse, seules les deux premières séances de la séquence ont pu être menées. Nous détaillerons cependant bien les deux séances effectivement menées ainsi que les deux dernières séances telles qu'elles ont été prévues.

Séance 1 : Pourquoi l'intimité nous fais rigoler ?

Après une annonce aux élèves d'un travail sur une nouvelle thématique : l'intimité, l'enseignante, donne les consignes du premier dessin nécessaire au recueil de données. Les élèves sont installé.e.s à leur place et n'ont sur leur table qu'un crayon de papier, et deux crayons de couleurs (bleu et orange). La consigne donnée est la suivante : « Je vais vous distribuer une feuille sur laquelle est dessinée la silhouette d'un enfant de face et de dos. Sur les pointillés, écrivez votre prénom, la silhouette représente maintenant votre corps ». Pour illustrer l'explication l'enseignante projette au tableau l'exacte même document et fais l'exemple avec son propre prénom. Puis elle leur demande : « Coloriez sur la silhouette en orange les parties de votre corps qui pour vous sont intimes, et en bleu celles qui ne sont pas intimes. ». La majorité des élèves se mettent au travail. Certain.e.s bloquent et n'arrivent pas à s'investir dans la tâche. En les interrogeant pour comprendre leur blocage, l'enseignante comprend que ces élèves ne comprennent pas ce que veut dire « intime ». Pour y remédier, elle interroge l'ensemble des élèves afin qu'ils en proposent leur définition. Toutes les définitions proposées sont sensiblement les mêmes : « ce qui est à nous, que l'on veut cacher, que l'on ne veut pas montrer, que l'on veut que personne ne touche ». Après cette mise au point, tous les élèves

complètent leur silhouette. L'enseignante circule en veillant à ce que la production soit personnelle en rappelant qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, et que ce qui l'intéresse est de voir ce qu'ils et elles pensent par rapport à leur propre corps et donc que cela ne sert à rien de copier sur leur voisine ou voisin. Pour abréger la production du dessin, l'enseignante rappelle que la qualité du coloriage n'est pas importante, et qu'elle veut surtout voir quelle couleur est associée à quelle partie du corps. Cette phase a été stoppée au bout de 15 minutes, certain.e.s élèves n'ont pas terminé leur production.

La deuxième phase de la séance se déroule au coin regroupement. L'enseignante annonce qu'elle va leur lire un livre qui s'appelle Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?⁵².



Figure 8 : Couverture de Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ? de Thierry Lenain et Delphine Durand

Les élèves rient et se regardent. Ils et elles sont alors interrogés sur les raisons de leurs réactions afin de désamorcer et qu'ils soient attentifs tout au long de la lecture qui va suivre à leurs réactions et ressentis. Ce à quoi ils répondent « parce que c'est rigolo », « parce que tu as dit zizi ». L'enseignante demande alors : « Pourquoi le mot « zizi » vous fait rire ? ». Les élèves expriment alors leur avis lorsqu'ils ou elles sont interrogé.e.s : « parce que c'est un gros mot, on le dit pas à l'école, parce que c'est par là où on fait pipi ». Les réponses sont accueillies sans jugement ou réactions de la part de la professeure. Puis elle prévient : « Dans ce livre, il y a beaucoup de moments où vous allez entendre le mot « zizi » et d'autres mots qui vont peut être vous faire réagir, soyez attentifs à comment vous vous sentez à ces moments-là parce qu'on en discutera tous ensemble à la fin de l'histoire. ». Durant la lecture du livre les élèves sont attentif.ve.s et à l'écoute, certain.e.s rient lorsque les mots « zizi », « zezette » ou « fesses » sont

⁵² Lenain, T., & Durand, D. (2011). *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* Nathan.

prononcés. Après la lecture un second temps de discussion est mené. Son but est de revenir de manière plus approfondie sur les raisons de leurs réactions et de faire émerger un lexique commun (tabou, intime, pudeur). La PE demande « Qu'est-ce qui vous a fait réagir dans cette histoire ? quels mots ? quelles situations ? ». Certain.e.s élèves qui ont de manière générale très fortement conscience du contrat didactique et qui ont fait un lien avec l'activité de dessin précédente sont capables de déterminer que c'est lorsque certaines parties intimes qui sont nommées qu'elles et ils rient. A la question : « A votre avis, pourquoi vous riez, comment est-ce que vous vous sentez quand vous entendez ces mots ? », la majorité exprime ressentir de la gêne. Et lorsqu'on leur demande pourquoi, deux types des réponses émergent :

- « parce que c'est un gros mot, que c'est interdit, qu'on n'a pas le droit de le dire », un lien est alors fait par l'enseignante avec la notion de tabou

- « parce que c'est une partie du corps qui est à nous, qu'on cache », ici, le lien est fait avec la notion de pudeur et d'intime.

L'enseignante termine la discussion par une structuration rappelant que leurs réactions sont normales, et que si ces mots nous font rire, c'est parce que nous nous sentons gêné.e.s puisqu'on nous dit que ce sont des mots interdits et des choses dont on n'a pas le droit de parler, on dit qu'ils sont « tabous ». De plus que ce sont des petits noms qu'on utilise pour parler de parties du corps qui nous appartiennent et qui sont intimes.

La séance est clôturée par la découverte et l'apprentissage du refrain de la chanson : Mon corps c'est mon corps qui sera apprise tout au long de la séquence.

REFRAIN :
Mon corps, c'est mon corps, ce n'est pas le tien
Tu as ton corps à toi, alors laisse-moi le mien

Mon corps peut sauter, courir et danser
Il s'élance dans les airs et retombe sur ses pieds
Ton corps peut jouer à tout ce qui lui plaît
Mais il te dit ce qui lui déplaît

REFRAIN
Quand on me touche, je sais ce que ça me fait
Je sais ce que je ressens et ce que je ressens est vrai
Parfois c'est dur de savoir dire non
Mais quand ça me fait « non » je sais que j'ai raison

REFRAIN
Et quand tu me touches, je sais ce que ça me fait
Quand je te dis non, laisse-moi donc s'il te plaît
Mon corps me sert à faire ce qui me plaît
Ne le force en rien et ne le brusque jamais

REFRAIN
Je n'aime pas que tu me pousses, que tu me frappes trop durement
Et si tu me serres, fais-le donc doucement
Garder un secret peut être amusant
Vaut mieux cependant dire ce que l'on ressent
Mon corps est à moi, à moi rien qu'à moi
Il faut que j'en prenne soin, puisqu'il est à moi

REFRAIN

Figure 9 : Paroles de la chanson : Mon corps c'est mon corps - Peter Alsop

Séance 2 : Mon corps est à moi

Après un rappel de la séance précédente au coin regroupement, l'enseignante annonce aux élèves : « Aujourd'hui nous allons continuer à parler de notre corps et surtout du fait que notre corps nous appartient ». Elle ajoute : « Je vais vous lire une histoire qui explique quelque chose qui s'appelle le consentement. Est-ce que vous avez une idée de ce que c'est le consentement est-ce que vous en avez déjà entendu parler ? ». Aucun.e élève ne sait ce dont il s'agit ou n'est capable de l'expliquer. L'enseignante annonce donc que la lecture de l'histoire va leur permettre de comprendre ce qu'est le consentement, puis commence la lecture en montrant une à une les vignettes de la planche de BD : Le consentement expliqué aux enfants (et aussi aux grands) d'Elise Gravel⁵³.

⁵³ Gravel, É. (s.d.). *Le consentement expliqué aux enfants*. <https://elisegravel.com/blog/consentement-explique-aux-enfants/>

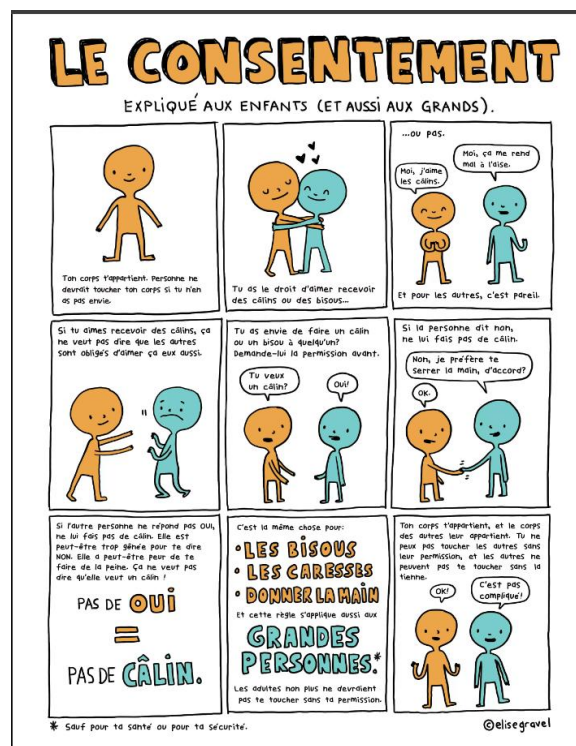


Figure 10 : Le consentement expliqué aux enfants (et aussi aux grands) - Elise Gravel

A la fin de la lecture, la professeure demande aux élèves ce qu'ils et elles ont appris ou retenu. Les réponses proposées par les élèves sont les suivantes : « qu'on demande toujours avant de faire un câlin ou toucher quelqu'un », « que tout le monde n'aime pas les câlins ou qu'on le touche », « qu'on a le droit de dire non si on ne veut pas de câlin ou qu'on nous touche ». L'enseignante insiste sur le fait que si on ne nous dit pas « oui », ça veut dire « non ».

La professeure passe ensuite les consignes de l'activité suivante ; « On va jouer à un jeu qui s'appelle le jeu de la bulle, on va imaginer que l'on est dans une grosse bulle, c'est notre espace personnel, on va tous se déplacer dans la classe dans notre bulle, en faisant très attention de ne pas rentrer dans la bulle des autres quand on les croise. ». Après une reformulation par deux élèves et une exemplification, les élèves et la PE se déplacent dans la cour de récréation pour le début de l'activité. Dès le début du jeu l'enseignante observe que la consigne et l'enjeu de l'exercice n'ont pas été compris par les élèves. En effet elles et ils courent dans l'espace délimité en essayant de faire rentrer de force d'autres élèves dans leur propre bulle « pour le faire perdre ». Le jeu est alors stoppé et les consigne et l'enjeu réexplicités, puis les élèves sont remis en activité. Lorsque l'exercice semble approprié par les élèves, l'enseignante rassemble les élèves et ajoute un élément à la consigne pour faire évoluer le jeu : « Maintenant, si on veut on peut se déplacer à deux dans une même bulle. Pour ça on va commencer comme tout à l'heure chacun dans sa bulle, et si on croise quelqu'un avec qui on veut se déplacer en rentrant dans sa

bulle, on peut lui demander : « *Est-ce que je peux rentrer dans ta bulle ?* », s'il répond « *Oui* » on peut rentrer dans sa bulle et continuer à se déplacer à deux en faisant attention de ne pas rentrer dans la bulle des autres. S'il répond « *Non* », on continue sa route chacun dans sa propre bulle. S'il ne répond pas c'est comme s'il disait « *non* », donc on continue aussi sa route chacun dans sa propre bulle ». Après reformulation, exemplification et insistance sur le fait que si l'autre élève ne répond à sa demande, cela correspond à un « Non », l'activité reprend. L'enseignante observe les comportements de élèves et régule certains comportements et lorsqu'elle observe un mauvais respect de la consigne. Au bout de 15 minutes d'activité au total, les élèves sont rassemblés au coin regroupement pour un temps de structuration qui a principalement pour but de faire comprendre aux élèves le lien entre l'exercice qu'ils viennent de faire et le consentement. Pour cela l'enseignante interroge les élèves de la sorte : « Qu'a-t-on dû faire pendant ce jeu pour respecter les règles ? », « Que permettent-elles de respecter ? », et elle ajoute que les règles de ce jeu sont des règles que l'on applique aussi dans la vraie vie.

Pour terminer la séance, un temps est dédié à la suite de l'apprentissage de la chanson : Mon corps c'est mon corps.

Séance 3 : On a le droit, on n'a pas le droit

Pour rappel, cette séance n'a pas été menée, il s'agit d'une projection de la séance à partir de sa conception.

Après un rapide rappel de la notion de consentement vu la semaine précédente, la classe se place face au tableau pour visionner la vidéo « À quoi ça sert, les lois ? » L'enseignante explique : « Nous allons regarder une vidéo qui va nous aider à comprendre pourquoi il existe des règles et des lois, et comment elles nous protègent, notamment concernant notre corps et notre intimité. » Les élèves sont invité.e.s à regarder attentivement, puis à partager ce qu'ils et elles ont compris ou ce qui les a interpellés. Cette étape vise à éveiller leur curiosité et à susciter des questions sur le thème des droits et des interdits liés à l'intimité et surtout de leur permettre de comprendre que des lois les protègent.

Toujours face au tableau, l'enseignante propose l'analyse de courts extraits de situations du clip de Mon corps c'est mon corps⁵⁴ (Direction de Santé de Polynésie française). Sous forme de débat réglé, elle guide la discussion avec des consignes précises : « Observez bien la scène, que

⁵⁴ Direction de la santé de la Polynésie française. (2021, janvier). *Mon corps c'est mon corps - To'u tino (clip éducation à la vie affective et sexuelle) - Tahiti* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gy5mcOupcD>

voyez-vous ? Selon vous, est-ce qu'on a le droit de faire cela ? Pourquoi ? » Les élèves sont encouragé.e.s à exprimer leurs ressentis, à argumenter leurs réponses et à écouter celles des autres. L'enseignante veille à réguler la parole, à reformuler les propos pour garantir le respect et à rappeler les règles de bienveillance. Cette phase permet aux élèves de confronter leurs représentations, de clarifier la notion de limites et de droits concernant l'intimité.

De retour dans le coin regroupement, l'enseignante propose de synthétiser les échanges en créant une affiche collective. Elle donne la consigne : « Nous allons réaliser une affiche qui rappelle ce que nous avons appris et pour garder trace des situations vues aujourd'hui ». L'affiche est réalisée à partir de la dictée des élèves et des captures d'écran des situations discutées dans la phase précédente.



Figure 11: Captures d'écran du clip *Mon corps c'est mon corps* par la Direction de Santé de Polynésie française⁵⁵

La séance se termine par la suite de l'apprentissage de la chanson Mon corps c'est mon corps.

Séance 4 : Non !

Pour rappel, cette séance n'a pas été menée, il s'agit d'une projection de la séance à partir de sa conception.

L'enseignante rassemble les élèves au coin regroupement et introduit la séance en posant une question ouverte : « Est-ce que ça vous est déjà arrivé de vouloir dire non à quelqu'un ? Comment vous êtes-vous sentis ? » Elle écoute quelques réponses, valorise chaque prise de parole, puis explique : « Aujourd'hui, nous allons apprendre pourquoi il est important de savoir dire non, mais aussi d'écouter et de respecter quand quelqu'un nous dit non. ». Durant cette phase il est nécessaire que l'enseignante régule l'espace de parole, pour que les élèves puissent s'exprimer sans peur du jugement et que tous aient l'espace de le faire.

⁵⁵ Direction de la santé de la Polynésie française. (2021, janvier). *Mon corps c'est mon corps - To'u tino (clip éducation à la vie affective et sexuelle) - Tahiti* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gy5mcOupcD>

Ensuite l'enseignante présente le livre Le petit livre pour apprendre à dire non⁵⁶ et annonce : « Nous allons lire ensemble des extraits de ce livre. Pendant la lecture, je vous demanderai de repérer les moments où le personnage dit non, et comment il le fait. ». Elle lit à voix haute, s'arrête sur certains passages et demande : « Pourquoi le personnage a-t-il dit non ici ? Comment l'autre personnage réagit-il ? ». Elle invite les élèves à donner leur avis et à exprimer ce qu'elles et ils auraient fait à la place du personnage. Elle aide ainsi à faire le lien entre le vécu des élèves et l'histoire.



Figure 12 : Extrait de Le petit livre pour apprendre à dire Non de Dominique de Saint Mars (p.16-17)

La troisième phase de 20 minutes, consiste en un exercice de jeux de rôles. Pour commencer, en cercle, en classe entière, elle propose un travail sur la posture et la voix, inspiré par les exercices d'autodéfense verbale du podcast L'autodéfense des enfants (Un podcast à soi)⁵⁷. L'enseignante encourage les élèves à s'entraîner à dire non de différentes façons : calmement, fermement, en regardant l'autre dans les yeux, ou en s'éloignant si besoin. Elle guide : « Essayez de dire non avec une voix forte et claire, et montrez avec votre corps que vous êtes sûr.e de vous. »

⁵⁶ De Saint Mars, D. (2021). *Le petit livre pour apprendre à dire non*. Bayard.

⁵⁷ Arte Radio. (s.d.). *L'autodéfense des enfants* [Podcast audio]. https://www.artradio.com/son/l_autodefense_des_enfantsv=Gy5mcOupcDI

Puis, l'enseignante explique : « Maintenant, nous allons faire des petits jeux où vous allez jouer des situations pour vous entraîner à dire non, à entendre non, et à respecter ce refus. ». Elle forme des binômes affinitaires et propose des situations simples (prêt d'un jouet, invitation à jouer, proposition d'échange de goûter, etc.). Elle passe la consigne « L'un de vous proposera quelque chose, l'autre devra répondre non, puis vous échangerez les rôles. Celui qui reçoit le non doit l'accepter sans insister ni se fâcher. ». Après chaque passage, elle demande : « Comment t'es-tu senti.e en disant non ? Et en entendant non ? ».

L'enseignante rassemble la classe et propose un retour collectif : « Qu'avez-vous ressenti en disant non ? Était-ce facile ou difficile ? Pourquoi ? » Elle note au tableau les mots ou expressions des élèves (facile, gêné, fier, triste, etc.) et encourage chacun.e à s'exprimer.

Pour conclure, l'enseignante propose de synthétiser les apprentissages : « Qu'avons-nous appris aujourd'hui sur le fait de dire non, d'entendre non et de respecter le non ? » Elle construit avec les élèves une petite affiche ou une phrase collective à retenir, par exemple : « Dire non, c'est se respecter. Entendre non, c'est respecter l'autre. »

La séance est conclue par la suite de l'apprentissage de la chanson Mon corps c'est mon corps.

Recueil de D2

Puisque la séquence n'a pas été menée entièrement pour des raisons de contraintes temporelles, nous n'avons pas réalisé le dernier recueil de données rapidement après les séances. Nous pensions pouvoir faire les deux dernières séances et donc le recueil à la fin de celles-ci. Finalement le dessin 2 a été réalisé par les élèves à la fin du mois de mai, lors du temps d'accueil du matin. L'enseignante a veillé à réactualiser ce qui a été travaillé dans les deux séances menées en interrogeant les élèves et faisant appel à l'affiche sur le consentement construite pendant la deuxième séance. La passation de la consigne pour le dessin a été réalisée de l'exacte même manière que pour le premier, puis les élèves se sont mis à la tâche. L'enseignante circulait en étant attentive à ce que les élèves fassent l'exercice de manière personnelle. Elle rappelle qu'il n'y a ni de bonne ni de mauvaise réponse et que ce qui l'intéresse est ce que les élèves pensent par rapport à leur propre corps et à ce qu'ils ressentent.

3.2.2 Description du protocole d'analyse

Pour analyser les dessins, nous avons procédé comme suit. Nous avons commencé par coder chacun des dessins ainsi : E n° de l'élève. n° du dessin (1 ou 2). Grâce au logiciel Microsoft Excel, nous avons ensuite répertorié pour chaque dessin, les parties du corps déterminées comme intimes (coloriées en orange) et celles déterminées comme non intime (coloriées en bleu). Nous avons adapté la liste des parties du corps à distinguer grâce à une première observation des productions des élèves. Nous avons ainsi décidé de distinguer membres droits et gauches car certaines productions présentaient un traitement différencié des deux parties du corps. De la même manière nous avons ajouté à notre liste les oreilles et le nombril, car dans certaines productions leur caractère intime était distinct des parties du corps qui les avoisinent (le visage pour les unes, et le ventre pour l'autre). Ces premières observations, nous ont mené à l'élaboration de ces listes, à partir desquels nous avons traité les dessins :

Devant	Derrière
cheveux	cheveux
visage	nuque
oreilles	épaules
cou	dos
épaules	brasdroit
poitrine	brasgauche
ventre	maindroite
brasdroit	maingauche
brasgauche	fesses
nombril	cuissedroite
maindroite	cuissegauche
maingauche	molletdroit
sexe	molletgauche
cuissedroite	pieddroit
cuissegauche	piedgauche
genoudroit	
genougauche	
tibiadroit	
tibiagauche	
pieddroit	
piedgauche	

Tableau 3 : Liste des éléments observables pris en compte dans le traitement des dessins

Ce codage nous a permis de décrire les 21 dessins. Pour chaque élève nous obtenons la liste des parties intimes des dessins 1 et 2 et des parties non intimes des dessins 1 et 2. Il est important de

noter que pour cause d'absences d'élèves au moment du deuxième recueil de données, nous avons 13 dessins 1 et 8 dessins 2.

Pour chacun des élèves voici à quoi nous aboutissions (exemple de l'élève 1 avec les deux dessins associés à leur traitement :

E1	
D1 devant intime	Nombre de données
visage, poitrine, ventre, nombril, sexe, cuissedroite, cuisse gauche, genoudroit, genougauche, tibiadroit, tibiagauche, pieddroit, piedgauche	13
D1devant non intime	Nombre de données
cheveux, oreilles, cou, épaules, brasdroit, brasgauche, maindroite, maingauche	8
D1 derrière intime	Nombre de données
cheveux, nuque, épaules, brasdroit, brasgauche, maindroite, maingauche	7
D1 derrière non intime	Nombre de données
dos, fesses, cuissedroite, cuissegauche, molletdroit, molletgauche, pieddroit, piedgauche	8
D2 devant intime	Nombre de données
cou, épaules, poitrine, ventre, nombril, sexe, cuissedroite, cuissegauche, genoudroit, genougauche, tibiadroit, tibiagauche, pieddroit, piedgauche	14
D2 devant non intime	Nombre de données
cheveux, visage, oreilles, brasdroit, brasgauche, maindroite, maingauche	7
D2 derrière intime	Nombre de données
cheveux, nuque, épaules, dos, brasdroit, brasgauche, maindroite, maingauche, fesses, pieddroit, piedgauche	10
D2 derrière non intime	Nombre de données
cuissedroite, cuissegauche, molletdroit, molletgauche	4

Tableau 4 : Tableau descriptif des dessins d'E1

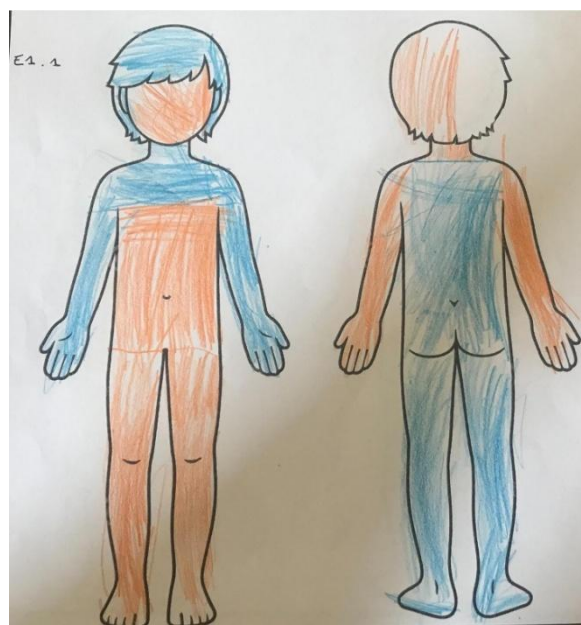


Figure 13 : Dessin E1.1

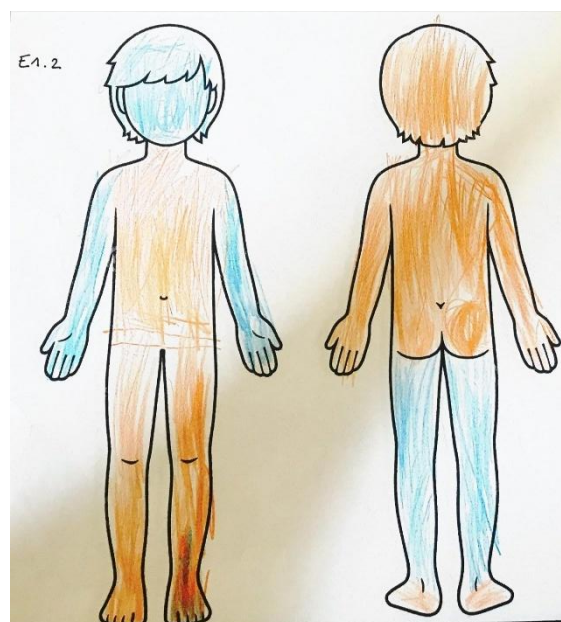


Figure 14 : Dessin E1.2

Nous avons fait le choix de traiter tous les dessins dans notre analyse de la représentation de l'intime par les élèves, afin d'avoir le maximum de données et augmenter la valeur de nos résultats. Cependant dans l'analyse comparative de l'évolution de la représentation de l'intimité corporelle des élèves post-séquence, nous avons écarté les 5 élèves n'ayant réalisé qu'un dessin (N=8). Ce premier traitement nous a également permis de dégager des profils de perception de l'intimité, que nous présenterons dans l'analyse.

A partir de ce tri à plat, nous avons comptabilisé pour chaque partie du corps sa récurrence en tant que partie intime, puis en tant que partie non intime, en différenciant les dessins 1 et 2. Cette comptabilisation a été réalisée grâce au logiciel Word sur lequel nous avons collé nos données et cherché le nombre d'occurrence de chacun des termes associés aux parties du corps. Nous avons répertorié les données numériques obtenues sur Excel en deux tableaux : parties intimes et parties non intimes. Ces données ont été analysées afin d'observer les parties du corps les plus considérées comme intimes, d'observer de potentielles unanimités ou majorité de perception de l'intimité (N=13). Elles ont également servi à comparer D1 et D2.

Ensuite nous avons pour chaque élève (N=8) comptabilisé le nombre de partie du corps qu'il considérait comme intime sur D1 puis D2 et calculé la différence entre les deux, pour observer l'évolution de son rapport à sa propre intimité corporelle après la séquence. Les mêmes calculs ont été réalisés pour les parties indiquées comme non intimes.

Enfin, l'observation de certains cas particuliers observés nous ont permis de nourrir notre analyse pour enrichir notre compréhension du rapport des élèves à leur intimité corporelle et le rôle de l'EVRAS dans celui-ci.

Ainsi par l'analyse et la mise en lien des données récoltées et traitées comme expliqué précédemment nous avons tenté d'observer si une évolution a eu lieu sur la conception de l'intimité corporelle des élèves et si la séquence a permis aux élèves de construire une conscience de cette intimité. Ce qui nous intéresse donc particulièrement par cette analyse est d'examiner si l'éducation à l'intimité peut être un levier à la mise en œuvre de l'EVRAS.

IV- Analyse des données

4.1 Rapport d'inspection : analyses des freins à la mise en œuvre de l'EVRAS

Une première analyse des termes récurrents (répertoriés grâce à Voyant Tools) nous permet d'observer les grands axes de réflexion et d'observations mis en lumière dans ce rapport.⁵⁸

⁵⁸<https://voyanttools.org/?corpus=977f109cf713141c0213f47eb291ad0d&panels=corpusterminals,reader,trends,sum mary,contexts>

La première notion la plus récurrente (après les termes « éducation », « eas » et « sexualité ») est celle de « **santé** ». Elle apparaît 218 fois. À titre de comparaison « sexualité » apparaît 251 fois.

Terme	Collocation	Total (co
santé	citoyenneté	37
santé	l'éducation	26
santé	promotion	25
santé	sexuelle	22
santé	publique	21

Figure 15 : Capture de la liste de collocations avec le terme "santé" dans le rapport d'inspection généré par Voyant Tools

La majorité des occurrences de ce terme est en lien avec « citoyenneté ». Et ce simplement car il est à nombreuses reprises dans le texte question de la CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). Il est également question de nombreuses fois d'éducation à la santé dans le rapport car l'EAS y contribue. Par exemple par la prévention des IST (santé physique) ou par le travail dans le champ psycho-émotionnel (santé mentale). Cette « éducation à » s'inscrit effectivement dans le Parcours éducatif de Santé.

C'est le terme « **formation** » qui apparaît ensuite, avec 121 occurrences.

	Terme	Collocation	Total (contexte)
☐	formation	continue	14
☐	formation	initiale	12
☐	formation	personnels	11
☐	formation	l'eas	11
☐	formation	formation	10
☐	formation	plan	9

Figure 16 : Capture de la liste de collocations avec le terme "formation" dans le rapport d'inspection générée par Voyant Tools

En effet une des observations principales des inspectrices est le manque de formation des personnels et parmi leurs nombreuses recommandations on retrouve la formation sur l'EAS dès la formation initiale des enseignant.e.s, ainsi qu'en formation continue. Cette récurrence nous donne à voir un des freins de la mise en œuvre de l'EVRAS, qui est donc celui d'un manque de formation, l'analyse qualitative nous permettra de le vérifier.

Nous avons ensuite réalisé une analyse qualitative basée sur les deux hypothèses énoncées antérieurement.

Hypothèse 1 : Pas de mise en œuvre effective

a) Constat de faible mise en place de l'EAS

Le défenseur des droits au comité des droits de l'enfant⁵⁹ et le haut conseil pour l'égalité entre les femmes et les hommes⁶⁰ affirment que l'EAS « souffre d'un manque d'efficacité et d'effectivité »⁶¹

Nous allons vous présenter les résultats du rapport à retenir qui nous permettent de nous rendre compte de la mise en place d'EAS en classe, nous rendant compte que l'objectif des trois séances par an par niveau est loin d'être atteint :

- Part de niveaux scolaires totalement sensibilisés à l'EAS à l'école primaire en 2018-2019 : 14.2 %/ en 2020-2021 : 11.4%
- Part de niveaux scolaires partiellement sensibilisés à l'EAS à l'école primaire en 2018-2019 : 7.2% / en 2020-2021 : 11.1%
- Part d'élèves ayant bénéficié de 3 séances d'EAS à l'école primaire en 2018-2019 : 12% / en 2020-2021 : 13.5%

Mais il est cependant important de prendre en compte qu'il est « difficile de jauger quantitativement de la mise en œuvre effective des trois séances dédiées à l'EAS »⁶² car elle ne s'appuie pas sur les disciplines et que les activités déployées autour de l'EAS sont variées.

b) Explications de cette faible mise en place

⁵⁹ Défenseur des droits. (2020). *Rapport du Défenseur des droits au Comité des droits de l'enfant* (p. 31). <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/publications/rapports>

⁶⁰ Rapport du HCE relatif à l'éducation à la sexualité - Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes n° 2016-06-13-SAN-021 HCE 13 juin 2016.

⁶¹ Inspection Générale de l'Education, du sport et de la recherche (2021). Education à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

⁶² Inspection Générale de l'Education, du sport et de la recherche (2021). Education à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

Le rapport d'inspection nous permet d'approcher certaines explications à cette faible mise en place. Tout d'abord il met en avant un manque de clarté du cadre institutionnel qui l'entoure. En effet, il existe peu d'outils permettant de garantir la progressivité des apprentissages selon l'âge ou le niveau des élèves, ce qui rend difficile l'adaptation des contenus. De plus, les ressources didactiques et pédagogiques sont rares, ce qui freine les enseignant.e.s dans la conception et l'animation des séquences et séances. Enfin l'absence d'indicateurs de suivi pédagogiques rend difficile l'évaluation de la mise en œuvre et de l'efficacité des actions menées. C'est d'ailleurs pour répondre et tenter de remédier à ce frein que le rapport d'inspection fait la recommandation suivante :

« **Recommandation 16** : Établir une programmation cohérente de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité à travers les enseignements d'une part et les séances dédiées d'autre part, tout au long de la scolarité, s'appuyant sur des ressources didactiques et pédagogiques adaptées. »⁶³

Un autre frein observé est le manque de formation des professeur.e.s comme nous avons déjà pu l'appréhender par l'analyse quantitative. De nombreux et nombreuses PE se sentent insuffisamment formé.e.s pour aborder les thématiques de l'EVRAS, qui sont souvent sensibles et nécessitent des compétences spécifiques en matière de gestion de groupe, d'écoute et de transmission d'informations adaptées. Ce déficit de formation initiale ou continue limite leur capacité à s'engager pleinement dans la démarche, voir les conduit à l'éviter.

Ensuite le rapport permet de mettre en lumière l'absence de temps dédié à cette « éducation à » dans les emplois du temps. Les enseignant.e.s étant déjà confrontés à des programmes chargés, peinent à dégager du temps pour aborder ces sujets. Cette absence de créneau réservé impacte donc la régularité et la qualité de la mise en œuvre de l'EAS. Il s'agit là d'une limite à laquelle sont généralement confrontées les « éducations à » par leur statut interdisciplinaires et transversales. De la même manière le manque de référence de l'EVRAS dans les programmes scolaires impacte négativement son application effective. Comme elle n'est pas clairement identifiée dans les programmes, elle risque d'être reléguée au second plan, voire oubliée, au profit d'autres disciplines jugées prioritaires car explicitement mentionnées.

⁶³ Inspection Générale de l'Education, du sport et de la recherche (2021). Education à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

Le dernier frein relevé dans ce rapport est lié au pilotage de l'EVRAS par le CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). Ce comité a élargi ses missions en devenant Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement. Or, cette multiplication des missions fait craindre une dilution de l'attention portée à l'EVRAS, qui pourrait perdre en visibilité au sein d'un ensemble de thématiques de plus en plus large.

Le gouvernement multiplie les circulaires et communiqués insistant sur le besoin voire l'urgence de mener des séances d'EAS à l'école cependant la réalité du terrain nous montre qu'aucune mesure pratique n'est mise en place pour favoriser l'engagement des professionnels de l'éducation dans l'EAS (obstacles matériels, temporels, cadrage par les programmes).

Hypothèse 2 : Une « éducation à » complexe

a) Foisonnement et manque de lisibilité

Le rapport rappelle que l'EVRAS a été depuis son introduction par l'éducation nationale en 1996, désigné par différentes terminologies en fonction des époques et contextes politiques et sociaux. Comme nous l'avons effectivement présenté dans le cadre théorique, elle a été successivement appelée : « éducation sexuelle », « éducation à la sexualité », éducation à la vie affective et sexuelles »... Le foisonnement de ces appellations a contribué à brouiller la compréhension de ce que recouvre cette « éducation à », tant pour le grand public que pour le personnel éducatif.

De plus l'EVRAS a été encadrée par une succession de circulaires et de textes réglementaires (1973, 1996, 1998, 2003, 2018) souvent complexes et changeants. Cette instabilité rend difficile la lisibilité et l'appropriation des objectifs et des modalités de mise en œuvre par les équipes éducatives.

Enfin, un autre aspect révélateur de la complexité de cette « éducation à », mis en avant par le rapport, est sa forte externalisation. Les inspectrices ont remarqué que dans la pratique, la mise en œuvre de cette éducation est souvent confiée à des intervenant.e.s extérieur.e.s, principalement issu.e.s du secteur médical ou associatif. Cette délégation traduit un faible investissement du personnel éducatif lui-même dans la conduite de ces séances. Cela contribue à renforcer le sentiment que l'EVRAS reste une « éducation à » périphérique, difficilement intégrée aux missions de l'école.

b) Sujet sensible

La faible mise en œuvre de l'EVRAS peut également être expliquée par la sensibilité des sujets qu'elle englobe. Comme nous l'avons développé dans le cadre théorique, elle s'inscrit pleinement dans la définition des QSV. Le rapport indique d'ailleurs très explicitement qu'elle se situe « au centre d'enjeux divers portant sur la condition féminine, le statut de l'enfant et des jeunes, l'exercice de l'autorité et de la responsabilité parentale, les relations familiales, la représentation des corps ou la place du plaisir. »⁶⁴. Autrement dit, elle touche à des questions fondamentales sur la société, la famille, l'égalité de genre ou encore la construction de l'identité. Ce sont autant de sujets qui portent des normes et des valeurs qui diffèrent en fonction des cultures, croyances et histoires personnelles. Cette vivacité dans la société, la rend fondamentalement sujette à des résistances de la part de certains membres de la communauté éducative (parents ou professeur.e.s). Effectivement l'EVRAS « suscite toujours des réactions contrastées : de l'intérêt, des questionnements, des peurs, une gêne, des réticences, un rejet »⁶⁵. Pour certain.e.s il s'agit d'une intrusion dans la sphère privée ou une remise en cause de valeurs traditionnelles, par exemple pour certains collectifs de parents précédemment cités.

En citant l'exemple de l'ABCD de l'égalité (2013), le rapport cherche à montrer encore une fois la sensibilité de cette « éducation à ». Ce programme expérimental visant à lutter contre les stéréotypes de genre à l'école, a suscité de vives réactions, allant jusqu'à la diffusion de rumeurs, dont une diffusée par SMS stipulant que le programme prévoit « des cours d'éducation sexuelle avec démonstration dès la maternelle »⁶⁶ et à des mobilisations contre le projet. Le rapport parle en effet de « fake-news » diffusées sur ce que seraient réellement ses contenus ou ses objectifs, ce qui alimente la peur et la méfiance. Ces exemples illustrent bien la difficulté d'instaurer sereinement ce type d'éducation. De plus ces mauvaises informations compliquent l'acceptation sociale de l'EVRAS et freine sa mise en œuvre. La forte présence médiatique des opposants à l'EVRAS vient à la fois rendre compte de la vivacité de cette question dans la société, et la nourrir et l'entretenir.

⁶⁴ Inspection Générale de l'Éducation, du sport et de la recherche (2021). Éducation à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

⁶⁵ Inspection Générale de l'Éducation, du sport et de la recherche (2021). Éducation à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

⁶⁶ Basta!. (2023, 13 septembre). Théorie du genre : face à la manipulation, défendre l'école et son utopie. <https://basta.media/theorie-du-genre-face-a-la-manipulation-defendre-l-ecole-et-son-utopie>

L'analyse de ce rapport d'inspection nous a permis de confirmer la faible mise en œuvre de l'EVRAS et d'appréhender la multi causalité des freins existants à cette effective mise en œuvre. Ces freins étant de l'ordre d'un manque de formation des enseignant.e.s, d'un cadrage institutionnel trop pauvre et changeant et d'une vivacité particulièrement sociale. L'ensemble de ces freins comme nous avons pu le montrer sont liés au fait que l'EVRAS est une QSV éminemment sensible.

4.2 Cartographie de l'intimité corporelle et séquence d'enseignement : analyse de potentiels leviers à la mise en œuvre de l'EVRAS

Nous allons désormais analyser la séquence conçue et partiellement menée ainsi que les cartographies de l'intimité corporelle produites par les élèves, pour tenter de vérifier si l'entrée par le travail sur l'intimité serait un levier intéressant à la mise en œuvre de l'EVRAS.

Hypothèse 1 : L'intimité, un levier à la mise en œuvre des différents champs de l'EVRAS

Par l'analyse de la séquence d'apprentissage conçue à partir de l'entrée de programme d'EMC sur la notion d'intimité, nous allons tenter de vérifier si l'intimité peut effectivement être un levier à la mise en œuvre des différents champs recommandés de l'EVRAS. Pour rappel, ces trois champs sont le champ biologique, le champ psycho-émotionnel et le champ psycho-affectif.

a) Champ psycho-émotionnel

Nous retrouvons bien un travail sur le champ psycho-émotionnel tout au long de la séquence. Tout d'abord par la séance 1, durant laquelle un des objectifs de l'enseignante est de faire appel au ressenti des élèves quant à la gêne associée à ce qui est intime. La démarche utilisée nécessite des compétences émotionnelles (un des trois types des compétences psychosociales) afin de repérer des ressentis et des émotions et de les nommer. Pendant la séance 2, en travaillant sur le consentement, les élèves sont également amenés à réfléchir et être attentifs à leurs émotions pour savoir s'ils sont d'accord ou non qu'un autre élève entre dans leur bulle. L'empathie est aussi appréhendée lorsque l'on enseigne le consentement. Enfin la séance 4, qui a permis de travailler le « Non », a guidé les élèves dans une réflexion explicite sur la détermination de leurs propres limites. Pour cela l'enseignante a insisté sur les signaux à

observer « lorsque ça fait non », c'est-à-dire lorsque l'on ressent un dépassement de nos limites personnelles émotionnelles.

b) Champ juridico-social

La séquence conçue s'inscrit également très fortement dans le champ juridico-social. Par exemple par le travail en séance 1 sur les notions de pudeur et de tabou très fortement lié à des normes sociales et culturelles. La séance 2 sur le consentement travaille également des compétences sociales en amenant les élèves à prendre en compte l'autre et ses envies et à penser le consentement dans les deux sens. Durant cette séance l'enseignante a aussi fait appel à des principes juridiques, puisque le non-respect du consentement sexuel est puni par la loi. Ensuite la séance 3 s'inscrit de manière très claire dans ce deuxième champ de l'EVRAS, l'intitulée de la séance étant « On a le droit, on n'a pas le droit ». Un travail spécifique y serait fait sur la notion de loi et sur les droits des enfants, plus spécifiquement le droit à la protection. Enfin, la dernière séance fait à nouveau appel à des compétences sociales, puisque les élèves y apprendront à dire « non » ainsi qu'à le recevoir.

c) Champ biologique

L'exercice de cartographie sensible de l'intimité corporelle, peut se raccrocher en partie à ce champ spécifique de l'EVRAS. Il amène les élèves à appréhender leur anatomie et à repenser leur propre corps par le prisme de l'intimité.

Finalement cette brève analyse de la séquence d'apprentissage nous permet d'observer que deux champs de l'EVRAS sont largement abordés, le champ biologique l'est également mais de manière plus légère.

Hypothèse 2 : L'intimité, un levier à la mise en œuvre d'une approche globale, positive et bienveillante de l'EVRAS

L'analyse des dessins produits par les élèves nous permettra de rendre compte ou non de la capacité de l'éducation à l'intimité à constituer un levier à la mise en œuvre d'une approche globale, positive et bienveillante. En effet cette triple définition de l'approche de l'EVRAS est celle préconisée par les institutions.

Tout d'abord à partir du traitement de données précédemment explicité, nous avons pu repérer différents profils d'élèves dans leur rapport à l'intimité :

Type 1 : Les zones considérées socialement comme intimes (sexe, fesses) sont coloriées en orange et le reste en bleu. (5 élèves)

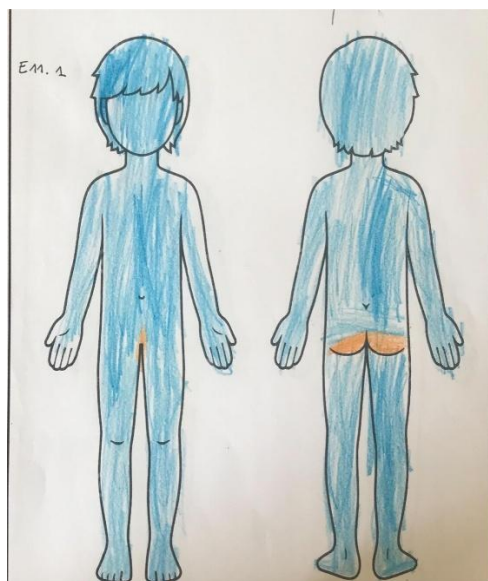


Figure 17 : Exemple de dessin de type 1

Type 2 : Les zones considérées comme intimes et d'autres parties sont coloriées en orange et le reste en bleu. (8 élèves)

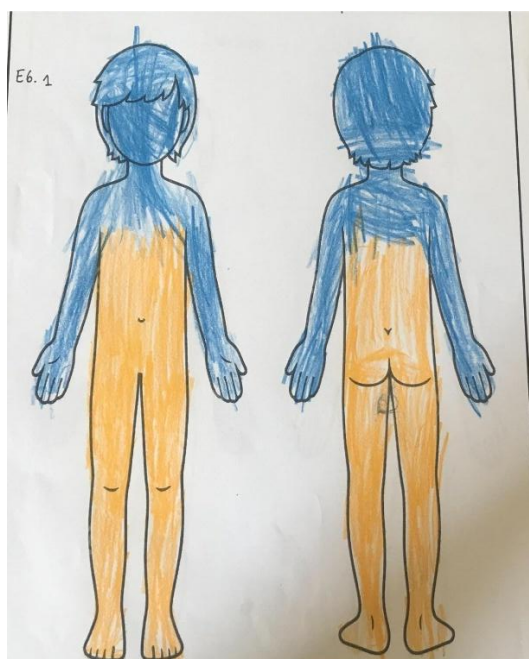


Figure 18 : : Exemple de dessin de type 2

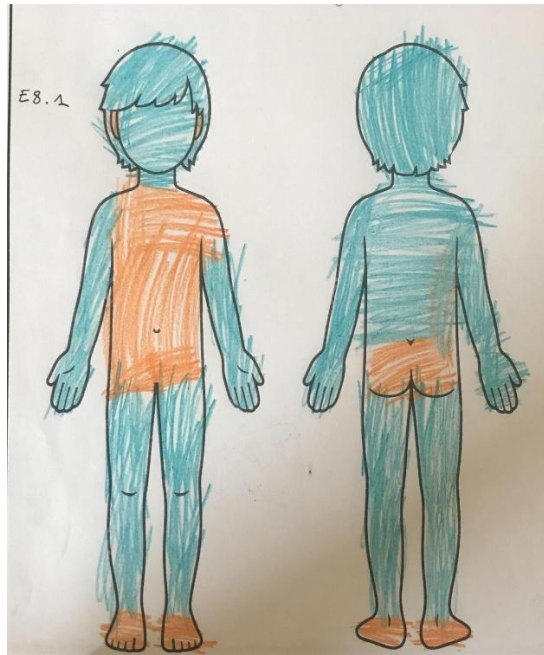


Figure 19 : Exemple de dessin de type 2

Aucune production ne présente les types suivants :

- Tout est colorié en orange (tout est intime)
- Tout est colorié en bleu (rien n'est intime).

a) Intime social

L'analyse du nombre d'occurrence de chaque partie du corps sur l'ensemble des dessins 1 (N=13) puis des dessins 2 (N=8) nous a permis d'observer l'émergence d'un intime social pré-existant et conservé après les séances. En effet certaines parties du corps sont majoritairement distinguées par les élèves comme intimes.

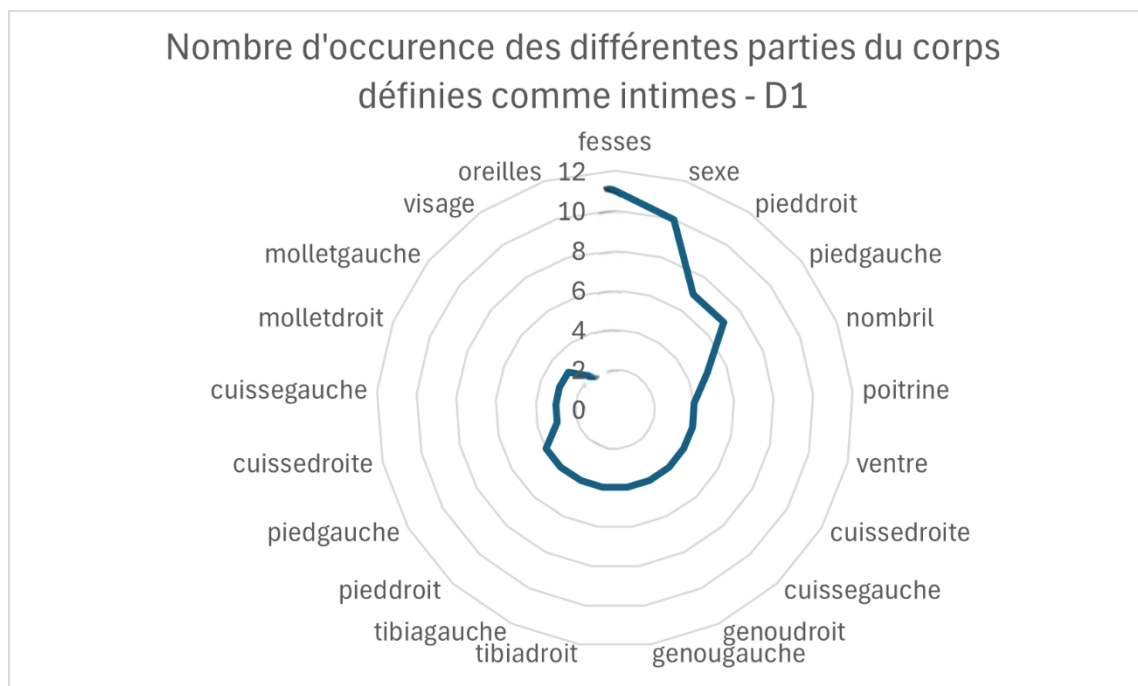


Figure 20 : Graphique réalisé à partir du nombre d'occurrence des parties du corps définies comme intimes avant la séquence.

Nous pouvons constater que, sur un groupe de 13 élèves, 11 ont identifié les fesses et 10 ont désigné le sexe comme faisant partie des « parties intimes ». Ce constat n'est pas surprenant, dans la mesure où ces zones du corps sont traditionnellement et socialement reconnues comme telles. En effet, le terme « parties intimes » est dans le langage courant parfois synonyme d'organes génitaux.

Ce résultat met en lumière l'intériorisation, dès le plus jeune âge, de représentations partagées autour de la pudeur corporelle et du respect de l'intimité. Il témoigne aussi de la manière dont l'éducation familiale, sociale et scolaire contribue à façonner la perception du corps et à définir ce qui relève de l'intime. Ainsi, l'identification quasi systématique des fesses et du sexe comme parties intimes par les élèves reflète la conformité à des codes sociaux largement admis et transmis, confirmant le caractère prévisible de ce résultat.

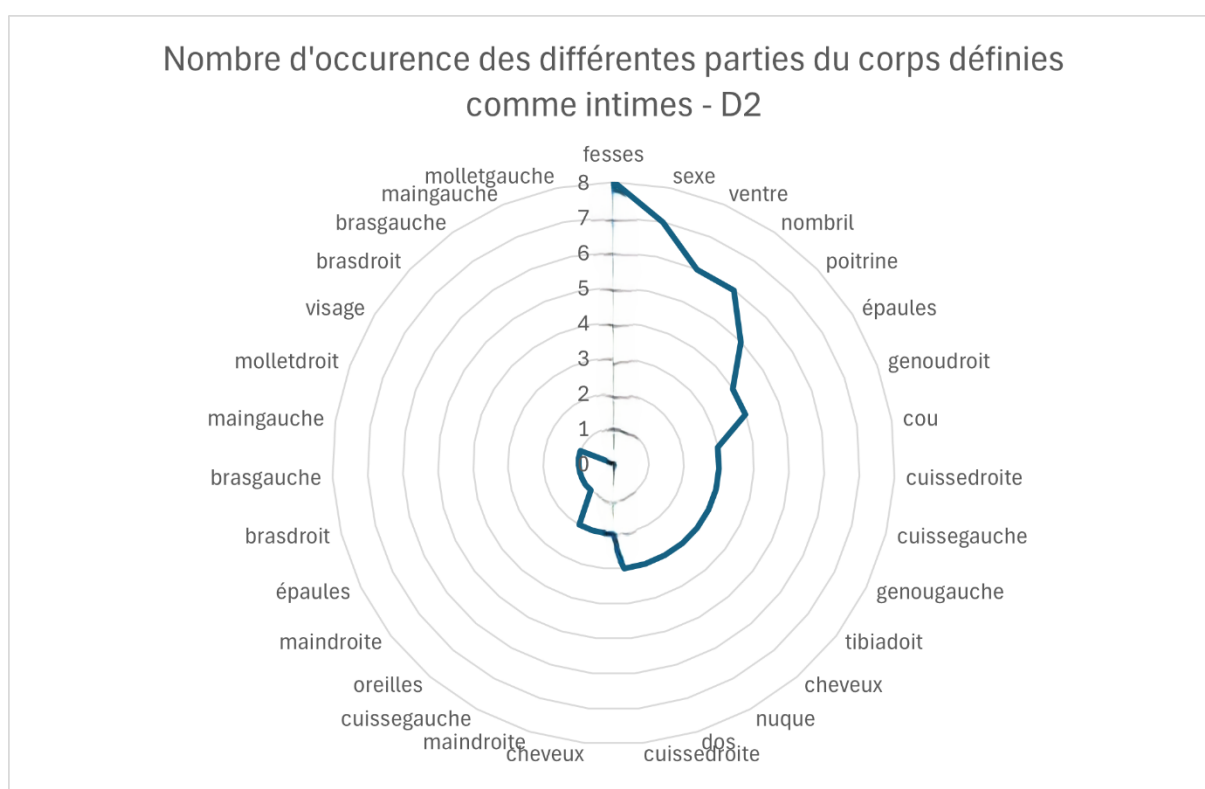


Figure 21 : Graphique réalisé à partir du nombre d'occurrence des parties du corps définies comme intimes après la séquence.

La Figure 19 nous montre qu'à l'issue de la séquence ces zones socialement admises comme intimes persistent. Une seule élève parmi les 8 ne définit pas le sexe comme intime. Les fesses sont considérées comme intime sur la totalité des productions. Sur cet aspect de l'intimité la

séquence n'a pas eu d'impact. L'aspect intime de ces parties du corps sont déjà intégrées comme telles, de manière générale ce n'est pas à 7 ans que les enfants comprennent que dans notre société les fesses et les organes génitaux doivent rester cachés.

b) Intime personnel

Si la majorité des productions partagent le sexe et les fesses comme zones intimes, les autres parties du corps sont de manière beaucoup plus partagée désignées comme intimes ou non. Par exemple, comme nous pouvons le lire sur la Figure 18, le ventre et la poitrine sont désignés comme intime par 4 élèves sur 13, et les pieds par 7 élèves avant la séquence. Ces observations nous permettent de voir que les élèves ont une conception de l'intime qui leur est propre et personnelle. Il est donc intéressant d'observer si après la séquence les élèves continuent à appréhender leur intimité corporelle par un prisme personnel en plus du prisme social déjà considéré.

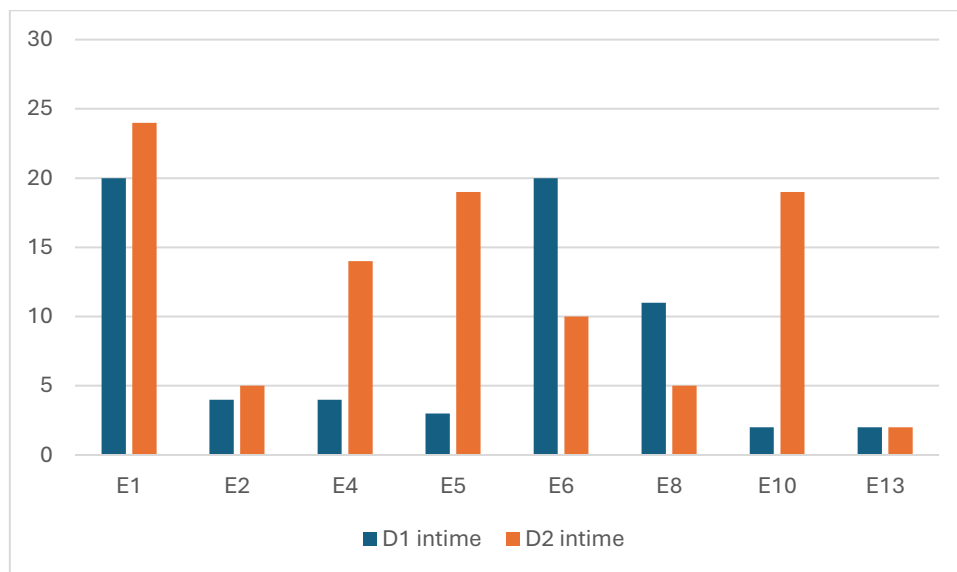


Figure 22 : Graphique comparant le nombre de parties intimes sur D1 par rapport à D2

Nous pouvons repérer grâce à la figure 20 que dans les productions post-séquence la majorité des élèves représentent plus de parties intimes qu'avant la séquence. 3 d'entre eux (E4, E5, E10) ne représentent qu'entre 2 et trois zones intime au D1, pour en représenter au D2 entre 14 et 19. Nous pouvons supposer que ces élèves qui ne représentaient que les parties socialement perçues comme intimes sur le premier dessin, ont enrichi suite à la séquence leur dessin en intégrant des parties du corps qu'elles considèrent de manière plus personnelle comme intime. Un seul (E13) ne fait pas évoluer sa perception. Deux autres (E6, E8) représentent moins de parties intimes sur le D2 que sur le D1.

Les productions après séquence ne donnent pas une perception de l'intime uniforme, elle n'a pas eu comme effet de créer une norme. Cette absence de normalisation montre que les séances ont permis aux élèves d'appréhender leur intimité corporelle par rapport à leurs ressentis et perception. Nous pouvons supposer qu'ils et elles ont compris ce qu'était l'intime et ont pu le questionner pour eux.

L'étude de cas particuliers dans les productions nous ont permis de percevoir à nouveau la richesse et la singularité de la perception de chacun.e même après la séquence menée.

Nous avons par exemple observé l'isolement du nombril comme intime par rapport au ventre qui lui ne l'est pas. De la même manière pour les oreilles, 2 élèves indiquent de manière très claire le caractère intime des oreilles.

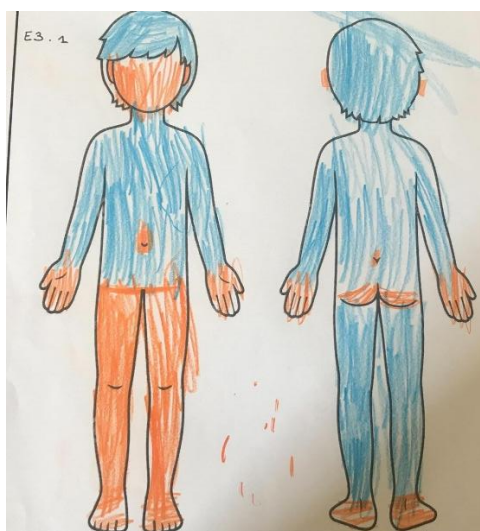


Figure 23: Cas particulier du nombril intime

Nous allons nous attarder sur un des cas particuliers de l'élève 4. Celui-ci traite de manière différenciée l'intimité de certaines parties de son corps droites et gauches. Grâce à un entretien informel avec l'enseignante, nous pouvons analyser et comprendre plus finement les raisons de cette production singulière. L'élève explique que si son genou droit est intime mais pas le gauche, c'est car elle ne veut pas qu'on le touche car s'il est cassé, elle ne pourra plus marcher (car elle est droitère). Cette explication rend compte de l'importance que l'élève donne à certaines parties de son corps, ici une importance fonctionnelle et de vitalité. Nous nous éloignons ici de la notion même d'intime, mais ce discours nous rend tout de même compte du rapport très individuel et personnel que l'élève entretient avec son propre corps et plus spécifiquement avec certaines parties de son corps.

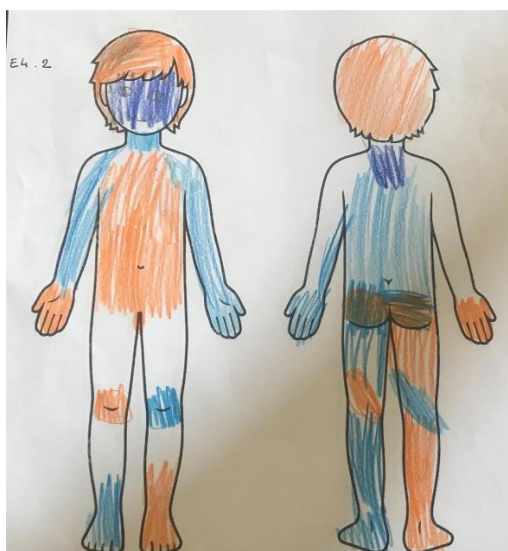


Figure 24 : Cas particulier du traitement différencié de la droite et la gauche

Ces observations soulignent l'importance, lors de l'enseignement de l'intimité corporelle, de valoriser l'expression individuelle et de respecter la diversité des ressentis. Elles rappellent aussi que l'accompagnement pédagogique doit permettre à chaque élève de se sentir entendu et légitimé dans sa propre perception, tout en construisant des repères communs pour vivre ensemble. Etant donné cette richesse de production post-séquence, nous pouvons supposer que celle-ci respectait bien l'approche bienveillante et positive préconisée par les institutions. Cette approche aurait ainsi permis aux élèves d'avoir l'espace émotionnel et mental de réfléchir à leur propre rapport à l'intimité sans crainte de jugement et sans tentative de répondre à une norme.

Finalement l'analyse de la séquence et des cartographies de l'intimité corporelle des élèves nous permet de considérer l'éducation à l'intimité comme un levier pour aborder l'EVRAS avec les élèves d'une façon douce et la rend moins vive.

V- Discussion

Nous allons désormais revenir sur les résultats obtenus et explorer les limites de notre recherche et les prolongements envisageables.

a) Limites de notre recherche

Tout d'abord, il est important de noter que notre recherche n'est qu'exploratoire nous n'avons pas pu mener la séquence entièrement et il manquerait des données pour pouvoir aboutir à des conclusions plus précises et généraliser nos résultats. En effet pour pouvoir explorer de manière plus approfondie la perception des élèves de leur intimité corporelle, nous aurions pu mener des entretiens semi-dirigés avec certain.e.s d'entre eux et elles. Les interroger sur les raisons de la détermination de certaines parties du corps comme intimes ou non, nous aurait permis d'appréhender leur évolution et la nature de leur perception de l'intime (sociale ou personnelle). Pour pouvoir vérifier l'hypothèse selon laquelle l'éducation à l'intimité serait un levier à la mise en œuvre des trois champs de l'EVRAS il aurait été intéressant d'analyser ces entretiens à partir du nombre de mentions faites :

- au champ biologique
- au champ psycho-affectif
- au champ juridico-social.

Une seconde limite de notre recherche concerne le cadre spécifique dans lequel le recueil de données a été réalisé. Rappelons que la séquence a été menée par une enseignante en poste d'étudiante contractuelle en alternance, présente en responsabilité dans la classe seulement un jour et demi par semaine. Cette situation a eu un impact notable sur la dynamique de la séquence et sur la qualité du lien établi avec les élèves. Tout au long de l'année, l'enseignante a rencontré des difficultés à asseoir une posture de légitimité et à instaurer une relation de confiance durable avec la classe. Ce manque de continuité, fortement en lien avec le dispositif d'alternance, a peut-être limité l'efficacité des interventions pédagogiques, en particulier sur des thématiques aussi sensibles que l'EVRAS. Celle-ci requière un climat de sécurité et de confiance pour permettre aux élèves une parole la plus libre possible. Par ailleurs, la classe concernée présentait de nombreux élèves avec des difficultés comportementales, nécessitant des rappels constants au cadre et à la règle. Ce contexte de gestion de classe difficile a pu impacter la mise en œuvre sereine de la séquence. Prenant en compte les éléments exposés, il est légitime de s'interroger sur la pertinence du cadre de l'alternance pour la conduite de telles séquences. Le manque de stabilité, la difficulté à construire une autorité reconnue et la gestion de classe à besoin particuliers représentent des facteurs susceptibles de limiter l'efficacité des enseignements de cette séquence. Ainsi, il serait pertinent, dans de futures recherches, de comparer la mise en œuvre de cette séquence dans des contextes plus stables, avec des enseignant.e.s à temps plein dans leur classe et moins exposés à des problématiques comportementales. Cela permettrait d'évaluer l'influence du contexte sur l'efficacité de ce type d'enseignement. Il est cependant intéressant de continuer à observer la mise en œuvre de l'EVRAS dans des contextes plus compliqués, puisque cet enseignement est obligatoire, et que de manière égalitaire tous les élèves ont le droit à y avoir accès. Venir explorer de nouveaux outils et des adaptations pour que cette « éducation à » puisse être mise en place dans toute les classes quels que soit ses enjeux et par tous les enseignant.e.s même en temps partiels, nous paraît très important.

b) Prolongements envisageables

Ensuite, le dispositif de cartographie de l'intimité corporelle qui a été mis en place nous a permis d'observer le rapport des élèves à leur intimité de manière personnelle. Nous avons imaginé proposer un prolongement de l'utilisation des dessins pour amener les élèves à réfléchir l'intime en collectif. Pour cela, nous pourrions mettre en groupe de 4 et leur demander de colorier sur une feuille commune toutes les parties du corps ils sont tous d'accord qu'elles sont intimes. Cette première production permettrait la construction d'une représentation d'un intime

collectif. Puis sur un deuxième support, la consigne serait de colorier les parties du corps qui ne font pas consensus sur leur caractère intime. Enfin, les productions seraient mises en commun et ouvriraient sur une discussion à visée philosophique, du type : L'intimité : personnelle ou collective ?

La conception de notre séquence pédagogique nous a permis de nous rendre compte que le cadre prescrit des trois séances d'EVRAS par an et par niveau est largement insuffisant. En effet, la richesse et la complexité des thématiques à aborder dans le cadre de l'EVRAS sont telles qu'elles nécessitent un temps d'apprentissage plus conséquent pour être traité de manière adaptée. Limiter l'EVRAS à seulement trois interventions annuelles réduit la possibilité d'installer un véritable dialogue, de répéter des messages clés et de consolider les apprentissages dans un climat de confiance. Cela freine aussi la progression pédagogique progressive et bienveillante recommandée, qui est pourtant indispensable pour aborder des sujets sensibles. Il serait donc intéressant de repenser l'organisation et la place de cet enseignement dans les programmes, pour pouvoir en faire un véritable levier pour le développement des compétences psychosociales et civiques des élèves.

Enfin, nous allons vous présenter les projections que nous pouvons faire pour une future pratique enseignante : quelles préconisations nous pouvons faire à partir des observations issues de notre recherche et de l'effective mise en place de séances en classe. Tout d'abord, nous trouvons particulièrement intéressant, voir presque essentiel d'inscrire l'EVRAS dans une programmation d'école. Cela garantirait une continuité et une progressivité des apprentissages d'une année à l'autre. La programmation d'école permettrait d'éviter l'effet ponctuel des trois séances prescrites et d'assurer une cohérence et de faire des liens avec les autres domaines d'enseignement et les projets d'école. Nous pensons aussi que dans une pratique future, nous ferions en sorte de consulter régulièrement les ressources existantes (institutionnelles, associatives, scientifiques). Et ce puisque l'EVRAS est en constante évolution et fait l'objet actuellement de nombreux travaux et réflexions. Cette veille, essentielle au métier d'enseignant, nous permettrait d'adapter nos contenus aux besoins des élèves et de diversifier les approches, mais aussi de rester informés sur les évolutions pédagogiques et sociétales. Ensuite nous envisageons, si cela est possible, de nous appuyer sur le partage d'expérience et la co-construction d'outils et de séquences d'apprentissage avec nos collègues. En effet, ce travail en équipe en plus de permettre d'enrichir notre pratique, par la mutualisation des outils, les échanges sur les difficultés rencontrées et les réussites observées, il permet de renforcer la légitimité de la démarche auprès des élèves et des familles. Finalement, nous souhaiterions dans

notre future pratique professionnelle, adopter une démarche de projet et d'interdisciplinarité pour enseigner l'EVRAS. Cette approche permettrait d'intégrer l'EVRAS de façon transversale et de multiplier les occasions d'aborder ces thématiques. Le caractère interdisciplinaire de l'EVRAS permet ainsi la mise en place de plus de trois séances annuelles et rendrai ainsi possible un travail plus approfondi et régulier sur les compétences psychosociales, le respect de soi et des autres et la construction de l'esprit critique.

VI- Conclusion

Tout au long de cette recherche nous avons tentés de déterminer les freins et leviers à la mise en œuvre de l'EVRAS. Nous avons pu mettre en évidence plusieurs freins persistants à son application effective. Le manque de formation des enseignant.e.s, souvent laissés seul.e.s face à des thématiques complexes et sensibles, constitue un obstacle majeur. À cela s'ajoute la vivacité du sujet dans la société, qui suscite régulièrement polémiques, désinformation et résistances, notamment de la part de certains groupes ou familles. Le défaut de cadrage clair par les institutions, avec une absence de directives précises et un pilotage national insuffisant, génère une grande hétérogénéité dans sa mise en œuvre. Enfin, l'absence de place réelle et explicite de l'EVRAS dans les programmes scolaires actuels limite sa légitimité et son intégration dans les pratiques pédagogiques.

Face à ces freins, nous avons pu repérer un levier. L'entrée par l'éducation à l'intimité, intégrée dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique (EMC), apparaît comme une approche moins vive et plus facilement acceptée, tout en permettant de couvrir les dimensions essentielles d'une EVRAS globale. Cette entrée favorise l'appropriation progressive des notions de respect, de consentement et de protection, tout en s'inscrivant explicitement dans les programmes scolaires.

Comme nous avons pu le mentionner précédemment l'EVRAS est en constante évolution dépendamment de l'évolution de la société. Il s'agit aujourd'hui d'un sujet d'actualité sur lequel il est important de rester en veille. Des circulaires, enquêtes institutionnelles, travaux de recherches ou directives gouvernementales sont susceptibles d'être publiés et de venir influencer les préconisations et les outils à notre disposition. Dans ce cadre il est important de souligner qu'un projet de programme d'éducation à la sexualité a été élaboré par le Conseil supérieur des programmes. Il devrait entrer en vigueur à la rentrée 2025. Ce texte, s'il est adopté sans blocage

gouvernemental, apporterait un cadre institutionnel clair et une place officielle à l'EVRAS dans les programmes, répondant ainsi à deux des principaux freins identifiés. Sa publication et sa mise en œuvre effective constitueraient une avancée décisive pour garantir à chaque élève un accès égalitaire à une éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle de qualité, adaptée à son âge et à ses besoins.

VII- Bibliographie

7.1 Ressources pour cadre théorique et l'analyse du prescrit

BO, programmes et rapports :

Bureau de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, & BZgA. (2014). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé, et les spécialistes* (p. 5). Lausanne : Santé sexuelle suisse. https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf

Inspection Générale de l'Education, du sport et de la recherche (2021). Education à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (J.O. 4 juillet 2001)

Ministère de l'éducation nationale (1973). Information et éducation sexuelle, (circulaire n°591557 du 23.07.1973, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.1973)

Ministère de l'éducation nationale (1996). Prévention du SIDA en milieu scolaire : éducation à la sexualité, (circulaire n° 96-100 du 15.04.1996, Bulletin Officiel, n°17, 25.04.1996) Repéré à https://bdoc.ofdt.fr/doc_num.php?explnum_id=21864

Ministère de l'éducation nationale (1998). Education à la sexualité et prévention du Sida, (circulaire n°98-234 du 19.11.1998, Bulletin Officiel, n°46, 10.12.1998) Repéré à https://bdoc.ofdt.fr/doc_num.php?explnum_id=22818

Ministère de l'éducation nationale (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, (décret n° 2015-372 du 31.03.2015, Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015)

Ministère de l'éducation nationale (2017). Mise en œuvre du Parcours éducatif de santé. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/1975/download>

Ministère de l'éducation nationale (2018). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire n° 2018-111, Bulletin Officiel, n°33, 12.09.2018) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2020). Programme du cycle 2 (Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020) Repéré à <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Ministère de l'éducation nationale (2022). Enseignements primaire et secondaire : L'éducation à la sexualité (Circulaire du 30.09.2022, Bulletin Officiel, n°36, 30.09.2022) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo36/MENE2228054C.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2023). Programme du cycle 3 (Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 et Bulletin Officiel, n°25, 22.06.2023) Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

Ministère de l'éducation nationale (2024). Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP (Bulletin Officiel, 13.06.2024) Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (s. d.). Vademecum, Violences sexuelles intrafamiliales : comprendre, prévenir, repérer et agir. Dans *eduscol*. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports.

Unesco. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266214>

Violences sexuelles faites aux enfants : « On vous croit » . (2023). Dans *CIIVIS*. Consulté le 31 mai 2025, à l'adresse : https://www.ciivise.fr/sites/ciivise/files/2024-12/CIIVISE_Rapport_On_vous_croit_nov_2023.pdf

Article de Code :

Article 222-22 du Code pénal.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409030#:~:text=Constitue%20une%20agression%20sexuelle%20toute,un%20mineur%20par%20un%20majeur.

Article 222-22-1 du Code pénal.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409058#:~:text=l'auteur%20majeur.-,Lorsque%20les%20faits%20sont%20commis%20sur%20la%20personne%20d'un,discernement%20n%C3%A9cessaire%20pour%20ces%20actes.

Article 227-25 du Code pénal.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409095

Article 222-23 du Code pénal.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043409305

Article 40 du Code de procédure pénale.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI0000006574933

Enquêtes :

Bajos N., Bozon M. et al. (2006). Enquête CSF Contexte de la sexualité en France : Les violences sexuelles en France : quand la parole se libère. *Population & Sociétés (Bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques)*, 445, mai 2008. http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1359/publi_pdf1_pop_soc445.pdf

Debauche A., Lebugle A., Brown E., et al. (2017). *Enquête VIRAGE INED et premiers résultats sur les violences sexuelles*. Documents de travail n° 229. <https://www.ined.fr/fr/publications/document-travail/enquete-viragepremiers-resultats-violences-sexuelles/>

Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales ONDRP (2017). Enquêtes « Cadre de vie et sécurité » CVS Insee-ONDRP. *Rapport annuel sur la criminalité en France*. <http://www.inhesj.fr/fr/ondrp/les-publications/rapports-annuels>

Articles et chapitres d'ouvrages :

Di Méo, G. (2009). *L'individu, le corps et la rue globale*. Géographie et Cultures, 71, 9-23. <https://doi.org/10.4000/gc.1977>

Dizerbo, M. (2016). Le corps de l'élève : entre normes scolaires et expériences corporelles. In D. Julia & J. Houssaye (Eds.), *Le corps à l'école* (pp. 67-78). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dupont, M., Messerschmitt, P., Vila, G., Bohu, D., & Rey-Salmon, C. (2014). Le processus de révélation dans les agressions sexuelles intrafamiliales et extrafamiliales sur mineurs. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(6), 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.06.024>

Gamet, M. & Claudine, M. (2010). Les conséquences psychologiques, sexuelles, sociales et politiques. Dans : M. Gamet & C. Moïse (Dir), *Les violences sexuelles des mineurs: Victimes et auteurs : de la parole au soin* (pp. 45-64). Paris: Dunod.

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>

Héritier, F. (2006). Corps et construction du sujet. *Le Télémaque*, (29), 3-14. <https://doi.org/10.3917/tele.029.0003>

Legardez, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des questions socialement vives. *Éducation et socialisation*, 24, 101-114. <https://doi.org/10.4000/edso.15952>

Marlier, F. (2023). L'école à la traîne sur l'éducation à la vie affective et sexuelle. *Alternatives Économiques*, 434, 94-96. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ae.434.0094>

Olmedo, É. (2021). À la croisée de l'art et de la science : la cartographie sensible comme dispositif de recherche-création. *Deleted Journal*, 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5346>

Romano, H. (2021). Du délicat usage de la prévention des violences sexuelles en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 92, 51-60. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ep.092.0051>

Salmona, M. (2018). Les traumas des enfants victimes de violences : un problème de santé publique majeur. *Rhizome*, 69-70, 4-6. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/rhiz.069.0004>

Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2018). Introduction. Dans : Jean Simonneaux éd., *La démarche d'enquête: Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 9-21). Dijon cedex: Éducagri éditions. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/edagri.simon.2018.01.0009>

Salmona, M., (2015). Prévention des violences sexuelles envers les enfants partie 1 pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ? https://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/doc_violences_sex/Prevention-des-violences-sexuelles-1-Comment-en-parler-aux-enfants.pdf

Salmona M. (2018). *Etat des lieux des mineurs victimes de violences sexuelles*. Sur Mémoire traumatique et victimologie. https://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/Articles-Dr-MSalmona/2018_Etat_des_lieux_des_mineurs_victimes_de_violences_sexuelles.pdf

Ouvrages :

Barthes, A. (Éd.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée* (A. Petita, Trad.). Points.

Sites et pages internet :

Questions Socialement Vives – École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole. (n.d.). <https://qsv.ensfea.fr/> consulté le 31/12/23

Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité. (n.d.). Éduscol | Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse - Direction Générale De L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite> consulté le 02/01/24

6.2 Ressources pour l'élaboration de la séquence

Sites et pages internet :

CVM, Contre les Violences sur Mineurs : *Toutes les infos utiles pour lutter contre les violences subies par les enfants et les adolescents*. (s. d.). <https://association-cvm.org/informer/reperer-les-violences-sexuelles/c-est-quoi-les-violences-sexuelles>

Je souhaite me former et obtenir des ressources pour préparer des séances sur l'éducation à la sexualité. (s. d.). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

- Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2083/je-souhaite-me-former-et-obtenir-des-ressources-pour-preparer-des-seances-sur-l-education-la-sexualite>

Focus : Prévention des violences sexistes et sexuelles à l'École. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2180/focus-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles-l-ecole>

Centre Hubertine Auclerc : Malle - « Ressources sur l'inceste et les violences sexuelles subies dans le cadre familial » <https://view.genial.ly/6220ea2f2624c900116e51cc/presentation-malle-inceste>

Focus : Prévention des violences sexuelles intrafamiliales à l'École. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2959/focus-prevention-des-violences-sexuelles-intrafamiliales-l-ecole>

Conclusions du Groupe de travail interministériel pour la prévention et la lutte contre les violences sexuelles intrafamiliales. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/conclusions-du-groupe-de-travail-interministeriel-pour-la-prevention-et-la-lutte-contre-les-324098>

Association Mémoire Traumatique et Victimologie Accueil. (s. d.). <https://www.memoiretraumatique.org/>

Formations :

Formation interactive - Violences sexuelles faites aux enfants. (s. d.). <https://www.memoiretraumatique.org/publications-et-outils/module-de-formation-interactif-sur-les-violences-sexuelles-faites-aux-enfants.html>

Manuel de formation par CIIVIS : Violences sexuelles faites aux enfants : Repérer et signaler (2022) <https://www.ciivise.fr/wp-content/uploads/2022/11/Livret-de-formation-CIIVISE-version-compressee.pdf>

Littérature jeunesse et brochures destinées aux enfants :

De Saint Mars, D. (2021). *Le petit livre pour apprendre à dire non*. Bayard.

Gravel, É. (s.d.). *Le consentement expliqué aux enfants*. <https://elisegravel.com/blog/consentement-explique-aux-enfants/>

Lenain, T., & Durand, D. (2011). *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* Nathan.

Salmona, M., & Fall, S. (2022). *Quand on te fait du mal : Informations sur les violences et leurs conséquences*.

Vidéos :

- Vidéos de Bayard jeunesse
- C'est quoi les violences sexuelles, vidéo de la CVM (2019)
- Mon corps c'est mon corps : <https://www.youtube.com/watch?v=Ewr9PtwtJ8w>
- Direction de la santé de la Polynésie française. (2021, janvier). *Mon corps c'est mon corps - To'u tino (clip éducation à la vie affective et sexuelle) - Tahiti* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gy5mcOupcD>

Podcasts :

Un podcast à soi – *L'autodéfense des enfants* (C. Bienaimé) (2023, 8 mars). Arte Radio

Être et savoir - *Comment parler de pédocriminalité et de violences sexuelles aux enfants ?* (L. Tourret) (2020, 12 janvier). Radio France.

Le cœur sur la table (hors-série)- *Maitresse c'est quoi l'amour ?* (2023, octobre)

Ou peut-être une nuit. Louie media

Associations :

- Cap d'agir - Toulouse
- Garance asbl – Bruxelles
- Claf'outils
- Le Planning familial

Table des illustrations :

Figure 1 : Les 3 champs de l'éducation à la sexualité (Eduscol, mai 2023).....	9
Figure 2 : 3 axes de l'EVRAS dans le projet de programme d'Education à la sexualité (2024)	11
Figure 3 : Eléments de cadrage cartographie sensible (Olmedo, 2015)	25
Figure 4 : Capture du nuage de mots généré par Voyant Tools après le traitement de la circulaire de 2018.....	29
Figure 5 : Capture de la liste d'occurrence des termes les plus récurrents de la circulaire de 2018 générée par Voyant Tools	29
Figure 6 : Capture d'un extrait du rapport d'inspection surligné selon le codage explicité	31
Figure 7 : Extrait des programmes d'EMC (2024).....	32
Figure 8 : Couverture de Mademoiselle Zazie a-elle un zizi ? de Thierry Lenain et Delphine Durand	36
Figure 9 : Paroles de la chanson : Mon corps c'est mon corps - Peter Alsop.....	38
Figure 10 : Le consentement expliqué aux enfants (et aussi aux grands) - Elise Gravel.	39
Figure 11: Captures d'écran du clip Mon corps c'est mon corps par la Direction de Santé de Polynésie française	41
Figure 12 : Extrait de Le petit livre pour apprendre à dire Non de Dominique de Saint Mars (p.16-17).....	42
Figure 13 : Dessin E1.1.....	46
Figure 14 : Dessin E1.2.....	46
Figure 15 : Capture de la liste de collocations avec le terme "santé" dans le rapport d'inspection généré par Voyant Tools	48
Figure 16 : Capture de la liste de collocations avec le terme "formation" dans le rapport d'inspection générée par Voyant Tools	48
Figure 17 : Exemple de dessin de type 1.....	55
Figure 18 : : Exemple de dessin de type 2	55
Figure 19 : Exemple de dessin de type 2.....	56
Figure 20 : Graphique réalisé à partir du nombre d'occurrence des parties du corps définies comme intimes avant la séquence.	57
Figure 21 : Graphique réalisé à partir du nombre d'occurrence des parties du corps définies comme intimes après la séquence.	58
Figure 22 : Graphique comparant le nombre de parties intimes sur D1 par rapport à D2	59
Figure 23: Cas particulier du nombril intime	60
Figure 24 : Cas particulier du traitement différencié de la droite et la gauche.....	61

Table des annexes :

ANNEXE 1 : Citations prises en compte pour calculer la place de l'EVRAS dans les programmes.....

ANNEXE 2 : Tableau de séquence.....

ANNEXE 3 : Silhouette vierge.....

ANNEXE 1 : Citations prises en compte pour calculer la place de l'EVRAS dans les programmes

	Citations relevées
BO Cycle 2	« Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. » « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. » « La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi. » Attendus de fin de cycle : <i>Questionner le monde</i> : « Reconnaître des comportements favorables à sa santé. » <i>Education morale et civique</i> : « Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. »
BO Cycle 3	« L'enseignement des sciences et de la technologie [...] Il participe à la construction d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans lequel s'enracinent les éducations transversales à la santé, à la sexualité, aux médias et à l'information, à la préservation de l'environnement et au développement durable. Cet enseignement contribue au développement de compétences psychosociales (émotionnelles, sociales et cognitives) par la pratique collaborative du travail en groupe, le respect de la pensée d'autrui, la prise en compte des émotions que suscite un rapport sensible à la nature ou encore l'exercice de la pensée critique. » « L'étude de la reproduction humaine s'articule avec les trois séances annuelles d'éducation à la sexualité, prenant place de l'école au lycée » Connaissances et compétences attendues en fin de cours moyen « Reproduction et sexualité humaine

	Nommer les organes reproducteurs étudiés avec le vocabulaire scientifique correspondant. Décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté et les relier à la capacité à se reproduire. » Attendus de fin de cycle : « Décrire les changements pubertaires chez les êtres humains associés à la capacité de se reproduire. Identifier la dimension biologique de la sexualité humaine et la distinguer de ses autres dimensions (psycho-émotionnelle, juridique et sociale) » « Distinguer la notion de reproduction de celle de sexualité humaine (définie dans ses différentes dimensions). » <u>Enseignement moral et civique :</u> Connaissances et compétences associées : « Le respect d'autrui Respecter autrui et accepter les différences. - Respect des différences. - Les préjugés et les stéréotypes. - L'intégrité de la personne. Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. » « Avoir conscience de sa responsabilité individuelle. » « Comprendre que la vie collective implique le respect de règles Comprendre les notions de droits, de devoirs, et de règles, pour les appliquer et les accepter dans la classe, l'établissement et la Cité. Aborder les droits et les devoirs : de la personne, de l'enfant, de l'élève, du citoyen. » Objets d'enseignements : « Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui [...] sexisme, [...] homophobie etc.). » « Situations à aborder : [...] sexisme, [...] homophobie. » « Le respect du corps » « Les droits de l'enfant : la Convention internationale des droits de l'enfant. Les codes : [...] code civil, code pénal. » « L'égalité des droits et la notion de discrimination. » « L'égalité entre les filles et les garçons. » « La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. » Attendus de fin de cycle : « -Respecter autrui :
--	--

	Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre Avoir conscience de sa responsabilité individuelle Tenir compte du point de vue des autres - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. » « On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon. »
SCCCC	« à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ; - à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective » « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. » « identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. » « Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. »

ANNEXE 2 : Tableau de séquence

EVRAS CP	L'intimité	4 séances P3
---------------------------	-------------------	-------------------------------

Objectif général de la séquence : Comprendre et respecter l'intimité et les limites personnelles, développer le vocabulaire lié à l'intimité, au consentement et à la protection de soi.

Règles d'hygiène et exigence d'intimité

Notions abordées	Contenus d'enseignement	Démarches et situations d'apprentissage possibles
Identité Dignité	• Avoir conscience de son intégrité ; • connaître et appliquer les règles élémentaires d'hygiène personnelle ; • connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle.	À partir de situations réelles ou fictives, développer le respect par les élèves de leur propre corps et de leur intimité (CIDE, art. 16) en abordant : - la notion d'intimité et de droit à la vie privée ; - le droit à la sécurité et à la protection ; - l'égalité entre les filles et les garçons (en lien avec l'éducation à la vie affective et relationnelle).

Séances	Objectif de la séance	Matériel	Durée	Ancrage dans les programmes	Pré-requis	Compétences travaillées
1. Pourquoi l'intimité nous fait rigoler ?	Comprendre la notion d'intimité, identifier les parties du corps considérées comme intimes, introduire les notions de tabou et de pudeur.	Feuille avec silhouette enfant, crayons de papier, crayons bleu et orange, vidéoprojecteur, album "Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?", paroles de la chanson "Mon corps c'est mon corps".	50 min	EMC : Respect de soi, des autres, apprentissage du vivre ensemble.	Savoir écouter une histoire, connaître les parties principales du corps, expérience de situations de gêne ou de rires liés à l'intimité.	- Identifier et exprimer ses ressentis - Comprendre la notion d'intimité - Acquérir un lexique adapté (tabou, pudeur, intime) - Respecter la parole de l'autre
2. Mon corps est à moi	Découvrir la notion de consentement, comprendre que chacun a le droit de disposer de son corps, s'exercer à demander et donner/refuser l'accord.	Planche BD "Le consentement expliqué aux enfants" d'Elise Gravel, paroles de la chanson "Mon corps c'est mon corps".	50 min	EMC : Respect de soi, des autres, apprentissage du vivre ensemble.	Avoir abordé la notion d'intimité, être capable d'écouter une histoire et de participer à un jeu collectif.	- Comprendre le consentement - Savoir demander et donner/refuser l'accord - Respecter l'espace personnel d'autrui - Exprimer un refus de façon appropriée
3. On a le droit, on n'a pas le droit	Comprendre le rôle des lois et des règles dans la protection de l'intimité, différencier ce	Vidéo "A quoi ça sert, les lois ?", extraits du clip "Mon corps c'est mon corps", tableau,	50 min	EMC : Les règles de vie, le droit, la protection de l'enfant.	Avoir abordé consentement et intimité, savoir débattre en classe,	- Identifier les droits et interdits liés au corps - Argumenter et écouter

	qui est permis/interdit concernant le corps.	matériel pour affiche collective, paroles de la chanson.			exprimer un ressenti.	l'autre - Synthétiser sous forme d'affiche - S'approprier des règles de protection
4. Non !	Apprendre à dire non, à entendre et respecter le non de l'autre, s'entraîner à l'affirmation de soi.	Album "Le petit livre pour apprendre à dire non", situations de jeux de rôle, tableau, matériel pour affiche/phrased collective, paroles de la chanson.	50 min	EMC : Respect de soi, affirmation de soi, vivre ensemble.	Avoir travaillé sur le consentement, savoir exprimer un ressenti, avoir participé à des jeux de rôle simples.	- S'affirmer et poser ses limites - Respecter le refus d'autrui - Exprimer ses émotions - Coopérer et débattre dans le respect

ANNEXE 3 : Silhouette vierge

FICHE 1	EMC - CP	Date : _____
	L'intimité	

Consigne : Colorie en orange les parties de ton corps qui pour toi sont intimes et en bleu et celle qui ne sont pas intimes.

