



Revue de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Numéro 11, 2025 :

**Éducation à la sexualité, égalité des sexes et
construction des identités dans le système de
genre : quelles perspectives pour penser
l'émancipation ?**

Équipe du numéro : Prescillia Micollet (ECP), Robinson Fontaine (L-VIS), Clémentine Croisat (ECP et CMH), Anne-Lyse Demarchi (CEPSYG) et Charlie Fabre (ELICO)

Coordination de : André D. Robert, Prescillia Micollet et Clémentine Croisat

interpares.epic@gmail.com

ISSN : 2261-186X

Éditorial

Quatorze ans d'existence, douze numéros (soit ce onzième courant, plus un numéro spécial dit alpha paru en 2015¹), qui aurait misé en 2012 sur la longévité d'une revue dont la conception et la réalisation dépendent entièrement du volontariat de petites équipes de doctorantes et doctorants ? Si l'on estime à quatre ou cinq ans en moyenne la durée d'une thèse de doctorat, trois générations ainsi dénombrées se sont succédé pour faire exister *Inter Pares* depuis la fondation de la revue à mon initiative, au cours de mon mandat de directeur de l'école doctorale pluridisciplinaire EPIC. Une photographie publiée à la page 59 de la brochure « 80 ans de Sciences de l'éducation à Lyon. Edition 2025 revue et augmentée » (disponible en ligne : <https://ispef.univ-lyon2.fr/l-institut/presentation-1>) montre quelques-unes et quelques-uns des premiers animateurs de la revue. Qu'elles et ils soient à nouveau remerciés pour leur enthousiasme, la qualité de leur travail tant éditorial que scientifique, leur contribution à la reconnaissance de notre publication notamment par le réseau Mirabel (<https://reseau-mirabel.info/revue/3212/Inter-Pares-revue-electronique-de-jeunes-chercheurs-en-sciences-humaines-et-sociales>), le site des thèses abes.fr (<https://www.sudoc.fr/167981307>) et le catalogue de la BNF (ISSN : 2261-186 X). Certes, en raison de la nécessité du renouvellement des équipes, il y a eu quelques 'trous' dans le rythme annuel de parution, mais *grosso modo* on ne peut que se réjouir du maintien et de la régularité de la publication, et remercier dans le même mouvement mes successeuses à la tête de l'école doctorale, Isabelle Garcin-Marrou et Ana Rita Galiano, pour la continuation de l'hébergement de la revue sur le site d'EPIC (<https://edepic.universite-lyon.fr/ecoles-doctorales/ed-485epic/sitefrancais/navigation/inter-pares/>). Tous les numéros sont consultables en accès libre.

Il est normal que, l'âge de raison venant, en plus de sa caractéristique de suivre – au niveau de son animation - une temporalité correspondant à la durée d'une thèse, la revue se renouvelle et se modernise en faisant évoluer sa maquette, dont vous découvrirez en nous lisant la belle tournure. Remercions les deux nouvelles rédactrices, Clémentine Croisat et Prescillia Micollet, qui se sont magnifiquement impliquées dans la relance d'*Inter Pares*. A la première nommée, on doit plus particulièrement le nouveau logo, la nouvelle mise en pages, la réalisation formelle du présent numéro, la création d'un nouveau site dédié (en lien avec celui d'EPIC). A la seconde, l'initiative et la conception scientifique de ce numéro, ainsi que toute sa gestion, sur une question particulièrement vive qui suscitera sans nul doute l'intérêt de nombreux lecteurs : *Egalité entre les sexes, construction des identités sexuées dans le système de genre, dynamiques sociopolitiques et éducation à la sexualité*.

¹https://ecp.univ-lyon2.fr/medias/fichier/inter-pares-numero-alpha-special-pdf-voi_1617543420743-pdf

Associations à ces remerciements les doctorantes, doctorants et enseignants-chercheurs qui ont procédé à la lecture en double aveugle des textes soumis, et ont accompagné leurs auteurs jusqu'à la mise au point finale. C'est la fierté d'*Inter Pares* de publier des doctorantes et doctorants issus d'EPIC, mais aussi de s'ouvrir à de jeunes chercheuses et chercheurs extérieurs, notamment internationaux, appartenant à d'autres universités et écoles doctorales. On trouvera également dans ce numéro des résumés de thèses récemment soutenues, et des recensions.

Bonne lecture de ce n° 11 !

André D. Robert, directeur de publication

Remerciements au Comité de lecture du présent numéro (doctorant.es et enseignant.es chercheur.es :

Clémentine Croisat, Anne Lyse Demarchi, Amélie Derobert, Charlie Fabre, Robinson Fontaine, Prescillia Micollet, André D. Robert, Camille Roelens et Yves Verneuil.

Sommaire

PRÉAMBULE	7
Éducation à la sexualité, égalité des sexes et construction des identités dans le système de genre : quelles perspectives pour penser l'émancipation ? <i>Robinson Fontaine et Prescillia Micollet</i>	
	8
ARTICLES	16
Controverses autour de l'éducation sexuelle intégrale (ESI) en Argentine. <i>Florencia Messori</i>	
	17
Quelle liberté promet l'éducation à la sexualité ? <i>Victor Hugo Ramirez Garcia</i>	
	35
Quelle éducation à la sexualité par le jeu ? Étude des thématiques traitées au sein des outils ludopédagogiques à destination d'adolescent·es. <i>Marie Tremblay</i>	
	48
L'influence parentale sur la construction de l'identité de genre des <i>enfants laissés à l'arrière</i> en Chine : Rôles, défis et implications. <i>Chen Wang</i>	
	67
Comment de futures enseignantes de biologie perçoivent-elles les enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la sexualité ? <i>Alodie Weatherspoon, Guillaume Bernard et Arnaud Vervoort</i>	
	85
« Courir le 100 m aux Jeux Olympiques alors qu'on ne sait même pas marcher ! » Expérimentation novatrice du programme EVARS en Seconde. <i>Frédérique Xavier</i>	
	107
THÈSES EN LUMIÈRE	124
Le projet pédagogique en classe de FLE : développement des compétences transversales selon la réforme de la deuxième génération en Algérie. <i>Madina Bouamama</i>	
	125
L'éducation à la sexualité à l'école primaire dans le cadre du programme Culture et citoyenneté québécoise intégrant le développement de la pensée critique par le dialogue : représentations de personnes étudiantes et enseignantes. <i>Vicky Anne Fournier-Gallant</i>	
	127
Se former aux relations avec les élèves : une comparaison France/Québec de l'apprentissage du métier d'enseignant. <i>Morgan Le Gouvellec</i>	
	129
Évaluer l'expérience d'apprentissage dans les Serious Games éducatifs sur appareils mobiles : vers un design écologique. <i>Liu Ying-Dong</i>	
	131

Être assistant d'artiste et travailler ensemble : les conditions et les enjeux des projets socio-éducatifs développés en Rhône-Alpes avec des artistes plasticiens de l'art in situ (1980-2015). <i>Claire Lucarelli</i>	133
La réussite à l'université : comparaison entre l'Université du Burundi (UB), l'Université Sagesse d'Afrique (USA) et l'université Lumière de Bujumbura (ULBU). <i>Jonathan Niyongabo</i>	135
Union(s) Européenne(s) : Mixités conjugales et pratiques linguistiques en contexte européen. <i>Justine Noyer</i>	137
L'éducation physique et sportive en transition : cheminement d'une discipline d'enseignement au sein du processus de prise en compte des élèves trans en milieu scolaire. <i>Bastien Pouy-Bidard</i>	139
Mise en œuvre de l'action publique éducative en faveur de l'égalité des sexes à l'école maternelle : perspectives historiques et analyse des niveaux national, intermédiaire et local. <i>Dylan Racana</i>	140
La représentation de la Libye dans la littérature italienne. <i>Cecilia Ridani</i>	141
L'œuvre narrative de Melania G. Mazzucco : les formes de l'engagement. <i>Sais Maria Luisa</i>	143
Affordance socioculturelle : du réseau social à la communauté d'apprentissage. <i>Tolga Tekin</i>	145
RECENSIONS	147
Consentir : pour une éthique interdisciplinaire du consentement. Eggert. N., Pahud. S., Roelens C., (dir). 2025. <i>Prescillia Micollet</i>	148
Une question chaude. Histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XXe-XXième siècle), Yves Verneuil et Peter Lang. 2023. <i>André D. Robert</i>	151



Revue de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Préambule

Éducation à la sexualité, égalité des sexes et construction des identités dans le système de genre : quelles perspectives pour penser l'émancipation ?

Robinson Fontaine

Laboratoire Vulnérabilités, Innovation dans le Sport (L-VIS), Lyon 1

Prescillia Micollet

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Lyon 2

Introduction

En 2014, le programme ABCD de l'égalité, initié par le ministère de l'Éducation nationale en France, avait pour ambition de lutter contre les stéréotypes sexués et de promouvoir l'égalité entre filles et garçons dès le plus jeune âge. Ce dispositif proposait des outils et des ressources pédagogiques destinés à sensibiliser les élèves et à déconstruire les préjugés liés au sexe dans les pratiques scolaires. Cependant, cette initiative, qui semblait prometteuse sur le plan éducatif, a suscité une opposition virulente de la part de courants conservateurs. En témoigne la réaction de Christine Boutin, présidente du Parti Chrétien-Démocrate, qui a relayé l'indignation des milieux catholiques conservateurs en refusant l'introduction du concept de genre dans certains manuels de sciences de la vie et de la Terre (SVT), dénonçant ce qu'elle appelait « la théorie du genre » – expression ensuite transformée en « théorie du genre sexuel » (Szerdahelyi, 2013). Ces campagnes de désinformation et controverses idéologiques (Robert, 2015) ont conduit à l'abandon du dispositif ABCD, laissant un vide dans la lutte contre les stéréotypes de sexe à l'école. Ces résistances illustrent à quel point l'éducation à l'égalité, la lutte contre les violences sexistes et sexuelles et, plus largement, l'émancipation des normes sexuées dominantes sont, au sein de l'école comme à l'extérieur, des enjeux éminemment politiques et sociétaux. De plus, cette opposition témoigne de la résistance d'une partie de la société à envisager les rôles et relations entre les sexes comme étant également (et peut-être surtout) des constructions sociales plutôt que comme des réalités naturelles immuables. Ce type de réaction critique fait écho aux obstacles auxquels se heurte le champ des études de genre dans sa volonté de proposer une lecture à la fois critique et inclusive des rapports entre les sexes dans notre société.

Où en sommes-nous onze ans plus tard ?

Les politiques publiques ont-elles poursuivi leurs efforts pour concevoir et mettre en place, au sein de l'école, des dispositifs visant à lutter contre les stéréotypes sexués, les violences sexistes et sexuelles, et plus largement contre l'emprise du système de genre dans notre société ? Quels constats pouvons-nous établir aujourd'hui sur ces questions ? L'école peut-elle devenir un véritable espace d'émancipation et de transformation sociale des normes sexuées dominantes ? Quels outils pédagogiques et approches critiques permettent de promouvoir une éducation inclusive, tout en tenant compte des résistances des différents acteurs et actrices sociaux·ales ?

Dans ce contexte, ce numéro 11 de la revue *Inter Pares* propose d'explorer ces thématiques en s'appuyant sur des travaux interdisciplinaires et des contributions scientifiques. L'objectif est de questionner ces dynamiques et d'apporter des clés de compréhension pour mieux appréhender les enjeux d'égalité et de transformation sociale au sein du système éducatif. Toutefois, ces réflexions ne se limitent pas à l'école et s'étendent à l'ensemble de la société — familles, institutions, groupes de pairs — où elles prennent parfois la forme de « questions socialement vives » (Simonneaux, 2012), c'est-à-dire « des sujets débattus et controversés dans différentes sphères ». Ces interrogations s'inscrivent dans une réflexion plus large, qui intègre notamment les questions autour de la construction du système de genre et les mécanismes de reproduction des inégalités. Nous proposerons ici une exploration approfondie des dynamiques qui sous-tendent ces enjeux à travers plusieurs axes de recherche interdisciplinaire et des contributions scientifiques de chercheur·e·s issu·e·s de divers horizons.

Contextualisation

Le présent numéro entend prendre en compte la situation actuelle, en France mais également au niveau international, situation dans laquelle s'inscrivent les politiques éducatives concernant l'éducation à l'égalité, la sexualité et la lutte contre les violences sexistes et sexuelles.

En France, en 2019, la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été mise en place pour la période 2019-2024. L'ambition de cette convention était de renforcer la culture de l'égalité dès l'école et de lutter contre les stéréotypes sexués. Ses principaux axes concernaient la sensibilisation des élèves dès le plus jeune âge, le renforcement de l'éducation à la vie affective et sexuelle, ainsi que la lutte contre les violences sexistes et sexuelles en milieu scolaire. Elle visait également à promouvoir l'égalité des chances dans les choix d'orientation, en encourageant la mixité dans les parcours scolaires et professionnels – notamment en augmentant la présence des filles dans les filières scientifiques et

techniques, et celle des garçons dans les domaines sociaux et éducatifs. Cette convention s'inscrit de fait dans le prolongement des politiques publiques déjà engagées sur ces sujets fondamentaux, et repose également sur la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, qui intègre l'éducation à la sexualité dans le Code de l'éducation, rendant obligatoire la mise en place de trois séances annuelles, adaptées à chaque groupe d'âge.

Cependant, le rapport récent concernant l'éducation à l'égalité et la sensibilisation aux violences sexistes et sexuelles (regroupant les violences à l'égard des femmes mais aussi des personnes LGBTQIA+) révèle des lacunes importantes. Le rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) du 10 septembre 2024 (Cécile Gondard-Lalanne et Evanne Jeanne-Rose) souligne que moins de 15 % des élèves bénéficient effectivement des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité prévues par la loi. Pour dénoncer ce manquement, trois organisations de la société civile – le Planning Familial, Sidaction et SOS Homophobie – ont saisi, le 2 mars 2023, le tribunal de Paris en attaquant l'État pour non-application de la loi de 2001. Selon ce rapport, cette carence a des conséquences graves et très concrètes sur le niveau de violences dans la société, sur l'homophobie et la transphobie, ainsi que sur une recrudescence alarmante du sexisme. Le rapport souligne ainsi l'urgence d'aborder au sein de l'école les notions de consentement, de harcèlement et les lois relatives aux violences sexuelles.

Parallèlement, l'Agence européenne des droits fondamentaux (FRA, 2024) indique que plus de la moitié des personnes LGBTQIA+ interrogées (sur un échantillon de 100 000 personnes) déclarent avoir été harcelées. La situation se dégrade particulièrement dans le milieu scolaire, où deux tiers des répondant·e·s déclarent avoir subi des actes d'intimidation, contre 46 % en 2019. Cette discrimination demeure toutefois largement invisible, puisque seulement 11 % des incidents sont signalés aux autorités. Les témoignages recueillis dans ce rapport illustrent parfaitement le climat politique et social actuel en Europe, marqué par l'émergence de mouvements radicaux anti-LGBTQIA+². Dans plusieurs pays, cette progression des mouvements conservateurs s'accompagne de politiques et de discours remettant en cause les acquis en matière d'égalité et de protection des minorités sexuelles. En Hongrie, sous la gouvernance de Viktor Orbán, des lois ont été adoptées pour restreindre les droits des personnes LGBTQIA+, notamment en interdisant la « promotion de l'homosexualité » auprès des mineur·e·s. De même, en Pologne, des zones dites « sans idéologie LGBT » ont été déclarées, illustrant une hostilité institutionnelle envers ces communautés. En Italie, le gouvernement de droite dirigé par Giorgia Meloni a pris des mesures affectant les familles

2 On peut lire par exemple dans le rapport : « la plupart d'entre elles (les personnes LGBTQIA+) évitent encore de tenir la main de leur partenaire en public, de peur d'être agressées »,

homoparentales. En août 2024, le Parlement bulgare a adopté une loi interdisant la « propagande et promotion LGBT+ » à l'école, suscitant l'indignation et rappelant les législations similaires en Russie et en Hongrie.

Ces mesures alarmantes entrent en résonance avec le concept de « backlash », élaboré par la journaliste américaine Susan Faludi dans son ouvrage « *Backlash. The Undeclared War Against American Women* ». Si cette notion décrivait initialement les stratégies conservatrices mises en place contre les droits des femmes aux États-Unis dans les années 1980 et 1990, il apparaît qu'elle s'étend aujourd'hui aux droits des personnes LGBTQIA+, à l'éducation à la sexualité dans les écoles et aux questions d'identité sexuée. L'ensemble de ces mesures témoigne d'un « retour en arrière », d'une régression vis-à-vis des droits humains. Dans ce contexte, les éléments évoqués, en France comme à l'international, rappellent l'urgence de développer une éducation à la sexualité et à l'égalité efficace, inclusive et émancipatrice.

En France, certaines initiatives vont en ce sens, à l'image de la mise en place en janvier 2025 par le Conseil Supérieur des Programmes d'un programme ambitieux : « Éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité » (Programme EVARS, 2025). Cependant, certains discours médiatiques, alimentés par des fake news, détournent de manière fallacieuse des textes de l'Organisation mondiale de la santé : « *Ils mélangent allègrement les découvertes progressives que font les enfants de leur corps avec des pratiques prétendument enseignées en cours, comme la masturbation. Pour certain·e·s opposant·e·s, évoquer les différentes identités de genre reviendrait à inciter les jeunes à changer de sexe. La “perversion des enfants” est alors brandie comme une menace suprême qu'imposerait l'éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) aux élèves* » (CESE, 2024, p. 11). Pourtant, ces séances — qui, dans les faits, sont peu ou pas appliquées — respectent évidemment les capacités de compréhension des enfants et sont adaptées aux différents âges.

Au regard de ces éléments, plusieurs questions nous interpellent : comment expliquer cette défiance de certain·e·s acteur·rice·s à l'égard des politiques publiques visant à éduquer les plus jeunes sur les questions d'égalité, de sexualité et de lutte contre les violences sexistes et sexuelles ? L'emprise du système de genre limite-t-elle le travail des acteur·rice·s du système éducatif et renforce-t-elle les inégalités entre les sexes ? Quels outils viables peuvent être proposés pour faire face à la montée du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles à l'égard des femmes et des personnes LGBTQIA+ ? Comment ces tensions se manifestent-elles dans d'autres pays ?

Ces questions prennent tout leur sens dans le cadre du système de genre, défini comme un système de normes de sexe hiérarchisant, créateur d'inégalités, et qui légitime ces inégalités en les

naturalisant. Le terme « genre » est ici utilisé au singulier et se définit comme « un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur les différences perçues entre les sexes et une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (Scott, 1988, p. 56). On retrouve ainsi l'idée d'un système 'bi-catégorisant' et hiérarchique entre les sexes (femme/homme) et les valeurs et représentations supposément naturelles qui leur sont associées (masculin/féminin) (Mosconi, dans IREA, 2011, repris par Vinson, p. 63). Malgré des critiques récurrentes – concernant son flou ou sa prétendue neutralisation politique – le concept de genre conserve une forte puissance analytique, à condition d'être clairement défini et situé. Il permet de déconstruire la linéarité entre sexe, genre (au sens psychologique) et orientation sexuelle, socle du système hétéronormatif et andro-centré (Butler, 1990 ; Wittig, 2001), et de mettre en lumière les normes qui structurent les rapports sociaux. Comme le conclut Parini (2010), le genre n'est pas simplement un concept parmi d'autres, il est un lieu de controverse, d'affrontement idéologique et de luttes pour la définition du savoir légitime.

Ces caractéristiques associées au système de genre illustrent bien les questionnements au cœur de ce numéro 11 de la revue *Inter Pares*, qui vise à mettre en lumière les tensions persistantes et émergentes relatives aux questions d'identité sexuée, d'égalité des sexes et d'éducation à la sexualité. Ce numéro propose une exploration approfondie de ces enjeux à travers trois axes principaux :

1. Les tensions éducatives et politiques : Comment l'école, en tant qu'institution centrale de socialisation, peut-elle promouvoir une évolution face aux résistances des discours conservateurs concernant l'éducation à la sexualité ? Comment les réformes portant sur ces questions sont-elles appliquées et perçues dans un contexte marqué par des critiques et des oppositions ?
2. La construction des identités sexuées : Comment les normes sociales et les dynamiques éducatives participent-elles à la reproduction ou à la subversion des identités sexuées ? Quels sont les effets sur les trajectoires individuelles des enfants ?
3. L'éducation à la sexualité comme levier d'émancipation : Quels dispositifs pédagogiques innovants permettent de répondre aux attentes contemporaines en matière d'égalité et d'inclusion, tout en respectant les divers contextes sociaux et culturels ?

1. Les tensions éducatives et politiques

L'éducation à la sexualité cristallise aujourd'hui des tensions politiques et culturelles, où chaque réforme devient l'objet d'affrontements entre forces progressistes et mouvements conservateurs. Pour illustrer cette dynamique, nous présentons deux articles qui analysent, chacun à leur manière, les enjeux et résistances liés à ces débats.

L'article « *Controverses autour de l'éducation sexuelle intégrale en Argentine* » (Florencia Messore, 2025) analyse la politisation croissante de l'éducation sexuelle intégrale (ESI) depuis son adoption en 2006. Il montre comment les mobilisations féministes se heurtent à de vives oppositions conservatrices, dans un contexte de transformations sociales marqué par la légalisation de l'IVG en 2020. L'étude souligne que l'ESI est non seulement un enjeu éducatif, mais aussi un champ de bataille idéologique, révélant la difficulté de concilier valeurs démocratiques et résistances religieuses ou politiques.

Dans « *Quelle liberté promet l'éducation à la sexualité ?* », (Victor Hugo Ramirez Garcia, 2025) l'analyse se déplace vers l'Europe. En mobilisant les jurisprudences de la Cour européenne des droits de l'homme et les textes de l'Union européenne, cet article interroge la manière dont les droits liés à la sexualité sont protégés – ou remis en cause – face aux pressions politiques et religieuses. Il met en lumière les tensions entre liberté d'information, autonomie des jeunes et régulations étatiques, soulignant le caractère central du droit à l'éducation à la sexualité dans les sociétés démocratiques.

2. La construction des identités sexuées

La notion d'identité sexuée illustre l'articulation entre corps biologique et normes sociales : elle est le produit d'interactions constantes entre représentations collectives, attentes culturelles et expériences individuelles. Ces identités sont souvent assignées de manière binaire et hiérarchique (Marro, 2012), ce qui contribue à renforcer les inégalités entre filles et garçons, notamment par le biais de leur socialisation éducative.

L'article « *L'influence parentale sur la construction de l'identité de genre des enfants laissés à l'arrière en Chine : rôles, défis et implications* » (Chen Wang, 2025) explore les effets de l'absence parentale et de l'éducation assurée par les grands-parents dans les zones rurales. Il met en évidence l'influence des normes confucéennes et patriarcales sur la socialisation genrée de ces enfants. L'article souligne également l'urgence, pour les politiques éducatives et sociales, de promouvoir une socialisation plus égalitaire.

3. L'éducation à la sexualité comme levier d'émancipation

Cette dernière partie se concentre sur les innovations pédagogiques qui permettent de faire de l'éducation à la sexualité un outil d'émancipation individuelle et collective.

L'article « *Courir le 100 m aux Jeux Olympiques alors qu'on ne sait même pas marcher ! Éduquer à la sexualité autrement* » (Frédérique Xavier, 2025) illustre une approche pédagogique expérimentale menée auprès d'élèves de seconde, combinant démarche d'enquête et conception créative. En plaçant les adolescents au cœur de la réflexion, il montre comment renforcer leur pouvoir d'agir et leur capacité critique face aux stéréotypes sexués et aux violences sexistes et sexuelles. Cet article met en avant l'importance d'une éducation à la sexualité construite comme un espace de débat et de co-construction, où la pluralité des voix des élèves est valorisée.

L'article « *Quelle éducation à la sexualité par le jeu ? Étude des thématiques traitées au sein des outils ludopédagogiques à destination d'adolescent-es* » (Marie Tremblay, 2025) explore un corpus de 33 jeux éducatifs utilisés pour l'EVARS. L'article montre que ces outils permettent de dépasser une vision biomédicale de la sexualité pour aborder des thèmes essentiels comme le consentement, les violences sexistes, la diversité des identités et le plaisir. L'étude interroge également la manière dont les mécanismes de jeu influencent la transmission des savoirs et la capacité à instaurer un dialogue plus horizontal avec les jeunes.

Enfin, l'article « *Éducation à la sexualité et procréation humaine : perceptions des futur-e-s enseignant-e-s de biologie* » (Alodie Weatherspoon, 2025) interroge les conceptions des enseignants en formation initiale en Belgique concernant l'éducation à la sexualité. En analysant l'impact des représentations personnelles sur la transmission des savoirs, il propose un dispositif innovant basé sur l'auto-formation et la réflexivité. Cet article établit un lien direct avec le numéro 10 de la revue *Inter Pares*, qui interrogeait déjà la question de la formation et de la professionnalisation. Parmi les thématiques abordées, la question de la formation des enseignants était centrale. Ici, en abordant l'éducation à la sexualité comme un sujet socialement vif nécessitant une déconstruction des représentations, il prolonge et enrichit les débats du numéro précédent. L'article démontre comment la formation des enseignants – et plus spécifiquement, l'auto-formation – peut devenir un levier de transformation des pratiques éducatives et des normes sociales.

Approche interdisciplinaire

Ce numéro adopte une approche interdisciplinaire, croisant les apports des sciences de l'éducation, des études de genre, de la sociologie, de la psychologie et des sciences de l'information et de la communication. Il articule analyses théoriques et études empiriques afin d'explorer les tensions et opportunités liées au système de genre, à l'égalité et à l'éducation à la sexualité. La revue entend ainsi enrichir la compréhension de ces enjeux tout en proposant des pistes concrètes pour une éducation plus inclusive, équitable et émancipatrice, capable de déconstruire les normes discriminantes.

Bibliographie

BUTLER, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

FALUDI, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. Crown Publishing.

MARRO, C. (2015). L'identité : une construction personnelle aux prises avec le genre. In E. Peyre & J. Wiels (Dir.), *Mon corps a-t-il un sexe ?* (pp. 271-285). La Découverte.

PARINI, L. (2010). Le concept de genre : Constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques. *Socio-logos*, (5).

ROBERT, A.-D. (2015). *L'école en France de 1945 à nos jours*. PUG.

SCOTT, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

SIMONNEAUX, L. (2012). Rationalités d'enseignants en productions animales sur des questions socialement vives en élevage. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 5, 9-46.

SZERDAHELYI, L. (2013). Égalité ! *Contrepied, Hors-série*, (7).

VINSON, C. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre : analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux études de cas en EPS* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL.

WITTIG, M. (2001). *La pensée straight*. Balland.

[CESE] Conseil Économique, Social et Environnemental (2024). *Rapport sur l'éducation à la sexualité : état des lieux et recommandations*. CESE.

[FRA] European Union Agency for Fundamental Rights. (2024). *LGBTIQ equality: Survey results at a glance*. Publications Office of the European Union.

[INED] Institut national d'études démographiques. (2015). *Enquête VIRAGE – Violences et rapports de genre*. Ined.

[MENJ] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2014). *Programme ABCD de l'égalité*.

[MENJ] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025). *Un programme ambitieux : Éduquer à la vie affective, relationnelle et à la sexualité (EVARS)*. MENJ.



Revue de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Articles

Controverses autour de l'éducation sexuelle intégrale (ESI) en Argentine

Florencia Messori

Laboratoire Centre Max Weber (CMW), Lyon

Résumé

La période qui a précédé l'élection, en 2022, de Javier Milei à la présidence de l'Argentine a été marquée par une série de progrès en termes de genre et de diversité, qui comprend depuis l'adoption de diverses lois, telles que le mariage pour tous en 2010, l'identité de genre en 2013, la parité en 2018 ou l'interruption volontaire de grossesse (IVG) en 2020, jusqu'à la création d'organismes tels que le registre des féminicides en 2015 et le ministère des femmes en 2020. Ce contexte en net contraste avec le programme conservateur aujourd'hui mis en œuvre par son gouvernement. L'adoption de la loi IVG a en effet été accompagnée d'une expansion des droits sociaux et civils déjà amorcée en 2003 par une succession de gouvernements de centre-gauche. La loi sur l'Éducation Sexuelle Intégrale a été votée en 2006 mais c'est à partir de 2015 qu'elle est devenue une question fondamentale dans le débat public. Avec l'essor d'un féminisme de masse porteur d'une problématisation des différentes formes de violence machiste puis d'une dénonciation de la clandestinité de l'avortement, l'ESI s'est imposée comme un thème de débat public particulièrement vif et clivant. Nous proposons, dans une approche pragmatique et plus spécialement de sociologie des controverses, d'analyser les polémiques publiques autour de l'éducation sexuelle à l'école et les différentes significations qu'elle a prises ou mobilisations dont elle a fait l'objet. Nous nous concentrerons sur les manières dont le discours en faveur de la légalisation de l'avortement fait entrer en scène l'ESI et construit de nouvelles définitions et positions politiques. Dans ce but, à partir de l'analyse des discours parlementaires et des mobilisations des groupes ou personnalités qui ont manifesté pour et contre l'avortement et l'éducation sexuelle, nous parvenons à construire trois catégories qui structurent les narratifs actuellement en conflit : i) l'éducation sexuelle comme un droit ; ii) comme une alternative ou une limite à l'avortement ou iii) comme une expression de l'« idéologie du genre ».

Mot clés: éducation sexuelle intégrale ; sociologie des controverses ; interruption volontaire de grossesse ; Ni Una Menos ; Argentine.

Introduction

Le programme national d'Éducation Sexuelle Intégrale (ESI, ci-après) est une loi mise en place en Argentine en 2006. La loi, d'orientation progressiste, avait pour objectif de proposer une éducation sexuelle loin d'une approche purement biologique. Au fil des années, les études sur la mise en œuvre de la loi ont toutefois montré qu'elle était hétérogène et discrétionnaire, avec de grandes différences régionales et institutionnelles (Faur, 2020).

Le 3 juin 2015, dans un contexte de sensibilisation accrue à la violence de genre et après le féminicide de Chiara Páez, une adolescente de 14 ans, un rassemblement massif a eu lieu avec le slogan "*Ni Una Menos*" (Pas une de moins). Cette manifestation a inauguré un cycle de mobilisation féministe (Natalucci et Messore, 2023) qui s'est déroulé dans les rues avec des manifestations d'ampleur et s'est propagé pour aboutir à l'approbation de nouvelles lois importantes, y compris la demande historique de légalisation de l'Interruption Volontaire de Grossesse (IVG) en 2020.

Après le *pañuelazo*³ massif de 2018 et la consécration de l'avortement comme problème public (Messore, 2020), la loi ESI est restée intrinsèquement liée à cette demande, en tant que partie intégrante des droits sexuels et reproductifs. L'intense discussion au Congrès mais aussi dans la société civile sur l'avortement positionnait à nouveau l'éducation sexuelle comme une question d'opinion.

En 2023, Javier Milei est devenu président de l'Argentine et un des éléments de son programme consistait dans l'élimination de l'ESI (El Cronista, 2023). Une fois élu, il est effectivement intervenu sur le contenu de cette disposition, la stigmatisant comme "endoctrinement" (Arribas, 2025), et a considérablement réduit son budget (Data Clave, 2024). Ce mouvement contre l'éducation sexuelle montre l'importance que celle-ci a prise ces dernières années en Argentine et à quel point elle est devenue centrale dans les agendas politiques.

Compte tenu de cette forte politisation de la question, nous considérons qu'il est essentiel d'analyser les différentes significations prises par l'ESI. Avec cet objectif, nous nous situons après 2015 lorsque, dans le contexte de la mobilisation "*Ni Una Menos*", l'ESI est devenu une question d'importance majeure. Dans ce nouveau contexte, et sur la base de l'analyse des mobilisations, des sessions législatives relatives à l'IVG, des documents juridiques et des articles d'opinion, nous étudions ici les nouvelles significations que l'ESI a prises.

³ Le *pañuelazo* était une performance de militantes féministes en faveur de l'avortement, où elles ont déployé leurs foulards (*pañuelos*, en espagnol) verts.

Remarques méthodologiques et théoriques

La stratégie méthodologique suivie ici repose sur la méthode mixte (Fetters et Molina-Azorin, 2017), qui permet de combiner des techniques, des perspectives disciplinaires et analytiques dans une approche intégrée.

Pour la construction des données, nous avons suivi la méthode de comparaison constante relevant de la *grounded theory* (Strauss et Corbin, 2002), qui permet la comparaison et l'analyse à travers quatre étapes : 1) Comparaison ; 2) Intégration des dimensions dans des unités de comparaison ; 3) Définition de la terminologie pour l'établissement de généralisations ; 4) Codification, au cours de la rédaction, des données, des mémos et de la théorisation. Ces procédures sont essentielles pour évaluer la saturation théorique, en particulier dans les cas complexes où de nombreuses organisations sont impliquées et où il y a une multiplicité de voix à prendre en compte.

Avec l'objectif d'analyser les différentes significations prises par l'ESI, nous nous positionnons dans la perspective de la sociologie des controverses (Boltanski et Thévenot 1991 ; Latour, 1984, Chateauraynaud, 2011) à partir d'une approche pragmatique. Cette perspective privilégie l'analyse du jeu d'acteurs et de leurs arguments, mobilisés à travers les différents espaces de discussion. L'analyse vise à reconstruire la trajectoire d'un enjeu de controverses ainsi que les différentes d'acteurs et d'arguments qu'il mobilise dans différentes arènes et, enfin, la manière dont se produit un discours qui lui soit spécifique.

À ce stade, les acteurs impliqués peuvent rechercher un accord, mais ce n'est pas toujours le cas. Pour eux, un nouveau rapport de forces ou un nouvel espace public de positions peut être un résultat tout aussi important. En ce sens, nous verrons comment trois sens coexistent, à la recherche d'une nouvelle négociation ou institutionnalisation de sens.

À partir de ces éléments, nous proposons de nous concentrer sur l'histoire de l'éducation sexuelle intégrale en tant que revendication et sur les moments de bifurcation, que nous identifions tout d'abord comme le phénomène de "Ni Una Menos" et, en particulier, la discussion autour de la légalisation de l'IVG entre 2018 et 2020.

Précisions sur la loi relative à l'éducation sexuelle intégrale en Argentine

La loi a été créée dans le but de garantir le droit de recevoir une éducation sexuelle dans tous les établissements d'enseignement du pays, qu'ils soient publics ou privés, à tous les niveaux et selon toutes les modalités. Les principaux objectifs de la loi sont les suivants : premièrement, intégrer l'éducation sexuelle dans les propositions éducatives et garantir la transmission de connaissances fiables tant biologiques que psychosociaux. Deuxièmement, générer des attitudes responsables vis-à-vis de la sexualité et, troisièmement, prévenir les problèmes liés à la santé en général et à la santé sexuelle⁴ en particulier. Les cinq axes thématiques qui composent l'ESI sont liés au soin du corps et à la santé, à la valorisation positive de l'affectivité, à la garantie de l'équité entre les sexes, au respect de la diversité et au plein exercice des droits sexuels et reproductifs.

La loi ESI a été instaurée dans le cadre de la réforme de la loi nationale d'éducation de 2006 (N°. 26206), laquelle visait à dépasser les logiques néolibérales instaurées dans les années 1990⁵. En 2006, la loi a été adoptée à la quasi-unanimité, seuls la sénatrice justicialiste Liliana Negre de Alonso et le député conservateur Roberto Lix Klett⁶ ayant voté contre⁷. Cependant, les négociations pour son adoption n'ont pas été faciles.

Comme le mentionne Esquivel (2013), les groupes catholiques, très importants en Argentine, ont soutenu que le projet de loi violait les droits de la famille, l'institution de l'autorité parentale et la liberté d'éducation, et qu'il était nécessaire de réaffirmer la culture nationale en opposition aux forces idéologiques étrangères (Esquivel 2013, dans Faur 2020). En outre, les gouvernements provinciaux⁸

⁴ La sénatrice Liliana Negre de Alonso appartenait au parti justicialiste (péronisme) de la province de San Luis. Le péronisme se caractérise par sa diversité idéologique, englobant à la fois des courants conservateurs et progressistes. Elle est membre de l'organisation catholique Opus Dei et préside le groupe "*Acción Mundial de Parlamentarios y Gobernantes por la Vida y la Familia*" (*Action mondiale des parlementaires et des gouvernants pour la vie et la famille*) et a voté contre diverses lois comme le mariage pour tous. Le député Roberto Lix Klett appartenait au parti Fuerza Republicana, dirigé par le militaire Antonio Bussi, accusé de crimes contre l'humanité. Ce parti avait des convictions conservatrices de droite.

⁵ Le système législatif argentin est composé de deux chambres. La Chambre des députés est composée de législateurs qui représentent directement et proportionnellement la population, tandis que la Chambre des sénateurs est composée de trois représentants pour chacune des 24 provinces et districts autonomes qui composent le pays. Conformément à ce système bicaméral, les lois doivent être approuvées par les deux organes pour être adoptées.

⁶ Le système politique argentin est fédéral, c'est-à-dire que chaque province dispose d'une autonomie et d'une constitution provinciale. Bien qu'il existe une loi nationale sur l'éducation, que toutes les provinces doivent respecter en vertu de la Constitution, les pouvoirs en matière d'éducation sont dévolus aux gouvernements provinciaux.

⁷ Pendant la mobilisation autour la légalisation de l'avortement en Argentine, les militants en contre portaient des foulards bleu-ciel (comme le drapeau) avec le slogan "*Salvemos las dos vidas/Sauver les deux vies*". Sur ce point, voir: Messore (2020).

⁸ Cambiemos présidée par Mauricio Macri (2015-2019) était une coalition républicaine de droite, néolibérale avec une approche moderne. Le gouvernement, en plus d'être confronté à une très forte crise économique en 2018, a connu des tensions internes. Ses alliés conservateurs ont vivement contesté la décision du président d'ouvrir le débat sur l'avortement, tandis que ses alliés plus progressistes ont critiqué le fait que la loi n'ait pas été adoptée. L'indécision du président a joué en sa défaveur lorsqu'il s'est agi de proposer des réformes progressistes et a laissé une partie de son électorat dans l'incertitude quant à sa position réelle. Sur ce point, voir: Berdondini (2019).

ont fait valoir qu'ils devaient être protégés de l'interventionnisme du gouvernement national (Felitti, 2015).

Le texte final affirmait l'universalité du droit à l'ESI ; cependant, l'intégration de l'article 5° indiquait que chaque communauté éducative adapterait "les propositions à sa réalité socioculturelle, dans le cadre du respect de son idéologie institutionnelle et des convictions de ses membres" (Faur, 2020). Le contenu du programme éducatif a été élaboré a posteriori par une commission interdisciplinaire convoquée par le ministère de l'Éducation nationale. Le différend sur le contenu était présent dans l'élaboration et deux opinions ont été enregistrées : une opinion majoritaire (des secteurs progressistes) et une opinion minoritaire (de l'Église). Le ministère a rédigé les lignes directrices du programme sur la base de l'opinion majoritaire, mais en accord avec un certain nombre d'acteurs politiques.

Les lignes d'action définies dans ce document ont permis de proposer simultanément deux types d'éducation à la sexualité. Des journées spécifiques d'éducation sexuelle dans les matières biologiques mais aussi l'intégration de l'éducation sexuelle dans toutes les matières scolaires et à tous les niveaux. Ainsi, les enseignants étaient invités à proposer des activités axées sur le genre et la diversité dans leurs matières.

En termes de mise en œuvre, selon Faur (2020), l'ESI n'a pas atteint toutes les écoles et salles de classe du pays. Des résistances diverses se sont superposées au pouvoir discrétionnaire de nombreux directeurs d'établissements et aux craintes et insécurités du personnel enseignant. La mise en œuvre de l'ESI dans les provinces a été hétérogène et les progrès réalisés par l'administration ont coexisté avec différents types de résistance.

La controverse

Entre 2003 et 2015 s'observe une expansion progressive des droits civils et politiques (Natalucci et Rey, 2018). Après les événements de "Ni Una Menos" en 2015 commence un cycle de mobilisation féministe où l'agenda des féminismes devient central dans le discours public et différentes lois sont approuvées (Natalucci et Messore, 2023). A ce stade, nous considérons que la politisation de la violence à l'égard des femmes constitue un point de départ fondamental.

Dans ce sens, nous considérons que l'éducation sexuelle intégrale atteint sa publicité (Cefaï, 1996) en tant qu'on peut identifier un déplacement du problème vers une arène publique où l'enjeu est thématisé et interprété. On peut voir cet aspect dans trois moments en particulier.

Premièrement, l'éducation sexuelle et son application effective deviennent un outil de lutte contre les violences à l'égard des femmes⁹. Si nous prêtons attention au document lu dans le premier acte de "Ni Una Menos", nous trouvons, parmi les cinq demandes concrètes formulées, la mise en œuvre du programme d'éducation sexuelle intégrale (Natalucci et Messori, 2023). Ainsi, on peut voir une thématization de l'éducation sexuelle comme outil et comme instrument fondamental de la lutte contre la violence.

Deuxièmement, un autre aspect de sa politisation est l'implication des jeunes femmes et des adolescents. Comme l'explique Tarducci (2018), les jeunes femmes ont pris fait et cause pour le féminisme et l'espace d'action des adolescentes était la salle de classe. En termes d'arènes, ces deux mouvements proposent un nouvel espace public pour discuter de la mise en œuvre de l'éducation sexuelle et du sens qu'elle doit avoir.

Enfin, le débat législatif sur le droit à l'avortement en 2018 a mis en évidence l'importance d'une éducation sexuelle dans le cadre d'une vision élargie de l'accès aux droits sexuels et reproductifs. Dans ce type d'arènes, les discours prennent forme en relation avec des organisations éthiques et des agences administratives qui leur accordent une légitimité lorsqu'ils commencent à s'imposer dans des opérations de catégorisation et d'interaction (Cefaï, 1996).

Malgré l'adoption de la loi ESI en 2006, ce nouveau contexte et le renouvellement du processus de publicité ont donné lieu à l'émergence de nouveaux litiges par groupes conservatrices concernant l'interprétation. L'ESI commence à être discutée pour son contenu, sa narration, sa signification et son public. Comme nous le verrons plus loin, nous pouvons alors observer trois récits qui commencent à contester l'ESI. Tout d'abord, l'ESI se présente en tant que droit, dans le contexte d'une politisation de l'agenda féministe. Ensuite, l'ESI se définit en relation avec l'avortement, et enfin, l'ESI est cadré en tant que représentation d'une "idéologie du genre" invoquée dans les discours néoconservateurs.

A la suite de Chateauraynaud (2007, 2011), nous proposons de mettre l'accent sur les sources de résistance et les origines des bifurcations qui affectent la trajectoire des causes. Zubizarreta et Trabal (2022) soulignent que les controverses sont des moments heuristiques où les acteurs conçoivent et adoptent des systèmes d'action, analysant la manière dont ils articulent leurs conceptions. Ce modèle théorique repose sur trois éléments clés : la prise, qui englobe perceptions

⁹ Selon l'OMS, la santé sexuelle, essentielle au bien-être individuel et collectif, suppose une approche positive de la sexualité, fondée sur l'accès à l'information, aux soins et à un environnement respectueux. Elle inclut la prévention des risques (IST, grossesses non désirées, violences) ainsi que la reconnaissance du plaisir, de l'identité et de l'expression sexuelles (Organización Mundial de la Salud, s.f.).

(individuelles et collectives), expériences, dispositifs et contextes ; l'épreuve, définie par événements significatifs, alertes, débats et mobilisations collectives ; et l'arène, espace de confrontation et de délibération réunissant divers acteurs et leurs arguments (Chateauraynaud, 2011 ; dans Zubizarreta et Trabal, 2022).

1. L'éducation sexuelle intégrale pour le choix : une revendication féministe

L'ESI émerge à nouveau dans le débat public en tant que revendication articulée avec l'agenda féministe, puisqu'elle devient fondamentale dans les deux piliers des revendications de ce mouvement : la lutte contre les féminicides et l'accès à l'avortement. Ce moment, dans la trajectoire de l'argument, se déroule comme une épreuve qui met en question le but de l'éducation sexuelle.

L'ESI s'inscrit donc dans un champ de revendications qui implique le patriarcat comme agent actif et l'État comme acteur fondamental pour réduire la violence à l'égard des femmes, qu'il s'agisse de violence sexuelle ou de violence liée à un avortement clandestin. En ce sens, il est fondamental de catégoriser le manque d'accès à l'éducation sexuelle dans le *continuum de la violence* (Reyes Díaz, 2017) que subissent les femmes et les filles en raison de l'action ou de l'inaction de l'État.

Dans le contexte de la mobilisation pour l'avortement, les foulards verts sont rapidement devenus un symbole de la lutte féministe en Argentine, puis dans le monde (Messore, 2020). Ils portaient l'inscription suivante: "Educación Sexual para decidir, Anticonceptivos para no abortar, Aborto legal para no morir" (Education Sexuelle pour décider, Contraconceptifs pour ne pas avorter, Avortement legal pour ne pas mourir), ce qui a eu deux conséquences immédiates : premièrement, l'intégration de l'ESI dans le débat sur l'avortement et deuxièmement, la demande de distribution de contraceptifs par l'État, retrouvant ainsi une vision holistique des droits reproductifs (Natalucci et Messore, 2023).

L'utilisation massive du foulard signifie qu'au-delà des espaces militants, il commence à occuper différentes sphères de la vie politique et sociale, puisqu'il est arboré par des professionnels, des politiciens, des personnalités et des citoyens dans leur vie quotidienne. Ainsi, l'éducation sexuelle est prête à conquérir de nouvelles arènes.

D'autre part, ce nouveau cycle de mobilisation a commencé à intégrer un large secteur de jeunes femmes et d'adolescentes. L'importance de ce secteur social a donné lieu à la désignation de ces événements comme la "*revolución de las pibas*" (*révolutions des jeunes filles*) (Lenguita, 2021). Cette incorporation est importante dans la mesure où elle apporte de nouvelles formes d'action collective et s'étend à différentes sphères de la société. En ce sens, la discussion sur l'ESI est particulièrement importante, car les adolescentes ont été les premières victimes de son absence.

Comme le mentionne Nuñez (2017), l'impact de Ni Una Menos a mis à l'ordre du jour la demande d'éducation sexuelle, de tuteurs et d'enseignants et le rôle de l'école dans la mise en œuvre de ce droit.

En outre, différentes formes de protestation se sont répandues dans plusieurs écoles et ont gagné en importance, atteignant même les médias. Un exemple est l'occupation des écoles où les élèves revendiquent leurs droits en investissant les salles de classe et en empêchant les autorités d'entrer dans l'établissement. En 2017, les étudiants ont occupé plus de quinze écoles de la ville de Buenos Aires contre la réforme scolaire qui limitait l'ESI (Peker, 2017) et, en 2018, ils ont occupé plus de onze écoles à la veille du vote pour la légalisation de l'avortement, où ils ont également profité de l'occasion pour "organiser des ateliers ESI et des débats approfondis sur l'avortement". Comme l'a souligné une étudiante : "Ces jours-ci, nous organisons plus d'ateliers ESI que nous ne l'avons fait toute l'année. Nous n'en avions qu'un et il n'a pas répondu à nos besoins" (Infobae, 2018).

Ainsi, l'ESI, perçu du point de vue du paradigme juridique, s'intègre au droit des enfants et adolescents à une éducation sexuelle qui envisage le soin de son propre corps et de celui de l'autre, la construction de liens basés sur le respect et le consentement et le droit à l'auto-exploration. En ce sens, une phrase parallèle a commencé à circuler à cette époque, bien qu'elle n'ait pas eu la même ampleur : *"L'éducation sexuelle pour découvrir, les contraceptifs pour apprécier et l'avortement légal pour décider"*.

2. Une alternative possible ou une limite : une demande stratégique pour l'ESI dans le débat législatif

L'ESI a constitué l'un des axes majeurs dans le traitement législatif de la loi IVG (Dulbecco, 2021 ; Sgró Ruata et Gastiazoro, 2018). Il est toutefois notable que l'ESI a été mobilisée tant pour soutenir que pour contester l'avortement. À cet égard, Sgró Ruata et Gastiazoro (2018) observent qu'en analysant les interventions des législateurs ayant utilisé ce terme avant le vote de la loi, les votes favorables (58,23 %) prédominent sur les votes défavorables (41,77 %). Cela indique que la majorité des parlementaires évoquant l'ESI lors du débat l'ont fait pour appuyer la légalisation de l'avortement. À ce moment précis, on assiste à un basculement définitif de l'arène politique : après une phase de mobilisation militante, l'ESI réintègre le Congrès. Dans le contexte du débat sur l'avortement, l'ESI est devenue une alternative puissante, y compris au sein du mouvement féministe. En ce sens, l'éducation sexuelle s'est associée à l'avortement en tant que composante clé d'une politique intégrée de santé sexuelle et reproductive. A ce moment-là, on observe un changement définitif de l'arène: issue de la mobilisation et de la militance politique, l'ESI retourne au Congrès.

Ana María Franchi (docteur en chimie, chercheuse au CONICET¹⁰) a déclaré aux commissions de débat : *"Le nombre d'avortements sera réduit grâce à l'éducation et à l'accès à une contraception efficace. La criminalisation, au contraire, entraîne la souffrance et la mort"* (HDCN, 2018, Commission de l'action sociale).

La citation commence par énoncer comme une évidence que la question fondamentale est de réduire 'le nombre d'avortements et affirme que cette situation souhaitable passe par "l'éducation" et "l'accès à une contraception efficace". L'éducation apparaît donc comme une alternative à l'avortement. En tout état de cause, elle précise que la criminalisation de l'avortement entraîne "la souffrance et la mort" et montre ainsi l'intérêt de l'ESI en tant qu'alternative à l'avortement, tout en réaffirmant l'importance de la légalisation dans tous les cas.

D'autre part, en 2018, à la suite du débat sur la loi IVG, divers secteurs qui y étaient opposés ont stratégiquement utilisé l'ESI comme élément pour remettre en question la légitimité de sa pratique. En ce sens, ils soulignent l'importance de l'éducation sexuelle et de sa mise en œuvre effective pour prévenir les grossesses non désirées. Nous considérons cette position comme stratégique, car elle est apparue comme un argument pour combattre la loi IVG, en soutenant de manière circonstancielle la loi ESI, qui, historiquement, a été et est remise en question par les mêmes secteurs. Une fois le moment du débat passé, ces secteurs ne se sont pas exprimés et n'ont pas soutenu l'extension de l'ESI, ni l'augmentation de son budget.

Cependant, il semble pertinent de le prendre en compte la spécificité discursive de cette stratégie politique et le poids qu'elle a eu à l'époque. Ce type d'argument s'inscrit dans une stratégie plus large des groupes conservateurs qui utilisent des arguments laïques ou "scientifiques" pour rejeter les initiatives féministes (Vaggione, 2009). La défense des positions religieuses traditionnelles se fait de plus en plus sans référence au sacré, à Dieu ou à la doctrine officielle. On en trouve une illustration dans le discours du député Héctor Olivares (UCR- La Rioja) : *"Je suis en faveur de la préservation des deux vies. Dans ce débat, le problème sous-jacent est celui des grossesses non désirées et de la mortalité maternelle, et l'avortement n'est pas une solution. Le problème ici est le manque d'endiguement des grossesses non désirées et le manque d'éducation sexuelle intégrale"* (CN Digital, 2018).

¹⁰ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentine).

Dans ce cas, le concept qui est devenu le slogan *"préserver deux vies"* apparaît comme une allusion au discours des groupes pro-vie qui utilisaient la phrase *"Sauver deux vies"* sur leurs foulards bleus.¹¹ Ce discours soutient ainsi que l'avortement *"n'est pas une solution"* par rapport à ce qui est considéré comme le *"débat fondamental"*, à savoir *"les grossesses non désirées et la mortalité maternelle"*, de sorte que, dans ce déplacement discursif, on discute de ces questions sans les lier à l'approbation de l'avortement. Au contraire, le député lie ces problèmes au *"manque d'endiguement"* des grossesses non désirées et au *"manque d'éducation sexuelle intégrale"*. En ce sens, il est en faveur de l'ESI et contre l'IVG, car c'est la première qui peut apporter des solutions aux problèmes soulevés.

En résumé, tant ceux qui se sont exprimés en faveur de l'avortement que ceux qui s'y sont opposés ont souligné l'importance de garantir la pleine mise en œuvre de l'ESI dans les écoles (Sgró Ruata & Gastiazoro, 2018). Que ce soit en complément de l'avortement ou pour le prévenir, l'ESI est devenu un élément essentiel du débat.

Il faut souligner qu'après le rejet du projet de loi IVG par le Sénat argentin en 2018, et inspirés par le consensus supposé sur la nécessité de renforcer l'ESI, différents législateurs ont promu une réforme de la loi. Parmi les modifications proposées figurait la modification de l'article 5 qui garantissait que chaque institution pouvait appliquer la loi en fonction de sa vision du monde. La modification de cet article visait à rendre l'ESI obligatoire dans tous les établissements d'enseignement du pays (qu'ils soient publics ou privés, religieux ou laïques) afin d'éviter toute application à la seule discrétion des autorités locales. En outre, un autre changement proposé était que la loi soit *"laïque et scientifique"* et que l'égalité des chances et de traitement, la non-discrimination et l'égalité d'accès à la loi soient assurées pour toutes les identités de genre et orientations sexuelles (HDCN, 2018, Projet de loi).

Cette réforme n'a pas pu être réalisée. Même les législateurs qui, quelques mois auparavant, avaient clamé haut et fort la nécessité de renforcer l'ESI ont refusé la discussion. Dans le contexte des profondes divergences au sein de la coalition gouvernante Cambiemos. Présidée par Mauricio Macri (2015-2019), la réforme n'a pas été votée.¹²

¹¹ Depuis 2014, la Cour suprême de justice de la Nation tient un registre statistique des affaires judiciaires impliquant des décès violents de femmes cisgenres et de femmes transgenres et travesties, motivés par le genre. Les rapports annuels présentent les chiffres suivants concernant les féminicides : 225 en 2014, 235 en 2015, 254 en 2016, 251 en 2017, 255 en 2018, 252 en 2019, 251 en 2020, 231 en 2021, 226 en 2022, 250 en 2023 et 228 en 2024. Ce registre a été créé en 2015, en réponse à une revendication des collectifs après la mobilisation *"Ni Una Menos"*, et il inclut des données à partir de l'année précédente. Les données, qui ne prennent en compte que les féminicides directs, sont disponibles sur le site officiel de la Cour suprême de justice de la Nation (2024): *Femicidios – Registro de causas judiciales*.

¹² En Argentine, cette décennie a été caractérisée par un approfondissement du modèle néolibéral initialement mis en place par la dictature militaire de 1976. L'effondrement de ce modèle en 2001 a provoqué une crise économique, sociale et politique d'une ampleur considérable, ouvrant la voie à une série de transformations, parmi lesquelles un renouveau du péronisme sous une orientation de centre-gauche, mené par Néstor Kirchner et Cristina Fernández de Kirchner entre 2003.

3. Des “vérités biologiques et non idéologiques” : un discours néoconservateur

Enfin, dans ce contexte, un troisième récit a commencé à prendre forme. Il s'agit de comprendre l'ESI comme une perversion et une forme d'endoctrinement, sur la base d'une “idéologie du genre” qui l'encadrerait. Ainsi, on peut voir comment on définit une nouvelle prise et se configure une argumentation en contre des revendications féministes.

Le développement de cette position négative sur l'éducation sexuelle et les droits sexuels et reproductifs peut être observé dans la création du Front NOS et le développement d'une aile droite réactionnaire dans le feu du débat sur l'avortement. Dans leur discours d'ouverture, ils avaient précisé : *"Nous sommes convaincus qu'un autre projet de pays est possible, avec des valeurs, où la vie et la famille sont respectées (...). Nous n'allons pas les laisser nous imposer l'avortement ou l'idéologie du genre ; nous ne négocions pas ces questions"* (Ambito Financiero, 2019).

L'"idéologie du genre" est un concept diffusé par des activistes et des intellectuels catholiques et relayé par diverses institutions telles que le Vatican (Vaggione, 2017). De ce point de vue, l'idéologie du genre serait une stratégie internationale imposée par différents secteurs sociaux, basée sur un "faux progressisme" qui aurait pour objectif inavoué d'attaquer les valeurs familiales, le christianisme, les intérêts nationaux ou la civilisation elle-même. Les promoteurs de cette idéologie prétendument commune seraient variés. Selon différentes sources en opposition aux partisans de cette "idéologie", ceux-ci sont constitués par des mouvements féministes et de diversité sexuelle (généralement appelés "lobby LGBT"), ainsi que par des médias, des partis politiques et même des conspirations (Romero, 2021a). Comme l'avance Romero (2022), cette dénonciation d'une menace incarnée par le féminisme et le mouvement LGBT permet l'expression de sentiments d' "offense morale" qui sont à la base de nombreux activistes conservateurs contemporains.

L'organisation de ces groupes, qui s'opposent activement à l'ESI, s'est renforcée avec la tentative de réforme de la loi en 2018 et en réponse à la discussion à plus grande échelle sur le féminisme. Dans ce contexte, le groupe *"Con mis hijos no te metas"* (*Ne te mêle pas de mes enfants*) (Faur, 2020, Romero, 2021) a fait irruption sur la scène argentine. Cette organisation, apparue au Pérou à la fin de l'année 2016 et qui s'est diffusée dans diverses régions d'Amérique latine, menait déjà différentes actions militantes dans le pays depuis le milieu de l'année 2017. Se révèle une internationalisation de certaines revendications néo-conservatrices, dans une logique commune à diverses organisations (Messore, 2020).

Le groupe s'est fait connaître du public avec l'assaut d'une école publique le 16 octobre 2018, dans la province de Buenos Aires. Le groupe a violemment agressé des enseignants et des élèves, affirmant qu'il était opposé à toute loi proposant que la sexualité soit une "construction sociale". Outre

les foulards bleu clair, l'un des agresseurs portait un T-shirt avec la photo d'un fœtus et la phrase "Je suis un être humain". Outre les revendications en faveur de la famille et contre l'"idéologie du genre", des appels ont été lancés pour que l'avortement soit poursuivi. Un manifestant a déclaré : *"Comme les trafiquants de drogue ont été persécutés, nous allons aussi persécuter les avorteurs. Nous allons nous rendre dans toutes les cliniques d'avortement. Nous allons les poursuivre jusqu'au fond du lit. Jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus"* (Reck, 2018).

Le rejet de la modification de la loi et ce contexte de mobilisation ont donné de l'élan à ce groupe qui, le 28 octobre 2018, a organisé une série de marches dans différentes villes du pays, dans le but de dénoncer le prétendu "endocentrisme". Parmi les slogans portés par les participants figuraient : "L'éducation sexuelle pour prévenir, oui ; l'idéologie du genre pour endocentrer, non" ; "Les écoles devraient enseigner des vérités biologiques, pas idéologiques", "L'idéologie est pervertissante" (Romero, 2022). En outre, différentes affiches faisant allusion à la pensée conspiratrice qui entoure cette perspective et à sa relation avec des théories d'origine antisémite ont pu être aperçues. L'une des affiches dresse une liste d'hommes d'affaires et de personnalités publiques tels que Rothschild ou Rockefeller ; en dessous, on remarque un verset de la Bible (*La Voz*, 2018). Cette liste fait allusion à une prétendue organisation mondiale secrète qui financerait les mouvements féministes. De plus, les couleurs entourant ces marches étaient le bleu clair et le rose, faisant référence à une division binaire entre garçon et fille.

Cependant, ces groupes ne s'opposent pas à l'éducation sexuelle en général, mais plutôt à celle qu'ils considèrent comme proposant une vision biaisée et intéressée. Ainsi, l'éducation sexuelle centrée sur la "biologie" (conçue en dehors des facteurs de conditionnement socioculturels) est considérée comme une "éducation", tandis que la soi-disant "idéologie du genre" est considérée comme un "endocentrisme" (Romero, 2021). Dans cette optique, il existe différents programmes éducatifs alternatifs à l'ESI, tels que l'"Éducation à l'amour", qui trouve son origine dans le programme élaboré par le Vatican en 1988. Ce programme se fonde sur la conception chrétienne de la sexualité, selon laquelle le corps sexué implique une distinction et la réciprocité et la complémentarité entre l'homme et la femme (Marsili, 2013). D'autre part, le programme "Éducation aux valeurs" enseigne également "une sexualité correcte, à travers les valeurs de la famille, de la vie, de l'hétérosexualité, de l'abstinence" et contre la masturbation, la pornographie et le renforcement des différences entre les sexes (Salinas de Valoy, 2018). En ce sens, une dichotomie est construite entre l'éducation "scientifique et biologique" et l'éducation "idéologisée et perverse".

Discussion

Nous avons identifié la persistance et le développement de trois positions simultanées sur l'ESI dont certaines ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives : en tant que droit et demande féministe, en tant qu'alternative à l'avortement et en tant qu'expression de "l'idéologie du genre". Cela reflète la politisation progressive de l'ESI et du débat sur sa signification.

Ainsi, un problème qui semblait stabilisé depuis près d'une décennie est à nouveau discuté. Cette épreuve génère un champ fertile de controverses sur sa signification. Un élément intéressant est qu'au début, la discussion semblait se concentrer sur l'absence de mise en œuvre d'une loi perçue comme nécessaire par divers secteurs, mais qui a ensuite commencé à être discutée en termes de signification. Les groupes qui se sont exprimés contre l'ESI ont également commencé à demander l'abrogation de la loi. Dans cette optique, l'éducation sexuelle devrait relever de la responsabilité de la famille et pas de l'école. Ces groupes se sont sentis représentés par la figure de Javier Milei, qui avait inscrit cette demande dans son programme. Cette controverse montre une nouvelle configuration des acteurs.

En termes d'arènes, le passage de la mobilisation de la rue au pouvoir législatif a donné une légitimité au débat sur l'ESI. Ce mouvement a permis d'une part, de diffuser massivement des récits et, d'autre part, de donner de l'importance à la discussion. Ainsi, une loi vieille de plus de dix ans est revenue dans la controverse.

La discussion sur sa signification n'a d'ailleurs pas seulement eu lieu dans la salle de classe (son champ d'application). Cette discussion plus massive a permis à l'éducation sexuelle de sortir de l'école et de descendre dans la rue. Ainsi, en termes de prise, la conceptualisation, les récits qui encadrent l'ESI et ce qu'elle peut signifier sont redéfinis. La droite conservatrice est parvenue à associer l'ESI à un ensemble de revendications féministes qui dérangent une partie de la population : l'utilisation du mot "féminicide", l'accès à l'avortement, le langage inclusif et maintenant l'ESI sont un ensemble de mesures "féministes" qui devraient selon elle être éradiquées. Ce mouvement discursif explique l'attaque constante du gouvernement de La Libertad Avanza (le parti du président Milei) contre l'ESI.

Comme le mentionnent Zubizarreta et Trabal (2022), le moment de transition du régime de controverse au régime de polémique se distingue du premier par la liste des protagonistes qui peuvent intervenir dans les discussions (beaucoup plus hétérogènes) et par la participation intense des médias à l'organisation des arènes ou des tribunes dans lesquelles les désaccords sont exprimés.

De même, d'une certaine manière, les récits qui sous-tendent les controverses ont en commun le fait que tant ceux liés au mouvement féministe que ceux élaborés par les opposants à l'ESI et à l'avortement légal exigent l'intervention de l'État. Du côté du mouvement féministe, la demande porte sur l'application effective de l'ESI dans tous les établissements d'enseignement, dans le cadre d'une conception considérant l'ESI comme un droit et l'État comme son garant. Cependant, ceux qui s'opposent à l'ESI demandent également l'intervention de l'État en se basant sur l'idée qu'il s'agirait d'un endoctrinement idéologique, en particulier par les enseignants dans les écoles, méritant d'être contrôlé et sanctionné par lui.

Conclusion

L'étude des controverses entourant l'éducation sexuelle intégrale occupe un espace vacant dans ce domaine très étudié de la sociologie. De notre point de vue, nous proposons un élément fondamental à prendre en compte, qui met l'accent sur la relation en dehors de la salle de classe et se concentre sur les mouvements dans les espaces politiques et culturels et leurs conséquences. Ainsi, nous considérons qu'il serait fondamental d'approfondir deux cas : premièrement, compte tenu de la mobilisation réactionnaire ayant eu lieu après l'entrée en fonction de Javier Milei. Deuxièmement, nous pensons qu'une étude comparative serait fondamentale pour approfondir la manière dont ces discours sont internationalisés.

Dans cette perspective, le cas argentin permet d'analyser un cas atypique : un moment historique qui rend pertinent un débat qui semblait avoir été réglé par les institutions politiques. Ainsi, malgré l'adoption de la loi et compte tenu des complexités inhérentes à l'éducation sexuelle, dans le cadre d'un cycle de mobilisation féministe, le débat commence à se complexifier, à sortir de ses sphères habituelles pour entrer dans de nouveaux espaces, où sa définition reste enjeu de luttes.

Cette redéfinition est d'autant plus pertinente que la controverse devient intensément polémique, puisqu'il s'agit d'une bannière brandie par le président actuel. Le débat sur l'éducation sexuelle, qui était considéré comme un accompagnement de l'avortement dans la précédente législature, se transforme. Les groupes conservateurs parviennent à introduire la peur de "l'idéologie du genre" dans la discussion et celle-ci devient une bannière politique, en l'occurrence triomphante.

Le conseil de Simone de Beauvoir "Votre vie durant, vous devrez rester vigilantes", sur les droits des femmes face à d'éventuelles crises, est toujours d'actualité. Le cas de l'éducation sexuelle en Argentine nous montre une loi qui est à nouveau discutée dans ses fondements. Comme nous l'avons vu, la discussion oscille entre l'absence d'application et la nécessité urgente de cette politique éducative et la possibilité de son annulation. Même après le renforcement des politiques de genre,

l'avènement d'une force conservatrice forte met en danger des politiques progressistes qui ont des acquis liés à des années d'histoire.

Bibliographie

ÁMBITO FINANCIERO, 27 de octubre de 2019 “Frente Nos: ‘Vamos a Trabajar para ser una oposición constructiva’”. 27/10/2019. <https://www.ambito.com/politica/elecciones-2019/frente-nos-vamos-trabajar-ser-una-oposicion-constructiva-n5062197>

HCDNA Argentina. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2018). I. Comisión Acción Social y Salud Pública. Datos taquigráficos. <https://www.diputados.gob.ar/comisiones/permanentes/casyspublica/reuniones/vts/vtcom.html?id=3540>

HCDNA Argentina. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2018). II. Proyecto de ley: Modificación a la Ley 26.150 de Programa de Educación Sexual Integral. <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2018/PDF2018/TP2018/5242-D-2018.pdf>

HCDNA Argentina. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2018). Sesión Ordinaria 13/06/2018. <https://www4.hcdn.gob.ar/sesionesxml/provisorias/136-8.htm>

ARRIBAS, E. (2025). 9 de enero de 2025. El gobierno eliminó contenidos de la ESI por

considerar que ejercían adoctrinamiento. 09/01/2025. Diario La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-elimino-contenidos-de-la-esi-por-considerar-que-ejercian-adoctrinamiento-nid09012025/>

BERDONINI, M. (2019). Derechas y derechos en la era Macri. La irrupción del aborto en la agenda legislativa de Cambiemos. *La Argentina de Cambiemos*. Rosario: UNR Editora, 183-208.

BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). De la justification : les économies de la grandeur.

CHATEAURAYNAUD, F. (2007). La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLV-136), 129-148.

CHATEAURAYNAUD, F. (2011). Argumenter dans un champ de forces. *Essai de balistique sociologique*.

CEFAI, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations

dans des arènes publiques. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 14(75), 43-66.

CN digital, (2018). 14 de Junio de 2018. Diputados aprobó en general el proyecto de despenalización del aborto. 14/06/2018. CN Digital:
http://www.cndigital.com.ar/noticias/43557_diputados-aprobo-en-general-el-proyecto-de-despenalizacion-del-aborto.html

CSJN, Corte Suprema de Justicia de la Nación. (2024). *Femicidios – Registro de causas judiciales*.
<https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/omfemicidio/mapafemicidioaaaa.html?idAnio=2024>

DATA CLAVE (2024). 25 de noviembre de 2024. “El gobierno eliminó la ESI del presupuesto 2025 y pone en riesgo programas claves contra las violencias” 25/11/24. Portal Data Clave: http://dataclave.com.ar/poder/el-gobierno-elimino-la-esi-del-presupuesto-2025-y-pone-en-riesgo-programas-clave-contra-las-violencias_a6744bc3f700dce55c9a40974

DULBECCO, P., Cunial, S. L., Jones, D., Calvo, E., Aruguete, N., Ingrassia, P., ... & Kejner, E. (2021). El aborto en el Congreso: Argentina 2018-2020.

ESQUIVEL, J. C. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina; Universidad Arturo Prat. Instituto de Estudios Internacionales; Cultura y religión; 7; 1; 6-2013; 140-163.

El CRONISTA, (2023). 19 de mayo de 2023. Javier Milei denunció que la ESI es un plan para eliminar a los seres humanos. 19/05/2023. Diario El Cronista:
<https://www.cronista.com/economia-politica/javier-milei-denuncio-que-la-esi-es-un-plan-para-eliminar-a-los-seres-humanos/>

FAUR, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. Dossier: Las ofensivas antigénero en América Latina, Universidad de San Martín.

FELITTI, K. (2015). Educación sexual en la Argentina: Políticas, creencias y diversidad en las aulas. En Hegemonía y desestabilización

FETTERS, M. D. et MOLINA-AZORIN, J. F. (2017). The journal of mixed methods research starts a new decade: The mixed methods research integration trilogy and its dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 291-307.

INFOBAE (2018). Hay 11 colegios tomados de la Ciudad por alumnos a favor de la ley del aborto. 11/06/2018. Infobae.
<https://www.infobae.com/educacion/2018/06/>

[11/comenzaron-las-tomas-en-los-colegios-en-apoyo-a-la-ley-de-aborto/](https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/con-mis-hijos-no-te-metas-reunio-miles-de-manifestantes/)

LA VOZ (2018). 'Con mis hijos no te metás': reunió a miles de manifestantes. 29/10/2018.

La Voz diario.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/con-mis-hijos-no-te-metas-reunio-miles-de-manifestantes/>

LATOUR, B. (1984). The powers of association. *The sociological review*, 32(S1), 264-280.

LENGUITA, P. A. (2021). Rebelión de las pibas: trazos de una memoria feminista en Argentina. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(54), 48-73.

MARSILI, M. R. (2013). Educación para el Amor. La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral. *Programa Universitario de Diversidad Sexual (CEI-UNR)*, Universidad Nacional de Rosario, 2013.

MESSORE, F. (2020). Del silencio del hogar al grito en el Congreso. La configuración del aborto como un problema público en Argentina (1988-2018). *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 4(2), 5-27.

<http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/192>.

NATALUCCI, A. L., et REY, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018).

NATALUCCI, A., & MESSORE, F. (2023). El feminismo de masas: la movilización de las mujeres y diversidades en el ciclo de la marea verde (Argentina, 2015-2020). *Revista Punto Género*, (20), pp. 178-205.

NUNEZ P. (2017). Sobre tomas y reformas: apuntes sobre la relación jóvenes, escuela y política. FLACSO.

OMS, Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud sexual*.
https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

PEKER, L. (2017). La escuela y la calle. 15/09/2017. Página 12.
<https://www.pagina12.com.ar/61432-la-escuela-y-la-calle>

RECK, M. (2018). La Plata. Antiderechos interrumpieron en la escuela pública. "Perseguir aborteros hasta que no quede ninguno". 17/10/2018. La Izquierda Diario:
<https://www.laizquierdadiario.com/Antiderechos-irrumpieron-en-escuela-publica-Perseguir-aborteros-hasta-que-no-quede-ninguno>

REYES-DIAZ, I. (2017). Violencia feminicida y desaparición en cuerpos-territorios

feminizados. Familias que luchan por las ausentes en Ecatepec. ICSyH-BUAP.

ROMERO, G. (2020). La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. Soc. relig., Vol.30, N°54, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2020.

ROMERO, G. (2021a). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 47-68., 2022.

ROMERO, G. (2021b). Orden, familia y educación sexual. Análisis de la trama de sentidos en torno al movimiento #ConMisHijosNoTeMetas en Argentina. Cultura y religión, vol.15, N°1, Iquique, junio 2021.

ROMERO, G. (2022). Derechos y creencias en las disputas en torno a la educación sexual integral en Argentina: apuntes desde un enfoque pluralista.

RUATA, M. C. S., et GASTIAZORO, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 65-84.

SALIMAS DE VALOV, V. (2018). Educación Sexual en Valores. Fundación Epasi.

SGRO RUATA, M. C. y GASTIAZORO, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(3), 65–84.

SLIPCZUK, M. (2019). Presupuesto 2019: cuántos fondos se destinarán a educación sexual y prevención del embarazo adolescente. Chequeado. 01/02/2019.

SRAUSS A., y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

TARDUCCI, M. (2018). Escenas claves de la lucha por el derecho al aborto en Argentina. *Salud colectiva*, 14, 425-432.

VAGGIONE, J. M. (2017). La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos pagu*.

ZUBIZARRETA, E., & Trabal, P. (2022). La sociología pragmática y el modelo de la balística sociológica. *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 9(2).

Quelle liberté promet l'éducation à la sexualité ?

Victor Hugo Ramirez Garcia

School of Geography, Politics and Sociology (SCPS), Newcastle university UK

Résumé

À partir de l'analyse des récentes controverses juridiques et politiques autour de l'éducation à la sexualité, au croisement de deux ordres juridiques – l'Union européenne et la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) –, cet article interroge la construction théorique d'une forme spécifique de liberté façonnée par ces tensions. L'étude met en évidence les libertés et droits mobilisés par les acteurs engagés pour ou contre les politiques d'éducation à la sexualité, tels qu'ils se trouvent configurés par les discours juridiques. Dans le cadre juridique de l'Union européenne, l'affaire *Commission c. Hongrie* (C-769/22) pourrait consacrer un droit à l'information sexuelle, protégé contre l'ingérence d'acteurs tiers — notamment des autorités publiques ou des parents aux positions conservatrices — et ainsi poser les bases d'une autonomie individuelle accrue pour les générations futures.

Introduction : tensions internationales liées à l'éducation sexuelle

Depuis une dizaine d'années, face à la vague anti-genre et au « *backlash* » contre les politiques de lutte contre les discriminations (Kuhar & Paternotte, 2017), l'éducation à la sexualité est devenue un cible privilégiée des attaques conservatrices en Espagne (Climent Gallart, 2020), en Italie (Anedda, 2019), en France (Gallot & Pasquier, 2018), en Belgique (2022), au Royaume-Uni (2018), et en Amérique latine (Ramírez García, 2021). L'un de cas emblématiques le plus récents est la loi « sur une action plus stricte contre les pédophiles » adoptée par la Hongrie en juin 2021. Ce texte introduit des réformes et des ajouts dans de nombreuses dispositions — allant des services commerciaux électroniques à la publicité, du système d'enregistrement criminel aux lois sur la famille et l'éducation, ainsi qu'aux codes du travail et pénal. En assimilant la pornographie et les abus sexuels sur enfants à l'éducation à la sexualité, cette loi instrumentalise les droits de l'enfant pour interdire aux mineurs l'accès à trois thématiques spécifiques : « la déviation de l'identité propre correspondant au sexe de naissance, le changement de sexe et l'homosexualité » (Assemblée nationale hongroise, p. 1).

L'un des objectifs de la loi hongroise est de protéger la « liberté de la vie sexuelle des enfants ». À partir de l'analyse de ce cas et d'autres controverses juridiques et politiques autour de l'éducation à la sexualité, au croisement de deux ordres juridiques – l'Union européenne et la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) –, cet article examine les fondements et les conséquences théoriques d'une forme spécifique de liberté issue de ces tensions. L'objectif est de déterminer quels types de libertés émergent des droits mobilisés par les acteurs engagés pour ou contre les politiques d'éducation à la sexualité, tels qu'ils sont formulés par le discours juridique. Dans une première partie, je développe une généalogie des affaires jugées par les institutions européennes (Cour européenne des droits de l'homme et institutions de l'UE) sur l'éducation à la sexualité et les libertés connexes. Dans une seconde partie, j'explore les implications théoriques et pratiques de ces définitions de la liberté.

La méthodologie adoptée repose sur une analyse qualitative de sources juridiques et politiques européennes et nationales. Le corpus comprend 95 arrêts de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH), 114 documents relevant du droit secondaire de l'Union européenne (règlements, directives, communications), ainsi que des textes issus de controverses nationales emblématiques, tels que la loi hongroise dite « de protection de l'enfance » de 2021. L'analyse mobilise une approche de sociologie du droit (Delpeuch et al., 2014; Israël, 2008) et d'analyse généalogique des archives (Foucault, 2008). Cette double perspective permet d'identifier les cadrages (*framing*) à l'œuvre dans la construction des enjeux et des problèmes publics (Neveu, 2015) liés aux droits des enfants, à l'éducation à la sexualité et aux conflits de valeurs. Ces outils servent ainsi à interroger la manière dont les textes juridiques, au-delà de leur fonction régulatrice, participent à la production de normes, de catégories d'acteurs et de figures de légitimité dans l'espace public européen.

Généalogie de la liberté sexuelle régulée par la justice européenne

La Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) s'est prononcée pour la première fois en matière d'éducation à la sexualité en 1976 dans l'affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark* (CEDH, 1976a). Cette décision constitue un jalon jurisprudentiel dans l'articulation entre les droits parentaux et les politiques publiques d'éducation sexuelle. Saisie par des parents s'opposant à l'enseignement obligatoire de l'éducation sexuelle dans les écoles danoises, la Cour a conclu à l'absence de violation de l'article 2 du Protocole n°1 et de l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme (ci-après la Convention). Ces dispositions protègent le droit à l'instruction, notamment le droit des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques. La Cour a jugé que le programme contesté visait une transmission d'informations objectives, critiques et pluralistes, sans intention d'endoctrinement, et relevait ainsi de la marge d'appréciation des États. Par cette décision, la Cour a posé les bases d'un

équilibre entre le respect des convictions des parents et les missions éducatives de l'État, ouvrant la voie à une jurisprudence ultérieure sur les tensions entre libertés individuelles et normes éducatives dans les sociétés pluralistes.

C'est également en 1976, avec l'affaire *Handyside c. Royaume-Uni*, que la Cour aborde la question de l'accès des mineurs à des contenus portant sur la sexualité dans un ouvrage commercialisé dans des librairies. Lors de cette affaire, les autorités britanniques avaient interdit la publication et la vente d'un livre contenant des informations sexuelles destinées aux mineurs, tandis que l'éditeur invoquait sa liberté d'expression protégée par l'article 10 de la Convention. La Cour a conclu que la restriction imposée par le Royaume-Uni poursuivait un but légitime, à savoir « la protection de la morale dans une société démocratique » (CEDH, 1976b). Les affaires *Kjeldsen* et *Handyside* figurent parmi les premières interventions de la Cour de Strasbourg en matière de sexualité. Cependant, ce n'est qu'avec l'affaire *Norris c. Irlande* (CEDH, 1988) que la Cour a franchi une étape supplémentaire, affirmant pour la première fois que la vie sexuelle constitue « un aspect très intime de la vie privée d'une personne » et que toute ingérence nécessite des « raisons particulièrement sérieuses » (Johnson, 2011). Par conséquent, le respect de la vie privée garantie par la Convention devient un pilier de la reconnaissance des droits liés à la sexualité dans l'espace juridique européen.

En ce sens, la mobilisation du principe juridique d'« autonomie personnelle » constitue un aspect central dans l'étude de la jurisprudence relative aux libertés sexuelles. Lors de sa jurisprudence, la CEDH a établi que le droit au respect de la vie privée constitue le fondement garantissant ce principe, selon lequel chaque personne peut mener sa vie comme elle l'entend. Les affaires portant sur le droit à l'éducation à la sexualité traitées par la CEDH illustrent bien cette logique (CEDH 1976a, 2011), la Cour ayant statué que le droit des enfants à recevoir une information et une éducation sexuelle doit primer, dans certaines conditions, sur le droit des parents d'élever leurs enfants selon leurs convictions philosophiques ou religieuses. Ainsi, dans l'affaire *Dojan et autres c. Allemagne* (2011), où l'État avait refusé d'exempter des enfants de cours d'éducation sexuelle malgré la demande de certains parents membres de l'Église évangélique baptiste, la CEDH a confirmé le jugement de la cour d'appel de Paderborn (Rhénanie-du-Nord-Westphalie), laquelle rappelait le mandat de l'État de « former des citoyens responsables et émancipés capables de participer aux processus démocratiques d'une société pluraliste » (CEDH, 2011, 5). D'après les autorités allemandes, le « droit des enfants à déterminer librement leur attitude à l'égard des questions sexuelles » doit primer sous le droit des parents, tout en trouvant un équilibre dans la loi. À cela s'ajoute la récente décision de la CEDH dans l'affaire *Macaté c. Lituanie* (2023), qui a jugé que limiter l'accès des enfants à des contenus représentant les relations homosexuelles est « incompatible avec les notions d'égalité, de pluralisme et de tolérance, qui sont indissociables d'une société démocratique ».

Ces questions, qui ont d'abord été traitées par la CEDH, trouvent désormais un prolongement dans le cadre juridique de l'Union européenne, confrontée à des controverses similaires sur l'éducation à la sexualité. L'UE a été récemment amenée à se prononcer sur deux controverses à cet égard. Le 17 juillet 2019, un groupe dénommé « Stop pédophilie » a soumis au Parlement polonais une proposition de loi dans le cadre de la procédure d'initiative citoyenne, qui permet à tout groupe recueillant au moins 100 000 signatures de présenter des propositions législatives. Cette proposition visait à modifier l'article 200b du Code pénal polonais afin de « garantir la protection juridique des enfants et des adolescents contre la dépravation sexuelle et la démoralisation, qui se développent dangereusement et affectent des milliers de jeunes Polonais à travers ce que l'on appelle l'« éducation » sexuelle ». Elle prévoyait des peines pouvant aller jusqu'à deux ans de prison pour toute personne qui « promeut » publiquement des relations ou activités sexuelles auprès des mineurs, criminalisant ainsi la transmission d'une formation sexuelle complète sous couvert de lutte contre la pédophilie. Une telle mesure aurait des répercussions sur le personnel de l'éducation, de santé, les psychologues ou encore les maisons d'édition. Par ailleurs, entre 2020 et 2023, une série d'amendements à la loi polonaise sur l'éducation ont été proposés par le ministre de l'Éducation et des Sciences, toujours sous l'argument de « protéger les enfants contre la corruption morale »¹³. Ces modifications visaient à renforcer le contrôle gouvernemental sur les établissements scolaires, notamment en ce qui concerne l'intervention d'organisations non gouvernementales à l'aval des inspecteurs d'État.

En réaction à ce projet de loi, le Parlement européen a adopté en novembre 2019 une résolution sur la criminalisation de l'éducation sexuelle en Pologne. Dans ce texte, le Parlement rappelle que les obligations internationales de la Pologne – telles que la Convention relative aux droits de l'enfant – imposent à cet État de « fournir un accès à une éducation et à des informations complètes sur la sexualité, y compris sur les risques d'exploitation et d'abus sexuels, et de remettre en question les stéréotypes de genre dans la société » (Parlement européen 2019 : §H). Il « encourage tous les États membres à mettre en place une éducation sexuelle et relationnelle qui soit complète et adaptée à l'âge des élèves dans les écoles » et souligne que l'éducation « constitue une condition sine qua non pour jouir d'autres droits et libertés fondamentaux tels que les garantissent l'article 2 du traité sur l'Union européenne, la Constitution polonaise et la charte [des droits fondamentaux de l'Union européenne] » (Parlement européen 2019 : §5). Par ailleurs, il condamne les récentes tendances en Pologne consistant à désinformer sur l'éducation à la sexualité, à la stigmatiser et à l'interdire, et en

¹³ Une proposition de loi a été adoptée par la chambre basse du parlement polonais en janvier 2022. Toutefois, le président Andrzej Duda a opposé son veto à cette législation en mars 2022. Une version révisée a ensuite été présentée et adoptée par le parlement en décembre 2022, mais celle-ci a également été bloquée par un veto présidentiel. En août 2023, les discussions se sont poursuivies avec l'introduction d'une troisième version de ce projet de loi au parlement, mais aucune de ces versions n'a, à ce jour, été promulguée.

particulier le contenu virulent, inapproprié et fallacieux de la justification avancée par le projet d'acte législatif; invite le parlement polonais à ne pas adopter le projet d'acte législatif en question et à veiller à ce que les jeunes aient accès à une éducation complète à la sexualité, et à ce que les personnes fournissant ce type d'éducation et d'informations soient soutenues dans ces activités de manière concrète et objective ; (Parlement européen 2019 : §9).

En outre, face à la promulgation de la loi LXXIX de 2021 en Hongrie, la Commission européenne a décidé de poursuivre l'État hongrois pour non-respect du traité de l'Union européenne. Ce cas est particulièrement intéressant, en ce que la Cour de justice de l'Union européenne doit déterminer si la Hongrie a manqué à ses obligations et enfreint les valeurs de l'UE, parmi lesquelles figure l'éducation à la sexualité des jeunes (*Affaire C-769/22 Commission c. la Hongrie*¹⁴). Concernant la Hongrie, le Parlement européen a publié trois résolutions sur les violations du droit de l'UE¹⁵ où il a estimé que le fait d'assimiler l'orientation sexuelle ou l'identité de genre à la pédophilie ou aux atteintes aux droits de l'enfant constitue une tentative manifeste d'instrumentaliser le langage des droits de l'homme en vue de mettre en œuvre des politiques discriminatoires [et] considère que cela est contraire aux normes et aux principes internationaux des droits de l'homme (Parlement européen, 2021, § 17).

Au cœur de ces propositions législatives — tant en Pologne qu'en Hongrie — se trouve la sexualité des enfants. Les deux législations définissent non seulement ce qu'un enfant peut ou ne peut pas savoir sur la sexualité (par exemple, l'existence de différentes orientations et identités sexuelles), mais elles définissent aussi leur identité présente (l'assignation binaire entre homme ou femme est prescrite) et future (l'injonction de l'hétérosexualité comme stade final de l'adulte). Cela est particulièrement manifeste dans le cas hongrois, où il est affirmé que « l'État protège le droit de l'enfant à une identité conforme à son sexe de naissance », considérant que l'application de ce « droit » « protège la santé physique, mentale et spirituelle » des enfants. Ainsi, dans le cas hongrois, le sexe de naissance est considéré comme une condition ontologique de la protection des droits de l'enfant par l'État, excluant de facto tout enfant dont l'identité de genre ne correspondrait pas à son sexe de naissance.

Ainsi, ces législations ne se contentent pas de réguler l'accès à l'information ou l'enseignement sur la sexualité : elles redéfinissent ce que signifie être un enfant « protégé » et tracent les contours de son autonomie future. Cette configuration juridique soulève des questions fondamentales sur la liberté et le contrôle des corps et identités sexuelles, ouvrant la voie à une

¹⁴ L'arrêt est attendu pour la fin 2025.

¹⁵ Il s'agit des résolutions P8_TA(2018)0340 du 12 septembre 2018, P9_TA(2020)0014 du 16 janvier 2020 et P9_TA(2021)0362 du 8 juillet 2021.

réflexion plus théorique sur les libertés sexuelles et leur construction au sein des espaces juridiques européens.

Enjeux théoriques et pratiques de l'éducation à la sexualité

Dans cette section, j'analyse comment les restrictions imposées par les lois hongroise et polonaise, ainsi que les réponses des institutions européennes, dessinent une arène majeure de confrontation entre des conceptions divergentes des principes libéraux occidentaux. Plusieurs travaux contemporains ont montré que les politiques sexuelles des sociétés occidentales reposent sur la philosophie politique libérale, laquelle valorise un individualisme possessif et conçoit le sujet comme abstrait, atomistique et rationnel (Mazaleigue-Labaste, 2017; Richardson, 2018; Sabsay, 2016). Dans cette perspective, les valeurs d'autonomie, d'indépendance et de réalisation de soi sont privilégiées, soutenues par un paradigme du sujet moderne que les démocraties libérales cherchent à réaliser. La question sociologique de la relation entre l'individu et la société devient alors centrale. Puisque la liberté de chaque enfant dépend entièrement d'autres individus — parents, personnel éducatif et soignant —, la domination adulte sur la sexualité des mineurs constitue un débat riche, tant en sociologie politique qu'en théorie politique (Brighouse, 2002; Feinberg, 1992; Piterbraut-Merx, 2020).

Les relations de pouvoir entre parents et enfants, ainsi qu'entre enseignant·e·s et élèves, ont connu de profonds changements au cours des dernières décennies, sous l'influence indéniable des principes libéraux. D'une part, le droit international des enfants — dont la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) constitue le texte fondateur — a développé des principes inspirés du paradigme libéral visant à garantir l'autonomie et l'indépendance des enfants en tant qu'adultes potentiels. Selon Alain Renaut, la CIDE a relancé la polémique entre les partisans de la « libération des enfants » (qui revendiquent la reconnaissance de leurs droits en tant qu'êtres humains) et les partisans de leur protection (qui estiment que les enfants ne doivent pas être assimilés aux adultes, mais que leur spécificité doit être respectée) (Renaut, 2002). D'autre part, l'exercice de ces droits dans le domaine de la sexualité dépend des conditions matérielles fournies par les adultes, et peut se heurter aux dynamiques d'inertie intergénérationnelle qui reproduisent des structures sociales telles que le genre ou l'hétéronormativité¹⁶.

¹⁶ Le concept d'hétéronormativité désigne l'ensemble des normes sociales, juridiques et culturelles qui présupposent et privilégient l'hétérosexualité comme forme naturelle et légitime de sexualité et d'organisation sociale, marginalisant ainsi les autres orientations et identités sexuelles. Cf. les travaux de Michael Warner (*Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*, 1993) et Judith Butler (*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, 1990).

La liberté constitue un enjeu central des controverses sur l'éducation à la sexualité. Isaiah Berlin distingue deux traditions conceptuelles : la liberté négative, qui renvoie à l'absence d'entraves extérieures — un individu est libre tant que nul ne limite ses actions possibles —, et la liberté positive, qui désigne l'autonomie et la maîtrise de soi — être libre signifie se gouverner soi-même et réaliser son « vrai moi » (Berlin, 1997). Berlin souligne toutefois le risque que cette seconde conception justifie des formes de paternalisme ou d'autoritarisme, lorsqu'on impose aux individus ce qui est supposé correspondre à leur véritable intérêt. Appliquée aux libertés sexuelles, cette distinction éclaire la tension entre, d'une part, le droit à un espace protégé de non-ingérence (liberté négative), et, d'autre part, l'exigence d'une émancipation substantielle comme sujet sexuel autonome, sans aliénation ni domination (liberté positive). Cette double perspective permet de comprendre pourquoi les débats sur les sexualités oscillent entre protection contre l'ingérence et aspiration à l'émancipation. »

En tant que tradition théorique et politique, le libéralisme garantit à chaque individu la liberté de mener sa vie comme il l'entend. Dans cette perspective, la jurisprudence en matière de droit à la vie privée a progressivement constitué la « vie sexuelle » comme un domaine protégé par la loi (Cohen, 2002; Johnson, 2011). Les controverses autour de l'éducation à la sexualité posent donc une question centrale : de quelle manière les textes légaux hongrois et polonais empêchent-ils les enfants d'exercer leur capacité à choisir librement leur mode de vie ? La loi hongroise, par exemple, affirme explicitement que le cœur du débat est la « liberté de la vie sexuelle des enfants » (Assemblée nationale hongroise, p.3). Mais un paradoxe philosophique et sociologique apparaît alors : en prétendant défendre la liberté sexuelle des enfants, ces législations en viennent paradoxalement à restreindre leur capacité de choix et d'autodétermination.

L'une des caractéristiques du mode de gouvernance libéral réside dans la valorisation de la liberté individuelle, entendue comme la possibilité pour chacun de réaliser ses préférences et ses choix. Dans ce cadre, les pratiques minoritaires ou non conventionnelles doivent être reconnues et incluses. Le paradigme libéral suppose en effet que tout individu puisse accéder à un éventail de possibles aussi large que possible. De la même manière que le libéralisme économique valorise la pluralité des offres comme condition d'un marché optimal, et que le néolibéralisme promeut un sujet capable de maximiser ses choix dans toutes les sphères de l'existence, un libéralisme appliqué à la sexualité devrait garantir à chacun un vaste répertoire de choix sexuels — qu'il s'agisse de pratiques, d'identités ou de formes relationnelles diverses (Mazaleigue-Labaste, 2017).

Les acteurs conservateurs soutiennent cependant que l'accès des mineurs à toute information sur la sexualité leur serait préjudiciable. Or, le préjudice causé à des tiers constitue depuis les débuts

du libéralisme une limite à la liberté (Mill, 2006). La loi hongroise adoptée a donc modifié la loi sur les services médiatiques et la communication de masse comme suit :

Les programmes susceptibles de nuire au développement physique, mental ou moral des mineurs, notamment du fait que l'élément déterminant est la promotion et l'exposition de la violence, la déviation de l'identité propre correspondant au sexe de naissance, le changement de sexe et l'homosexualité, ainsi que la représentation directe, naturelle ou égoïste de la sexualité, doivent être classés dans la catégorie V. La classification d'un tel programme : déconseillé aux personnes âgées de moins de dix-huit ans (Assemblée nationale hongroise, p.7).

Le projet de loi polonais indique également que son objectif est de « protéger les enfants contre les contenus démoralisants et nuisibles à leur développement mental et social » (Sejm de la République de Pologne, p. 10). Les initiatives législatives polonaise et hongroise en matière de sexualité des enfants s'inscrivent dans un cadre transnational plus large et illustrent une tendance conservatrice initiée au début du XXI^e siècle en Russie. Ce pays a adopté une loi interdisant la soi-disant « propagande homosexuelle », ciblant toute manifestation de fierté LGBT, d'abord à l'échelle régionale en 2006, puis à l'échelle nationale en 2013. Cette loi a inspiré des mesures similaires dans une dizaine de pays et a contribué à la montée, dans les années 2010, d'un mouvement explicitement anti-occidental.

Les accusations formulées par le gouvernement russe en 2017, selon lesquelles « en ciblant des mineurs, les requérants [LGBT] auraient abusé de leur droit à la liberté d'expression et auraient intentionnellement porté préjudice à autrui [dont les enfants] » (CEDH, 2017, §47), illustrent l'usage du préjudice comme argument limitant la liberté sexuelle, dans une perspective de liberté négative. Dans ce contexte, la réponse de la CEDH à la Russie, dans les affaires de 2010 et 2017, a constitué une étape charnière de sa jurisprudence. La majorité des juges y a établi l'absence de « preuves scientifiques ou données sociologiques suggérant que la simple mention de l'homosexualité ou un débat public ouvert sur le statut social des minorités sexuelles nuiraient aux enfants » (CEDH, 2010, §86), et a affirmé que l'intérêt des mineurs est de « recevoir des informations pertinentes, appropriées et objectives sur la sexualité, y compris l'orientation sexuelle » (CEDH, 2017, §80).

La définition de la liberté appliquée aux pratiques et identités sexuelles est liée non seulement aux évolutions législatives et politiques, mais aussi aux interprétations judiciaires, qui peuvent varier. Les affaires russes devant la CEDH illustrent ces divergences. Dans l'affaire *Bayev et autres* (2017), un juge a estimé que « les instruments internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, reconnaissent que les enfants doivent en premier lieu consulter leurs parents ou des membres de leur famille proche plutôt que de trouver des informations relatives au sexe sur les affiches que les

requérants brandissent dans les rues » (CEDH, 2017, p.45). En désaccord avec ses collègues, il a soutenu que « la Cour n'a pas tenu sérieusement compte du fait que la vie privée des enfants est plus importante que la liberté d'expression des homosexuels » (CEDH, 2017, p. 48). Ce raisonnement mérite une attention particulière, car il oppose deux droits fondamentaux présentés comme mutuellement exclusifs : d'une part, la protection de la vie privée des mineurs, et d'autre part, la liberté sexuelle des personnes homosexuelles. Cette tension soulève des enjeux théoriques majeurs sur la hiérarchisation des libertés : comment le droit et les politiques publiques doivent-ils protéger la vie privée des enfants LGBTIQ+ tout en reconnaissant leur liberté sexuelle ?

Au sein des controverses étudiées, la place des parents en tant que source principale de connaissance sur la sexualité des enfants est cruciale. La littérature sur la relation parent-enfant a depuis longtemps approfondi la question de l'influence des parents sur les choix de vie des enfants (Ammaturo, 2019; Burt, 2003; Reich, 2002). Le travail de Joel Feinberg sur le « droit à un avenir ouvert » des enfants est particulièrement éclairant : il distingue certains droits, qu'il appelle « droits-en-confiance », que les enfants ne peuvent exercer qu'à l'âge adulte. Toutefois, à ce moment-là, « certaines options clés seront déjà fermées » aux individus, rendant nécessaire la défense de ces droits (Feinberg, 1992, p. 77). Dans le contexte hongrois et polonais, les choix des enfants sont directement affectés par les mesures législatives. Il est légitime de se demander si ces mesures favorisent réellement la liberté sexuelle des enfants ou si elles renforcent plutôt le pouvoir parental sur leur avenir, et dans quelle mesure elles remettent en question la légitimité des normes sociales en matière de genre et de sexualité, à la lumière des principes libéraux valorisant l'autonomie individuelle.

Le principe de « neutralité axiologique », issu du paradigme libéral, permet de concilier les visions libérale et conservatrice de la sexualité. Selon ce principe, dans des sociétés complexes et diversifiées, l'État ne peut privilégier aucune conception du bien sans désavantager les autres ; il doit rester neutre face aux visions concurrentes du bien-vivre (Caré, 2021, p. 19). Appliqué à la sexualité des enfants, certains auteurs soutiennent que « l'État doit adopter une position neutre vis-à-vis de l'hétérosexualité (*straightness*) et de la non-conformité (*queerness*) des enfants, car il n'a aucune raison légitime de présumer que l'hétérosexualité est supérieure à la non-conformité - ni dans l'enfance, ni à aucun âge » (Rosky, 2013, p. 612). Ce principe permet de reconnaître les normes sociales en matière de genre et de sexualité tout en offrant aux individus une marge d'autonomie dans le choix de leur conformité ou non à ces normes.

Au paradoxe déjà mentionné — qui consiste à défendre la liberté sexuelle des enfants tout en limitant leurs choix — s'ajoute un autre paradoxe : toutes les positions défendues dans ces controverses émanent d'adultes. En effet, les débats sur l'accès des enfants à la sexualité excluent la participation des principaux intéressés. Il s'agit donc d'un combat mené par des adultes, dont les

conséquences affecteront directement les générations futures. Malgré l'absence de consensus, une voie de compromis pourrait émerger en adoptant une conception de la liberté sexuelle centrée sur l'enfant. Une telle approche viserait à permettre à chaque mineur de décider de sa vie sexuelle, sans imposer une orientation conservatrice ou libérale, à condition que les différentes positions soient clairement présentées. Ce faisant, la participation des enfants et adolescents serait encouragée, garantissant ainsi des choix plus éclairés et autonomes.

Conclusions

La question de la « liberté sexuelle » des mineurs, débat ancien dans le droit et la philosophie politique, se trouve aujourd'hui confrontée à de nouvelles réalités qui exigent des régulations adaptées : parcours de transition de genre chez les enfants et adolescents, accès à des contenus sexuels en ligne, prévention des violences liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre, notamment dans le cadre scolaire. Ces enjeux transforment l'éducation à la sexualité en un terrain de conflits juridiques et idéologiques à l'échelle transnationale, centrés sur deux questions fondamentales : jusqu'où les enfants peuvent-ils accéder à des informations sur la sexualité, et quelles institutions — parents, État, école — sont légitimes pour définir ces limites ?

Les positions conservatrice et libérale offrent des réponses opposées. La première prône la restriction de l'accès des mineurs à des informations sexuelles s'écarterant des normes sociales dominantes (comme l'homosexualité, les identités trans ou l'avortement), tout en affirmant la primauté des parents dans la transmission de ces normes. La seconde repose sur la reconnaissance de l'enfant comme sujet autonome, capable de décider, dans sa sphère privée, de sa manière d'adhérer ou non aux normes dominantes. Ces controverses révèlent un paradoxe central : ce sont exclusivement des adultes qui définissent, au nom des enfants, les conditions de leur liberté sexuelle, tandis que les principaux intéressés restent largement absents des débats.

Le type de liberté au cœur de ces controverses est issu du paradigme libéral, mais ses conditions de mise en œuvre restent limitées. Les instruments internationaux, souvent de nature non contraignante (*soft law*), et la marge d'appréciation des États restreignent la portée réelle de cette liberté. Pourtant, le droit européen pourrait connaître un tournant décisif : l'affaire *Commission c. Hongrie* (C-769/22) pourrait, si la CJUE reconnaît que l'éducation à la sexualité relève des « valeurs européennes » au sens de l'article 2 du TUE, consacrer un droit à l'information sexuelle des mineurs, protégé contre l'ingérence d'acteurs tiers, y compris des autorités publiques ou des parents conservateurs.

Cette perspective souligne l'importance de penser une liberté sexuelle centrée sur l'enfant, conciliant reconnaissance des normes sociales et autonomie individuelle. Elle appelle à repenser les cadres institutionnels pour inclure la participation des enfants et adolescents dans les décisions qui affectent leur vie sexuelle et leur accès à l'information. Enfin, elle met en évidence le paradoxe fondateur de ces controverses : la protection des mineurs et la reconnaissance de leur autonomie sexuelle sont souvent présentées comme des objectifs antagonistes, alors qu'une véritable politique de liberté sexuelle devrait chercher à les concilier, en plaçant les enfants au centre de la définition de leur propre avenir.

Bibliographie

- AMMATURO, F. R. (2019). Raising queer children and children of queer parents : Children's political agency, human rights and Hannah Arendt's concept of 'parental responsibility'. *Sexualities*, 22(7-8), 1149-1163.
- ANEDDA, L. (2019). *Controversies around educational projects for gender equality in Italy*. Éd. de l'Université de Genève.
- BERLIN, I. (1997). *Four essays on liberty* (1. issued as an Oxford Univ. Press paperback 1969, [Nachdr.]). Oxford Univ. Press.
- BRIGHOUSE, H. (2002). What Rights (If Any) Do Children Have? In D. Archard & C. M. Macleod (Éds.), *The Moral and Political Status of Children* (1^{re} éd., p. 31-52). Oxford University PressOxford. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0003>
- BURTT, S. (2003). The Proper Scope of Parental Authority : Why We Don't Owe Children an « Open Future ». *Nomos*, 44, 243-270. JSTOR.
- CARE, S. (2021). *La théorie politique contemporaine : Courants, auteurs, débats*. Armand Colin.
- CLIMENT GALLART, J. A. (2020). El PIN parental y la jurisprudencia del TEDH. *Actualidad jurídica iberoamericana*, 13, 102-121.
- COHEN, J. L. (2002). *Regulating intimacy : A new legal paradigm*. Princeton Univ. Press.
- DELPEUCH, T., DUMOULIN, L., et de GALEMBERT, C. (2014). *Sociologie du droit et de la justice*. Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-du-droit-et-de-la-justice--9782200246457.htm>
- FEINBERG, J. (1992). Chapter Three. The Child's Right to an Open Future (1980). In J. Feinberg, *Freedom and Fulfillment* (p. 76-97). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691218144-005>
- FOUCAULT, M. (2008). *L'archéologie du savoir* (Repr.). Gallimard.

GALLOT, F., et PASQUIER, G. (Éds.). (2018). *L'école à l'épreuve de la « théorie du genre »* (Vol. 65). Cahiers du Genre.

ISRAEL, L. (2008). Question(s) de méthodes. : Se saisir du droit en sociologue. *Droit et société*, n°69-70(2), 381. <https://doi.org/10.3917/drs.069.0381>

JOHNSON, P. (2011). Homosexuality, Freedom of Assembly and the Margin of Appreciation Doctrine of the European Court of Human Rights : Alekseyev v Russia. *Human Rights Law Review*, 11(3), 578-593. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngr020>

KUHAR, R., et PATERNOTTE, D. (Éds.). (2017). *Anti-gender campaigns in Europe : Mobilizing against equality*. Rowman & Littlefield International, Ltd.

MAZALEIGUE-LABASTE, J. (2017). Les limites de la démocratie sexuelle. *Esprit*, Juillt-Août(7), 66. <https://doi.org/10.3917/espri.1707.0066>

MILL, J. S. (2006). *On liberty and the subjection of a women* (A. Ryan, Éd.). Penguin.

NEVEU, E. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Armand Colin.

PITERBRAUT-MERX, D. (2020). Doit-on protéger les enfants ? : Les voies de la domination adulte. *Revue du Crieur*, N°15(1), 106. <https://doi.org/10.3917/crieu.015.0106>

RAMIREZ GARCIA, V. H. (2021). "Won't Somebody Please Think of the Children?" The Conservative Creation of a Childhood in Danger in Latin America. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 13(2), 183-200. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13359>

REICH, R. (2002). Testing the Boundaries of Parental Authority over Education : The Case of Homeschooling. *Nomos*, 43, 275-313. JSTOR.

RENAUT, A. (2002). *La libération des enfants : Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Calmann-Lévy : Bayard.

RICHARDSON, D. (2018). *Sexuality and citizenship*. Polity Press.

ROSKY, C. J. (2013). Fear of the Queer Child. *Buffalo Law Review*, 61, 607-697.

SABSAY, L. (2016). *The political imaginary of sexual freedom : Subjectivity and power in the new sexual democratic turn*. Palgrave Macmillan.

Documents institutionnels analysés

Assemblée nationale hongroise. Loi LXXIX de 2021 sur des mesures plus strictes à l'encontre des auteurs d'infractions pédophiles et sur la modification de certaines lois afin de protéger les enfants. Adoptée le 15 juin 2021. Publiée dans le Journal officiel hongrois. Consultée le 27 mars 2025.
<https://njt.hu/jogszabaly/2021-79-00-00>

Cour de justice de l'Union européenne.
Commission c. Hongrie, aff. C-769/22.

Cour européenne des droits de l'homme.
Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark, 7 décembre 1976a, série A no 23.

Cour européenne des droits de l'homme.
Handyside c. Royaume-Uni, arrêt du 7 décembre 1976b, série A no 24.

Cour européenne des droits de l'homme.
Norris c. Irlande, arrêt du 26 octobre 1988, série A no 142.

Cour européenne des droits de l'homme.
Dojan et autres c. Allemagne, décision du 13 septembre 2011, no 319/08.

Cour européenne des droits de l'homme.
Alekseyev c. Russie, arrêt du 21 octobre 2010, no 4916/07.

Cour européenne des droits de l'homme.
Bayev et autres c. Russie, arrêt du 20 juin 2017, nos 67667/09, 44092/12 et 56717/12.

Cour européenne des droits de l'homme.
Macatè c. Lituanie, arrêt du 23 janvier 2023, no 61435/19.

Parlement européen. *Résolution sur la criminalisation de l'éducation sexuelle en Pologne*, P9_TA(2019)0058. Strasbourg, 2019.

Parlement européen. *Résolution sur les violations du droit de l'UE et des droits des citoyens LGBTIQ en Hongrie par suite de l'adoption de modifications de la législation au Parlement hongrois (2021/2780(RSP))*. Strasbourg, 2021

Sejm de la République de Pologne. *Projet de loi citoyen modifiant la loi du 6 juin 1997 – Code pénal. 8^e législature, dossier parlementaire n° 3751*. Varsovie, 17 juillet 2019.

Quelle éducation à la sexualité par le jeu ? Étude des thématiques traitées au sein des outils ludopédagogiques à destination d'adolescent·es

Marie Tremblay

*Laboratoire des Sciences de l'information et de la Communication (LABSIC),
Université Sorbonne Paris Nord*

Introduction

« Les outils qui existaient, ils ne respectaient pas mes valeurs. Y'avait aucun jeu qui pouvait parler d'homosexualité dans la santé sexuelle. C'était quand même hallucinant. Aucun jeu avec un regard un peu féministe. »

Ces propos sont ceux de Léia¹⁷, une créatrice d'un outil d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) sorti en 2019. Elle me parle du besoin qu'elle avait, en tant qu'animatrice, d'avoir un support adapté pour réaliser des temps de sensibilisation comme elle l'entendait. Le manque de reconnaissance de l'EVARS comme discipline à part entière, ainsi que sa position à la croisée du privé et du public (Bernard et Roux-Lafay, 2024), soulèvent de nombreux enjeux et défis pour l'organisation de temps dédiés. Alors même que les séances doivent associer plusieurs champs de connaissances et de compétences (biologique, affectif, social et juridique)¹⁸, la réalité est loin d'y répondre. Les séances planifiées se focalisent sur les risques d'IST et de grossesse non prévues (Bousquet et al., 2016 ; Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2019 ; Gondard-Lalanne & Jeanne-Rose, 2024) et partagent une vision cishétérosexiste des relations et de la sexualité (Le Mat, 2021). De nombreux thèmes sont mis de côté, comme le consentement et les violences sexistes et sexuelles (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019), le plaisir et le désir (Bozon, 2018) et les orientations et identités LGBTI+ (Richard, 2019). Nombre de jeunes se retrouvent dans l'impossibilité de s'identifier aux normes et comportements affectifs, relationnels et/ou sexuels qui leur sont enseignés dans le cadre de ces ateliers (Gondard-Lalanne & Jeanne-Rose, 2024).

¹⁷ Pour respecter l'anonymat des enquêté·es, les prénoms ont été changés.

¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). Un programme ambitieux : Éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité.

Les recherches montrent également que le format même de ces séances semble peu adapté au public : elles sont trop peu nombreuses, voire inexistantes (*ibid.*), ignorant ainsi les obligations légales¹⁹. Elles sont aussi trop descendantes (Bousquet et al., 2016) et trop gênantes, aussi bien pour les adolescent·es que pour les adultes en charge. Ces dernier·es, comme le souligne Michel Bozon (2012), ont du mal à s'extraire de la panique morale qu'elles et ils ressentent à l'égard de la sexualité juvénile.

De nombreux supports ont donc été conçus pour répondre à un besoin d'outillage exprimé par les équipes éducatives (Bousquet et al., 2016 ; Gondard-Lalanne & Jeanne-Rose, 2024). Aux côtés des brochures et des vidéos, se trouvent également des supports qui s'inspirent des codes du jeu de société. Grâce à ses caractéristiques de frivolité et de second degré (Brougère, 2005), et parce qu'il renvoie au monde du jeu, le jeu est un support de médiation apprécié du milieu éducatif. Il s'intègre même au sein des séances d'EVARS : à titre d'exemple, 85 ressources correspondent aux filtres « jeux » et « vie affective et sexuelle » dans la base de données bibliographiques et pédagogiques créée par les agences de promotion de la santé²⁰. La conception de ces outils repose sur l'initiative de jeunes femmes (graphistes, professionnelles de santé sexuelle ou de l'accompagnement, militantes, *etc.*) qui s'emparent des sujets de l'intime, dans une démarche éducative et préventive (Tremblay, 2025).

Puisque les séances traditionnelles n'abordent qu'une partie des sujets demandés, l'objectif de cet article est d'étudier les thématiques présentes dans les jeux définis comme des supports permettant de faire de l'EVARS. Il se focalisera sur le contenu des jeux et le discours des créatrices²¹ autour de ceux-ci. Quels sujets sont mis en avant ? Quelles visions de la sexualité traduisent-ils ? Quelles représentations des risques ? Ce travail s'intègre dans un contexte de fortes oppositions idéologiques, religieuses et politiques autour de l'EVARS, en témoignent les récents allers-retours et nombreux débats concernant le détail du programme « Éduquer à la vie affective, relationnelle, et à la sexualité » par le Conseil supérieur des programmes²². Regarder donc ce que les créatrices ont

¹⁹ Non-respect de la loi 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, demandant l'organisation de trois séances annuelles de la maternelle à la terminale. En 2023, trois organisations de la société civile, le Planning Familial, Sidaction et SOS homophobie, ont saisi le tribunal de Paris pour attaquer l'État pour non-application de la loi de 2001. Cas d'école—L'état ne fait pas ses devoirs. 22 février 2023, <https://casdecote.org/>

²⁰ BipBop est une base de données créée par plusieurs centres de ressources en promotion de la santé (des associations départementales) sur le territoire. Ces centres, ainsi que cette base de données, sont des références pour les professionnel·les de l'accompagnement en santé, éducation et / ou prévention. Bib-Bop, base de données bibliographiques—Base des outils pédagogiques. (s. d.). Consulté le 23 juillet 2024, à l'adresse <https://www.bib-bop.org/index.php>

²¹ Le féminin a été privilégié ici pour marquer la prédominance des femmes dans ce corpus (13/14 enquêtées), et plus largement dans le secteur de la santé et de la prévention. Cette prédominance des femmes en tant que créatrices de supports ludiques est d'autant plus importante à souligner dans une industrie du jeu de société très masculine (Berry, 2022).

²² Voir par exemple les différents articles de Médiapart, publiés entre 2024 et 2025, faisant état de ses allers-retours : Goanec, M. (2024, mars 7). Éducation à la sexualité : Le programme enfin dévoilé. *Médiapart*. <https://www.mediapart.fr/journal/france/070324/education-la-sexualite-le-programme-enfin-devoile>

décidé d'aborder, d'exclure, de montrer, est un excellent moyen de considérer ce qu'il est possible de médier et d'éduquer par le jeu. Cela permet également d'apporter un éclairage sur les contenus réellement partagés par des outils pédagogiques.

Délimiter et analyser un corpus d'outils ludopédagogiques

Cet article repose sur une analyse thématique d'un corpus de 33²³ outils ciblé grâce à la base de données Bip Bop. Afin de constituer ce corpus, plusieurs paramètres ont été choisis.

Premièrement, ces outils-jeux doivent avoir pour cible un public adolescent, ce qui exclut les jeux d'ambiance et / ou de couple, souvent marqués d'une mention +18.

Deuxièmement, les outils retenus sont ceux qui font appel à un *ethos* ludique (Genvo, 2013) et reprennent les codes du jeu de société. Les outils ont une identité visuelle avec un nom, sont constitués de cartes, plus rarement de pions ou de plateau de jeu, et s'accompagnent d'une règle du jeu. Le tout est commercialisé ou diffusé dans une boîte ou étui de rangement. Sont ainsi exclus de ce corpus les outils diffusés uniquement en téléchargement gratuit, qui ne renvoient pas matériellement à cet *ethos* ludique.

Troisièmement, sont inclus les jeux édités (ou réédités) depuis 2019²⁴. Cette délimitation temporelle permet de regarder les thématiques les plus actuelles de l'EVARS. Cette date est proche du nouvel essor du jeu de société visible à partir de 2017 (Berry et Coavoux, 2021 ; Berry, 2021) et de l'intensification des actions militantes impulsées par *MeToo* (Jouet, 2022). Cela se traduit par l'augmentation de titres créés à cette période : d'après la base de données constituée, sept fois plus d'outils sont conçus entre 2019 et 2024, qu'entre 2012 et 2018.

Dernièrement, ils sont sur une ou plusieurs thématiques de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, telles que listées par l'UNESCO²⁵ ou l'Éducation nationale²⁶. Ils sont de fait créés ou diffusés avec pour objectif (unique ou non) d'être utilisés dans le cadre de séances d'EVARS. Ils abordent, entre autres, la santé reproductive et sexuelle, les relations (affectives et sexuelles), le corps, les violences sexistes et sexuelles (VSS), les orientations et identités LGBTI+.

Goanec, M. (2025, janvier 23). Éducation à la vie affective et sexuelle : Borne tient sa promesse, sans vraiment convaincre. *Mediapart*. <https://www.mediapart.fr/journal/france/230125/education-la-vie-affective-et-sexuelle-borne-tient-sa-promesse-sans-vraiment-convaincre>

²³ La liste des outils et leurs thématiques principales est détaillée en annexe.

²⁴ Dans la suite de ce texte, seule la dernière édition est mentionnée entre parenthèses, précédée de la maison d'édition de l'outil.

²⁵ UNESCO. (2018). Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle. Organisation des Nations Unies, pour l'éducation, la science et la culture.

²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). Un programme ambitieux : Éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité.

Les données issues des jeux (nom du jeu, boîte, règle, éléments de jeu, descriptifs) constituent le cœur de l'analyse. S'y ajoutent les données issues de 13 entretiens semi-directifs et des entretiens professionnels²⁷ avec des créatrices d'outils. Cela permet d'étudier conjointement les thématiques présentes au sein de leurs outils, et la manière dont les créatrices les pensent et les intègrent. Ces données ont été traitées afin d'en sortir une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Celle-ci a permis de repérer et documenter les thèmes (et sous-thèmes) principaux de ce corpus. Ainsi, ce texte s'attachera d'abord à montrer comment l'EVARS ludique revisite les thèmes récurrents de l'EVARS liés au corps et à la santé reproductive. Il explorera ensuite les thématiques généralement absentes des séances classiques, pourtant omniprésentes dans ce corpus. Enfin, une dernière partie analysera les discours émergents autour du numérique et ses risques, mettant en lumière des liens entre EVARS et éducation aux médias.

Connaître son corps et réduire les risques : ludifier des thématiques conventionnelles de l'EVARS

En 2022, le collectif #NousToutes, dans son enquête sur l'éducation à la sexualité, affirme que « *La majorité des thèmes abordés lors des séances d'éducation à la sexualité font en réalité partie du programme de SVT. D'ailleurs, la majorité de ces séances sont dispensées par l'enseignant-e de SVT, durant les années de collège.* »²⁸. Les adolescent·es ont donc accès à une certaine éducation autour du fonctionnement du corps, de la génitalité, de la reproduction, et de la gestion des risques sanitaires. De fait, cette partie explore la manière dont les thématiques liées aux connaissances du corps et à la santé sexuelle sont reprises et adaptées dans les outils ludiques.

Nommer, montrer et rééquilibrer les savoirs corporels

La thématique du corps et de l'anatomie génitale fait partie des premiers thèmes repérés dans l'analyse de corpus. Car les inégalités corporelles sont nombreuses, le Haut Conseil à l'Egalité (HCE) rapportait que « *84 % des filles de 13 ans ne savent pas comment représenter leur sexe alors qu'elles sont 53 % à savoir représenter le sexe masculin, et une fille de 15 ans sur quatre ne sait pas qu'elle a un clitoris* » (2016 : 5). Ce sujet reste accolé à des représentations négatives et des fausses croyances, c'est ce dont témoigne un animateur en collège et lycée, selon qui, pour les jeunes : « *tout ce qui est sécrété par le sexe génital féminin est source de dégoût et malodorant* » (Dr Kpote, 2019 : 100).

²⁷ Ces données dites industrielles sont obtenues dans le cadre d'une thèse CIFRE au sein d'une maison d'édition et de distribution d'outils ludopédagogiques.

²⁸ Dossier de presse : #NousToutes, (2022), Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Consulté le 24 avril 2025 à l'adresse : Enquête sur le consentement dans les rapports sexuels.

Concrètement, deux jeux sont spécifiques : le premier, *Sang Tabou* (La culotte rouge, 2021) est un jeu dédié aux menstruations, le second, *Foune et Flore* (Prismatik, 2020) est plus large et est présenté comme « *A mi-chemin entre vulgarisation scientifique, prévention et féminisme* »²⁹. Ces outils abordent, sans détours, deux sujets tabous (et en jouent en leur donnant des noms évocateurs) afin d'informer sur des sujets anatomiques et biologiques précis.

En plus de ces deux titres, 11 autres permettent de parler d'anatomie génitale. Les cartes nomment les sécrétions (les règles, les pertes blanches, le sperme) et montrent, au travers de schémas anatomiques, les différentes parties qui constituent les organes génitaux (clitoris, gland, testicules, vagin, vulve). Dans ces jeux, les contenus sur le clitoris, devenu symbole d'une certaine révolution féministe (Jouet, 2022), sont omniprésents : il faut le « dessiner »³⁰, le « modeler »³¹, ou le « faire deviner »³². Ces jeux soulignent également les inquiétudes et injonctions sur les représentations normatives des corps (taille des sexes, présence de poils, etc.).

Tout semble indiquer une volonté d'équilibrer les savoirs concernant les organes génitaux, en atténuant les discours dépréciatifs associés à l'appareil génital assigné féminin. Dans ces outils, la vulve, ce qui la constitue et ses spécificités, est aussi présente que le pénis. Une tentative de se décentrer d'un déterminisme sexe - genre est aussi perceptible : certains jeux emploient des termes comme « personnes menstruées » ou « personnes à vulve ». Mais si certains sujets sont pris en compte, d'autres restent peu traités. C'est le cas de l'intersexuation : seules cinq boîtes de jeu du corpus contiennent des cartes sur ce thème.

2) La prévention des risques sanitaires

Au sein du corpus, la prévention des risques est une thématique prépondérante : les contenus qui parlent de contraception sont présents dans 21 des 33 outils. Ils listent les différentes IST et donnent de l'information sur leur mode de transmission (« *Que signifie IST ? Citez-en* »³³) tout en répondant aux questionnements sur les différentes contraceptions et leurs modes de fonctionnement (« *Le stérilet peut servir de contraception d'urgence* »³⁴). Ils amènent aussi une réflexion sur la gestion de la contraception. En effet, les contenus des cartes souhaitent se détacher des injonctions qui pèsent sur la charge contraceptive des filles. Dans l'outil *Ado Sexo : quelles infos ?* (IREPS, 2023), l'une des cartes proposées en débat aux joueurs·euses est « *la contraception, c'est une affaire de fille* ». Dans le guide pédagogique de *Love, Sex & Fun* (FCPPF, 2020), l'une des questions de

²⁹ Description de la page Ulule du jeu : Jeu Foune et flore. Ulule. Consulté le 16 avril 2025, à l'adresse <https://fr.ulule.com/jeu-foune-et-flore/>

³⁰ Moi c'est Madame, L'éclap éditions, 2021 ; Câlins Malins, ADJ22, 2021

³¹ Love, Sex & Fun, FCPFF, 2025

³² No Taboo, Sexploration, 2019

³³ Câlins-Malins, ADJ22, 2021

³⁴ Relations et Préventions, Gynécologie sans frontière, 2022

relance est « à qui doit revenir la responsabilité de la contraception ? ». Nous retrouvons également des contenus autour de la contraception masculine, c'est d'ailleurs l'objet entier du jeu *Le cœur des Zobs* (L'éclap éditions, 2023). Cette liste non-exhaustive démontre une certaine volonté de la part des créatrices de signaler les inégalités des charges et responsabilités contraceptives au sein des relations hétérosexuelles. Les joueurs·euses sont ainsi amené·es à repenser leurs pratiques.

La prévention des risques est la thématique qui se retrouve dans le plus d'outils. Elle fait même l'objet complet de six jeux, comme ceux aux noms révélateurs : *Affreuses IST* (Sida Info Service, 2020) ; *Pause Capote* (CRIPS Sud, 2021) ; *Map it ! Le nuancier contraceptif* (Topla, 2019). Ce sont donc quinze outils qui font de l'éducation sur les moyens de contraception et de protection un sujet parmi d'autres : la prévention des risques n'est plus le seul sujet de l'éducation à la sexualité. C'est d'ailleurs ce que relatent les co-autrices d'un outil plurithématique :

« Il fallait qu'on se démarque de l'approche par les risques qu'on a naturellement quand on est confronté à une situation (...). Donc avec Florence on a commencé à travailler sur l'idée d'avoir une approche plus positive.³⁵ »

Notons cependant que les contenus autour de la prévention des risques restent hétérocentrés. Les outils informant sur la santé sexuelle des relations lesbiennes et gays sont minoritaires, seuls deux jeux contiennent explicitement des cartes sur le sujet. L'apport de connaissance se fait rarement *via* le contenu de cartes, c'est à la charge de l'intervenant·e d'apporter un éclairage supplémentaire.

La prévention des IST et des grossesses non prévues est un des objectifs clés des séances d'EVARS, et c'est ce qui ressort également avec l'omniprésence de ce thème dans ce corpus. Les outils se distancient du discours sur le risque partagé par les séances traditionnelles. Mais s'ils permettent d'ouvrir un débat sur la charge contraceptive au sein des relations hétérosexuelles, ils entretiennent une méconnaissance des enjeux de prévention spécifiques aux personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, et trans, alors même qu'elles sont davantage exposées aux IST (Santé publique France, 2021).

En résumé, ces dispositifs ludiques de prévention abordent, dans une certaine continuité avec les programmes scolaires, les thématiques liées au fonctionnement du corps et à la santé sexuelle. Ces contenus s'intègrent de manière plus égalitaire, et partagent, parfois, un discours engagé, féministe. Les créatrices se décentrent d'une approche unique par le risque en reliant la prévention à d'autres sujets, davantage laissés de côté dans les séances classiques.

³⁵ Promotion Santé Normandie (Réalisateur). (2024, juin 7). Lancement de l'outil « Planète VASI, Voyage vers la Vie Affective, la Sexualité et l'Intimité » [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=trVNBOahTvl>

Questionner les relations affectives et sexuelles

Certaines thématiques, telles que le consentement, la lutte contre les VSS, les questions LGBTI+ ou encore l'éducation à la sexualité, sont encore trop peu abordées de manière systématique en salle de classe. Si l'institution scolaire peine à leur accorder une place suffisante, ces thématiques apparaissent néanmoins de façon significative dans les outils composant ce corpus.

1) *Le consentement et la lutte contre les violences sexistes et sexuelles*

En lisant uniquement les descriptions en ligne des outils sur les pages produits, 19 disent aborder le sujet des « relations », et 15 des 33 listent des sujets liés au champ lexical des violences sexistes et sexuelles : « consentement » ; « violence » ; « discrimination » ; « stéréotype de genre » ; « sexisme » ; *etc.* En y regardant de plus près, plusieurs outils du corpus sont ainsi spécifiquement dédiés à l'éducation au consentement et la lutte contre les VSS, ce qui se retrouve tout particulièrement dans le nom donné au support : *Consentement, t'en dis quoi ?* (FCPPF, 2019) ; *Jdiwi*, *Jdinon* (FCPPF, 2023) ; *Ok not Ok ?* (Topla, 2019) ; *Emprise* (Désclie, 2025) ; et *Le Jeu des relations saines ou toxiques* (Comitys, 2024). Dans ces jeux, le groupe est amené à réfléchir aux différents facteurs qui jouent sur le consentement, et donc questionner ses applications. Par exemple, dans *Jdiwi* *Jdinon*, des cartes de « contexte » viennent s'ajouter au fur et à mesure à une carte « dialogue ». Les joueurs·euses observent les effets sur le consentement selon *qui* dit la phrase, *comment* et *où*. Chaque personne peut interroger ses propres cadres et limites, ce qu'il considère comme acceptable ou non dans sa relation. C'est d'ailleurs le principe même du jeu édité par Comitys, qui se base sur le Violentomètre³⁶. En ce sens, le consentement et les violences au sein du couple constituent un sous-thème récurrent. *Emprise* (Désclie, 2025), outil sur les violences conjugales, illustre bien ce cas. Au fur et à mesure de l'histoire, le groupe peut faire face à un cas de viol conjugal, et arriver à la carte « *Selon la loi, le devoir conjugal n'existe pas. De plus vous n'avez pas donné votre consentement. Vous venez donc de subir une agression sexuelle. Le viol conjugal est un crime puni par la loi.* ». Alors que les violences conjugales sont souvent minimisées et excusées dans les couples adolescents (Amsellem-Mainguy et Vuattoux 2019), ces outils qui leur sont destinés en parlent directement. Ils permettent, *via* des cartes de discussion ou jeux de rôles, d'admettre l'existence de ces violences, de les nommer comme telles, et d'engager une conversation autour de celles-ci.

Ainsi, et de manière très liée, les contenus souhaitant sensibiliser à l'égalité fille-garçons sont présents dans près de la moitié des outils du corpus. Cinq outils sont spécifiques au sujet, comme *C'est Cliché* (Réseau Canopé, 2022) et *Moi c'est Madame* (L'éclap éditions, 2021), en démontre la

³⁶ Le Violentomètre est un outil de prévention et de sensibilisation aux violences conjugales, créé par le Centre Hubertine Auclert en 2018. « Le Violentomètre » | Centre Hubertine Auclert. (s. d.). Consulté le 28 mai 2025, à l'adresse <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/le-violentometre>

description de ce dernier : « *Moi C'est Madame est un jeu de cartes pour s'entraîner à riposter face au sexisme* »³⁷. Dans un contexte où la pensée masculiniste augmente, notamment chez les jeunes (HCE, 2025), ces outils sont annoncés comme des solutions pour aborder « *des sujets encore trop souvent tabous comme le sexisme, la sexualité, l'identité de genre, de manière originale et conviviale. Un jeu coopératif pour donner la parole aux ados, identifier les situations problématiques, avoir des clés pour mieux réagir face à des attaques sexistes et déconstruire les stéréotypes de genre !* »³⁸.

Les thématiques présentes dans ce corpus valident l'objectif de l'EVARs qui doit éduquer « *au principe du consentement et contribuer [sic] à la prévention des différentes formes de violences, notamment des violences sexistes et sexuelles* »³⁹. Les outils ludopédagogiques étudiés nomment et définissent les violences : « harcèlement de rue » ; « viol » ; « agression sexuelle » ; « sexisme » ; « violences conjugales », et les séparent des cadres de la séduction, de la drague ou de la relation amoureuse et/ou sexuelle. Ils réintroduisent la place des « non » que l'on peut dire à tout moment de la relation. Ces jeux admettent des thématiques qui permettent de sensibiliser aux inégalités et violences qui subsistent au sein des interactions et relations hétérosexuelles. *MeToo* est par ailleurs mentionné par plusieurs créatrices comme étant le point de départ de leurs projets de supports ludiques d'EVARs (Tremblay, 2025). De fait, plusieurs sont commercialisés et marqués avec pour objectif de réduire les VSS. C'est le cas de *SéduQ*, présenté comme un « *escape game pour la santé sexuelle, contre les violences sexuelles* » (Désclis, 2019). Créés dans une perspective féministe, les dispositifs ludiques mettent en avant l'importance pour les créatrices d'éduquer au consentement, le considérant ainsi comme l'une des notions centrales de l'EVARs.

2) Penser les personnes **LGBT(QIA+)**

Les créatrices vont également penser progressivement l'intégration des thèmes LGBTI+ dans les outils ludopédagogiques. Les échanges avec les co-créatrices d'outils créés avant 2019 et ayant été réédités rendent compte de ces changements. Pour elles, le travail de mise à jour a été l'occasion d'adapter leurs contenus, comme l'explique l'une d'elle :

« Il a eu plusieurs formes, ce jeu, il a évolué (...) Il y avait un gros plateau qui avait été fait. (...) Mais il ne correspondait plus puisque c'était une femme et un homme qui s'enlaçaient (...) il n'y avait plus de concordances avec le fait qu'il fallait que ce soit plus large pour l'esprit de tout le monde. Donc, on l'a enlevé. C'est devenu

³⁷ Description de la page produit : *Moi c'est Madame*, le jeu pour riposter face au sexisme. (s. d.). L'éclap éditions. Consulté le 29 mai 2025, à l'adresse <https://www.eclap.fr/products/jeu-moi-cest-madame>

³⁸ Description sur la page produit : *Moi c'est Madame La relève*, le jeu pour libérer la parole des ados. (s. d.). L'éclap éditions. Consulté le 29 mai 2025, à l'adresse <https://www.eclap.fr/products/moi-cest-madame-la-releve>

³⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité.

un petit plateau qui a fait un signe infini. » (Gaëlle, Coordinatrice jeunesse ayant participé à la réédition d'un outil créé en 2001. Dernière édition en 2021)

Si les outils créés au début des années 2000 n'envisageaient pas encore la thématique, ceux diffusés dès 2019 l'intègre directement. Sur les 33 outils, 21 ont des contenus liés aux orientations lesbiennes, gays, bisexuelles, et aux transidentités. Parmi eux, deux sont spécifiquement dédiés aux sujets LGBTI+ : *LGBTQuizz* (Sida Info Service, 2023) et *Game of Porn+* (Sofélia, 2021). Ce dernier a néanmoins une posture particulière puisqu'il s'agit d'une extension au jeu *Game of Porn* diffusé en 2019. L'une des créatrices raconte à ce sujet que c'est sa visite dans une association qui lui a donné l'idée de faire une extension spécifique aux personnes et pratiques LGBTI+. La thématique n'était pas celle envisagée de base, mais s'est constituée comme importante *a posteriori*.

La présence des thèmes LGBTI+ se retrouve de manière plurielle dans les outils, et dépend de la mécanique de jeu. Certains demandent de définir des mots (« *quelle est la différence entre genre et identité sexuelle* »⁴⁰, « *qu'est-ce que la non-binarité* »⁴¹) de discuter des représentations ou idées reçues (« *quelle est la différence entre une personne travestie et une personne transgenre ?* »⁴²; « *seuls des hommes ayant des relations avec des hommes peuvent être contaminés par le VIH ?* »⁴³) ou de réfléchir sur les droits des personnes LGBTI+ (« *En France, depuis combien de temps la PMA est-elle accessible aux couples de femmes ?* »⁴⁴). De manière plus rare, certains vont illustrer des relations et personnes *queer*, c'est le cas avec l'outil *Amour-S* (FCPPF, 2023), conçu dans l'objectif de représenter « *L'amour sous toutes ses formes est au cœur des questionnements sociétaux, et féministes en particulier. On parle de consentement, de jouissance, on décortique le couple, on interroge la monogamie...* »⁴⁵. Enfin, les jeux qui traitent des discriminations sexistes contiennent également de nombreuses cartes sur les discriminations et violences LGBTIphobes. *Moi c'est Madame* (L'éclap éditions, 2021) et son extension *Moi c'est Madame - La Relève* (L'éclap éditions, 2023) ont des cartes « attaques » qui renvoient spécifiquement aux discriminations lesbophobes ou transphobes. De même, l'outil *Can You ?* (Topla, 2019) invite les joueurs·euses à réfléchir aux différentes formes de discriminations vécues par les personnes lesbiennes, gays, transgenres, intersexes ou asexuelles.

⁴⁰ Planète VASI, ministère de la Justice, Promotion de la santé Normandie, 2024

⁴¹ *Moi c'est Madame - La relève*, L'éclap éditions, 2023

⁴² *Love, Sex & Fun*, FCPPF, 2025

⁴³ *True or False*, Topla, 2019

⁴⁴ *LGBTQuizz+*, Sida Info Service, 2023

⁴⁵ Description de la page produit : *Amour-S* – FCPPF. (s. d.). Consulté le 29 mai 2025, à l'adresse <https://fcppf.be/produit/amours/>

Le sujet LGBTI+ est donc *l'un* des sujets du jeu, mais non le thème global. Il fait d'ailleurs souvent l'objet d'une catégorie à part entière, comme dans *Love, Sex & Fun* (FCPPF, 2020), dans lequel quatre cartes sur quinze ont pour sous-thématique « LGBTQIA+ » au sein de la catégorie « Relations ». Dans *No Taboo* (Topla, 2019), les mots faisant référence aux personnes LGBTI+ sont inclus dans la catégorie « Orientations et Identités ». Les questions sont donc distinguées au sein même du jeu, ce qui semble parfois réadmettre une certaine distance avec les cadres relationnels cishétéronomatifs ainsi considérés comme ceux « de base ». Si les outils du corpus affichent une volonté d'inclusivité à travers la mention du sigle, les contenus qu'ils proposent révèlent néanmoins une répartition inégale des thématiques qui le composent. Tout semble en effet se regrouper sous une bannière « LGBT(QIA+) », sans que les sous-thèmes soient traités avec le même niveau d'information, ni la même récurrence. Ainsi, 18 contiennent au moins une carte faisant référence à l'une des orientations sexuelles lesbienne, gay (peu nommées et recentrées sous le terme « homosexualité ») ou bisexuelle. 16 contiennent au moins une carte sur la transidentité, souvent en invitant le groupe à discuter de la notion d'« identité de genre ». En revanche, seules cinq boîtes de jeu évoquent l'intersexuation, et cinq autres l'asexualité, des thématiques souvent réduites à une simple définition, sans véritable contextualisation ou approfondissement.

L'omniprésence des thèmes LGBTI+ révèle tout de même la volonté des créatrices d'offrir de nouvelles perspectives sur les relations affectives et sexuelles. Alors que l'EVARS, telle qu'est généralement réalisée « *est loin de s'adresser à toutes et tous de manière égalitaire (...) elle vise la reproduction d'un certain ordre social, un ordre cis-genre, binaire et hétéronormatif* » (Richard, 2019 : 93), ces outils souhaitent s'extraire d'une vision cishétéronormée des relations affectives et sexuelles. Ils sont envisagés comme des supports de lutte contre les discriminations LGBTIphobes, dans un contexte où les insultes LGBTIphobes sont parmi les épisodes de violence verbale les plus courants en milieu scolaire (*ibid.*), et où l'école reste un espace de violences pour les jeunes LGBTI+⁴⁶ et les professionnel·les de l'institution⁴⁷.

⁴⁶ Un rapport réalisé par le Centre Hubertine Auclert et co-financé par le ministère de l'Éducation nationale sur les « (Cyber)violences de genre chez les jeunes de 11 à 18 ans » révèle que les élèves LGBTI+ sont davantage victimes de violences sexuelles (76% des filles lesbiennes, bies et trans contre 45% des filles cisgenres hétérosexuelles, et 69% des garçons gay, bi ou trans, contre 34% des garçons cisgenres hétérosexuels). Turcan, M. (2025, février 21). Violences de genre à l'école : Ce que dit le rapport « caché » par le ministère de l'éducation. Mediapart. <https://www.mediapart.fr/journal/france/210225/violences-de-genre-l-ecole-ce-que-dit-le-rapport-cache-par-le-ministere-de-l-education>

⁴⁷ L'écriture de cet article coïncide tristement avec le suicide de Caroline Grandjean, le 2 septembre 2025. Cette directrice d'école dans le Cantal était la victime d'un harcèlement lesbophobe sur son lieu de travail. Selon la sociologue Sarah Jean-Jacques, cet événement met en lumière un malaise et un « déni lesbien », notamment au sein des institutions. Jean-Jacques, S. (2025, septembre 10). Suicide de Caroline Grandjean : « L'absence de soutien de l'éducation nationale est révélatrice du déni lesbien qui structure notre société ». https://www.lemonde.fr/idees/article/2025/09/10/suicide-de-caroline-grandjean-l-absence-de-soutien-de-l-education-nationale-est-revelatrice-du-deni-lesbien-qui-structure-notre-societe_6640248_3232.html

3) Quelle éducation à la sexualité ?

Un troisième sujet ressort de cette analyse de corpus autour des relations, c'est la sexualité. Dans un premier temps, la sexualité s'envisage seule *via* le sujet de la masturbation, présent dans une dizaine d'outils. Les cartes posent des questions concernant sa pratique (« *c'est quoi la masturbation* »⁴⁸) et ses représentations (« *la masturbation ne concerne que les garçons* »⁴⁹). Cette exploration de la sexualité individuelle ouvre ensuite sur celle de la sexualité partagée, thématique centrale à l'adolescence (Bozon, 2012). Le thème de la « première fois » se retrouve explicitement dans le contenu de sept jeux. Dans *SéduQ* (Désclic, 2025), le personnage que le groupe incarne peut admettre que « *c'est sa [sic] première fois* ». D'autres contenus de jeux semblent vouloir répondre aux angoisses concernant ce moment (« *toutes les filles saignent-elles lors de leur premier rapport sexuel ?* »⁵⁰, « *la première fois, ça fait mal* »⁵¹). Les cartes autour de la première fois font ainsi le lien avec l'éducation au champ biologique (notamment en parlant de l'hymen) et parlent de certaines idées reçues ou méconnaissances concernant le corps humain. Les cartes reviennent sur la notion de virginité, notamment au regard de la première fois envisagée autour de la première pénétration. Et si dans peu de cas, le propos reste normatif (« *pour faire l'amour, il faut être très amoureux, avoir une grande confiance en l'autre, en avoir envie et se sentir prêt* »⁵²), le discours globalement partagé tend à admettre la multiplicité des expériences, distingue sexualité et sentiment amoureux. L'important est de donner des éléments aux jeunes pour qu'ils puissent entrer en sexualité de manière informée, consentie et protégée.

Les outils invitent également les participant·es à interroger les normes hétérosexistes de la sexualité comme en témoignent certaines cartes de débat : « *elle, c'est une p***, elle baise avec tout le monde* »⁵³. Cette réflexion s'étend jusqu'à la remise en cause de l'injonction à la sexualité, notamment à travers les quelques cartes parlant d'asexualité, ou celles questionnant sa place au sein du couple (« *puisque on est ensemble, on doit avoir des rapports sexuels* »⁵⁴).

Ici, la relation sexuelle doit se dérouler dans un cadre bienveillant, sécurisé. La violence ne fait pas partie de la relation et la sexualité doit être source de plaisir et de désir, aussi bien pour les filles et les garçons, comme le montre le plateau de jeu dans *SéduQ* (Désclic, 2025). Dans celui-ci, la partie est gagnée si les joueurs·euses atteignent le haut du plateau « plaisir ». La sexualité peut se

⁴⁸ Sexplikons'nous, Sex'Aequo, 2024

⁴⁹ Ado Sexo : quelles infos ?, IREPS Auvergne Rhône-Alpes, 2023

⁵⁰ Love, Sex & Fun, FCPFF, 2025

⁵¹ Ado Sexo : quelles infos ?, IREPS Auvergne Rhône-Alpes, 2023

⁵² Relations et Préventions, Gynécologie sans frontière, 2022

⁵³ Moi c'est Madame, L'éclap éditions, 2021

⁵⁴ SelfLife, Centre hospitalier universitaire de Clermont Ferrand / CRIAVS Auvergne, 2019

passer seul·e ou à plusieurs, et est interrogée. Alors que l'acte sexuel n'est abordé en salle de classe que lorsqu'il est question des risques qu'il amène, il devient une catégorie de carte à part entière dans ces outils. Et puisqu'ils sont destinés à un public adolescent, la sexualité est aussi pensée en fonction de leurs enjeux : on leur parle des changements du corps, de puberté, du rapport à la sexualité qui évolue, des premières fois. Nombre de jeux montrent également les inégalités et les injonctions contradictoires qui pèsent sur la sexualité des filles dans un cadre hétérosexuel. Ils pointent du doigt le double standard, demandant même à une reprise de définir la notion⁵⁵, et dénoncent ainsi explicitement le stigmat de la putain tel que décrit par Isabelle Clair (2012).

Cette deuxième partie a mis en lumière l'intégration, au sein des supports ludiques, de thématiques longtemps absentes des séances traditionnelles. Cela témoigne d'une volonté de renouveler l'EVARS en l'ancrant davantage dans le champ des émotions, des identités et du plaisir. Les dynamiques relationnelles et sexuelles sont interrogées, le consentement est au fondement des relations, et des représentations alternatives aux normes cishétérocentrées sont progressivement mises en avant. L'EVARS ludique se rapproche des principes de sexualité dite « antioppressive » telle que décrit par Gabrielle Richard (2019) : celle-ci doit favoriser le désir et le plaisir de tous·tes, valoriser les vécus de chacun·e et placer au cœur des apprentissages la construction sociale des normes, les mécanismes de leur production et les privilèges qu'elles génèrent. Mais ces nouveaux discours ne signifient pas non plus l'effacement des discours sur le risque. Ceux-ci prennent d'autres formes et touchent d'autres sujets.

Sensibiliser aux nouveaux risques : les questions liées de la VARS et de l'éducation aux médias

La dernière grande thématique relevée dans ce corpus concerne les nouveaux risques liés à l'usage du numérique. En ce sens, les contenus permettant de sensibiliser aux représentations médiatiques de la sexualité (principalement celles véhiculées par la pornographie), ainsi que ceux sensibilisant aux cyberviolences sexistes, sexuelles et LGBTIphobes, sont récurrents dans les outils analysés.

1) Les relations affectives en ligne

Un grand nombre des outils du corpus intègrent des contenus qui permettent de discuter de l'usage des réseaux sociaux numériques dans les relations. L'un des exemples révélateurs est l'outil Cartadire, Réseaux Sociaux (FCPPF, 2022), variante de Cartadire, VARS (*ibid.*, 2021). On peut lire

⁵⁵ Moi c'est Madame, L'éclap éditions, 2021

en description « *jeu de cartes pour ouvrir un espace de parole et d'échange autour de la vie affective, relationnelle et sexuelle à l'heure des réseaux sociaux* »⁵⁶. Ce jeu est constitué de 112 cartes « mots » et explore de nombreux aspects des interactions sur internet : « *sexting* », « *selfie* », « *censure* », ainsi que les violences liées comme « *outing* » ou « *revenge porn* ».

Ce n'est pas le seul à traiter des espaces relationnels numériques, c'est en fait un tiers des outils qui parlent des réseaux sociaux ou de l'usage d'internet. Les jeux qui se basent sur des dialogues ajoutent ainsi des indications textuelles sur les cartes pour mentionner que ceux-ci se déroulent « en ligne ». Le *nude*, nommé dans neuf outils, devient le point central de la sensibilisation aux cyberviolences conjugales et sexuelles. Dans Jdiwi Jdinon (FCPPF, 2024), les joueurs·euses peuvent tirer la carte : « *prouve-moi que tu m'aimes, envoie-moi un nude !... Allez, vas-y j'attends* ». Dans SéduQ (Désclie, 2019), le personnage incarné par le groupe peut en envoyer un de manière non sollicitée, et recevoir une carte de rappel au cadre légal : « *STOP ! Tu n'as pas eu l'accord explicite de l'autre avant d'envoyer une photo intime. C'est de l'exhibition sexuelle. Votre relation s'arrête ici* ».

Les jeux abordent les spécificités des échanges par Internet et nomment les violences ainsi que le cadre légal qui les entourent. Dans ces outils, les perceptions positives qu'ont les jeunes d'Internet, perçu comme un espace d'anonymat, d'information et d'exploration (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2017), sont questionnées. Le discours véhiculé par ces cartes semble davantage refléter les préoccupations des adultes face aux usages numériques et met en avant les dangers associés à Internet. Ces messages résonnent davantage avec ceux portés par l'Éducation nationale, qui invite à : « *Prendre conscience que l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux peut entraîner des situations dangereuses ou des infractions à la loi, élaborer des stratégies pour s'en protéger et protéger les autres* »⁵⁷. On discute ainsi des risques de rencontrer une mauvaise personne, des risques de voir fuiter des photos intimes, des risques d'être victimes de violences en ligne. Toutefois, les outils ne mentionnent pas, encore, la présence et l'influence de courants masculinistes ou de groupes ultra-conservateurs se disant féministes dans les espaces numériques fréquentés par les adolescent·es. Ces discours constituent pourtant un enjeu éducatif majeur pour la réception des dispositifs EVARS. Le dernier rapport du HCE faisant état du sexisme en France montre en effet la montée de la pensée masculinistes et antiféministes chez les jeunes (2025), phénomène ayant des fortes répercussions sur la construction des représentations de la sexualité, du consentement, et des rapports de sexe.

⁵⁶ Description de la page produit Cartadire Réseaux sociaux – FCPPF. (s. d.). Consulté le 30 avril 2025, à l'adresse <https://fcppf.be/produit/cartadire-reseaux-sociaux/>

⁵⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité.

2) Éduquer au média de la pornographie

Parler d'internet et de sexualité, c'est aussi parler de pornographie. Quinze outils ludiques permettent de discuter des représentations et de la consommation de pornographie. Un jeu est ainsi dédié à cette question : Game of Porn (Sofélia, 2019) et son extension. L'un des objectifs de l'outil est notamment d'« *aider les jeunes à acquérir un esprit critique face aux sites pornographiques* »⁵⁸ tout en ne banalisant ni diabolisant ses consommateurs·euses. Il en est de même pour les outils plurithématiques qui vont parfois faire référence à la pornographie dans une carte question ou discussion. L'outil Love, Sex & Fun (FCPPF, 2025) demande de définir la « *pornographie mainstream* » et renvoie dans son guide (à destination des animateurs·ices) aux initiatives *queer* et féministes de la pornographie. Il y est également écrit qu'aucune étude ne montre l'impact réel de la pornographie sur les comportements sexuels des jeunes⁵⁹. Un autre outil, Sexplikons'nous (Sex'Aequo, 2023) pose aux joueurs·euses la question « *est-ce que je peux apprendre à faire l'amour en regardant un film pornographique ?* ». Si certains jeux demandent aux joueurs·euses d'adopter une posture critique, d'autres sont plus normatifs et partagent le point de vue de leurs autrices (« *les sites internet pornographiques reflètent-ils la réalité de la sexualité ? Non (...)* »⁶⁰ ; « *il/elle souhaite trouver des informations sur la sexualité en regardant des films pornographiques. Quels autres moyens lui proposez-vous ?* »⁶¹).

Éduquer aux représentations transmises par la pornographie apparaît comme un objectif central de l'EVARS, en témoignent les nombreuses occurrences dans ce corpus. La forte présence de ce thème montre que la sexualité adolescente est encore considérée par les adultes comme « sous influence » (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019 : 92). Ces ressources insistent sur les risques liés à une exposition précoce ou répétée à des contenus pornographiques et cherchent à amener les jeunes à prendre de la distance avec les images véhiculées, jugées stéréotypées, irréalistes, voire violentes. L'objectif affiché est de développer chez les adolescent·es un esprit critique face à ces images, en les aidant à différencier la fiction pornographique des relations sexuelles réelles. Certains reconnaissent la diversité des productions pornographiques, au-delà du modèle dominant dit *mainstream*. Ils tendent à intégrer une éducation aux médias plus large, qui n'invalide pas la pornographie en tant que telle, mais invite à réfléchir à ses usages, à ses formes variées, et à ses implications dans la construction des représentations et des désirs. Le discours ambivalent reflète les tensions et controverses autour des effets de ce média, et retranscrivent les difficultés des professionnel·les à aborder ce sujet en

⁵⁸ Description de la page produit : Game of porn : Un outil d'animation pour déconstruire les clichés véhiculés dans la pornographie. Sofélia. Consulté le 30 avril 2025, à l'adresse <https://www.sofelia.be/game-of-porn-le-nouvel-outil-danimation-pour-deconstruire-les-cliches-vehicules-dans-la-pornographie/>

⁵⁹ Livret pédagogique de Love, Sex & Fun, FCPPF, 2025

⁶⁰ Relations et prévention, Gynécologie sans frontière, 2022

⁶¹ Planète VASI, ministère de la Justice, Promotion de la santé Normandie, 2024

contexte éducatif. Quoi qu'il en soit, l'éducation au média qu'est la pornographie paraît indispensable. Les jeunes seraient d'ailleurs ouvert·es à l'idée d'aborder le rapport à consommation de contenu pornographique, comme le montre l'étude réalisée par Sexteens « *Nos enquêtés se sont tous déclarés favorables à l'introduction de cette thématique dans le cadre de l'éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité.* »⁶².

Conclusion

Créés par des militantes ou des intervenantes qui ont conscience des inégalités sociales et de leurs répercussions, ces jeux partagent une vision résolument féministe et politique des sujets de la sexualité. Qu'ils soient spécifiques ou plurithématiques, ils illustrent la diversité des notions essentielles à une EVARS globale, saine et égalitaire, et donnent à voir de nombreux modèles relationnels. Ils redonnent ainsi une place aux sujets affectifs et intimes jusqu'alors absents des salles de classe : consentement, violences sexuelles, orientations et identités LGBTI+. Ils s'écartent également de l'unique prisme du risque sanitaire : si la prévention des IST et des grossesses non prévues reste la thématique majoritaire, elle n'est que très rarement au centre de l'outil. Les relations sont davantage considérées sous l'angle du plaisir et du désir. Mais l'analyse thématique rend compte de nouveaux risques : l'EVARS ludique questionne la place des écrans dans la construction de relations et de normes relationnelles et affectives. Elle entremêle ainsi deux éducations à, l'EVARS et l'éducation aux médias, en voulant développer l'esprit critique face aux représentations de la pornographie, et en sensibilisant sur les dangers admis par les échanges en ligne.

Si les outils permettent une EVARS plus large et inclusive, cette étude ne rend compte que des thématiques recensées dans ce corpus. Elle ne permet pas d'appréhender leur utilisation réelle en salle de classe et auprès des adolescent·es. Il n'est pas possible de déterminer quels outils sont les plus utilisés, ni comment ils sont utilisés : est-ce que des tris sont opérés pour aborder une thématique spécifique, et laquelle ? Sont-ils adaptés pour correspondre au niveau de la classe, au contexte de l'établissement et aux textes officiels les plus récents, et si oui, comment ?

Enfin, cette analyse thématique a été facilitée par l'usage majoritaire de l'écrit au sein de ces outils : les cartes demandent aux joueur·euses de répondre à des questions, de discuter ou de débattre sur des affirmations, de relever des défis. Alors même que le support jeu fait souvent appel à l'illustration, les outils ludiques de ce corpus ne l'utilisent que rarement. Seuls deux outils de ce corpus *montrent* la sexualité, les autres l'écrivent. Au-delà des thèmes, le « comment » on joue, soit la

⁶² Corroy, L. (2025, avril 28). Sur Internet, des adolescents confrontés de plus en plus jeunes à des images pornographiques. The Conversation. Consulté le 15 mai 2025, à l'adresse <http://theconversation.com/sur-internet-des-adolescents-confrontes-de-plus-en-plus-jeunes-a-des-images-pornographiques-244872>

mécanique du jeu, serait également un angle d'analyse très intéressant. Elle pourrait être assez révélatrice de la manière dont on peut jouer tout en éduquant à la sexualité.

Bibliographie

- AMSELLEM-MAINGUY Y., & VUATTOUX, A. (2018). *Construire, explorer et partager sa sexualité en ligne. Usages d'Internet dans la socialisation à la sexualité à l'adolescence* [Notes & rapports / Rapport d'étude]. INJEP.
<https://injep.fr/publication/construire-explorer-et-partager-sa-sexualite-en-ligne/>
- AMSELLEM-MAINGUY Y., & VUATTOUX, A. (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : Réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *Mouvements*, n° 99(3), 85-95.
- BERNARD, S., & ROUX-LAFAY, C. (2024). Éducation à la sexualité. In A. Barthes, J.-M. Lange, & C. Chauvigné, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (Édition revue et augmentée, p. 218-226). L'Harmattan.
- BERRY, V. (2022). *Le sens du jeu : Cultures et pratiques ludiques en France (1960-2020)* [HDR]. Université Grenoble Alpes.
- BERRY, V., & COAYOUX, S. (2021). « Qui veut jouer au Monopoly ? » Cultures et pratiques du jeu de société en France. *Sciences du jeu*, 14, Article 14.
<https://doi.org/10.4000/sdj.2819>
- BOUSQUET, D., LAURANT, F., & COLLET, M. (2016). *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes* (Nos. 2016-06-13-SAN-021). Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.
- BOZON, M. (2002). *Sociologie de la sexualité* (4e éd. Augmentée [2018]). Armand Colin.
- BOZON, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. *Agora débats/jeunesses*, N° 60(1), 121-134.
- BROUGERE, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Economica.
- CLAIR, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78.
<https://doi.org/10.3917/agora.060.0067>
- GENVO, S. (2013). *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique* [HDR, Université de Lorraine].
<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02169832>
- GONDARD-LALANNE, C., & JEANNE-ROSE, E. (2024). *Éduquer à la vie affective, relationnelle et sexuelle* [Avis et rapport du Conseil économique, social et environnemental sur proposition de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité]. Conseil économique social et environnemental.
- KPOTE. (2019). Naissance du clito, apparition du consentement – itinéraire d'un éducateur à la sexualité. *Mouvements*, n° 99(3), 96-103.
- LE MAT, A. (2021). Éducation sexuelle. In *Encyclopédie critique du genre* (2e édition, p. 265-274). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.renne.2021.01.0265>
- PAILLE, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. *Collection U*, 5, 269-357.
- RICHARD, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Remue-ménage.
- RICHARD, G., & MAG jeunes LGBT. (2018). *L'éducation à la sexualité en France du point de vue des élèves issu·e·s de la*

diversité sexuelle et / ou romantique et de genre (rapport de recherche).

TREMBLAY, M. (2025). *Créer des jeux pour faire de l'éducation à la sexualité ?*

Objectifs et ambitions d'une médiation ludique. Actes du 24^e Congrès de la SFSIC. Transition(s), 18-20 juin 2025. Université Rennes 2.

Annexes

Nom du jeux	Date de création (et dernière édition)	Maison d'édition	Thématique principale
Action ou réalité ?	2021	IDcréa	Discriminations
Ado Sexo : quelles infos ?	2008 (2023)	IREPS Auvergne Rhône- Alpes	Plurithématique VARS
Affreuses IST	2020	Sida Info Service	Contraception et prévention des risques sanitaires
Amour·S	2023	Fédération des centres pluralistes de planning familial (FCPPF)	Relations
C'est cliché	2022	Réseau Canopé	Discriminations
Câlins Malins	2001 (2021)	Association Départementale Information Jeunesse des Côtes-d'Armor (ADIJ22)	Plurithématique VARS
Can You ? Le jeu des privilèges	2019	Topla	Discriminations
Cartadire	2009 (2021)	FCPPF	Plurithématique VARS
Cartadire. Réseaux Sociaux	2022	FCPPF	Réseaux Sociaux
Consentement t'en dis quoi ?	2019	FCPPF	Consentement
Elekto - jeu de cartes	2023	Korpo Real	Contraception et prévention des risques sanitaires
Emprise	2020 (2025)	Désclic	Relations
Foune et Flore	2020	Prismatik	Corps
Game of porn	2019	Centre de Planning familial Sofélia de Charleroi	Pornographie
Game of porn+	2021	Centre de Planning familial Sofélia de Charleroi	Pornographie

Jdiwi Jdinon	2023	FCPPF	Consentement
Jeu des relations saines ou toxiques	2024	Comitys	Relations
Le cœur des Zobs	2023	L'éclap	Contraception et prévention des risques sanitaires
LGBTQuizz+	2023	Sida Info Service	LGBTI+
Love, Sex & fun	2020 (2025)	FCPPF	Plurithématique VARS
Map It ! Le nuancier contraceptif	2019	Topla	Contraception et prévention des risques sanitaires
Moi c'est Madame	2021	L'éclap éditions	Discriminations
Moi c'est Madame - La Relève	2023	L'éclap éditions	Discriminations
No Taboo	2019	Topla	Plurithématique VARS
Ok not ok ?	2019	Topla	Consentement
Pause Capote	2021	CRIPS Sud	Contraception et prévention des risques sanitaires
Planète VASI	2024	Ministère de la Justice, Promotion de la santé Normandie	Plurithématique VARS
Relation et prévention	2012 (2022)	Gynécologie sans frontière	Plurithématique VARS
Sang Tabou	2021	La culotte rouge	Menstruation
SéduQ	2019 (2025)	Désclic	Plurithématique VARS
SelfLife	2019	Centre hospitalier universitaire de Clermont Ferrand / CRIAVS Auvergne	Plurithématique VARS
Sexplikons'nous	2024	Sex'Aequo	Plurithématique VARS
True or false	2019	Topla	Contraception et prévention des risques sanitaires

L'influence parentale sur la construction de l'identité de genre des *enfants laissés à l'arrière* en Chine : Rôles, défis et implications

Chen Wang

Laboratoire Education Cultures Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette étude analyse l'influence des parents migrants sur la construction de l'identité de genre des enfants laissés dans les zones rurales en Chine. À travers des entretiens qualitatifs et des analyses de données, cette recherche examine comment les absences prolongées des parents migrants et les interactions limitées affectent la perception de genre des enfants, ainsi que les stratégies adoptées par les familles pour renforcer cette identité. Les résultats mettent en lumière les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants laissés dans les zones rurales. Cette étude contribue à une meilleure compréhension des dynamiques familiales dans les contextes migratoires, offrant des perspectives précieuses pour l'élaboration de politiques sociales et éducatives visant à répondre aux besoins psychosociaux de cette population vulnérable.

Mots-clés : Identité de genre, enfants laissés dans les zones rurales, migration parentale, construction de l'identité

Introduction

Depuis les années 1980, les politiques migratoires internes en Chine ont entraîné une séparation familiale durable entre les parents migrants et leurs enfants restés en milieu rural. Ces enfants, appelés « laissés à l'arrière », grandissent souvent sous la garde d'un(e) seul(e) parent ou de grands-parents, dans un environnement marqué par des normes sociales traditionnelles. Dans ce contexte, la construction de l'identité de genre ne se fait pas seulement à travers l'école ou les médias, mais aussi par les pratiques éducatives familiales, souvent genrées et transmises à distance. Cette étude s'appuie sur une enquête menée dans la province du Hebei pour analyser comment les figures parentales et intergénérationnelles influencent la socialisation genrée des enfants laissés derrière, et quelles tensions émergent entre les normes traditionnelles et les attentes contemporaines.

Contextualisation

1. Urbanisation et politiques migratoires internes

Depuis le milieu des années 1980, la Chine connaît un processus accéléré d'urbanisation, impulsé par des réformes économiques visant à accroître la productivité agricole et à intégrer la main-d'œuvre rurale excédentaire dans les circuits économiques urbains. La promulgation en 1985 du document intitulé « *Dix politiques sur la poursuite de l'activation de l'économie rurale* », a marqué une étape décisive : elle a permis aux agriculteurs d'émigrer vers les villes pour y travailler (Che, 2022). Cette migration massive a transformé la structure sociale du pays, donnant naissance à une population urbaine migrante nombreuse, mais souvent précarisée et marginalisée dans l'accès aux services urbains.

Ce phénomène s'est renforcé avec les politiques de 2004 encourageant l'augmentation des revenus ruraux. Toutefois, ces dynamiques se sont heurtées à un obstacle structurel majeur : le système dual (c'est-à-dire un système à deux statuts distincts) d'enregistrement des ménages (hukou), instauré dans les années 1950, qui distingue la population dite « agricole » de celle « non agricole », attribuant à chacune des droits différenciés en matière d'éducation, de santé, de logement ou encore de protection sociale.

Bien qu'assoupli dans certaines régions, ce système constitue toujours une barrière significative à l'intégration urbaine des travailleurs migrants (Wu, 2004 ; Lu et al., 2019). En conséquence, de nombreux enfants de ces migrants sont contraints de rester dans leur village d'origine, pris en charge par des membres âgés de la famille. Ces enfants, appelés « enfants laissés à l'arrière », représentent une population estimée à plusieurs dizaines de millions.

2. Une inégalité structurelle persistante entre zones urbaines et rurales

La structure sociale duale urbaine-rurale, bien que fragilisée par le développement de l'économie de marché, reste profondément ancrée dans les logiques institutionnelles. Elle produit une séparation statutaire durable entre les citoyens, selon leur lieu de naissance et leur statut hukou. Comme l'indique Li (2016), cette ségrégation génère une reproduction intergénérationnelle des inégalités, notamment dans l'accès aux ressources éducatives, sanitaires et sociales.

Ce système d'inégalités structurelles renforce non seulement les disparités scolaires et sociales, mais a également un impact direct sur les dynamiques de socialisation, notamment sur la manière dont les enfants développent leur rapport au genre. En l'absence de leurs parents, ces enfants doivent

souvent se construire dans un univers normatif restreint, où les rôles sociaux sont fortement genrés et peu contestés.

3. La politique d'égalité entre les sexes dans l'éducation : avancées et limites

La Chine affirme officiellement depuis plusieurs décennies son engagement pour l'égalité entre les sexes, notamment à travers la généralisation de la scolarisation des filles et l'inscription de l'égalité dans les textes éducatifs. Le Plan décennal pour le développement des femmes et des enfants illustre cette volonté politique de promouvoir l'équité éducative.

Cependant, dans les zones rurales, les résistances culturelles et les normes genrées traditionnelles restent puissantes. Le confucianisme, toujours influent, continue de valoriser la réussite des garçons, considérés comme porteurs de la lignée familiale, au détriment de l'éducation des filles. La migration parentale, en particulier celle des mères, prive souvent les filles de modèles féminins actifs, renforçant ainsi le poids des générations plus âgées, souvent gardiennes de normes conservatrices. Ces dynamiques ont des effets différenciés selon le genre des enfants, influençant leur estime de soi, leurs aspirations éducatives et leur positionnement social.

4. L'héritage du confucianisme et ses impacts sur la socialisation genrée

Le confucianisme, système philosophique et moral fondé par Confucius au VI^e siècle av. J.-C., valorise la hiérarchie sociale, la piété filiale et la stabilité familiale. Il prescrit une répartition genrée des rôles fondés sur l'autorité masculine et la soumission féminine. En tant que socle culturel et moral traditionnel en Chine, il continue de structurer les représentations du masculin et du féminin, en particulier dans les campagnes. Il prescrit une répartition des rôles genrés fondée sur la hiérarchie, la soumission féminine et l'autorité masculine. Dans les familles rurales, les grands-parents, souvent les principaux éducateurs des enfants laissés à l'arrière, reproduisent ces normes sans nécessairement les remettre en question.

Privés d'un encadrement parental moderne et potentiellement porteur de valeurs égalitaires, les enfants laissés à l'arrière grandissent dans un univers où la socialisation genrée est marquée par la tradition, la rigidité et l'absence de dialogue critique. Le décalage entre les normes sociales transmises au sein de la famille et celles véhiculées par l'école ou les médias accentue les tensions identitaires chez les enfants laissés derrière. Le terme « tensions identitaires » désigne les conflits internes que peuvent ressentir les individus lorsqu'ils sont confrontés à des normes sociales, familiales ou éducatives contradictoires. Dans le cas des enfants laissés à l'arrière, ces tensions se manifestent lorsque les attentes traditionnelles transmises par la famille (souvent conservatrices et genrées) entrent en conflit avec les valeurs plus égalitaires véhiculées par l'école ou les médias. Ces

contradictions peuvent affecter leur confiance en soi, leur sentiment d'appartenance et leur capacité à se projeter dans des rôles non stéréotypés.

Ce contexte juridique, social et culturel met en lumière l'importance d'analyser la construction de l'identité de genre chez les enfants laissés à l'arrière, à travers les dynamiques migratoires, familiales et éducatives. Il ne s'agit pas seulement de comprendre comment se structure leur rapport au genre en l'absence des figures parentales immédiates, mais aussi d'en dégager des implications concrètes pour les politiques sociales et éducatives. Cette réflexion apparaît d'autant plus urgente que les enfants laissés derrière représentent une population significative souvent marginalisée, au cœur des transformations sociales contemporaines en Chine. Selon un rapport conjoint de l'UNICEF et du Bureau national des statistiques de Chine publié en 2020, le pays comptait environ 66,93 millions d'enfants laissés derrière, dont 41,77 millions en milieu rural et 25,16 millions en milieu urbain.

Dans ce cadre, la question de la construction de l'identité de genre, entendue comme le processus par lequel les enfants développent une compréhension de leur appartenance en tant que filles ou garçons, selon les normes culturelles et sociales en vigueur, devient un objet central d'investigation. En l'absence des parents, comment cette identité se forme-t-elle ? Quels rôles les parents migrants continuent-ils à jouer dans l'éducation à distance ? Et quelles stratégies éducatives les familles dispersées mettent-elles en œuvre pour maintenir ou adapter les normes genrées dans un contexte de séparation ?

Cet article explore ces dynamiques à partir d'une étude de terrain conduite dans plusieurs villages de la province du Hebei, située au nord-est de la Chine. En mobilisant une approche méthodologique mixte combinant entretiens qualitatifs et questionnaires quantitatifs, il vise à analyser les représentations parentales du genre, les modalités de transmission des normes genrées à distance, ainsi que les défis spécifiques rencontrés par les familles rurales dans le processus de socialisation genrée en contexte migratoire.

Cadre théorique

1. L'éducation familiale : un socle fondamental dans la construction des individus

L'éducation familiale occupe une place centrale dans la formation des enfants et constitue une composante essentielle du processus éducatif global. En Chine continentale, les chercheurs ont interprété ce concept sous divers angles au fil des décennies. D'après *l'Encyclopédie de l'éducation chinoise* (1980), l'éducation familiale désigne l'acte conscient et volontaire des parents ou des aînés de la famille pour éduquer les enfants. Zheng (1985) précise que l'éducation est une formation

intentionnelle et systématique au sein de la société, et que l'éducation familiale en est une composante à part entière.

Gu (1998) enrichit cette vision en soulignant l'interaction éducative et l'influence mutuelle entre membres de la famille, centrée sur les parents éduquant leurs enfants. Ces définitions montrent une évolution progressive vers une compréhension plus complexe de l'éducation familiale, considérée non plus comme une simple affaire privée, mais comme un système éducatif à part entière pouvant interagir avec les sphères scolaire et sociale.

Au niveau international, l'éducation familiale varie selon les contextes culturels, économiques et sociaux. Cette diversité de pratiques permet de mieux comprendre les spécificités chinoises. Ainsi, l'éducation familiale peut être appréhendée à plusieurs niveaux : éducation des enfants par les parents, interaction éducative entre membres de la famille, formation des compétences de vie⁶³, transmission des valeurs et même éducation continue tout au long de la vie. Dans cette recherche, l'accent est mis sur l'éducation et l'influence exercées par les parents à l'intérieur du cercle familial sur leurs enfants mineurs. Toutefois, il convient de nuancer ce modèle centré sur la famille nucléaire, car dans de nombreuses régions rurales en Chine, les grands-parents jouent un rôle éducatif majeur auprès des enfants laissés derrière. Leur présence élargit le cadre familial et influence significativement les processus de socialisation et de transmission des normes.

2. La socialisation : un processus au cœur de la vie humaine

La socialisation est indissociable de la condition humaine. Déjà dans l'Antiquité, Aristote affirmait que « l'homme est par nature un animal politique ». Marx, dans une perspective politique et sociale, prolonge cette idée en affirmant que « les humains ne sont pas seulement grégaires, mais ne

⁶³ En Chine, l'éducation aux compétences de vie est intégrée de manière progressive dans le système éducatif dès le primaire. Elle repose principalement sur l'éducation au travail, visant à développer l'autonomie, le sens des responsabilités et la conscience sociale des élèves à travers des activités concrètes du quotidien. À l'école primaire, les élèves des premières années sont sensibilisés à l'importance du travail par des activités centrées sur la vie personnelle : rangement de leurs effets personnels, nettoyage domestique, tri des déchets, participation à l'entretien de l'environnement scolaire, etc. L'objectif est de développer leur autonomie personnelle et leur conscience de la valeur du travail dès le plus jeune âge. Dans les classes supérieures du primaire, l'accent est mis sur les tâches domestiques plus avancées (comme la cuisine simple ou l'organisation de la maison), ainsi que sur la participation à des actions communautaires (entretien des espaces publics, tri sélectif, activités de sensibilisation environnementale), afin de renforcer la responsabilité familiale et la conscience civique. Au collège, les élèves sont exposés à une éducation au travail plus structurée, intégrant des expériences de production artisanale (travaux manuels, réparation de petits appareils, jardinage, etc.) et des activités de service (soutien aux personnes âgées, aide aux personnes en situation de handicap). Cette phase inclut également une initiation à la vie professionnelle, à travers des projets pratiques et des ateliers, leur permettant de développer un sens du devoir, de la solidarité et une conscience des réalités du monde du travail.

peuvent exister que dans la société ». Cela illustre le fait que les individus se construisent à travers leur insertion dans des relations sociales.

Dans ce processus, la famille constitue le premier lieu de socialisation. L'éducation familiale joue un rôle majeur dans l'acquisition des normes sociales, des comportements prosociaux et des compétences relationnelles (Huang et al., 2012). Lin (2000), chercheuse taïwanaise, insiste sur la complémentarité entre école et famille, en énumérant cinq fonctions spécifiques que l'éducation familiale remplit de manière irremplaçable : affectivité, sécurité, apprentissage naturel, rôle bidirectionnel enseignant/apprenant, et diversité des contenus selon les familles. L'éducation familiale et scolaire sont complémentaires. Tandis que la famille initie les premières formes de socialisation, l'école les institutionnalise et les diversifie. Cette articulation entre les deux sphères permet une continuité éducative essentielle au développement global de l'enfant.

Parallèlement à la famille, la relation avec les pairs devient un environnement crucial dans le développement social des enfants. Zhang (1998) évoque cette relation comme étant égalitaire et parallèle, distincte de la relation parentale. Elle contribue au développement émotionnel, à l'autonomie, à l'apprentissage des codes sociaux et au sentiment d'appartenance. Les enfants changent d'objet d'attachement principal à l'adolescence, passant de la famille vers les pairs, ce qui transforme en profondeur leur dynamique de socialisation.

3. La socialisation de genre : normes et apprentissages différenciés

La notion de *genre* n'est apparue dans le lexique chinois que dans les années 1990. Traduite en « sexe social », elle désigne un ensemble de rôles, d'attitudes et de comportements attribués socialement à chaque sexe. Historiquement, les sociétés ont transmis des rôles genrés de manière stricte, comme l'illustre le *Liji* (Classique des rites), qui codifiait dès l'enfance les comportements attendus des garçons et des filles : langage, éducation, habillement, etc.

Ce type d'éducation différenciée est appelé « éducation genrée ». Sandra Acker, sociologue britannique, la définit comme une éducation différenciée entre filles et garçons selon des normes sociales genrées (Chen, 2013). En Chine, cette pratique remonte à l'Antiquité, visant à préparer les garçons à la sphère publique et les filles à la sphère privée (Gao, 2017). Cette différenciation contribue à ancrer dans les esprits des attentes normatives selon le sexe biologique, influençant les trajectoires de vie dès le plus jeune âge.

4. Stéréotypes de genre : effets et transmission

Les stéréotypes de genre sont des croyances fixes et souvent infondées concernant les caractéristiques, les aptitudes ou les rôles des hommes et des femmes (Banaji & Greenwald, 1995). Ils jouent un rôle structurant dans la cognition sociale, mais peuvent aussi induire des biais, des préjugés et des discriminations (Sherman, 1996). Des chercheurs comme Qian (1999) ou Oswald et Harvey (2003) ont mis en évidence les effets négatifs de ces stéréotypes sur les enfants, en particulier sur leurs intérêts personnels, leurs choix de carrière et leur auto-efficacité (Cadinu et al., 2003).

L'enfance est un moment particulièrement sensible dans la formation de ces représentations. Bargh (2006) explique que des indices répétés, comme les couleurs (bleu pour les garçons, rose pour les filles), cristallisent les stéréotypes. Pomerleau et al. (1990) ont montré que les jouets, vêtements, couleurs et objets offerts aux enfants diffèrent fortement selon leur sexe, renforçant des attentes genrées dès le plus jeune âge.

Enfin, le concept de rôle de genre est central dans ce processus, il désigne l'ensemble des comportements socialement attendus selon le sexe d'un individu. Selon Spence (1985) ou Pleck (1984), ces rôles se développent par imitation et renforcement dans le cadre de la socialisation. La confusion ou l'inversion de ces rôles, comme les « garçons manqués » ou les « filles manquées », suscite aujourd'hui un questionnement croissant sur la diversité des trajectoires de genre et la fluidité identitaire.

Ces théories s'avèrent particulièrement pertinentes dans le contexte des enfants laissés à l'arrière, où les influences familiales sont altérées et les modèles genrés souvent renforcés de manière unilatérale.

Méthodologie et analyse descriptive des données

Afin de mieux comprendre l'influence des figures parentales sur la construction de l'identité de genre chez les enfants laissés à l'arrière en Chine, une méthode mixte a été adoptée. Dans un premier temps, des entretiens qualitatifs semi-directifs ont été menés auprès de parents, de grands-parents et d'enseignants en milieu rural, afin de cerner les représentations genrées et les pratiques éducatives dans les contextes de séparation familiale. Ces entretiens ont permis d'identifier les éléments clés autour desquels s'articule l'identité de genre chez les enfants privés de présence parentale constante, notamment les rôles genrés attribués dans la vie quotidienne, les attentes éducatives différenciées et les figures de référence. Sur la base de ces résultats qualitatifs, un questionnaire structuré a été conçu et adressé aux parents ainsi qu'aux grands-parents des enfants

laissés derrière, afin d’approfondir leur perception des rôles genrés, leurs pratiques éducatives qu’elles soient directes ou à distance et leur influence sur le développement identitaire des enfants.

L’enquête quantitative a permis de collecter un total de plus de 900 questionnaires valides dans la province de Hebei, située au nord-est de la Chine, région fortement touchée par la migration rurale. La majorité des enfants concernés par cette recherche vivant dans des villages où un ou les deux parents sont partis travailler dans les grandes villes, souvent pour de longues périodes, laissant les enfants à la charge d’un parent resté, généralement la mère, ou des grands-parents.

Le nettoyage des données a été effectué à l’aide du logiciel SPSS, un outil d’analyse statistique couramment utilisé pour le traitement et la validation des données en sciences sociales. Plusieurs étapes de vérification ont été mises en place afin d’assurer la cohérence et la qualité du corpus. Une attention particulière a été portée à la compatibilité entre le genre déclaré du répondant et son rôle familial.

Par exemple, certains individus se sont présentés comme la mère ou la grand-mère de l’enfant tout en déclarant un sexe masculin. Ces incohérences, probablement dues à une mauvaise compréhension ou à une erreur de saisie, ont été automatiquement filtrées lors du traitement. De plus, les questionnaires incomplets ou manifestement renseignés de manière non sérieuse ont également été exclus, dans un souci de fiabilité et de robustesse des analyses statistiques.

Une analyse descriptive des répondants révèle que 88,4 % d’entre eux sont des femmes, tandis que seulement 11,6 % sont des hommes. Cette forte présence féminine parmi les figures éducatives restées dans les zones rurales ne s’explique pas uniquement par un biais de participation, mais renvoie à une réalité sociale bien ancrée dans les structures familiales chinoises. En raison de la demande constante de main-d’œuvre peu qualifiée dans les villes, les jeunes hommes ruraux sont majoritairement engagés dans des activités de migration économique. Ce phénomène est renforcé par la persistance de normes de genre traditionnelles – telles que l’idée que « l’homme travaille à l’extérieur, la femme s’occupe de la maison » – ainsi que par le système de résidence hukou, qui limite l’accès des familles rurales aux services urbains et freine la migration familiale. Cette répartition des rôles parentaux est confirmée par une étude fondée sur les données de l’Enquête sur la nutrition et la santé en Chine (CHNS, 1991–2015), qui montre que les mères consacrent en moyenne quatre fois plus de temps que les pères aux soins des enfants. Cette inégalité dans le partage du temps parental s’est maintenue sur plus de deux décennies, malgré les transformations sociales. Nos résultats s’inscrivent dans cette continuité : la prédominance des femmes parmi les répondants

reflète leur implication concrète dans l'éducation quotidienne des enfants, en particulier dans les foyers marqués par la migration masculine.

Ainsi, les femmes (mères ou grands-mères) se retrouvent souvent seules à assumer non seulement les tâches agricoles et domestiques, mais aussi l'éducation des enfants. Cette réalité contribue à la formation d'un groupe social spécifique : celui des « femmes laissées à l'arrière », qui partagent un fardeau physique, émotionnel et social considérable. La séparation conjugale prolongée engendre des tensions dans les dynamiques familiales et affecte directement les enfants, tant sur le plan de leur développement affectif que sur la construction de leur identité, notamment en ce qui concerne les rôles de genre.

Par ailleurs, la culture locale joue un rôle clé dans la perpétuation de cette structure sexuée de la parentalité. Dans le contexte de la province du Hebei, le modèle des croyances culturelles postule que les normes et valeurs collectives relatives à la parentalité, comme l'idée que les mères sont naturellement plus sensibles, chaleureuses et aptes à comprendre les enfants, influencent durablement la division genrée du travail éducatif. Ce modèle culturellement enraciné renforce les attentes normatives à l'égard des mères, augmentant leur responsabilité perçue dans la prise en charge des enfants, au détriment parfois de leur propre autonomie ou santé mentale.

En complément, la théorie de la transmission intergénérationnelle (Espinoza, 2019) permet d'éclairer le rôle croissant des grands-parents, notamment des grands-mères, dans la prise en charge quotidienne des enfants. Motivés à la fois par un souci d'altruisme, le désir de soulager leurs enfants adultes, ou encore la recherche de gratification affective, les grands-parents deviennent des piliers de l'éducation informelle. Leur rôle est crucial dans le maintien de la stabilité émotionnelle et de la discipline sociale chez les enfants, bien que leur vision des rôles genrés soit parfois empreinte de représentations traditionnelles. Ces constats proviennent en partie de mes résultats empiriques, qui confirment la place centrale des grands-parents dans la continuité éducative familiale.

Discussion

L'enquête menée auprès de 989 parents, majoritairement des mères, dans un village rural de la province du Hebei, met en évidence des dynamiques complexes dans les représentations du genre et les attentes éducatives liées à l'identité sexuée des enfants laissés derrière.

1. Représentations du genre et influence de l'âge

Crosstabulation_ Votre âge VS * Quelle est votre opinion sur la nature du genre
pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?

		Quelle est votre opinion sur la nature du genre : pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?			
		Oui	Non	Autre, à préciser	Total
Votre âge : 18-35	Count	239	117	13	369
	% within votre âge :	64,8%	31,7%	3,5%	100,0%
	% within Quelle est votre opinion sur la nature du genre : pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?	36,2%	38,4%	56,5%	37,3%
35-50	Count	372	166	10	548
	% within votre âge :	67,9%	30,3%	1,8%	100,0%
	% within Quelle est votre opinion sur la nature du genre : pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?	56,3%	54,4%	43,5%	55,4%
51及以上	Count	50	22	0	72
	% within votre âge :	69,4%	30,6%	0,0%	100,0%
	% within Quelle est votre opinion sur la nature du genre : pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?	7,6%	7,2%	0,0%	7,3%
Total	Count	661	305	23	989
	% within votre âge :	66,8%	30,8%	2,3%	100,0%
	% within Quelle est votre opinion sur la nature du genre : pensez-vous qu'il est déterminé par la biologie ?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,085 ^a	4	,279
Likelihood Ratio	6,494	4	,165
Linear-by-Linear Association	2,507	1	,113
N of Valid Cases	989		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,072	,279
Cramer's V	,051	,279
N of Valid Cases	989	

66,8 % des répondants considèrent que le genre est biologiquement déterminé. Cette proportion augmente légèrement avec l'âge : 64,8 % chez les 18-35 ans, 67,9 % chez les 35-50 ans, et 69,4 % chez les plus de 50 ans. Bien que cette progression suggère une tendance générationnelle, le test du Chi-carré ($p = 0,279$) et les indices d'association ($\Phi = 0,072$; $Cramer's V = 0,051$) indiquent une absence de significativité statistique. Cette homogénéité apparente témoigne d'un socle culturel commun, dans lequel les normes genrées semblent profondément enracinées, quel que soit l'âge des répondants.

L'analyse des attitudes traditionnelles confirme cette tendance : les 35-50 ans sont les plus attachés aux normes genrées (42,3 %), tandis que les plus de 50 ans affichent une proportion plus élevée de réponses « anti-traditionnelles » (8,3 %). Cette distribution non linéaire suggère que les grands-parents, souvent en charge de l'éducation des enfants, peuvent adopter des postures plus

souples que les parents actifs. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre particulier de la garde intergénérationnelle, où les grands-parents, moins exposés aux pressions éducatives contemporaines, manifestent une forme de tolérance vis-à-vis des normes genrées.

2. Polarisation des attitudes selon le sexe des répondants

Votre sexe: * Quel est votre vision sur l'identité de genre que devrait adopter vos enfants ?
Crosstabulation

			vision très traditionnelle : je veux que mes enfants perpétuent des modèles ancestraux (garçon chevalier, fille princesse comme blanche neige)	vision semi-traditionnelle : je me sens plus à l'aise avec les modèles ancestraux, mais je pourrais accepter que mes enfants adoptent certaines septicités plus contemporaines. (garçon sait faire le ménage, fille sait changer d'ampoule)	vision neutre : je me sens à l'aise avec les modèles ancestraux, mais de grands écarts avec les modèles ancestraux ne me dérange pas, je ne vais pas forcer mon enfant. (garçon efféminé)	vision anti-traditionnelle : je suis contre les modèles ancestraux, je veux que mes enfants se fasse leur propre idée de ce qu'ils souhaitent être faire et ressentir. (Peu importe fille / garçon, ils peuvent ressentir plusieurs sexes en eux.)	Total
Votre sexe:	F	Count	343	298	176	57	874
		% within Votre sexe:	39,2%	34,1%	20,1%	6,5%	100,0%
		% within votre vision sur l'identité de genre que devrait adopter vos enfants ?	86,8%	91,7%	86,7%	86,4%	88,4%
	H	Count	52	27	27	9	115
		% within Votre sexe:	45,2%	23,5%	23,5%	7,8%	100,0%
		% within votre vision sur l'identité de genre que devrait adopter vos enfants ?	13,2%	8,3%	13,3%	13,6%	11,6%
Total	Count		395	325	203	66	989
	% within Votre sexe:		39,9%	32,9%	20,5%	6,7%	100,0%
	% within votre vision sur l'identité de genre que devrait adopter vos enfants ?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,206 ^a	3	,157
Likelihood Ratio	5,479	3	,140
Linear-by-Linear Association	,000	1	,998
N of Valid Cases	989		

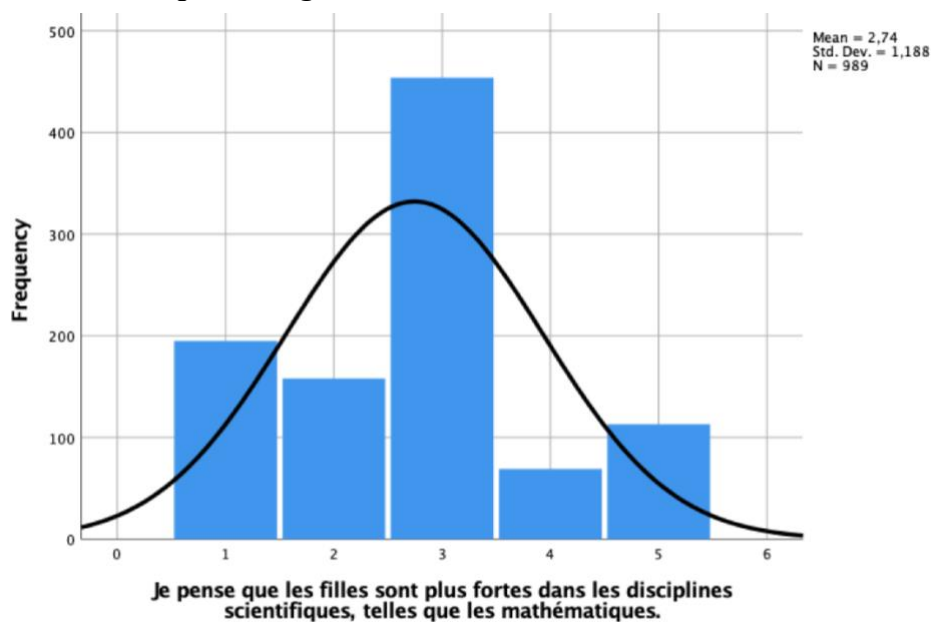
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,67.

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal		
Phi	,073	,157
Cramer's V	,073	,157
N of Valid Cases	989	

Bien que les femmes constituent 88,4 % de l'échantillon, les hommes présentent une polarisation plus marquée : 45,2 % adhèrent fortement aux normes traditionnelles, mais 7,8 % expriment des opinions opposées, contre 39,2 % et 6,5 % chez les femmes. Le test du Chi-carré ($p = 0,157$) confirme l'absence de différence significative. Cette polarisation masculine peut être interprétée comme le reflet d'une tension identitaire propre aux pères dans les familles fragmentées, pris entre le rôle traditionnel de chef de famille et une position marginalisée dans l'éducation quotidienne. Leur position ambivalente, à la fois porteurs de normes et exclus des pratiques éducatives, génère des attitudes plus extrêmes, révélant une instabilité dans la transmission des rôles genrés.

3. Attitudes envers les compétences genrées



Concernant l'item « Les filles sont meilleures que les garçons dans les matières scientifiques », la moyenne des réponses est de 2,74 (écart-type = 1,188), indiquant une tendance au désaccord. La distribution des réponses est asymétrique et non normale, avec une concentration vers le rejet de cette affirmation. Il est important de préciser que cette formulation ne reflète pas une hypothèse de recherche ni une donnée empirique externe, mais constitue un énoncé volontairement stéréotypé proposé aux répondants afin d'évaluer leurs représentations genrées. Ce décalage révèle une certaine hésitation à valoriser les aptitudes scientifiques des filles, en dépit de leurs performances scolaires souvent supérieures dans les zones rurales. Cette contradiction illustre la persistance de stéréotypes de genre, même face à des réalités empiriques contraires.

Je pense que les filles sont plus douées pour les travaux domestiques (en extérieur : travailler dans les champs, promener les moutons etc)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pas du tout d'accord	305	30,8	30,8	30,8
	pas d'accord	220	22,2	22,2	53,1
	ni en désaccord ni d'accord	313	31,6	31,6	84,7
	d'accord	54	5,5	5,5	90,2
	tout à fait d'accord	97	9,8	9,8	100,0
	Total	989	100,0	100,0	

Votre sexe VS * Je pense que les filles sont plus douées pour les travaux domestiques (en extérieur : travailler dans les champs, promener les moutons etc) Crosstabulation

		pas du tout d' accord	pas d' accord	ni en désacco rd ni d' accord	d' accord	tout à fait d' accord	Total	
Votre sexe :	F	Count	268	197	276	48	85	874
		Expected Count	269,5	194,4	276,6	47,7	85,7	874,0
	H	Count	37	23	37	6	12	115
		Expected Count	35,5	25,6	36,4	6,3	11,3	115,0
Total		Count	305	220	313	54	97	989
		Expected Count	305,0	220,0	313,0	54,0	97,0	989,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,447 ^a	4	,978
Likelihood Ratio	,455	4	,978
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957
N of Valid Cases	989		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,28.

De même, à la question sur les tâches extérieures, 53 % des répondants ne pensent pas que les filles soient plus aptes à ces activités, contre seulement 15,3 % qui le croient. Le test du Chi-carré ($p = 0,978$) montre que cette opinion n'est pas liée au sexe du répondant, ce qui suggère une certaine homogénéité des représentations dans le contexte rural étudié. Cette convergence des opinions reflète l'influence d'une culture communautaire fortement normative, où les rôles sociaux sont définis de manière collective.

4. Structure cognitive des attentes genrées

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,639
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	305,406
	df	3
	Sig.	,000

a. Only cases for which Votre sexe: = F are used in the analysis phase.

Communalities^a

	Initial	Extraction
Je pense que les filles sont plus fortes dans les disciplines scientifiques, telles que les mathématiques	1,000	,540
Je pense que les filles sont plus douées pour les travaux domestiques (en extérieur)	1,000	,548
Je pense que les garçons semblent être doués pour les tâches ménagères. (Intérieur)	1,000	,625

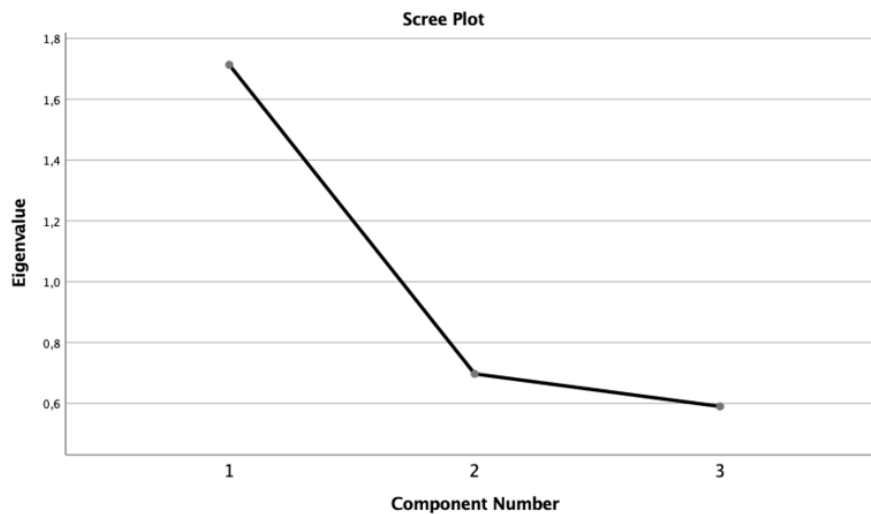
Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Only cases for which votre sexe: = F are used in the analysis phase.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,713	57,107	57,107	1,713	57,107	57,107
2	,697	23,232	80,338			
3	,590	19,662	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Only cases for which Votre sexe: = F are used in the analysis phase.



Component Matrix^{a,b}

	Component 1
Je pense que les filles sont plus fortes dans les disciplines scientifiques, telles que les mathématiques	,735
Je pense que les filles sont plus douées pour les travaux domestiques (en extérieur)	,740
Je pense que les garçons semblent être doués pour les tâches ménagères. (Intérieur)	,791

Le terme « structure cognitive des attentes genrées » désigne l'ensemble des schémas mentaux et des représentations sociales que les individus mobilisent pour associer certaines compétences, comportements ou rôles à un sexe donné.

Une analyse en composantes principales (ACP) sur trois items : supériorité des filles en sciences, aptitude aux tâches extérieures, et celle des garçons aux tâches domestiques — révèle un facteur unique expliquant 57,11 % de la variance. Les charges factorielles élevées (0,735 à 0,791) indiquent une forte cohérence entre ces items, interprétable comme un facteur de « socialisation des compétences genrées ». Ce facteur traduit une vision selon laquelle les capacités des enfants sont associées à leur sexe à travers des rôles fonctionnels socialement construits.

Cette logique rejoint les travaux de Judith Butler (2005) sur la performativité du genre, selon lesquels les identités sexuées ne sont pas innées mais construites dans l'action et la répétition des attentes sociales. Le fait que l'échantillon soit composé exclusivement de mères offre un éclairage spécifique sur la manière dont les femmes, en tant que principales figures éducatives dans les familles rurales, participent à la reproduction ou à la transformation des normes genrées. Ce facteur constitue un repère pertinent pour comprendre comment les normes genrées sont transmises au sein de la sphère familiale.

Enfin, les tensions identitaires relevées (entre conformité familiale, attentes scolaires et curiosité individuelle) traduisent un processus de socialisation contraint. Les enfants laissés derrière se trouvent au croisement de plusieurs injonctions contradictoires, ce qui peut freiner leur développement personnel, affecter leur confiance en soi et limiter leur capacité à explorer des rôles non stéréotypés.

Conclusion

L'enquête menée dans le Hebei montre que les enfants laissés à l'arrière évoluent dans un cadre éducatif fortement genré, où les femmes (mères et grands-mères) jouent un rôle central dans la transmission des normes. Les résultats révèlent une cohérence dans les représentations genrées, mais aussi des contradictions entre les discours familiaux et les aspirations individuelles des enfants. En mettant en évidence ces tensions, la recherche souligne la nécessité d'un accompagnement éducatif plus nuancé, tenant compte des réalités migratoires et des dynamiques intergénérationnelles propres aux zones rurales chinoises. Cependant, plusieurs limites doivent être soulignées. D'une part, l'enquête s'est concentrée exclusivement sur la province du Hebei, région caractérisée par une forte tradition confucéenne, une structure familiale intergénérationnelle très active et une migration masculine particulièrement marquée. Ces spécificités culturelles et sociales ne sont pas nécessairement généralisables à d'autres provinces rurales de Chine, telles que le Yunnan ou le Sichuan dans le sud de la Chine, où les dynamiques migratoires et les modèles familiaux peuvent différer sensiblement.

D'autre part, les réponses des participants peuvent être influencées par des biais de désirabilité sociale, en particulier dans les zones où les normes traditionnelles sont valorisées. Ces éléments invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats et ouvrent la voie à des recherches comparatives et approfondies.

Bibliographie

- BANAJI, M. R., et GREENWALD, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgments of fame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 181–198.
- BARGH, J. A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 147–168.
- CADINU, M., MAASS, A., FRIGERIO, S., IMPAGLIAZZO, L., & LATINOTTI, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 267–285.
- CHE, R. (2022). 农民工市民化进程中的政府责任研究 [Research on government responsibilities in the process of migrant workers' urban integration]. *Hans Publishing*, 118.
- CHEN, Z. (2013). 浅谈我国传统性别文化对妇女教育多元化的影响 [On the influence of traditional gender culture on the diversification of women's education]. *Journal of Zhaotong University*, 35(3), 6–10.
- Encyclopedia of China Editorial Committee. (1980). *Encyclopedia of China: Education*. Beijing: Encyclopedia of China Publishing House, 150–170.
- ESPINOZA, F. (2019). Transmission intergénérationnelle et transgénérationnelle. In A. Vandeveld-Rougale, P. Fugier, & V. De Gaulejac (Eds.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 661–663). éres. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.06> 61
- GAO, F. (2017). 中国传统文化与当代女性教育要旨 [Chinese traditional culture and the essentials of contemporary women's education]. *Continuing Education Research*, (12), 15–18. <https://doi.org/CNKI:SUN:JIXE.0.2017-12-005>
- GU, M. (1998). *Expanded and revised edition of the Dictionary of Education*. Shanghai: Shanghai Education Press, 350–380.
- HUANG, J., Long, W., et HE, Y. (2012). 家庭对儿童社会化的促进作用 [The role of family in promoting children's socialization]. *Dossier*, 10, 108–109.
- BUTLER Judith, (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion* (C. Kraus, Trad.). Paris : Éditions La Découverte, 284.
- LI, T. (2016). Migrer ou rester au village. *Hommes & migrations*, 1314, 27–33. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3627>
- LIN, S. (2000). 家庭教育的概念分析：从家庭教育与学校教育的关系谈起 [Conceptual analysis of family education: From the relationship between family and school education]. *Jiaxian State Education*, (08), 12.
- LU, J., WANG, D., & WU, L. (2019). 新中国成立70年来人口流动政策回顾 [Review of population mobility policy since the founding of the PRC]. *Journal of China Agricultural University (Social Sciences)*, 5, 120–128.
- OSWALD, D. L., et HARVEY, R. D. (2003). A Q-methodological study of women's subjective perspectives on mathematics. *Sex Roles*, 49, 133–142.
- PLECK, J. H. (1984). The theory of male sex role identity: Its rise and fall, 1936 to the present. In M. Lewin (Ed.), *In the shadow of the past: Psychology portrays the sexes*, 21–38.
- PLECK, J. H. (2018). The theory of male sex-role identity: Its rise and fall, 1936 to the present. In *The Making of Masculinities (Routledge Revivals)*, 21–38.
- POMERLEAU, A., BOLDUC, D., MALCUIT, G., et COSSETTE, L. (1990).

Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5–6), 359–367.

QIAN, M., ZHANG, G., LUO, S., et al. (2000). 大学生性别角色量表 (CSRI) 的编制 [Compilation of the College Student Gender Role Inventory (CSRI)]. *Acta Psychologica Sinica*, 32, 99–104.

SHERMAN, J. W. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1126.

SPENCE, J. T. (1985). Concepts of masculinity. In *Psychology and gender*, 32, 59.

UNICEF & Bureau national des statistiques de Chine. (2020). 2020年中国儿童人口状况：事实与数据 [Situation de la population

infantile en Chine en 2020 : faits et données]. UNICEF Chine.
<https://www.unicef.cn/media/24496/file>

WANG, L. (2023). 儿童照料投入时间的性别差异 [Gender differences in time spent on child care]. *Sciences sociales de Shenzhen*, 6(2), 75–88.

WU, Z. (2004). 从平均到公正：中国社会政策的演进 [From equality to fairness: The evolution of China's social policy]. *Sociological Research*, 1, 75–89.

ZHANG, W. (1998). 儿童社会性发展 [Children's social development]. Beijing: Beijing Normal University Press, 150–180.

ZHENG, Q. (1985). 家庭教育学 [Family education studies]. Changsha: Hunan Education Press, 10–30.

Comment de futures enseignantes de biologie perçoivent-elles les enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la sexualité ?⁶⁴

Alodie Weatherspoon, Guillaume Bernard, Arnaud Vervoort
Unité de Recherche en Didactique de la Biologie (URDB), Institut de Recherche en Didactiques et Education de l'université de Namur (IRDEN), Belgique

Résumé

L'éducation complète à la sexualité est reconnue comme essentielle par de nombreuses institutions internationales. En Fédération Wallonie-Bruxelles, une partie de cette éducation est assurée dans le cadre des cours de biologie, à travers des thématiques liées à la sexualité et à la procréation humaine (SPH). Or, les futures enseignantes de biologie y sont peu préparées, ce qui peut conduire à des approches didactiques inadaptées au traitement de questions socialement vives (QSV), inconsciemment influencées par leurs valeurs personnelles et les pratiques sociales décrites par le modèle KVP. Un dispositif de formation, incluant notamment une activité de co-construction de séquences de cours touchant à l'enseignement de ces thématiques, a été conçu pour interroger et analyser les conceptions initiales des futures enseignantes, ainsi que l'évolution de leur rapport à l'enseignement de la SPH. L'analyse qualitative de questionnaires distribués à différents moments du dispositif montre que la perception des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la SPH est partielle et fortement influencée par les contenus des programmes. De plus, les futures enseignantes identifient principalement des enjeux consensuels qui ne nécessitent pas une approche didactique spécifique aux QSV et ne perçoivent pas l'influence de leurs valeurs sur les choix didactiques effectués. Le dispositif proposé favorise un élargissement progressif de la perception des enjeux liés à l'enseignement de la SPH, enjeux dont elles souhaitent s'emparer dans leurs cours sur ces thématiques. Ainsi, en encourageant les enseignantes à développer une réflexion critique, elles seront mieux préparées à proposer un enseignement des thématiques liées à la SPH plus éclairé, inclusif et nuancé au sein de l'école.

Mots-clés : éducation à la sexualité, didactique des sciences, formation des enseignantes, questions socialement vives, co-construction, modèle KVP

⁶⁴ Dans cet article, l'usage du féminin pluriel est délibéré et revêt une valeur générique inclusive.

Introduction

Sexualité et éducation complète à la sexualité

La sexualité et la procréation humaine (SPH) occupent une place importante dans le parcours de vie d'une personne. Au centre des préoccupations des jeunes (Cannard, 2019) et des moins jeunes, la sexualité est d'ailleurs qualifiée par l'OMS d'«*aspect central de la personne humaine tout au long de la vie et comprend le sexe biologique, l'identité et le rôle sexuels, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Alors que la sexualité peut inclure toutes ces dimensions, ces dernières ne sont pas toutes vécues ou exprimées simultanément. La sexualité est influencée par des facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels* » (OMS, 2002).

Cependant, malgré l'importance fondamentale de la SPH dans la construction de soi et dans les relations humaines, quelques chiffres, loin d'être exhaustifs, permettent de cerner des réalités sociales préoccupantes. Selon Amnesty International 47 % des Belges ont déjà subi des violences sexuelles, et 48 % des victimes l'ont été pour la première fois avant l'âge de 19 ans (Amnesty International Belgique, 2020). Ces violences sexuelles sont souvent perpétrées par le cercle proche des victimes. Une étude révèle que 10 % de la population française déclare avoir subi des relations sexuelles incestueuses (IPSOS, 2020). De son côté, Unia (Centre interfédéral belge pour l'égalité des chances) a clôturé, au cours de l'année 2023, 157 dossiers pour discriminations et actes de haine liés à l'orientation sexuelle en Belgique (Unia, 2023). Il est également important de souligner qu'une femme sur 5 est victime de violences obstétricales lors d'un accouchement en Belgique (Amjahad et al., 2021), les violences allant du manque de soutien aux violences physiques (Bohren et al., 2015). Ces données illustrent à quel point la SPH constitue une problématique majeure qui ne peut être écartée des préoccupations éducatives. D'ailleurs, l'OMS, dans un rapport récent, s'inquiète du recul de l'usage du préservatif chez les jeunes et appelle les responsables politiques et les éducateurs à accorder une priorité à la santé sexuelle (OMS, 2024).

Il apparaît donc nécessaire de renforcer les dispositifs éducatifs susceptibles de doter les jeunes de connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice de leurs droits reproductifs et sexuels, mais également de prévenir ces violences et discriminations. En ce sens, proposer une éducation complète à la sexualité (ECS) est essentiel pour l'émancipation des jeunes (Haberland & Rogow, 2015). L'ECS est un programme éducatif adapté à l'âge et au développement de la personne, basé sur des données scientifiques, impliquant une approche globale et positive de la sexualité

humaine. Elle ne se limite pas à la prévention, mais vise à promouvoir la santé, les droits, la dignité, le respect de soi et des autres, tout en intégrant des dimensions essentielles comme le genre, la non-discrimination et le consentement. De nombreuses études mettent en évidence l'efficacité de l'ECS, entraînant notamment une réduction des rapports non protégés et des infections sexuellement transmissibles (IST) ainsi qu'une baisse du nombre des grossesses non désirées (García-Vázquez et al., 2020; Goldfarb & Lieberman, 2021; Kim et al., 2023; OMS et BZgA, 2010). Au-delà de la diminution des comportements sexuels à risque, de récentes études démontrent que l'ECS peut avoir un impact significatif sur la reconnaissance de l'égalité de genre, le respect de la diversité sexuelle et la diminution des violences sexuelles (Goldfarb & Lieberman, 2021; Michielsen & Ivanova, 2022).

Enseigner la sexualité diffère d'enseigner la structure de l'ADN

Malgré l'importance de l'éducation à la sexualité (ES) au niveau individuel et sociétal, le cadre scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B ; Belgique) n'offre qu'une place réduite pour l'enseignement des thématiques liées à la SPH.

Depuis 2023, un accord de coopération impose un minimum de 4h d'animations consacrées à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) durant le parcours scolaire, réparties en 2h dispensées aux élèves de grade 6 (11-12 ans) et 2h pour les élèves de grade 10 (15-16 ans). Ces activités sont cadrées par un guide qui n'a pas valeur de programme obligatoire (Ministère de la communauté française de Belgique, 2023).

Parallèlement à cela, la thématique SPH est abordée en cours de biologie avec les élèves de grade 10 dans l'unité d'acquis d'apprentissage (UAA) « Vivre une sexualité responsable » ou de grade 11 (15-16 ans) dans l'UAA « Santé : mieux se connaître » en fonction de la filière d'étude considérée. Le programme prévoit 10 à 14 périodes de cours de 50 minutes pour traiter des thèmes tels que : le contrôle hormonal de la reproduction, la puberté, la ménopause, la grossesse, la contraception, la procréation médicalement assistée et l'interruption volontaire de grossesse. De ce fait, le cours de biologie est une part essentielle de l'ES reçue par les jeunes en FW-B.

Enseigner ces thématiques diffère grandement d'enseigner des notions telles que la composition et le métabolisme d'une cellule ou encore la structure de molécules du vivant comme l'ADN. En effet, la majorité des notions que les enseignantes de biologie ont à traiter en classe relève de savoirs scientifiques consensuels. Les thématiques touchant à la SPH, comme quelques autres sujets porteurs d'enjeux sociétaux (exemple : l'impact de l'homme sur l'environnement, la vaccination...) font exception. En effet, certains sujets en lien avec la SPH touchent à des thématiques à la fois sensibles et complexes, qui dépassent l'aspect biologique (dimensions éthiques, juridiques, politiques, sociales) et qui font partie des débats de société. Dans le champ de la didactique des

sciences, l'ES s'inscrit pleinement dans le traitement des questions socialement vives (QSV) qui peuvent mobiliser autant qu'elles peuvent diviser et qui, cependant, doivent être traitées (Abdelli, 2017; Morin, 2018).

Les QSV, définies comme des questions à forte charge sociale, axiologique et scientifique, impliquent une diversité de points de vue, des incertitudes scientifiques et des enjeux éthiques (Legardez & Simonneaux, 2006). De ce fait, ces questions engagent les élèves dans un rapport au savoir ancré dans leur vécu singulier, tout en les mettant face à de potentiels conflits de valeur ou en les confrontant à des normes sociales auxquelles elles ne s'identifient peut-être pas. Les QSV nécessitent donc un traitement didactique spécifique car il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances stabilisées, mais aussi de proposer une approche réflexive, holistique et dialogique permettant aux élèves de confronter leurs représentations et d'exercer leur pensée critique (Hess, 2009; Legardez, 2006).

Toutefois, pour que les enseignantes puissent appliquer des stratégies didactiques spécifiques aux QSV de manière éclairée, il est nécessaire de questionner préalablement les enjeux qui sous-tendent l'enseignement des savoirs liés à la SPH. La notion d'enjeu peut être définie comme un construit social qui implique des acteurs (individus ou groupes) et des valeurs qui participent à la qualification d'une condition objective, en problème. C'est lorsque l'analyse d'une situation jugée problématique mène à un désir d'action que l'on peut parler d'enjeu. L'action qui sera menée pouvant engendrer un gain ou une perte implique donc un risque (Brisson, 2019). L'enseignement des thématiques liées à la SPH soulève donc de nombreux enjeux. Évaluer la conception qu'ont les enseignantes des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des savoirs liés à la SPH est donc crucial.

Les représentations enseignantes relatives à la SPH peuvent être évaluées à la lumière du modèle KVP (Clément, 2010). En effet, selon ce modèle, les conceptions mobilisées par les enseignantes dans leurs pratiques sont issues des interactions complexes entre trois pôles : les savoirs scientifiques (K^{65}), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P). Ces trois pôles interagissent continuellement, rendant les conceptions des enseignantes à la fois plurielles et parfois contradictoires (Berger et al., 2012; Carvalho et al., 2008). Par exemple, une enseignante peut posséder des connaissances scientifiques actualisées sur la contraception ou l'interruption volontaire de grossesse (IVG), tout en étant influencée par des valeurs personnelles, religieuses ou culturelles, qui peuvent entrer en tension avec certains contenus à enseigner. De plus, les pratiques sociales dominantes dans l'établissement scolaire, le contexte socioculturel local ou encore les attentes des parents peuvent

⁶⁵Initiale du mot anglais *knowledge*

peser sur la manière dont les contenus liés à la SPH sont sélectionnés, abordés, ou évités. D'un point de vue opérationnel, il est important que les enseignantes puissent avoir un regard critique sur les multiples influences qui orientent leurs pratiques pour construire des séquences didactiques qui répondent à la mise en œuvre d'une ES holistique et réflexive en classe de biologie.

Cependant, certaines enseignantes rencontrent des difficultés et, notamment, une propension à adopter des méthodes transmissives, incompatibles avec le traitement de ces sujets, mais aussi, une connaissance limitée du sujet (Chavula et al., 2022; Yammine, 2020). Or, plusieurs études montrent qu'une enseignante non formée est plus encline à éviter certains sujets sensibles et à rencontrer des difficultés dans la gestion des conflits ou des différences culturelles (Chavula et al., 2022). Renforcer la formation initiale et continue sur l'ECS est donc une condition *sine qua non* pour garantir un enseignement pertinent et en lien avec les enjeux contemporains.

Questions de recherche

En FW-B, les futures enseignantes de biologie sont peu préparées à enseigner les thématiques sensibles et complexes liées à la SPH. Cette lacune peut favoriser le recours à des approches didactiques qui ne tiennent pas pleinement compte des enjeux propres à cet enseignement. Pourtant, aucune étude, à ce jour, ne s'est réellement penchée sur cette problématique. Dans ce contexte, un dispositif de formation a été conçu pour interroger et analyser les conceptions initiales des futures enseignantes, ainsi que les éventuelles évolutions de leur rapport à l'enseignement de la SPH. Ce dispositif, incluant notamment une activité de co-construction de séquences de cours touchant à l'enseignement de ces thématiques, a été intégré au cours de didactique et d'épistémologie de la biologie dispensé aux étudiantes inscrites à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur de biologie de l'Université de Namur (UNamur, Belgique).

Il permet ainsi d'apporter un éclairage sur les questionnements suivants :

- Quelles perceptions ont les futures enseignantes de biologie de l'enseignement de la SPH dans le cadre du cours de biologie destiné à des élèves de grade 10 ou 11 ? Il s'agira d'identifier les représentations qu'elles ont des contenus à aborder, de leur capacité à traiter ces thématiques en classe et des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la SPH. L'étude vise également à identifier d'éventuels freins ou tensions qu'elles projettent sur cet enseignement.
- Dans quelle mesure un dispositif de formation intégrant la co-construction de séquences de cours sur des thématiques en lien avec la SPH peut-il contribuer à élargir la perception des enjeux de l'éducation à la sexualité des futures enseignantes ?

Il s'agira d'analyser les effets potentiels du dispositif sur l'évolution des conceptions des participantes à différents moments de l'activité. En mobilisant une approche qualitative fondée sur une analyse de questionnaires, cette recherche ambitionne de mieux comprendre les leviers et les freins à une ES plus inclusive, cohérente et émancipatrice en cours de biologie. Elle entend ainsi proposer des pistes pour améliorer la formation initiale des enseignantes, notamment par le développement de compétences critiques ou d'outils didactiques adaptés au traitement de QSV comme celles liées à la SPH.

Méthodologie

Déroulement de l'activité

De 2023 à 2025, un dispositif de formation incluant un travail de co-construction d'une séquence de cours sur une thématique liée à la SPH a été proposé aux étudiant·e·s inscrit·e·s à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) de biologie de l'UNamur. Chaque année, cette activité était organisée en 3 phases différées : 1) une phase de recherche documentaire individuelle qui a pour but de rafraîchir les connaissances des futures enseignantes sur une thématique imposée en lien avec la SPH, 2) une phase de co-crédation de la séquence de cours sur la thématique imposée qui a pour objectif l'élaboration d'une préparation de leçon qui pourrait être dispensée par chaque membre dans une classe de grade 11, et enfin, 3) une phase d'échange, cadrée par la chercheuse principale, au cours de laquelle les étudiant·e·s partagent leurs réflexions et confrontent leurs points de vue avec ceux de l'ensemble des groupes. La phase de co-crédation dure 2h30. Un minimum de trois semaines est prévu entre cette phase et la phase d'échange pour permettre à la chercheuse d'analyser les documents de préparation de cours, nécessaire au renforcement des discussions.

En début de formation, un test de connaissances portant sur des thématiques en lien avec la SPH a également été proposé aux étudiantes.

Questionnaires

Durant le dispositif de formation, un questionnaire a été proposé pour chaque phase de l'activité. Les réponses sont anonymes, mais un système de code unique permet de suivre une même répondante au travers des différents questionnaires. Le premier questionnaire est soumis aux futures enseignantes avant la phase de recherche documentaire, le second, après la phase de collaboration et le troisième, après la phase d'échange. Les questionnaires comprennent un ensemble de questions ouvertes et de questions fermées avec échelle de Likert à 5 points (Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord, Je ne sais pas). Pour une des questions ouvertes, il est demandé aux répondantes d'attribuer aux enjeux cités une note de 1 à 10 (10 – enjeu qu'il ou elle souhaite saisir en

classe, 5 - enjeu qu'il ou elle pourrait saisir, 1 - enjeu qu'il ou elle ne traitera pas). Le test de connaissances comprend des questions de type « Vrai-Faux-Je ne sais pas ».

Les affirmations du test posées sont les suivantes :

1. La vasectomie provoque plus d'effets secondaires que la ligature des trompes.
2. Les règles correspondent au jour 1 du cycle menstruel.
3. L'interruption volontaire de grossesse est légalement autorisée en Belgique jusqu'à 18 semaines après les dernières règles.
4. La période de fécondité est d'un jour par cycle menstruel.
5. La testostérone est uniquement produite par les personnes de sexe masculin.
6. L'infertilité menant à des parcours de procréation médicalement assistée est principalement féminine.
7. Un diagnostic génétique préimplantatoire est systématiquement effectué durant le processus de fécondation in vitro.

Participant

Les participantes sont des étudiantes inscrites à l'AESS de biologie de l'UNAmur nées entre 1966 et 2001. Les groupes étaient constitués de 78 % de personnes de genre féminin et de 22 % de personnes de genre masculin. Lorsque cela était possible, les groupes mixtes ont été privilégiés (Tableau 1). La participation à l'activité et la réponse aux questionnaires étant libres, 42 étudiantes ont répondu au premier questionnaire et 39 ont répondu aux deuxième et troisième questionnaires.

Année	Groupe	Thème imposé	Nombre de membres	Genre
2023	1	PMA	2	2 F
	* 2	Contraception et IVG	3	2 F 1 M
	3	Contrôle hormonal de la reproduction masculine	3	2 F 1 M
	4	Contrôle hormonal reproduction féminine	4	3 F 1 M
	5	Grossesse, suivi et accouchement	4	3 F 1 M
2024	1	PMA	3	2 F 1 M
	2	Contraception et IVG	3	2 F 1 M
	3	Grossesse, suivi et accouchement	3	3 F
2025	1	PMA	4	3 F 1 M
	2	Contraception et IVG	4	3 F 1 M
	3	Contrôle hormonal reproduction féminine	3	3 F
	4	Grossesse, suivi et accouchement	4	3 F 1 M

Tableau 1 : Récapitulatif de l'organisation des groupes pour le travail de co-construction

*Clé de lecture : * En 2023, le deuxième groupe, composé de 2 femmes et 1 homme, a travaillé sur la contraception et l'interruption volontaire de grossesse.*

Analyses

Les réponses textuelles produites par les futures enseignantes ont été analysées grâce à une méthode de codage inductif qui s'inscrit dans une perspective qualitative inspirée des travaux de Magali Ayache et Hervé Dumez (Ayache & Dumez, 2011). Ainsi, chaque réponse a été codée par la chercheuse et le nombre d'occurrences a été calculé en fonction du nombre de répondantes ayant mobilisé un code donné.

Résultats et discussion

Enseigner la SPH : quelles perceptions chez les futures enseignantes de biologie ?

À travers le premier questionnaire, proposé avant la mise en place du dispositif de formation, nous avons cherché à recueillir les représentations des futures enseignantes de biologie concernant les contenus à aborder, leur capacité à traiter ces thématiques en classe et les enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la SPH.

Des contenus sensibles et peu maîtrisés

L'analyse des réponses indique que 64 % des futures enseignantes interrogées ($n = 42$) estiment que les UAA relatives à la SPH se distinguent des autres UAA du cours de biologie. Cette distinction repose principalement sur la sensibilité des sujets abordés [11 mentions] et sur les enjeux importants qu'ils soulèvent [9 mentions]. Les thématiques liées à la SPH s'inscrivent en effet dans le champ des QSV (Abdelli, 2017). Il n'est de ce fait, pas étonnant que les futures enseignantes de biologie envisagent leur enseignement dans une perspective différente. Il est même encourageant de constater que plusieurs participantes considèrent comme importants les enjeux qui y sont associés.

Si beaucoup ne considèrent pas ces sujets de la même manière que d'autres contenus abordés en cours de biologie, cela ne traduit pas un désaccord à l'égard des savoirs prescrits dans les programmes scolaires. Les contenus à enseigner dans cette UAA sont jugés adéquats par une large majorité des répondantes. En l'occurrence, plus de 95 % d'entre eux considèrent que la plupart des sujets recommandés par les programmes sont pertinents. La procréation médicalement assistée (PMA), quant à elle, obtient un taux d'approbation légèrement inférieur (85 %). Il est à noter qu'à la question « *Selon vous, serait-il pertinent que les programmes recommandent d'aborder d'autres thématiques en lien avec la SPH ?* » les réponses majoritaires portent sur l'intégration des questions de genre [7 mentions].

Bien que 83 % des futures enseignantes de biologie déclarent se sentir à l'aise pour aborder en cours de biologie les thématiques liées à la SPH, elles ne sont que 57 % à affirmer être au moins d'accord avec l'affirmation : « *Je maîtrise ou pense maîtriser facilement les concepts théoriques en lien avec la SPH* ». L'analyse d'un test de connaissances portant sur ces thématiques révèle en effet des lacunes. Pour des questions de type « Vrai-Faux-Je ne sais pas », 18 % des réponses données par les participantes ($n=50$) sont incorrectes, 48 % sont correctes, et 34 % correspondent à « Je ne sais pas ». À titre d'exemple, à la question concernant le délai légal pour pratiquer une IVG en Belgique, seules 40 % des réponses étaient correctes, tandis que 28 % étaient erronées et 32 % indiquaient « Je ne sais pas ». Plus d'un quart des futures enseignantes pensent ainsi, à tort, qu'il est légal d'avorter jusqu'à 18 semaines après les dernières règles, alors qu'en réalité, excepté en cas de problème médical grave, l'IVG doit être réalisée dans les 12 semaines suivant la conception. En revanche, certains savoirs sont mieux maîtrisés : 88 % des participantes savent par exemple que la testostérone n'est pas produite exclusivement par des individus de sexe masculin.

Ces résultats montrent que la maîtrise des concepts théoriques relatifs à la SPH constitue une difficulté pour une partie non négligeable des futures enseignantes. Cette difficulté peut s'expliquer, au moins en partie, par la faible place accordée à ces thématiques dans les formations initiales

préparant au métier d'enseignante de biologie. Des recherches antérieures ont également signalé ces lacunes en lien avec le contenu disciplinaire (Abdelli, 2017; Yammine, 2020). Il est particulièrement préoccupant de constater un nombre élevé de réponses erronées alors que la réponse « Je ne sais pas » était disponible. Cela fait craindre un risque de transmission de conceptions erronées aux élèves. Enfin, les résultats montrent une meilleure maîtrise des thématiques strictement biologiques (exemple : production de testostérone), ce qui peut surprendre compte tenu de la place importante qu'occupent certains sujets aux dimensions sociétales, comme l'IVG, dans les débats publics.

Des difficultés pédagogiques au centre des préoccupations

Les difficultés identifiées par les répondantes ne concernent cependant pas uniquement les connaissances disciplinaires. En effet, à la question « *Quelles difficultés pensez-vous rencontrer (ou avez-vous rencontré) lorsque vous abordez la SPH en cours de biologie ?* », parmi les difficultés projetées, celle dont l'occurrence est la plus élevée est l'appréhension de devoir gérer les attitudes inadaptées des élèves [16 mentions] telles que le manque de sérieux et les moqueries. L'éventuelle gêne des élèves est également considérée [13 mentions], notamment en lien avec les tabous sociétaux entourant certains sujets [8 mentions], comme l'exprime une répondante.

Témoignage d'une étudiante inscrite à l'AESS biologie en 2023, 26 ans

« L'effervescence des élèves concernant le sujet, ou au contraire leur gêne par rapport au sujet, car ce n'est pas un sujet dont on discute facilement dans la vie de tous les jours quand on est ado. »

Les difficultés envisagées sont principalement liées à la relation pédagogique qu'entretiennent les enseignantes avec leurs élèves. La gestion des comportements inadaptés figure au centre de leurs préoccupations. Les recherches indiquent, en effet, que la gestion de classe représente l'inquiétude principale des enseignantes surtout en début de carrière (Chouinard, 1999; Reynolds, 1995). De plus, ces préoccupations semblent fondées, dans la mesure où des recherches confirment que des comportements perturbateurs peuvent émerger lors des cours d'ES (Landry et al., 2000; Rose et al., 2018). Une étude met en lumière les difficultés rencontrées par les enseignantes face à ces réactions, souvent liées à l'immaturité perçue des élèves ou à leur inconfort face aux sujets abordés. Toutefois, ces travaux suggèrent que l'inconfort des enseignantes, face à ces comportements, peut être atténué par des formations spécifiques visant leur développement professionnel (Rose et al., 2018). La gêne présumée des élèves constitue également une inquiétude fréquemment citée. Or, au vu des tabous qui persistent autour des thématiques telles que les menstruations (Sofélia-Soralia, 2022) ou les fausses-

couches (Aquiën, 2021), il paraît essentiel que les enseignantes soient spécifiquement préparées à les aborder.

Des valeurs qui s'invitent en classe

Au-delà des craintes liées à la gestion des comportements ou à la gêne des élèves, d'autres difficultés sont également mises en avant. Comme le laisse entrevoir la réponse ci-dessous, les confrontations aux convictions religieuses [7 mentions] ou aux préconceptions [7 mentions] sont redoutées lorsque certaines thématiques en lien avec la SPH sont abordées.

Témoignage d'une étudiante inscrite à l'AESS biologie en 2025, 33 ans

« La base culturelle de certains élèves peut être un frein. Les élèves issus de milieux religieux pratiquants auront probablement du mal à discuter de ce sujet considéré tabou. À nous de faire comprendre que cela ne doit pas en être un à notre cours. »

Certaines répondantes pensent que des facteurs, en particulier d'ordre religieux et/ou culturel, peuvent influencer la réception, par les élèves, des thématiques liées à la SPH. Ce sentiment s'accompagne d'une certaine appréhension quant à la manière de gérer ces dimensions en classe. En effet, les futures enseignantes identifient une possible tension entre les contenus abordés et les convictions personnelles de certaines élèves. Par ailleurs, six futures enseignantes déclarent ressentir un conflit entre leurs propres valeurs et certains sujets sensibles, tels que le recours à la PMA ou à l'IVG.

Témoignage d'un étudiant inscrit à l'AESS biologie en 2023, 28 ans

« L'avortement est contraire à mes valeurs mais je mets un point d'honneur à l'enseigner car c'est important qu'ils aient les informations correctes. J'essaie d'être le plus objectif possible en donnant les informations légales. »

Cependant, aucune ne semble envisager comme une difficulté le fait que leurs propres conceptions – comme le souligne le modèle KVP (Clément, 2010) – puissent, elles aussi, être influencées par leurs valeurs et les pratiques sociales de leur environnement. Pourtant, ces facteurs peuvent à leur tour influencer les choix effectués par les enseignantes (Legardez & Simonneaux, 2006). Il est donc possible que, face à un conflit de valeurs ressenti par certaines futures enseignantes, des thématiques telles que le recours à la PMA ou à l'IVG soient abordées avec moins de pluralité et d'ouverture à la réflexion que ce qu'elles ne pourraient penser. Il serait donc crucial de comprendre comment les trois pôles du modèle KVP s'articulent, dans ce contexte, pour permettre de mettre en

évidence les obstacles potentiels à une mise en œuvre holistique et réflexive de l'ES en classe de biologie.

Des enjeux consensuels envisagés

Après avoir évoqué les tensions possibles liées aux valeurs personnelles, religieuses ou culturelles, il est intéressant d'analyser les réponses à la question : « *Selon vous, quels sont les enjeux lorsque l'on aborde la SPH en cours de biologie ?* ». Celles-ci mettent en évidence trois grandes catégories : les enjeux pédagogiques, les enjeux prescrits par les programmes de biologie de l'enseignement secondaire supérieur de la FW-B, et les enjeux non prescrits (Tableau 2). Les enjeux explicitement mentionnés dans les programmes scolaires sont ceux que les futures enseignantes évoquent le plus souvent. Ainsi, elles identifient principalement les enjeux liés à la contraception et à la prévention de grossesses non désirées [17 mentions], à la protection contre les IST [14 mentions], à la transmission d'autres contenus disciplinaires [9 mentions] et à la communication d'informations qui permettent la compréhension du fonctionnement des systèmes reproducteurs [9 mentions] qui sont des thématiques présentes dans les programmes. Par ailleurs, certaines participantes considèrent également des enjeux pédagogiques tels que la gestion de la discipline [4 mentions] et le respect des élèves [4 mentions] ainsi que quelques enjeux non prescrits comme la sensibilisation à la notion de consentement [4 mentions].

La contraception, la prévention des grossesses non désirées et la protection contre les IST constituent des enjeux importants, particulièrement dans le contexte actuel marqué par une diminution de l'usage du préservatif chez les jeunes (OMS, 2024) et une recrudescence de certaines IST en Belgique (Sciensano, 2024) ainsi qu'en Europe (ECDC, 2024).

Cependant, bien que ces enjeux soient cruciaux, ils apparaissent relativement consensuels et n'entrent donc pas dans le champ des QSV. Puisqu'elles requièrent un traitement didactique spécifique, les QSV peuvent mettre les enseignantes en difficulté (Lipp, 2019), notamment en raison d'un sentiment de vulnérabilité épistémique (Nedelec, 2018; Tutiaux-Guillon & Considère, 2010). Cette notion renvoie à l'inconfort et/ou à l'insécurité ressentis par les enseignantes lorsqu'elles perçoivent que leurs connaissances sont remises en question, peu stabilisées ou socialement controversées. Il est donc possible que ce type de difficulté affecte la manière dont certaines futures enseignantes perçoivent ces enjeux, influençant leurs représentations de ce qui peut ou non être abordé dans le cadre du cours de biologie.

Assez logiquement, transmettre des informations scientifiques qui permettent la compréhension du fonctionnement des systèmes reproducteurs est également un enjeu fréquemment perçu par les futures enseignantes. En effet, la maîtrise et la transmission de savoirs disciplinaires

constituent un élément fondamental du processus de professionnalisation des enseignantes (Jellab, 2008).

Parallèlement à cela, il est assez surprenant qu'un enjeu comme la sensibilisation à la notion de consentement, pourtant largement médiatisée dans les débats publics, notamment à la suite du mouvement #MeToo, soit si peu évoquée. Cette faible occurrence n'a pas encore fait l'objet d'une analyse approfondie, mais elle pourrait s'expliquer par la façon dont les futures enseignantes perçoivent leur rôle. La conception de leur mission éducative pourrait influencer leur vision des enjeux. Les programmes scolaires semblent également jouer un rôle central. Transmettre des contenus explicitement prescrits apparaît comme une priorité, alors que les éléments qui en sont absents, ou exprimés de manière implicite, sont rarement perçus comme des enjeux. Un exemple révélateur est que plusieurs futures enseignantes jugent pertinent que les programmes recommandent d'aborder des questions liées au genre. Pourtant, aucune ne semble considérer qu'aborder ces questions constitue en soi un enjeu sous-jacent à l'enseignement des thématiques liées à la SPH. Il est dans cet exemple possible de percevoir la résistance au changement de la culture scolaire traditionnelle décrite par certaines autrices (Albe & Ruel, 2008; Albe & Simonneaux, 2002).

Comme en témoigne l'une des répondantes, cela n'exclut toutefois pas une conscience aiguë de la complexité des interactions entre les multiples facteurs en jeu et de leur influence sur la perception des enjeux.

Témoignage d'une étudiante inscrite à l'AESS biologie en 2025, 25 ans

« Le contexte socio-culturel influence la perception des enjeux, car les normes et tabous liés à la sexualité varient selon les milieux. Par exemple, dans certaines cultures, parler de contraception ou d'éducation sexuelle est encore un sujet sensible ce qui peut compliquer l'approche pédagogique. »

À l'image de cette répondante, 87 % des sondées considèrent que le contexte socio-culturel influence la perception des enjeux tandis que 96 % considèrent que le genre influence cette perception.

Témoignage d'une étudiante inscrite à l'AESS biologie en 2023, 35 ans

« Oui, en tant que femme, ma perception des enjeux est influencée par mon vécu personnel et par la manière dont la société aborde ces thématiques pour les femmes. Par exemple, les questions de contraception, de menstruations ou encore d'accès aux soins de santé reproductive me touchent directement. De plus, les attentes sociales et les inégalités de genre peuvent impacter ma façon d'aborder ces sujets en classe, notamment pour encourager une approche inclusive et équitable. »

Cette conscience de l'influence du contexte socio-culturel et du genre sur la perception des enjeux est un marqueur positif qui laisse une ouverture à un possible regard critique des choix didactiques effectués pour proposer une ECS émancipatrice.

Un dispositif de formation pour repenser l'enseignement de la SPH : quelles évolutions des perceptions ?

Cette partie examine l'impact d'un dispositif de formation intégrant une activité collaborative sur les perceptions des futures enseignantes de biologie concernant l'enseignement des thématiques liées à la SPH. Ce dispositif visait à stimuler les échanges, enrichir les séquences pédagogiques et réfléchir collectivement aux enjeux associés. Il permet ainsi d'observer comment le travail collaboratif peut approfondir la prise en compte des enjeux, au-delà de ce qui avait été identifié individuellement avant la formation.

Un travail collaboratif qui enrichit les perceptions

À l'issue de l'activité de co-construction, 74 % des participantes (n = 39) ont déclaré être d'accord ou tout à fait d'accord, avec l'affirmation « *Le travail de groupe m'a permis de mieux cibler les enjeux* ». Les enjeux cités, émergents du travail de groupe, sont notamment ceux liés à l'accompagnement de la grossesse [9 mentions], à la diversité de la contraception [5 mentions] et à l'impact du cycle hormonal [3 mentions].

Une proportion importante des répondantes estime ainsi mieux cerner les enjeux sous-jacents à l'enseignement des thématiques liées à la SPH, ce qui souligne l'intérêt du travail collaboratif pour élargir le spectre des enjeux identifiés. Cependant, il est notable que ces enjeux demeurent étroitement liés aux contenus prescrits par les programmes et ne nécessitent pas forcément de traitement didactique spécifiquement articulé autour des QSV. Cette observation pourrait indiquer que, même si le travail de groupe a permis aux futures enseignantes d'affiner leur compréhension et d'élargir leur regard sur les enjeux, la perception des enjeux sensibles reste limitée, peut-être en raison de l'appréhension, exprimée avant le dispositif de formation, quant à la gestion de comportements inadéquats lorsque des thématiques liées à la SPH, susceptibles de créer du débat ou de la controverse sont abordées en classe.

Au-delà de l'évolution de la perception des enjeux, 97 % des futures enseignantes se déclarent satisfaites des échanges qui se sont déroulés lors du travail de groupe. Aussi, la majorité des sondées (87 %) considèrent que la séquence produite collectivement est de meilleure qualité, en termes de contenus, qu'une séquence élaborée individuellement dans les mêmes conditions. Le travail de groupe a également permis à certaines (67 % de réponses d'accord et tout à fait d'accord) de mieux

appréhender certaines notions théoriques. Malgré cela, des difficultés lors de la co-construction de la séquence de cours ont été rapportées. Il a, entre autres, été difficile pour certaines personnes de trouver un consensus sur la matière à aborder [6 mentions] et de focaliser les discussions sur le sujet choisi [5 mentions]. Cependant, 19 participantes n'ont signalé aucune difficulté.

Parallèlement à cela, 97 % des sondées ont déclaré qu'il y avait des avantages à créer cette séquence de cours en groupe en pointant notamment les bénéfices du partage d'idées [19 mentions], d'expériences [6 mentions] et de compétences [5 mentions]. Ces personnes mentionnent également que les échanges permettent de faire émerger de nouvelles idées [5 mentions], de confronter leurs idées à celles du groupe [6 mentions] et de proposer différents points de vue [12 mentions]. De plus, la possibilité de gagner du temps en se répartissant le travail est évoquée [11 mentions].

Malgré certaines difficultés, principalement liées à la nécessité de recentrer les discussions et de parvenir à des consensus sur les contenus à aborder, la satisfaction à l'égard du travail de groupe prédomine. Celle-ci s'exprime tant au regard de la qualité des productions que de l'approfondissement des connaissances disciplinaires, ce qui témoigne du potentiel formatif de ce type de tâche collaborative. Ces résultats sont cohérents avec la littérature sur l'impact de la collaboration entre enseignantes, qui souligne la richesse des échanges pour mutualiser et approfondir les savoirs, mais aussi pour confronter et diversifier les pratiques pédagogiques (De Neve, 2016; Lepareur & Grangeat, 2018). Ils suggèrent que la co-construction favorise non seulement la qualité des productions, mais aussi le développement professionnel des participantes en termes de réflexion sur les contenus et de gestion des interactions dans un contexte d'apprentissage collaboratif. Néanmoins, il reste essentiel de considérer que l'identification et l'intégration des enjeux moins consensuels dans la planification des séquences pédagogiques peuvent nécessiter un accompagnement supplémentaire.

Des échanges qui ouvrent à des thématiques sensibles

Après la co-construction, le temps d'échange a permis aux étudiantes de partager leurs réflexions et de confronter leurs points de vue avec les autres groupes mettant en lumière l'importance de la confrontation collective dans l'élaboration d'une perception plus diversifiée et nuancée de l'enseignement de la SPH. En effet, de nouveaux enjeux ont été identifiés par les répondantes ($n = 28$). Alors que les enjeux non prescrits par les programmes de biologie de l'enseignement secondaire supérieur de la FW-B n'étaient que rarement mentionnés avant l'activité [11 mentions], ils représentent la majorité des réponses [64 mentions] après le dispositif de formation (voir tableau 2). Ainsi, si les enjeux liés à la contraception [12 mentions] et à la transmission des notions imposées par les programmes [5 mentions] restent largement cités, d'autres enjeux sont désormais perçus tels que

proposer une vision complète et correcte de l'anatomie des appareils génitaux [13 mentions], permettre aux élèves de comprendre ce qu'implique biologiquement un rapport sexuel [9 mentions] ou encore, sensibiliser les élèves aux violences obstétricales [7 mentions] et à la charge contraceptive [4 mentions]. De plus, la sensibilisation à la notion de consentement est plus amplement mentionnée [8 mentions]. Enfin, certaines ont également évoqué des enjeux non répertoriés en début d'activité, comme informer les élèves sur des sujets tels que les orientations sexuelles [4 mentions], le plaisir sexuel [8 mentions] et la notion de genre [5 mentions].

Une grande majorité des futures enseignantes trouveraient également pertinent d'aborder des thématiques absentes des programmes de biologie de secondaire supérieur de la FW-B comme l'érection (95 %), l'éjaculation (97 %), le plaisir sexuel (85 %) ou l'orgasme (87 %).

		Occurrence avant le dispositif	Occurrence après le dispositif
Enjeux pédago- giques	Espace de discussion	3	0
	Gestion de la discipline	4	0
	Respect des élèves	4	0
	Total	11	0
Enjeux prescrits	Contenu disciplinaire	9	5
	Fonctionnement systèmes	9	2
	Grossesse non désirée/contraception	17	12
	IST	14	5
	IVG	0	4
	Prévention (générale)	5	0
	Sexualité responsable	3	5
	Total	48	28
Enjeux non prescrits	Anatomie complète	1	13
	Charge contraceptive	0	4
	Consentement	4	8
	Genre	0	5
	Orientation sexuelle	0	4
	Plaisir	0	8
	Rapport sexuel	0	9
	Ressources extrascolaires	0	3
	Santé	3	0
	Tabou	3	0
	Violences obstétricales	0	7
	Violences sexuelles	0	3
	Total	11	64

*Tableau 2 : Occurrences des codes, mentionnés à plus de deux reprises, correspondant aux enjeux relevés par les futures enseignantes avant et après le dispositif de formation. Clé de lecture : * La sensibilisation à l'importance du consentement est un enjeu qui n'est pas prescrit par les programmes de biologie de l'enseignement secondaire supérieur de la FW-B qui est mentionné par 4 futures enseignantes avant le dispositif de formation et 8 futures enseignantes après le dispositif.*

Il convient de souligner que cette activité de co-création ne permet aux participantes de travailler en groupe que sur un seul des nombreux axes à traiter lorsque l'on enseigne les thématiques liées à la SPH en cours de biologie. En ce sens, la phase d'échange, qui offre la possibilité de découvrir

et d'analyser de manière critique les séquences produites par d'autres groupes d'étudiantes sur d'autres thématiques, mais aussi de porter un regard réflexif sur les choix effectués par son propre groupe, apparaît comme essentielle pour enrichir la perception des enjeux.

Cette étape semble en effet favoriser une prise de conscience plus étendue des multiples dimensions impliquées dans l'enseignement de la SPH. Après la phase d'échange, les enjeux initialement perçus ne sont pas abandonnés mais de nouveaux enjeux qui dépassent le strict cadre biologique apparaissent. Ce constat indique que le dispositif a permis d'élargir la réflexion au-delà des prescriptions curriculaires et d'ouvrir la voie à l'intégration, dans les séquences de cours, de thématiques moins consensuelles qui relèvent du champ des QSV. Cela traduit une évolution vers une approche plus globale et inclusive de la SPH.

Lorsqu'on interroge les futures enseignantes sur leur volonté d'aborder en classe les enjeux qu'elles identifient autour de l'enseignement de la SPH, les réponses sont largement positives. Sur une échelle de 1 à 10, 68 % des enjeux obtiennent la note maximale de 10, ce qui traduit une forte intention de les intégrer au cours de biologie. De plus, 83 % des enjeux cités obtiennent une note supérieure à 6, tandis que seulement 2 % se voient attribuer une note inférieure à 5. Il est donc intéressant de constater que si les participantes ont une vision plus large des enjeux liés à cet enseignement, elles expriment également le désir de traiter la majorité d'entre eux en classe. Cette motivation est particulièrement encourageante, dans la mesure où la recherche souligne que l'engagement des enseignantes est un facteur clé d'un enseignement de qualité (Alzaga et al., 2025; Mahler et al., 2018). Cette volonté d'aborder ces enjeux représente donc un levier important pour améliorer l'enseignement de la SPH auprès des jeunes en FW-B.

Conclusion

Les futures enseignantes de biologie ont une perception initiale des enjeux qui sous-tendent l'enseignement des thématiques liées à la SPH très partielle, très influencée par les contenus des programmes.

Avant l'activité, les enjeux identifiés, bien qu'importants, sont consensuels et relèvent d'un traitement factuel qui ne nécessite pas nécessairement une approche didactique spécifique aux QSV difficile à appréhender pour une enseignante inexpérimentée.

Par ailleurs, l'analyse met en lumière une faible prise en compte de l'influence que peuvent exercer les valeurs personnelles et les pratiques sociales - décrite par le modèle KVP - sur les conceptions des enseignantes, alors même que ces dimensions sont centrales dans l'enseignement de thématiques aussi sensibles que la sexualité, la PMA ou l'IVG.

En élargissant la perception des enjeux, le dispositif de formation proposé, qui combine co-création de séquences, échanges entre pairs et réflexion critique, apparaît comme un levier intéressant.

En favorisant une approche plus globale, inclusive et réflexive, cette modalité de formation semble donc bénéfique pour permettre aux futures enseignantes de concevoir des contenus cohérents, qui s'intègrent pleinement dans une ES émancipatrice, en phase avec les besoins actuels des élèves et les finalités contemporaines de l'enseignement de la biologie.

Liste des abréviations

- AESS** : agrégation de l'enseignement secondaire supérieur
- ECS** : éducation complète à la sexualité
- ES** : éducation à la sexualité
- EVRAS** : éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle
- FW-B** : Fédération Wallonie-Bruxelles
- IST** : infections sexuellement transmissibles
- IVG** : interruption volontaire de grossesse
- PMA** : procréation médicalement assistée
- QSV** : questions socialement vives
- SPH** : sexualité et procréation humaine
- UAA** : unité d'acquis d'apprentissage
- UNamur** : Université de Namur

Bibliographie

- ABDELLI, S. (2017). Exploitation didactique de l'histoire et de l'épistémologie dans une perspective de formation des enseignants à l'éducation à la sexualité. *Tréma*, 47, Article 47. <https://doi.org/10.4000/trema.3639>
- ALBE, V., & RUEL, F. (2008). Des enseignements de sciences dans une perspective d'éducation citoyenne ? *Didaskalia*, 33(1), 121-140. <https://doi.org/10.4267/2042/28855>
- ALBE, V., & SIMONNEAUX, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : Quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster*, 34(1), 131-156. <https://doi.org/10.4267/2042/8791>
- ALGAZA, A., CANAL-BARBANY, J.-M., CARBONELL, S., FERREIRA, D., GRAU DEL VALLE, C., LIMA, L., JOANPERE, M., LOPEZ De AGUILETA, G., OLIVIER, E., VAZ, I., & PUIGVERT, L. (2025). Building

Teachers' Confidence and Critical Thinking Through Scientific Evidence with Social Impact in Gender Violence Prevention. *Education Sciences*, 15(4), 407. <https://doi.org/10.3390/educsci15040407>

AMJAHAD, A., COSENTINO, C., RICHARD, F., GUIOT, F., SERVAIS, J., & WARMIMONT, M. (2021). ACCOUCHER EN BELGIQUE FRANCOPHONE AVANT ET PENDANT LE COVID. Plateforme citoyenne pour une naissance respectée.

AIB, Amnesty International Belgique. (2020, mars 4). Sondage sur le viol : Chiffres 2020. Amnesty International Belgique. <https://www.amnesty.be/campagne/droits-femmes/viol/article/sondage-viol-chiffres-2020>

AQUIEN, J. (2021). Trois mois sous silence : Le tabou de la condition des femmes en début de grossesse. Payot.

AYACHE, M., et DUMEZ, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 33-46.

BERGER, D., BERNARD, S., WAFO, F., HRAIRI, S., BALCOU, M., & CARVALHO, G. S. (2012). Éducation à la santé et à la sexualité : Qu'en pensent les enseignants ? Étude comparative dans 15 pays: Carrefours de l'éducation, n° 32(2), 81-103. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0081>

BOHREN, M. A., VOGEL, J. P., HUNTER, E. C., LUTSIV, O., MAKH, S. K., SOUZA, J. P.,

AGUIAR, C., SARAIVA CONEGLIAN, F., DINIZ, A. L. A., TUNCALP, Ö., JAVADI, D., OLADAPO, O. T., KHOSLA, R., HINDIN, M. J., & GULMEZOGLU, A. M. (2015). The Mistreatment of Women during Childbirth in Health Facilities Globally : A Mixed-Methods Systematic Review. *PLOS Medicine*, 12(6), e1001847.

<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001847>

BRISSON, G. (2019). Exploration conceptuelle de la notion d'enjeu et de quelques termes apparentés : Projet de recherche ATISÉE (analyse territoriale des impacts sociaux au sein de l'évaluation environnementale).

CANNARD, C. (2019). Chapitre 6. Le développement psycho-sexuel à l'adolescence: In *Le développement de l'adolescent* (p. 159-190). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0159>

CARVALHO, G. S., Clément, P., BOGNER, F., et CARAVITA, S. (2008). Final Report Summary—BIOHEAD-CITIZEN (Biology, health and environmental education for better citizenship) | FP6. CORDIS | European Commission.

<https://cordis.europa.eu/project/id/506015/reporting>

CHAVULA, M. P., ZULU, J. M., & HURTIG A.-K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low- and

middle-income countries : A systematic review. *Reproductive Health*, 19(1), 196. <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01504-9>

CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>

CLEMENT, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55-70.

DE NEVE, D. (2016). The role of professional learning communities for beginning teachers' learning outcomes and intention to leave the job.

GARCIA-VAZQUEZ, J., QUINTO, L., & AGULLO-TOMAS, E. (2020). Impact of a sex education programme in terms of knowledge, attitudes and sexual behaviour among adolescents in Asturias (Spain). *Global Health Promotion*, 27(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/1757975919873621>

GOLDFARB, E. S., et 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>

HABERLAND, N., et ROGOW, D. (2015). Sexuality Education : Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15-S21.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>

HESS, D. E. (2009). Controversy in the classroom : The democratic power of discussion. Routledge.

IPSOS. (2020). Résultats de l'enquête « Les français face à l'inceste ».

JELLAB, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : Une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme & la Société*, n° 167-168-169(1), 295-319. <https://doi.org/10.3917/lhs.167.0295>

KIM, E. J., PARK, B., KIM, S. K., PARK, M. J., LEE, J. Y., Jo, A. R., KIM, M. J., & SHIN H. N. (2023). A Meta-Analysis of the Effects of Comprehensive Sexuality Education Programs on Children and Adolescents. *Healthcare*, 11(18), 2511. <https://doi.org/10.3390/healthcare11182511>

LANDRY, D. J., SINGH, S., & DARROCH, J. E. (2000). Sexuality Education in Fifth and Sixth Grades in U.S. Public Schools, 1999. *Family Planning Perspectives*, 32(5), 212. <https://doi.org/10.2307/2648174>

LEGARDEZ, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives ; quelques points de repère. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*.

LEGARDEZ, A., et SIMONNEAUX, L. (Éds.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF.

LEPAREUR? C., et GRANGEAT, M. (2018). Teacher collaboration's influence on inquiry-based science teaching methods. *Education Inquiry*, 9(4), 363-379. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428037>

LIPP, A. (2019). Difficultés des enseignants lors de l'enseignement de questions socialement vives : Quelle conceptualisation pour mieux les comprendre ? *Éducation et socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.7824>

MAHLER, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? – The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PLOS ONE*, 13(11), e0207252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>

MICHELSEN, K., & Ivanova, O. (2022). Comprehensive sexuality education : Why is it important?

Ministère de la communauté française de Belgique. (2023, juillet 7). Accord de coopération du 7 juillet 2023 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. <https://wallex.wallonie.be/eli/autre/2023/07/07/2023047489#f05d4e97-f8a8-42f4-b962-3eb4b13fa981>

MORIN, O. (2018). Problématiser et... re-problématiser les QSVE ; vers une démarche

d'enquête structurée par la rencontre de rationalités: In *Agora* (p. 43-64). Éducagri éditions.

<https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0043>

NEDELEC, L. (2018, juillet). L'éducation aux sciences dans un monde incertain.

OMS. (2002). Rapport technique sur la santé sexuelle.

OMS. (2024). Health Behaviour in School-aged Children. <https://www.who.int/europe/fr/news/item/29-08-2024-alarming-decline-in-adolescent-condom-use--increased-risk-of-sexually-transmitted-infections-and-unintended-pregnancies--reveals-new-who-report>

OMS et BZGA. (2010). Standards pour l'éducation sexuelle en Europe.

REYNOLDS, A. (1995). The Knowledge Base for Beginning Teachers : Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221. <https://doi.org/10.1086/461799>

ROSE, I. D., Boyce, L., Murray, C. C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Parker, J. T., & Roberts, G. (2018). Key Factors Influencing Comfort in Delivering and Receiving Sexual Health Education : Middle School Student and Teacher Perspectives. *American Journal of Sexuality Education*, 14(4), 466-489.

<https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311>

SOFELIA-SORALIA; (2022). Sang rougir ! – La campagne qui déconstruit les tabous autour des menstruations.

TUTIAUX-GUILLON, N., ET CONSIDERE, S. (2010). L'éducation au développement durable : Entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques. *Swiss Journal of Educational Research*, 32(2), 193-212.
<https://doi.org/10.24452/sjer.32.2.4832>

UNIA. (2021). Témoin d'actes homophobes ? Unia vous encourage à vous manifester ! Unia.
<https://www.unia.be/fr/articles/temoin-dactes-homophobes-unia-vous-encourage-a-vous-manifester>

YAMMINE, A. (2020). L'éducation à la sexualité humaine au Liban. Quels contenus ? Quel enseignement ? *RDST*, 21, Article 21.
<https://doi.org/10.4000/rdst.3153>

« Courir le 100 m aux Jeux Olympiques alors qu'on ne sait même pas marcher ! » Expérimentation novatrice du programme EVARS en Seconde

Frédérique Xavier
Aix – Marseille Université, Laboratoire ADEF

Résumé

Cet article présente l'expérimentation auprès d'élèves de seconde d'une situation pédagogique qui s'inscrit dans le programme de l'Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité (MENESR, 2025), en visant à permettre aux élèves de développer leur pouvoir d'agir pour lutter contre les violences sexuelles et sexistes et pour adopter des attitudes favorables à leur santé et leur bien-être. *Selon la didactique curriculaire* (Lange & Victor, 2006), l'éducation à la sexualité mobilise des savoirs non stables concourant à concevoir la sexualité comme une construction sociale. Elle repose sur une posture éducative compréhensive et un enjeu démocratique (Xavier & al., 2021). À partir de ces caractéristiques, une situation pédagogique a été élaborée en articulant démarche d'enquête structurée (Morin, 2018) et activité de conception créative (Didier & Bonnardel, 2013). Son objectif est de permettre aux élèves de coconstruire des connaissances en questionnant le registre dans lequel s'inscrivent leurs opinions. Elle vise aussi à renforcer leurs compétences psychosociales pour débattre et développer un jugement réflexif dans une perspective de justice sociale et d'éthique de la responsabilité. Une analyse thématique catégorielle croisée avec une analyse thématico-argumentative (Brossais, Panissal & Garcia-Debanc, 2013) permettent d'identifier les registres mobilisés par les élèves et les formes de discours pour les accompagner dans le débat et la construction de leur jugement réflexif. Cette situation pédagogique permet aussi de repérer des sous-thématiques à approfondir lors de prochaines interventions en classe, et de proposer des balises curriculaires (Lange & Victor, 2006) pour améliorer l'éducation à la sexualité.

Mots clés : Éducation à la sexualité, contexte scolaire, adolescent·es, démarche d'enquête, activité de conception créative

Introduction

Cet article a pour but d'apporter une contribution pour affiner les pratiques en éducation à la sexualité en contexte scolaire, par la validation d'une situation pédagogique innovante. En France, l'éducation à la sexualité est conçue comme un levier d'émancipation et de promotion de l'égalité et de l'inclusion, tout en respectant les différents contextes sociaux et culturels. Plusieurs rapports institutionnels (Liouville & Romulus, 2021 ; Séhier, 2019) et associatifs⁶⁶ ont fait état de sa faible mise en œuvre. Afin d'y remédier, le *Conseil Supérieur des Programmes* a validé en janvier 2025 « Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité »⁶⁷ (Programme EVRAS, 2025) qui rappelle notamment la recommandation de trois séances par an et pour chaque niveau d'âge de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire. De plus, les travaux de recherche en éducation à la santé (Lamboy et al., 2022), transposés à l'éducation à la sexualité, permettent d'affirmer l'importance de la cohérence entre les ateliers formels, que sont les interventions en classe, et les pratiques informelles, c'est-à-dire le quotidien scolaire en lien avec la sexualité. Par exemple, ne pas accepter les actes homophobes tenus au sein de l'établissement constitue un critère important d'efficacité pour l'adoption de comportements en faveur de l'émancipation et de l'égalité, tels qu'ils sont encouragés dans les interventions. L'éducation à la sexualité constitue donc un enjeu majeur pour tous les personnels de l'École, aux côtés des partenaires associatifs agréés. Pour autant, peu de travaux portent sur les activités pédagogiques en éducation à la sexualité. Cet article propose d'enrichir les pratiques éducatives afin d'accompagner les élèves dans le développement de leur pouvoir d'agir pour lutter contre les violences sexuelles et sexistes et pour adopter des attitudes favorables à leur santé et leur bien-être. Il présente les résultats de l'expérimentation d'une situation pédagogique innovante articulant démarche d'enquête structurée (Morin, 2018) et activité de conception créative (Didier & Bonnardel, 2023). Une analyse thématique catégorielle croisée avec une analyse thématico-argumentative (Brossais et al., 2014) permettent aux enseignant·es d'identifier les registres et les types de discours mobilisés par les élèves, afin de les accompagner à développer leurs compétences pour débattre et leur jugement réflexif pour construire une conception commune de la sexualité. De plus, en référence à « l'histoire de l'ignorance » (Corbin, 2020) transposée aux questions éducatives (Barthes, 2024), le repérage du manque permet de proposer des balises curriculaires (Lange & Victor, 2006) pour améliorer l'éducation à la sexualité.

66 Planning familial, Sidaction et SOS homophobie. (2023, 2 mars). Cas d'école : l'Etat ne fait pas ses devoirs ! https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2023-03/cas_d_ecole_dossier_presse_def-280223.pdf Planning familial [23 octobre 2025].

67 Afin de faciliter la lecture, le programme sera mentionné par l'acronyme *EVARS*

L'éducation à la sexualité, au prisme des « éducations à »

En France, l'éducation à la sexualité, progressivement mise en place à la suite du rapport François (Revenin, 2014), a été institutionnalisée à l'École dans le contexte de l'épidémie de SIDA⁶⁸ concourant ainsi à une « sanitisation » de la sexualité (Bozon, 2013). Les thématiques très majoritairement abordées ont longtemps été la prévention du SIDA et la contraception (Liouville & Romulus, 2021). Puis, différentes publications du Ministère de l'Éducation Nationale⁶⁹ ont placé la focale sur l'enjeu de mixité, d'égalité entre les femmes et les hommes, de lutte contre les violences sexistes et sexuelles par une réflexion sur les valeurs, les normes et l'impact des stéréotypes de genre et des rôles sexués. La revue de littérature des publications des organismes prescripteurs internationaux et nationaux⁷⁰ montre qu'aujourd'hui, l'éducation à la sexualité en contexte scolaire s'articule autour de trois enjeux : (a) un enjeu de santé publique mobilisant déterminants de santé et développement des compétences psychosociales au service de la promotion de la santé sexuelle, cette dernière étant définie comme un état de bien-être relatif à la sexualité, (b) un enjeu de citoyenneté ciblant tout particulièrement l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre les violences sexuelles et sexistes et enfin (c) un enjeu de culture humaniste, selon laquelle tous les humains sont égaux devant les droits sexuels et participent à la construction d'un monde commun. Dans leurs travaux respectifs sur l'éducation à la sexualité portant sur la dimension enseignement du processus d'enseignement-apprentissage (Chatoney et al., 2020), Bernard (2011) et Rochigneux (2012) montrent que les pratiques s'ancrent encore majoritairement dans l'approche biomédicale, centrée sur les connaissances scientifiques et sur la prévention des risques.

⁶⁸ Syndrome d'immunodéficience acquise.

⁶⁹ Code de l'éducation, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 25 juin 2013, circulaires du 12 septembre 2018, 29 septembre 2021, 30 septembre 2022 et 4 février 2025.

⁷⁰ - OMS. (2019). Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/9178c3af-23cc-4292-8fa2-e02caa85606c/content> OMS. (2022).

- Plan d'action pour la santé sexuelle et reproductive : mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 en Europe – ne laisser personne de côté. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/b4a71c54-ea1a-4702-ab6e-2dbac2a4a480/content>

- UNESCO. (2023). Stratégie de l'UNESCO sur l'éducation pour la santé et le bien-être : Contribution aux objectifs de développement durable. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390286>

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

- UNICEF & IPPF (2020). Éducation à la vie affective et sexuelle : Comment répondre aux idées reçues. https://my.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/10/livret_consentement-bd.pdf

- MASS. (2017). Stratégie nationale de santé sexuelle. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_sante_sexuelle.pdf

- HCE. (2016). Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_education_a_la_sexualite_2016_06_15_vf.pdf

- Défenseur des droits. (2017). Droits de l'enfant en 2017. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-10/ddd_rapport-annuel-enfants_2017_20181120.pdf

- IGESR. (2021). Éducation à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

En tant qu'« éducations à », l'éducation à la sexualité relève des questions socialement vives (QSV) (L. Simonneaux & Legardez, 2006). Le risque est élevé que les interventions en classe se limitent à un enseignement de connaissances scientifiques ou à un discours injonctif et moralisateur en référence au behaviorisme et au modèle biomédical (Clément & Carvalho, 2017), ne permettant pas de répondre au triple enjeu de l'éducation à la sexualité. Partant de ce constat, Lange & Victor (2006) proposent, pour définir les « éducations à », une didactique curriculaire à partir de laquelle a été construit le modèle descriptif en 3D (Xavier et al., 2021) qui présente une analyse de l'éducation à la sexualité selon trois axes : (a) des savoirs transdisciplinaires et non stables concourant à définir la sexualité comme une construction sociale (Weeks, 2014) mettant notamment en jeu des éléments historiques et culturels en référence à l'approche socio-écologique (Clément & Carvalho, 2017), (b) une posture éducative compréhensive (Urgelli, 2024) reconnaissant les élèves comme des sujets-acteurs porteurs de connaissances-représentations pouvant entrer en résonance ou en conflit avec les savoirs (Lange & Barthes, 2021) et (c) une visée éducative démocratique (MacKay, 1997) encourageant les élèves à questionner la société actuelle et à construire un monde commun par delà les opinions divergentes. Selon ces critères, les activités proposées lors des interventions en éducation à la sexualité présentent trois objectifs éducatifs. Elles permettent aux élèves de coconstruire des connaissances à partir de leurs représentations en distinguant ce qui relève d'opinions personnelles, de pratiques communes ou de connaissances étayées en référence à la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) selon laquelle tout individu appréhende le monde à travers trois dimensions : subjective, sociale et objective. Les activités contribuent aussi à renforcer les compétences psychosociales nécessaires au débat, telles que prendre des décisions, résoudre des problèmes ou encore communiquer efficacement en référence à la « structure complexe à dominante » définie par Hall (1994). Enfin, les activités visent à permettre aux élèves de développer leur jugement réflexif dans une perspective de justice sociale (Kohlberg, 1984) et d'éthique de la responsabilité (Gilligan, 2019). Pour répondre à ce triple objectif, les travaux de recherche portant sur les QSV (nanotechnologies, laïcité, développement durable...) mobilisent la démarche d'enquête (Morin, 2018 ; J. Simonneaux et al., 2017 ; Hervé et al., 2022). Une situation pédagogique innovante en éducation à la sexualité a été construite en combinant la démarche d'enquête structurée avec une activité de conception créative (Didier & Bonnardel, 2023) afin de proposer aux élèves une série de tâches de nature peu différente pour leur permettre d'appréhender et de reconnaître la sexualité comme une construction sociale (Tricot & Musial, 2020), et de questionner leurs propres opinions au regard des trois dimensions de compréhension du monde (Habermas, 1987).

Cette recherche vise à repérer dans quelle dimension de compréhension du monde s'ancrent les traces écrites et les propos des élèves et comment ces dimensions s'articulent au cours des différentes activités de la situation pédagogique. Identifier ces éléments permet à l'enseignant·e

d'accompagner les élèves dans le développement de leur jugement réflexif pour appréhender la sexualité comme une construction sociale.

Matériels et méthodes

Cette situation pédagogique a été expérimentée auprès d'une classe de trente-trois élèves de seconde d'un lycée de l'académie d'Aix-Marseille, au cours de l'année scolaire 2023-2024. Elle a été mise en œuvre par un enseignant d'histoire au cours de deux séances de deux heures. Deux rencontres préalables à l'expérimentation lui ont permis de se familiariser avec le dispositif expérimental et de valider le dossier documentaire proposé aux élèves. Les élèves de seconde ont été retenus comme public-cible au regard de la théorie écologique de développement humain (Bronfenbrenner, 1979 ; Bronfenbrenner & Morris, 1998) ainsi que des théories de développement moral, dans une perspective de justice sociale (Kohlberg, 1984) et d'éthique de la responsabilité (Gilligan, 2019). Toutes convergent pour affirmer qu'à cet âge, les individus passent du stade conventionnel au stade post-conventionnel leur permettant de questionner leurs représentations et de s'inscrire dans une visée universelle pour construire un monde commun, en tenant compte de la relation dialogique entre les individus et leur environnement.

La démarche d'enquête structurée se compose de cinq étapes. Dans un premier temps, les élèves partagent leurs représentations suite au visionnage d'un court-métrage intitulé « Le pantalon », disponible en accès libre sur la plateforme « sexisme parlons-en »⁷¹ pour construire un panorama spontané à propos de la sexualité et identifier les incertitudes et les lacunes pour lesquelles des recherches sont nécessaires. Suit un temps d'investigations au cours duquel les élèves, réparti-es en groupes de quatre ou cinq, mènent une enquête à l'aide d'un dossier documentaire en histoire. Cette discipline, par l'étude de l'évolution dans le temps des différentes composantes de la sexualité, permet de questionner les représentations pour construire un monde commun dans une perspective de justice sociale et d'éthique de la responsabilité comme l'affirme Duby :

« Il peut être utile d'observer ce que [les comportements] étaient dans le passé, ne serait-ce que pour mieux comprendre ce qu'ils deviennent de nos jours » (Duby, 1991, p. 9)

Le dossier documentaire proposé aux élèves croise trois *courants* historiographiques et quatre périodes de l'Histoire. Les courants historiographiques de la sexualité sont adaptés des travaux de Chaperon (2002) : l'histoire de la sexualité des femmes et des hommes, l'histoire du couple et de la famille et l'histoire des pratiques sexuelles. Les quatre périodes de l'Histoire correspondent à : l'Antiquité, l'Époque Médiévale, l'Époque Moderne et l'Époque Contemporaine. Le dossier

⁷¹ La vidéo est disponible sur le site : <https://www.sexismeparlonsen.fr/>

documentaire comporte des textes et des illustrations articulant expériences personnelles, pratiques sociales et connaissances. Chaque groupe dispose d'un dossier documentaire portant sur un courant historiographique et une période historique ainsi qu'une fiche thématique. Les groupes se réunissent, dans un second temps, autour d'un même courant historiographique afin d'élaborer une frise chronologique. La démarche se termine avec la présentation des différentes frises chronologiques et l'élaboration d'une nouvelle représentation de la sexualité partagée entre les élèves. Suit l'activité de conception créative au cours de laquelle, en binôme ou trinôme, les élèves doivent élaborer un court texte ou un schéma présentant une définition actuelle de la sexualité. Ces activités, grâce aux différentes interactions langagières et à l'argumentation, permettent la mise à distance des représentations initiales et l'exploration de « champs des possibles », ce qui contribue à interroger les modèles construits comme solutions proposées de manière critique, par la mise en tension des modèles et des registres empiriques (Touhami & Baranès, 2020).

L'analyse porte sur les interactions orales des élèves et sur les traces écrites au cours des différentes activités. *D'une part*, les traces écrites des élèves font l'objet d'une analyse thématique catégorielle (Brossais et al., 2014), construite à partir de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Elle vise à repérer les mots clés correspondant à des indicateurs des trois dimensions de compréhension du monde d'Habermas selon la grille établie par Dupont et Panissal (2015). *D'autre part*, les interactions langagières correspondent à un processus nécessitant d'analyser la progression de l'argumentation. L'analyse thématico-argumentative (Brossais et al., 2014) articule une analyse thématique catégorielle des échanges oraux avec une analyse des formes de discours qui distingue discours de dispute, discours cumulatifs, discours exploratoires et régulations des adultes (Dupont & Panissal, 2015). Cette analyse permet un enseignement de l'argumentation en exigeant des élèves de situer leur propre position par rapport aux positions formulées par les autres personnes participant au débat.

Les données recueillies correspondent, d'une part, à l'enregistrement des interactions orales entre les élèves au cours de l'étape « production d'un panorama spontané ». D'une durée d'une heure et treize minutes, cet enregistrement comporte soixante tours de parole dont vingt et un correspondent à des régulations de l'enseignant, seize sont des prises de parole de filles et vingt-trois sont des prises de parole de garçons. Quatre filles et sept garçons ont pris part au débat. Les interactions au sein de deux groupes, lors de l'activité de conception créative d'une durée de vingt minutes, ont aussi été enregistrées. Un groupe était constitué d'une fille et d'un garçon et l'autre de trois filles. Ces enregistrements ont été entièrement retranscrits afin de procéder à l'analyse thématico-argumentative. D'autre part, les traces écrites des élèves ont aussi été recueillies, soit trente et une fiches thématiques

et six frises chronologiques, élaborées au cours de l'activité « mener des investigations », ainsi que treize productions d'élèves réalisées en binôme ou en trinôme lors de l'activité de conception créative.

L'analyse qualitative multi-sources des données porte sur trois étapes de la situation pédagogique : « production d'un panorama spontané », « temps des investigations » et « activité de conception créative ».

1) Produire un panorama spontané à partir d'une situation donnée

L'analyse porte sur les interactions entre les élèves et leur enseignant lors de l'activité « production d'un panorama spontané » à l'issue du visionnage du court métrage. L'analyse thématique-catégorielle vise d'une part à identifier dans quelle dimension de compréhension du monde s'inscrivent les propos des élèves et d'autre part à repérer leur type de discours. L'analyse thématique-catégorielle montre que, dans ce débat, la dimension majoritairement mobilisée par les élèves est la dimension sociale, qui fait référence aux pratiques sociales, avec treize interactions filées tout au long des échanges. Les élèves mobilisent cette dimension lorsqu'ils et elles cherchent à définir le sexisme ou encore à en identifier les différents domaines (professionnel, sphère intime, social, familial...) et les différentes formes (physique, psychologique, verbale, économique). La dimension subjective de compréhension du monde est utilisée à deux reprises de façon massée soit sept tours de parole au total. Les élèves ont recours à cette dimension, c'est-à-dire à leur expérience personnelle, pour soutenir et renforcer leur point de vue lors d'un nœud de controverse (Brossais et al., 2014). Par exemple, à propos des remarques faites sur les tenues vestimentaires, une fille affirme : « Mais je n'ai jamais entendu un garçon se faire insulter car il porte un pantalon moult ». Devant la réaction de deux garçons, cette même élève précise la nature subjective de son argument : « Oui, j'ai dit que moi, je n'avais jamais entendu ça mais je n'ai jamais dit que ça n'était jamais arrivé »⁷². En réponse, un garçon utilise, à son tour, son expérience personnelle pour contredire les propos tenus par deux filles : « Moi, j'ai déjà vu des femmes insulter des hommes »⁷³. Questionner l'existence d'un élément formel (Habermas, 1987), telle qu'une enquête sur le harcèlement de rue par exemple, aurait permis de trouver un consensus suite à cet échange d'expériences personnelles. Enfin, la dimension objective, qui fait référence aux connaissances académiques, est peu mobilisée par les élèves, soit lors de cinq tours de parole. Les mentions de cette dimension sont assez vagues et sans références précises. Elles renvoient à une précédente recherche (Xavier, Castera & Demeester, 2026, à paraître) qui montrait que les élèves mobilisent des connaissances académiques ancrées dans la dimension biomédicale de la sexualité (contraception, IST, par exemple) mais qu'ils et elles faisaient peu référence à des connaissances d'autres domaines (histoire, législation ou encore droits sexuels *humains tels que la*

⁷² L'italique a été rajouté pour souligner le propos concerné par la dimension subjective.

⁷³ Idem.

liberté, la sécurité ou l'accès à des connaissances scientifiques). L'analyse catégorielle thématique des interactions orales a permis aussi de mettre en exergue trois sous-thématiques : la définition du sexisme, ses formes et domaines, et le lien avec l'identité de genre.

D'autre part, l'analyse argumentative permet la classification des tours de parole selon les quatre formes de discours : les discours de dispute, les discours cumulatifs, les discours exploratoires et les régulations des adultes. De nombreux discours cumulatifs, correspondant à des prises de parole sans développement, sont repérés dans les interactions. Ils s'articulent en nœud consensuel (Brossais et al., 2014) et font émerger des sous-thématiques (domaines et formes du sexisme). Les discours exploratoires correspondent à des phrases plus longues, permettant des argumentations développées, et constituent des chaînes consensuelles (Brossais et al., 2014) au cours desquelles les élèves coconstruisent une vision complexe d'une situation, comme dans l'extrait suivant :

« - Lors d'un crash de bateau, c'est toujours les femmes et les enfants d'abord. Pourquoi c'est pas nous d'abord ? Ça, c'est du sexisme.

- Parce que ce sont les plus vulnérables d'abord.

- Ce sont les enfants d'abord parce que c'est la descendance. Ok pour les femmes et les hommes, c'est plus discutable. C'est juste que quand on dit les femmes et les enfants d'abord, comme avant les hommes partaient se battre et qu'il fallait un adulte avec les enfants, c'étaient les femmes. »

Plusieurs épisodes de controverse sont identifiables par des discours de dispute qui se caractérisent par des phrases courtes où s'enchaînent arguments et contre-arguments affirmant des opinions et nécessitant parfois la régulation de l'enseignant. L'ancrage dans la dimension subjective des différents arguments renvoie à la sincérité des propos et en nuance la justesse, c'est-à-dire sa portée sociale, comme en témoigne cet extrait : « j'ai dit que moi, je n'avais jamais entendu ça mais je n'ai jamais dit que ça n'était jamais arrivé ». Recourir à la dimension objective, c'est-à-dire aux connaissances étayées, aurait permis de renforcer la sincérité du propos par la vérité d'un élément formel (Habermas, 1987).

Le débat de l'étape « production d'un panorama spontané » se termine par une synthèse de l'enseignant qui propose une formulation de la question commune aux élèves qui l'approuvent : « est-ce que ces rapports-là entre les femmes et les hommes ont toujours existé ? À votre avis, comment peut-on savoir si ça a toujours existé ? ». Ces questions ouvrent sur la nécessité de mener une enquête sur l'histoire de la sexualité, conformément à l'étape suivante de la démarche d'enquête structurée.

2) *Mener des investigations sur l'histoire de la sexualité*

L'analyse thématique catégorielle (Brossais et al., 2014) porte sur les fiches thématiques et les frises chronologiques. Elle vise à repérer les trois dimensions de compréhension du monde et leur dynamique au cours de l'Histoire. Les informations du dossier documentaire ont fait l'objet d'un traitement différent par les élèves en fonction de la dimension de compréhension du monde à laquelle elles se réfèrent. Ainsi, un seul témoignage (dimension subjective) sur les neuf figurant dans le dossier documentaire a été reporté dans les fiches thématiques des élèves sous la forme d'une généralité « des hommes sortent ensemble », en référence à « la relation amoureuse durable qu'ont entretenue Montaigne et La Boétie », extrait du dossier documentaire qui venait nuancer la condamnation des relations homosexuelles par l'Église pour « péché de Sodome » à l'Époque Médiévale. Onze informations relevant de la dimension sociale sur les treize figurant dans le dossier documentaire ont été reprises par les élèves, telles que « Le but du couple est de se confier leurs sentiments, leurs réflexions. [...] Les époux étaient des compagnons » en référence à un extrait évoquant le compagnonnage conjugal qui se développe à l'Époque Moderne. Enfin, les trente-trois éléments correspondant à des connaissances étayées (dimension objective) figurant dans le dossier documentaire sont soit ignorées pour quinze d'entre elles, soit reprises, pour huit d'entre elles, majoritairement sous la forme de généralités sans référence précise (philosophie antique, religion, médecine ou code civil).

L'analyse thématique catégorielle des frises chronologiques permet de repérer l'évolution au cours de l'Histoire des rôles dévolus à la femme et à l'homme, des différentes formes de couple, de l'homosexualité, du rôle attribué à la sexualité, des diverses pratiques sexuelles et du plaisir sexuel, comme autant de composantes de la sexualité contribuant à son appréhension comme une construction sociale, bien que la dynamique entre les trois dimensions de compréhension du monde soit difficilement repérable dans les traces écrites des élèves. Par exemple, l'analyse de la frise chronologique portant sur la dimension « couple » permet d'identifier une amorce de chronologie de l'homosexualité. Le traitement par les élèves des informations figurant dans les dossiers documentaires est particulièrement évocateur. À partir de leurs échanges, les élèves ont pu établir qu'à l'Antiquité, « l'homosexualité [est] mal vue », à l'époque médiévale et moderne, « l'homosexualité [est] punie » et à l'époque contemporaine, elle est « bien vue ». Or, l'élément retenu pour l'Antiquité correspond, dans le dossier documentaire, à une information de la dimension sociale qui vient nuancer une référence à la philosophie de Platon (dimension objective), laquelle n'a pas été retenue. Pour l'Époque Médiévale et Moderne, les éléments retenus correspondent à une référence de la dimension objective du dossier documentaire qui était nuancée par un témoignage non retenu (dimension subjective) pour l'Époque Médiévale et une information de la dimension sociale pour l'Époque Moderne, non retenue. La mention « à l'Époque Contemporaine, l'homosexualité est

bien vue » renvoie à des éléments de la dimension objective du dossier documentaire précisant que, dans un premier temps, l'homosexualité n'est plus considérée comme un crime mais comme une maladie puis qu'en 1981, la France refuse la classification de l'OMS et adopte une loi dépénalisant l'homosexualité. Enfin, au niveau international, est reconnue l'égalité entre toutes les orientations sexuelles conformément au premier droit sexuel humain. Au final, les informations contenues dans les six frises chronologiques permettent de questionner les différentes formes d'influence de la sexualité des individus selon les époques, comment elles évoluent et selon quelles valeurs.

3) Créer une représentation de la définition de la sexualité

La dernière activité de la situation pédagogique fait l'objet d'une analyse croisant l'analyse thématique catégorielle des traces écrites des élèves et l'analyse thématico-argumentative des interactions orales au cours de l'activité de conception créative. Selon l'analyse thématique catégorielle, quatre groupes ont recours à la pénétration pénéo-vaginale pour expliquer la sexualité et trois productions mentionnent exclusivement la reproduction pour définir la sexualité. Une analyse microscopique permet de repérer que ces groupes ont mobilisé des connaissances académiques en référence à la physiologie et l'anatomie de la reproduction telles qu'elles sont enseignées en cours de SVT. Les organes génitaux masculins sont représentés en vue sagittale et les organes génitaux féminins en vue frontale centrée sur l'utérus, comme c'est majoritairement le cas dans les manuels scolaires (Bernard, 2011). Les schémas représentent peu ou pas la pilosité pubienne (Bernard, 2011) et comportent le terme « vagin » alors que le dessin représente une vulve. Un schéma légende « organes reproducteurs » pour les organes génitaux. Par ailleurs, six groupes ont défini la sexualité en ne faisant référence ni à la reproduction, ni à la génitalité et ni exclusivement à l'hétérosexualité. Parmi eux, trois groupes définissent la sexualité avec une égale présentation de l'homosexualité et de l'hétérosexualité : « La sexualité, c'est quand un homme aime une femme ou un homme. Et quand une femme aime un homme ou une femme ». Ces productions mentionnent le sentiment amoureux, le plaisir, la liberté de choisir sa sexualité, en citant « la masturbation, l'hétérosexualité, l'homosexualité, le trouple ». Trois groupes évoquent le consentement : « La sexualité est bien que si elle est consentie » et « La sexualité, c'est la kiffance⁷⁴ mais il faut le consentement pour la kiffance ». Ce dernier terme « kiffance » renvoie au titre d'une chanson de Naps⁷⁵. Sur la même production,

⁷⁴ Ce néologisme est construit à partir du radical kif emprunté à l'arabe maghrébin qui signifie plaisir, bien-être, selon le centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/kif> Le suffixe -ance est un dérivé exprimant l'action, selon le centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/-ance>

⁷⁵ Naps est un rappeur franco-algérien qui a grandi à Marseille. Il est l'auteur-compositeur-interprète de dix albums sortis entre 2015 et 2024 dont six ont été consacrés disques de platine et deux disques d'or. Le titre « La kiffance » est extrait de l'album « Les mains faites pour l'or » sorti en 2021.

figurent trois références explicites à Jul⁷⁶ avec l'intitulé de son album, une représentation d'ovni et la représentation du signe effectué avec ses doigts. Ces éléments permettent de repérer l'ancrage social de cette production pour définir la sexualité. Aucune de ces productions ne mentionne les droits sexuels humains ou les différentes législations pour argumenter l'égalité entre les diverses formes de sexualité.

L'analyse thématique-argumentative des interactions entre les élèves au cours de l'activité de conception créative permet d'identifier que les élèves ont suivi le même processus pour élaborer leur production. Dans un premier temps, elles et ils mobilisent la dimension objective de compréhension du monde en faisant référence aux éléments du dossier documentaire. Puis leurs discours exploratoires présentent leurs propres expériences en s'ancrant dans la dimension subjective. Un groupe échange à propos de la liberté à l'égard des différentes sexualités :

« - Aujourd'hui, le but de la sexualité est de partager du plaisir. Les individus sont plus libres dans leurs pratiques.

- Le problème, c'est la sexualité expérimentée. C'est plus facile de ressentir du plaisir si on est expérimenté. Le problème, c'est que dès la première fois, on doit savoir faire. C'est comme si on nous demandait de courir le 100 mètres aux Jeux Olympiques alors qu'on sait même pas marcher. [...]

- Après, il existe plein de sexualités aujourd'hui [...].

- Mais on ne peut pas dire que toutes les sexualités sont pareilles.

- Non, l'hétérosexualité, c'est plus simple et l'homosexualité, c'est plus compliqué. C'est juste impossible si on est gay d'arriver au lycée en tenant la main de son mec et encore plus de l'embrasser. Ça se fait pas ! »

Dans ce groupe, les élèves partagent leurs points de vue sans faire référence à la dimension sociale telle que tout acte ou propos homophobes constitue une infraction au code civil, ni à la dimension objective avec des connaissances portant sur le plaisir sexuel ou les droits sexuels humains. Un autre groupe échange à propos du harcèlement de rue dont les élèves disent être victimes. Après un partage d'expériences, ces élèves présentent des solutions qui relèvent de pratiques sociales (ne pas sortir seule, éviter certains quartiers ou encore enregistrer avec son téléphone). Là encore, aucune

⁷⁶ Jul est un rappeur qui a grandi à Marseille. Il est l'auteur-compositeur-interprète de vingt-quatre albums entre 2014 et 2025. En 2017, il a reçu une victoire de la musique dans la catégorie album de musique urbaine de l'année pour son album « My world ».

mention de la législation portant sur les violences sexuelles et sexistes ou des droits sexuels humains n'est faite. Or, ces résultats font écho au faible nombre de victimes qui déposent plainte, quelles que soient les formes et les domaines de ces violences (harcèlement, agressions, viol)⁷⁷. Étayer les expériences personnelles des élèves par des connaissances académiques pourraient contribuer à y remédier.

Discussion

En référence aux « éducations à », les activités proposées en éducation à la sexualité visent à permettre aux élèves d'enrichir leurs connaissances en identifiant dans quelle dimension de compréhension du monde s'ancrent leurs propos, de renforcer leurs compétences psychosociales nécessaires pour débattre et de développer leur jugement réflexif dans une perspective de justice sociale et d'éthique de la responsabilité. La situation pédagogique expérimentée, en articulant démarche d'enquête structurée et activité de conception créative, présente plusieurs activités permettant de repérer les dimensions de compréhension du monde et les types de discours mobilisés par les élèves selon l'analyse thématique-argumentative. Identifier ces éléments permet à l'enseignant·e de guider la conduite d'un débat, par exemple en invitant les élèves à développer leur jugement réflexif dans une perspective de justice sociale et d'éthique de la responsabilité, ou en ouvrant la discussion sur des arguments relevant d'une autre dimension lors d'un épisode de controverse. L'enseignant·e peut aussi repérer les chaînes et les nœuds consensuel·les pour en identifier l'objet et inviter à une synthèse, voire une investigation lorsque les propos font état de l'absence d'informations à la disposition des élèves, comme ce fut le cas, dans la situation pédagogique expérimentée, pour le concept de continuum des violences sexuelles et sexistes, les différentes législations concernant ces violences, les droits humains sexuels ou encore le plaisir sexuel. L'analyse thématique catégorielle des traces écrites des élèves lors de l'étape « temps des investigations » de la démarche d'enquête structurée montre la pertinence de la situation pédagogique pour contribuer à une appréhension de la sexualité comme une construction sociale mettant en œuvre plusieurs composantes de la sexualité ainsi que leur variation à travers l'Histoire mais aussi selon les individus.

À partir des travaux de Barthes (2024) portant sur l'éducation au politique qui mobilisent l'« histoire de l'ignorance » de Corbin (2020), selon qui l'ignorance constitue un ressort pour comprendre les choix et les actions des humains, cette recherche met en exergue les incertitudes et les lacunes des élèves concernant des thématiques telles que le plaisir sexuel ou « la sexualité

⁷⁷ Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre les traites des êtres humains. (2025). *Chiffres clés 2023 – Violences sexuelles*. https://arretonslesviolences.gouv.fr/sites/default/files/2025-01/2%20pages%20Lettre%202024_Miprof_Violences%20faites%20aux%20femmes_MAJ.pdf

expérimentée » pour reprendre l'expression d'un élève. Le continuum des violences sexuelles et sexistes, la législation sur ces mêmes violences ou encore les droits humains sexuels constituent d'autres lacunes qui ne permettent pas aux élèves de mobiliser des connaissances étayées pour soutenir leurs expériences. Ces éléments peuvent donc constituer des thématiques pour de nouvelles interventions en éducation à la sexualité. Plus largement, ces thématiques constituent des balises curriculaires (Lange & Victor, 2006) nécessaires pour appréhender la sexualité comme une construction sociale. Ainsi, le plaisir peut être abordé dès le plus jeune âge, sans parler de génitalité, mais en évoquant les émotions ressenties et les attitudes possibles lors d'un moment agréable selon s'il est partagé ou non (comme être invité·e à un goûter d'anniversaire, partager un jeu dans la cour) afin de pouvoir mobiliser ces connaissances lorsque la génitalité et le plaisir sexuel seront abordés en lycée. De plus, cette expérimentation révèle aussi l'ignorance concernant la dynamique de construction sociale articulant expériences individuelles, pratiques sociales et connaissances, lesquelles évoluent au cours du temps et selon les individus. Ce processus constitue une autre balise curriculaire à aborder pour chaque thématique dès le plus jeune âge. Ainsi, la thématique « Identifier les différentes structures familiales » inscrite au niveau de l'école maternelle dans le programme de l'éducation à la vie affective et relationnelle pourrait être abordée selon les trois dimensions de compréhension du monde : la structure de ma famille (dimension subjective), celle présentée dans un album jeunesse (dimension sociale) et la reconnaissance des différentes structures familiales conformément aux droits sexuels humains (dimension objective). Articuler ces trois dimensions contribue à l'enjeu de développer une éthique dans une perspective de justice sociale et de responsabilité.

Conclusion

La situation pédagogique présentée dans cet article vise le triple objectif de l'éducation à la sexualité : coconstruire des connaissances en distinguant ce qui relève d'opinions personnelles, de pratiques sociales ou de connaissances, renforcer les compétences nécessaires au débat et développer un jugement critique dans une perspective de justice sociale et d'éthique de la responsabilité. De cette expérimentation en contexte pédagogique, se dégagent trois messages essentiels. Tout d'abord, croiser l'analyse thématique catégorielle des traces écrites avec l'analyse thématico-argumentative des interactions orales lors d'une situation pédagogique articulant démarche d'enquête structurée et activité de conception créative permet à l'enseignant·e d'accompagner les élèves dans le développement de leur jugement réflexif en identifiant dans quelle dimension de compréhension du monde s'ancrent leurs propos ou leurs traces écrites ainsi que les types de discours mobilisés. Cette analyse croisée permet aussi à l'enseignant·e de repérer les lacunes des élèves qui pourront faire l'objet de prochaines interventions en éducation à la sexualité. Plus largement, cette expérimentation

permet de proposer des balises curriculaires en écho à « l'histoire de l'ignorance » (Corbin, 2020) adaptée aux situations pédagogiques (Barthes, 2024). Ces éléments constituent des outils importants dans le cadre du « nouveau programme de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité » dont la mise en œuvre est prévue dès la rentrée 2025.

Bibliographie

BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

BARTHES, A. (2024). Éducation au politique. In *Les « éducations à » Dictionnaire critique des enjeux et concepts (édition revue et augmentée)* (p. 198-206). L'Harmattan.

BERNARD, S. (2011). *L'éducation à la sexualité, en France dans la seconde moitié du 20ème siècle et aujourd'hui dans d'autres pays. Programmes, manuels scolaires et conceptions des enseignants*.

BOZON, M. (2013). L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, 31(4), 97-105. <https://doi.org/10.1684/ss.2013.0406>

BRONFENDRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

BRONFENDRENNER, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In *Handbook of child psychology:*

Theoretical models of human development, Volume 1, 5th ed (p. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc.

BROSSAIS, E., Panissal, N., & Garcia-Deban, C. (2014). Analyses plurielles d'un débat entre élèves. Émergence d'une méthode d'analyse thématique-argumentative. *Cahiers de recherche sociologique*, 54, 113-140. <https://doi.org/10.7202/1025995ar>

CHAPERON, S. (2002). L'histoire contemporaine des sexualités en France. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 47-59. <https://doi.org/10.3917/ving.075.0047>

CHATONEY, M., Herold, J.-F., & Laisney, P. (2020). Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage un système complexe d'interaction : Essai de modélisation du complexe. In *Le processus d'enseignement-apprentissage* (p. 17-34). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.chato.2020.01.0017>

CARVALHO G. et Clément, P. (2017). Les conceptions d'enseignants de 31 pays sur la santé, entre approches biomédicale et socio-

écologique. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 16, 33 à 56.

Corbin, A. (2020). *Terra Incognita : Une histoire de l'ignorance*. Albin Michel.

BONNARDEL, N. ET Didier, J., (2023). Chapitre 19. Créativité et didactique de la conception : Vers des méthodes d'idéation adaptées aux profils des apprenants. In *La créativité en situations* (p. 263-273). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0263>

DUBY, G. (1991). Introduction. In *Amour et sexualité en Occident* (p. 7-11). Le Seuil.

Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9-2, Article 9-2.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>

GILLIGAN, C. (2019). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Flammarion.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1)*. Fayard.

HALL, S. (1994). Codage/décodage (M. Albaret & M.-C. Gamberini, Trad.). *Réseaux*, 12(68), 27-39.

CANCIAN, N., Hervé, N., Lipp, A., Panissal, N., Vidal, M. (2022). Quels modèles de l'enquête sur une question socialement vive pour le développement d'une pensée

problématisologique ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, Numéro 37.

KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral Development—The Nature and Validity of Moral Stages (Vol. II)*. Harper & Row Publishers.

LAMBOY, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques* (p. 135). Santé Publique France.

LANGE, J.-M., & Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions socialement vives » : Éduquer en contexte d'anthropocène : *Carrefours de l'éducation*, n° 52(2), 133-147.
<https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>

LANGE, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : Quelles questions, quels repères ? / Didactic « curriculaire » and « education with... Health, environment and with the sustainable development » : which questions, which marks? *Didaskalia*, 28(1), 85-100.
<https://doi.org/10.4267/2042/23954>

LIOUVILLE, E., & Romulus, A.-M. (2021). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire* (2021-149; p. 70). Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

MACKAY, A. (1997). Accommodating Ideological Pluralism in Sexuality Education. *Journal of Moral Education*, 26(3), 285-300.
<https://doi.org/10.1080/0305724970260304>

MORIN, O. (2018). Problématiser et... re-problématiser les QSVE; vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités. In *La démarche d'enquête, Une contribution à la didactique des Questions socialement vives* (p. 43-64). Educagri.

PROGRAMME EVRAS. (2025). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

REVENIN, R. (2014). De l'éducation sexuelle : Le rapport de 1948. In J.-P. Martin & N. Palluau (Éds.), *Louis François et les frontières scolaires* (p. 125-131). Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.50946>

ROCHIGNEUX, J-C. (2012). *Education à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier: l'exemple de la SEGPA*.

SEHIER, V. (2019). Droits sexuels et reproductifs en Europe : Entre menaces et progrès (p. 107). Conseil économique, social et environnemental.

SIMONNEAUX, J., Simonneaux, L., Hervé, N., Nédélec, L., Molinatti, G., Cancian, N. M., & Lipp, A. (2017). Menons l'enquête sur des

questions d'Education au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 143-160.

SIMONNEAUX L., & Legardez, A. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Édition ESF.

TOUHAMI, F. S., & Baranès, V. (2020). Chapitre 4. Rôle du débat pour identifier et dépasser les conceptions obstacles liées à la compréhension de la diversité des êtres vivants et de leurs stratégies adaptatives. In *Le processus d'enseignement-apprentissage* (p. 81-95). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/har.chato.2020.01.008>
1

TRICOT, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.

URGELLI, B. (2024). Posture éducative. In *Les « éducations à » Dictionnaire critique des enjeux et concepts (édition revue et augmentée)* (p. 615-622). L'Harmattan.
Weeks, J. (2014). *Sexualité*. Presses Universitaires de Lyon.
<https://journals.openedition.org/lectures/1471>
4

XAVIER, F., Demeester, A., & Chatoney, M.
(2021). L'éducation à la sexualité en contexte
scolaire : Le modèle explicatif en 3D.
*Éducation, Santé, Sociétés, Volume 8, Numéro
1*, 161-178.

<https://doi.org/10.17184/eac.5354>



Revue de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Thèses en lumière

Thèse en lumière

Le projet pédagogique en classe de FLE : développement des compétences transversales selon la réforme de la deuxième génération en Algérie

Madina Bouamama

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Lyon 2

Résumé

Notre recherche porte sur la question de l'évaluation des compétences transversales considérées comme l'une des principales innovations liées à la réforme du système éducatif algérien de 2016 dans le cadre de la promotion de l'apprentissage par projet. L'étude du programme de la réforme montre un intérêt certain pour le développement des compétences transversales et un engagement de la tutelle (programme de formation des enseignants consistant) pour leur mise en œuvre, suivi et évaluation. A contrario, un manque d'intérêt, par les enseignants, pour ces compétences et de maîtrise de leur évaluation ont été soulevés lors des séminaires de formation par les inspecteurs au profit de ces derniers. Cette incohérence nous a amenée à faire une étude préliminaire (enquête par questionnaire) pour comprendre les pratiques des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent, dans ce sens, afin de déterminer l'orientation à donner à notre travail de recherche. Plusieurs constats se sont dégagés, de cette étude préliminaire, dont principalement ceux liés au manque de maîtrise des composantes des compétences transversales elles-mêmes et ceux liés au manque de supports méthodologiques de leur suivi et de leur évaluation. Ces constats, nous ont conduit à faire émerger comme pistes de recherche une étude de la littérature et de contenu du nouveau programme pour voir comment ces compétences sont mises en œuvre. Nous avons perçu à travers cela que les compétences transversales du programme en question s'inscrivent dans une approche générale de créativité dans l'enseignement. Toutefois, il était difficile de cerner avec exhaustivité et précision les indicateurs qui déterminent leurs composantes. Ce qui nous a amené à faire une expérimentation basée sur l'analyse des interactions de classe pour identifier, dans les stratégies d'apprentissage des élèves, de nouveaux indicateurs en plus de ceux dégagés de l'étude de la littérature. Cette

expérimentation a été réalisée en Algérie avec des élèves des premier et deuxième paliers. Notre objectif principal étant la proposition d'un outil d'évaluation constitué de composantes de la créativité à travers la mobilisation des pistes de réflexion en psychologie de la créativité. Ensuite, sa mise à disposition des enseignants pour les aider à développer certaines démarches d'évaluation. Enfin, nous avons exploité les résultats de l'enquête préliminaire, l'analyse des activités et des séquences filmées pour faire un dernier réajustement de l'outil conçu de manière à l'adapter aux attentes des enseignants. Il a été expérimenté, ensuite, dans deux contextes différents sur un échantillon, de cinq enseignants en France et cinq autres en Algérie, qui touche les niveaux primaire, moyen et secondaire. Nous avons étudié, à l'aide du traitement statistique, la corrélation des paramètres de notre outil avec plusieurs variables (genre, ancienneté, palier d'enseignement). Les résultats obtenus montrent que les constats d'observation, lors de l'évaluation des enseignants, se rapprochent dans une large mesure entre les deux populations et se caractérisent par certaines dissemblances relatives au système d'enseignement.

Mots-clés : compétences transversales, pédagogie de projet, outil d'évaluation, créativité, réformes.

Thèse en lumière

L'éducation à la sexualité à l'école primaire dans le cadre du programme Culture et citoyenneté québécoise intégrant le développement de la pensée critique par le dialogue : représentations de personnes étudiantes et enseignantes

Vicky Anne Fournier-Gallant

*Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession
Enseignante, Sherbrooke*

Résumé

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde » (Mandela, 1996, p. 135). C'est dans cet esprit que s'inscrit cette recherche doctorale, qui porte sur l'enseignement de l'éducation à la sexualité (ÉAS) au primaire, tel que prévu dans le programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ, Gouvernement du Québec, 2024). Entré en vigueur, dans toutes les écoles québécoises à l'automne 2024, ce programme vise à développer des compétences citoyennes ancrées dans la pensée critique et soutenues par le dialogue. L'ÉAS y occupe une place centrale comme levier d'émancipation, de justice sociale et de formation au vivre-ensemble (UNESCO, 2018).

La thèse a pour objectif général de cerner les représentations des personnes étudiantes et enseignantes concernant l'ÉAS, la PC et le dialogue, ainsi que leur articulation et leur enseignement. Trois objectifs spécifiques guident l'étude : (1) identifier les obstacles à l'enseignement de l'ÉAS intégrant la PC par le dialogue ; (2) déterminer les facilitateurs de cet enseignement ; (3) caractériser l'appropriation de cet enseignement via le processus itératif PADAT (Planification, Accompagnement, Diagnostic, Adaptation et Transfert) comme modèle d'agir professionnel.

Cette étude quantitative et qualitative (Fortin et Gagnon, 2016) s'appuie sur un questionnaire en ligne rempli par 21 personnes étudiantes finissantes en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke, ainsi que par 72 personnes enseignantes du primaire. 16 entrevues semi-dirigées (Bardin, 2013) ont également permis de recueillir les propos de titulaires de classe. L'analyse révèle un écart notable entre les intentions du programme CCQ (Gouvernement du Québec, 2024) et les réalités du terrain, notamment quant aux obstacles et leviers dans sa mise en œuvre en contexte d'appropriation.

En définitive, cette recherche souligne les conditions nécessaires à l'implantation effective de l'enseignement de l'ÉAS, intégrant le développement de la pensée critique par le dialogue, afin qu'il s'ancre pleinement dans la pratique enseignante. Elle rappelle que l'école, lieu privilégié de socialisation et de transformation, doit outiller les enseignantes et enseignants pour garantir aux élèves une éducation complète et de qualité, abordant la sexualité sous un angle éthique, inclusif et positif. Par ailleurs, l'étude invite à repenser la formation initiale et continue, ainsi que les dispositifs d'accompagnement des personnes enseignantes au regard de l'enseignement de l'ÉAS intégrant le développement de la pensée critique par le dialogue. Enfin, elle propose un processus d'enseignement itératif visant à soutenir et faciliter cette appropriation par les professionnels de l'enseignement.

Mots clés : Éducation à la sexualité, enseignement, primaire, pensée critique, dialogue

Thèse en lumière

Se former aux relations avec les élèves : une comparaison France/Québec de l'apprentissage du métier d'enseignant

Morgan Le Gouvellec

Laboratoire CERLIS, Paris Cité et CRIFPE, Montréal

Résumé

Depuis les années 1990, la formation des enseignants français et québécois a évolué au rythme des réformes et du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. La France et le Québec n'ont pas opté pour les mêmes configurations de leurs programmes de formation. Cependant, dans un pays comme dans l'autre, l'insertion professionnelle vient faire naître chez les nouveaux enseignants un sentiment de manque de préparation au métier. Cette thèse s'intéresse aux apprentissages propres aux relations avec les élèves qui s'effectuent à cette période. À partir d'une analyse sous le prisme de la sociologie du travail enseignant, de la sociologie de l'expérience mais aussi de concepts plus proches des sciences de l'éducation tels que les « savoirs pour enseigner », le « développement professionnel » ou encore « l'apprentissage par l'expérience », cette recherche permet d'articuler des objets qui jusque-là ont plutôt été analysés séparément : la formation initiale, l'entrée dans le métier, la formation continue et les difficultés du travail enseignant.

Ce travail repose sur l'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants québécois et d'enseignants français. Les résultats mettent en avant les épreuves relationnelles que les enseignants rencontrent lorsqu'ils débutent dans le métier ainsi que les stratégies qu'ils mobilisent afin de leur faire face. Ils montrent que les enseignants débutants s'appuient sur des ressources telles que la formation, la division du travail éducatif, les collègues ou encore les parents d'élèves. Enfin, ces enseignants sont présentés comme étant détenteurs de connaissances relationnelles constituées à la fois de connaissances sur les élèves et de connaissances sur eux-mêmes en situation d'interaction en classe. Cette thèse ouvre trois axes de réflexion. Premièrement, la réflexion autour de l'objection d'un « savoir relationnel » détenu par les enseignants chevronnés et transmis de génération en génération a été amorcée.

Deuxièmement, une réflexion sur les contenus des formations à l'enseignement mais aussi sur leur organisation a été proposée. Troisièmement, cette recherche propose une réflexion théorique et pratique sur les relations entre enseignants et élèves.

Mots-clés : Formation à l'enseignement, Insertion professionnelle, Savoirs enseignants, Éducation comparée, Travail enseignant, Relations entre enseignants et élèves, Métiers de la relation.

Thèse en lumière

Évaluer l'expérience d'apprentissage dans les Serious Games éducatifs sur appareils mobiles : vers un design écologique

LIU Ying-Dong
Laboratoire LISEC, Strasbourg

Résumé

La société actuelle encourage l'apprentissage tout au long de la vie. Diverses réformes éducatives successives ont visé à transformer les méthodes d'enseignement, passant d'un processus centré sur « enseigner » à un processus axé sur « apprendre » (Carré, 2020). Il est donc essentiel de considérer l'expérience d'apprentissage des apprenants lors de la conception pédagogique afin de créer un écosystème d'apprentissage. L'étude de Liu et al. (2023) souligne qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches scientifiques pour mieux caractériser et évaluer l'expérience d'apprentissage. Cette thèse a pour objectif de définir, de caractériser et de modéliser l'expérience d'apprentissage dans le cadre de l'ingénierie pédagogique. L'expérience d'apprentissage consiste en un ensemble des états psychologiques et cognitifs qu'un individu peut éprouver durant des interactions avec l'environnement. Ces expériences sont omniprésentes dans notre vie quotidienne et se présentent sous de nombreuses formes dans différentes situations. Nous estimons que le *Serious Game* éducatif (SGE) permet de vivre une expérience d'apprentissage réflexive et satisfaisante. De plus, son utilisation sur appareils mobiles pourrait optimiser cette expérience en offrant des possibilités d'interactions et un accès aux ressources et activités d'apprentissage à tout moment et en tout lieu. Cette recherche se concentre donc sur les indicateurs qui contribuent à rendre l'expérience d'apprentissage satisfaisante à travers le SGE sur appareils mobiles. Elle se situe dans un cadre théorique interdisciplinaire, au carrefour des sciences de l'éducation et la psychologie. Notre méthodologie s'appuie sur l'articulation des méthodes qualitatives et quantitatives. Suite à ces études, nous avons élaboré le modèle d'évaluation de l'expérience d'apprentissage (MEEA) en recourant à la modélisation par équations structurelles (MES), et créé un Questionnaire d'Expérience Apprenant (QEA) pour mesurer la satisfaction de l'apprenant dans un SGE sur

appareils mobiles. Des expérimentations ont été réalisées pour valider le MEEA dans une variété de contextes pédagogiques impliquant l'usage de jeux. Ce modèle offre une possibilité d'ingénierie et de réingénierie d'un écosystème des SGEs sur appareils mobiles, en adaptant leurs conceptions aux besoins et aux contextes spécifiques d'apprentissage.

Mots clés : Expérience d'apprentissage ; Évaluation ; *Serious Game* Éducatif ; Apprentissage mobile ; Apprentissage écologique ; Ingénierie pédagogique ; Enseignement supérieur

Bibliographie

CARRE, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance*. Dunod.

LIU, Y.-D., Morard, S., Adinda, D., Sanchez, E. et Trestini, M. (2023). A Systematic Review: criteria and dimensions of learning experience. *The 22nd European Conference on e-Learning (ECEL 2023)*. Pretoria, South Africa.

Thèse en lumière

Être assistant d'artiste et travailler ensemble : les conditions et les enjeux des projets socio-éducatifs développés en Rhône-Alpes avec des artistes plasticiens de l'art in situ (1980-2015)

Claire Lucarelli – Le Jouan

Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP), Lyon 2

Résumé

Notre thèse s'est intéressée à une forme partenariale atypique, alliant le travail créatif d'un artiste à une action socio-éducative au profit de jeunes « en difficulté ». Concrètement, des adolescents au parcours de vie heurté (délinquance, déscolarisation, marginalisation), suivis par des associations de l'éducation spécialisée ou de la prévention de rue, se mobilisaient pour prêter main-forte à un artiste-plasticien, le temps de son chantier (street art ou art *in situ*). Dans une démarche historique, nous avons ainsi retracé une vingtaine de projets éducatifs en région Rhône-Alpes, s'étalant sur deux décennies (1996-2014), menés conjointement avec sept artistes professionnels d'art contemporain, dont Ernest Pignon-Ernest, Georges Rousse, Speedy Graphito ou encore Perrine Lacroix. L'objectif de notre thèse a alors été d'analyser les enjeux du recours aux artistes au sein d'actions éducatives (Montoya, 2014 ; Kerlan & Langar, 2015), d'explorer les conditions de cette alliance au regard des courants de l'art et de la professionnalité des artistes (Ardenne, 2009; Menger, 2014; Zhong-Mengual, 2015) et de comprendre les effets de ce travail collaboratif sur ces jeunes participants.

En termes de résultats, d'une part, nous sommes remontés aux fondations de cette alliance, dans les années 1990, avec l'organisation d'une résidence d'artistes hors normes, intitulée « 41 artistes en prison » (1991-1992) au cœur des prisons de Lyon. Plus tard, cette rencontre autour de la pratique créative a été orientée vers le public des mineurs. En proposant des chantiers de « re-création » auprès des artistes, ces projets formaient ainsi un dispositif pédagogique à mi-chemin entre le séjour de rupture et le chantier d'insertion par le travail.

D'autre part, notre recherche a également mis en lumière les mécanismes pédagogiques de cette forme partenariale, jouant à la fois sur l'effet d'une déstabilisation, de glissements posturaux au sein de ces collectifs éphémères et d'une valorisation identitaire positivée.

Mots clés : éducation spécialisée, éducation à l'art et par l'art, pratiques collaboratives, histoire de l'éducation, didactique des arts, prison

Thèse en lumière

La réussite à l'université : comparaison entre l'Université du Burundi (UB), l'Université Sagesse d'Afrique (USA) et l'université Lumière de Bujumbura (ULBU)

Jonathan Niyongabo

*Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la
communication (LISEC), Lorraine*

Résumé

La réussite universitaire est une thématique qui suscite l'intérêt des chercheurs depuis les années 1980. Les perspectives d'analyse ont évolué au fil du temps, en lien avec les transformations sociodémographiques et académiques des systèmes éducatifs. Au Burundi comme en Europe, il n'est plus possible d'aborder la question de la réussite sans tenir compte des conditions de vie et d'études des étudiants. L'expansion massive de l'enseignement supérieur, conséquence de sa démocratisation, a entraîné des défis majeurs en matière de réussite, d'échec, d'abandon, de qualité des apprentissages et de performance académique.

Depuis les années 2000, le paysage universitaire burundais a connu une croissance rapide, marquée par la multiplication des établissements privés, l'assouplissement des conditions d'accès et les réformes de 2011 et de 2020. Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 19 215 en 2004-2005 à 63 428 en 2020-2021. Si de nombreuses études ont porté sur la réussite en première année de licence, cette recherche se distingue en explorant les déterminants de la réussite au **cycle de master**, un niveau encore peu étudié, et en tenant compte à la fois des universités publiques et privées.

L'étude a été menée auprès de trois institutions : l'Université du Burundi, l'Université Sagesse d'Afrique et l'Université Lumière de Bujumbura. À travers 39 entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants en master 1 et 2 dans les facultés de Droit et de Sciences économiques, la recherche s'intéresse à l'influence de quatre variables : les choix d'orientation,

les formes d'engagement dans la formation, les caractéristiques individuelles et le projet professionnel. Les résultats valident les hypothèses selon lesquelles les trois premières variables ont un impact significatif sur la réussite à différents niveaux. En revanche, l'hypothèse selon laquelle un projet professionnel clarifié en amont favoriserait la réussite n'a pas été confirmée.

L'étude adopte une approche mixte (qualitative et quantitative), permettant d'analyser des verbatims riches et de mieux comprendre les dynamiques complexes de la réussite académique. Elle propose ainsi un cadre conceptuel contextualisé de la réussite universitaire au Burundi, en s'appuyant sur des références internationales. Pour une compréhension plus large des facteurs en jeu, il conviendrait d'y associer d'autres dimensions : conditions de vie socioéconomiques, traits de personnalité, contextes sociodémographiques et culturels, ainsi que l'articulation entre les projets personnel, intellectuel et professionnel de l'étudiant.

Mots-clés : réussite universitaire, orientation des étudiants, engagement universitaire, enseignement supérieur public et privé, projet professionnel, conditions sociales, Burundi.

Thèse en lumière

« Union(s) Européenne(s) : Mixités conjugales et pratiques linguistiques en contexte européen

Justine Noyer

Laboratoire Etudes Romanes, Nanterre

Résumé

Dans une démarche sociolinguistique, ma thèse interroge le cadre translinguistique et transculturel dans lequel des couples bilingues européens se positionnent et analyse les différentes dynamiques et stratégies mises en place pour affronter les enjeux liés à l'acquisition d'une langue seconde. Il s'agit de mettre en évidence la complexité des frontières, dans des oppositions telles que langue intime et publique, relations personnelles et conjugales, socialisation nationale et multiplication des appartenances spatiales. Mon approche se construit autour des concepts d'investissement linguistique (Norton, 2013), de capital culturel (Bourdieu, 1982) et de tiers-lieu linguistique (Piller, 2002) pour analyser l'émergence des mariages intra-européens et la construction d'identités bilingues. Au regard du corpus, ce travail s'appuie sur huit entretiens semi-directifs de familles bilingues de nationalités européennes conduits en français (5), en anglais (3), et en italien (1), dans le but de faire ressortir la subjectivité des apprenants, les circonstances de contacts culturels et la collaboration discursive. Une analyse quantitative et qualitative a permis de faire émerger plusieurs tendances : l'adoption d'une langue, souvent celle des premiers échanges, est le fondement communicationnel des couples et concède une performance linguistique plus équilibrée, mais elle est aussi un lieu où les identités nationales sont renégociées pour former une entité commune. La langue seconde s'utilise comme espace discursif libérateur d'une charge culturelle de la nation d'origine et d'un rôle social étouffant ou limitant dans la langue première. Par ailleurs, l'Union Européenne forme un nouvel espace social. D'un côté, les familles s'unissent à travers la ritualisation de pratiques culturelles et linguistiques transnationales et l'usage de rhétoriques basées sur l'homogénéité occidentale.

D'un autre, les individus puisent dans leurs mobilités de nouvelles ressources et capitaux favorisant la liberté identitaire et contribuant à leurs ascensions sociales.

Mots-clés : mixité conjugale, langue seconde, identité bilingue, homogénéité occidentale

Thèse en lumière

L'éducation physique et sportive en transition : cheminement d'une discipline d'enseignement au sein du processus de prise en compte des élèves trans en milieu scolaire

Bastien Pouy-Bidard
Laboratoire EMA, Cergy Paris Université

Résumé

Depuis 2021, l'ensemble des professionnel·le·s de l'Éducation nationale est invité à prendre en compte les transidentités en milieu scolaire. Dans l'École de la République, empreinte de la controverse universalisme-différentialisme, la place de l'identité de genre est à nouveau interrogée. En éducation physique et sportive (EPS), discipline d'enseignement éminemment genrée, les enseignant·e·s seraient *ipso facto* les protagonistes des parcours scolaires des élèves trans.

Cette recherche examine la vulgate à l'aune de l'expérience des acteur·ice·s de l'EPS, en convoquant une méthodologie mixte. Un corpus de 40 entretiens menés auprès d'adultes d'établissements scolaires saisis par la « question trans » et 257 réponses de futur·e·s professionnel·le·s des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) permettent d'identifier un positionnement singulier des protagonistes. Les résultats participent à comprendre les questionnements, stratégies d'adaptation et tensions émergentes lorsqu'il s'agit de prendre en compte l'identité de genre des jeunes. En cela, cette recherche s'inscrit dans une perspective de formation des futur·e·s enseignant·e·s de l'Éducation nationale et, plus largement, (re)questionne les apports des études de genre sous le prisme original des études trans en sociologie de l'éducation.

Mots clés : transidentités, LGBT, genre, École, EPS, sport, enseignement, formation, vestiaires, groupes, barèmes, APS.

Thèse en lumière

Mise en œuvre de l'action publique éducative en faveur de l'égalité des sexes à l'école maternelle : perspectives historiques et analyse des niveaux national, intermédiaire et local

Dylan Racana

Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP), Lyon 2

Résumé

La thèse s'intéresse à la mise en œuvre de l'action publique éducative en faveur de l'égalité des sexes à l'école maternelle. Elle mobilise à cette fin des concepts et des démarches empruntés à la sociologie de l'action publique, aux études de genre et à la sociologie du curriculum. L'enquête s'appuie sur une analyse sociohistorique de l'action publique d'égalité des sexes dans le système éducatif, notamment à partir de l'analyse des différentes conventions interministérielles. L'enquête repose par ailleurs sur des entretiens avec différent·es acteurs et actrices chargés de la mise en œuvre de cette politique aux niveaux national et académique, ainsi que sur des entretiens et observations auprès d'enseignant·es d'école maternelle. Les résultats montrent que l'école maternelle n'est pas la cible prioritaire de l'action publique éducative en faveur de l'égalité des sexes, dans les textes officiels comme dans les (non) interactions et (non) échanges entre les différents échelons : national, académique et local. Ce moindre intérêt se traduit notamment par une hétérogénéité des interactions en classe de maternelle entre les enseignant·es et les filles et les garçons de leur classe, par une volonté (ou par une absence de volonté) de se saisir de la question de l'égalité des sexes qui s'avère dépendante des différents contextes de la classe, et notamment du profil et de la trajectoire personnelle de l'enseignant·e.

Mots-clés : genre - égalité des sexes - école maternelle - mise en œuvre de l'action publique - pratiques enseignantes

Thèse en lumière

La représentation de la Libye dans la littérature italienne

Cecilia Ridani

Centre de recherches italiennes (CRIX), Nanterre

Résumé

Ce travail de recherche se propose d'analyser la représentation de la Libye dans la production littéraire de langue italienne, sur une période s'étendant de la colonisation italienne au début du XX^e siècle aux années 2000. Il s'inscrit dans une perspective de renouvellement des études sur la littérature coloniale et postcoloniale italienne, un champ d'investigation qui privilégie jusqu'à présent les contextes de la Corne de l'Afrique et de l'Albanie. L'étude adopte une approche diachronique et interroge un large corpus de textes afin de rendre compte de la pluralité des voix et des points de vue impliqués — parfois divergents, parfois complémentaires — articulant à la fois des dynamiques d'autoreprésentation et de représentation de l'autre. Sont ainsi pris en considération les récits des Italiens engagés dans la conquête coloniale, ceux des Italiens nés en Libye, les regards portés par les écrivains italiens contemporains, ainsi que les textes issus des colonisés eux-mêmes.

La thèse se structure en trois parties principales, suivant un fil chronologique qui met en lumière l'évolution des représentations à travers les transformations du contexte historique.

La première partie est consacrée à la production textuelle des écrivains et intellectuels italiens ayant vécu directement l'occupation, la guerre et la colonisation de la Libye. Il s'agit d'un ensemble hétérogène composé à la fois de chroniques journalistiques, de reportages et de textes littéraires, majoritairement favorables à l'aventure coloniale et imprégnés d'une rhétorique impérialiste.

La deuxième partie s'intéresse aux œuvres postérieures à la période coloniale, notamment celles d'écrivains italiens nés en Libye et expulsés du pays dans les années 1970 sous le régime de Kadhafi, ainsi que celles d'auteurs juifs italo-libyens contraints eux aussi de quitter la Libye pour des raisons politiques. Ces récits donnent à voir une mémoire diasporique et fragmentée, marquée par l'exil, la nostalgie et la reconfiguration identitaire.

La troisième partie se divise en deux sections : la première s'appuie sur des textes récents d'auteurs italiens qui, bien qu'éloignés de l'expérience coloniale directe, adoptent un regard critique vis-à-vis du passé colonial italien. La seconde s'intéresse aux œuvres d'auteurs libyens récemment traduits en italien de l'arabe ou de l'anglais, qui ont traité de la colonisation et de la période postcoloniale. Ces textes présentent le sujet colonial à travers une perspective plus interne qui introduit de nouvelles considérations critiques et qui s'affranchit des schémas de représentation qui accompagnent le récit occidental.

L'analyse du corpus met en évidence l'absence d'œuvres littéraires écrites directement en italien par des auteurs libyens ou des écrivains de deuxième génération issus de l'ancienne colonie. Dans ce contexte, les récits d'auteurs libyens traduits en italien s'avèrent essentiels pour saisir la persistance du traumatisme colonial dans la mémoire collective libyenne, et pour comprendre comment les symboles, les figures et les récits associés à l'espace libyen se transforment lorsqu'ils sont filtrés à travers les dispositifs idéologiques et discursifs des anciens colonisés.

Mots clés : littérature, représentation, colonisation, Libye, postcolonialisme,

Thèse en lumière

L'œuvre narrative de Melania G. Mazzucco : les formes de l'engagement

Sais Maria Luisa

Centre de recherches italiennes (CRIX), Nanterre

Résumé

Ce travail de recherche porte sur l'œuvre de l'écrivaine italienne contemporaine Melania Mazzucco. Si la mémoire, le rôle des femmes et la critique sociale sont les thèmes les plus étudiés de ses œuvres, le fil conducteur de notre recherche est plutôt le concept de l'engagement. Il s'agit d'une nouvelle perspective critique, où l'*impegno* constitue une sorte de "macrocatégorie" englobant tous les nombreux thèmes de la production littéraire de l'écrivaine analysés par les critiques.

L'engagement qui ressort de cette production consiste en un intérêt marqué pour les questions sociales, pour la prise en charge des opprimés et des marginaux dans la société. C'est dans ce cadre qu'un rôle très important est joué par les femmes, qui sont toujours les protagonistes des romans : ce sont souvent des femmes excentriques, insatisfaites, perpétuellement à la recherche de leur propre place dans le monde et de leur propre identité. Il s'agit en somme d'une forme particulière d'engagement civique lié à la problématique des femmes se développant principalement selon deux directions, qui vont constituer la deuxième et la troisième parties de notre thèse : les généalogies féminines que Mazzucco reconstruit dans ses romans historiques, avec l'intention de redonner une vie, une voix et une histoire à des figures de femmes du passé qui ont réellement existé et qui peuvent être une source d'inspiration pour les femmes d'aujourd'hui ; la représentation de l'Italie contemporaine à travers des figures féminines qui mettent en évidence des problématiques comme le sexisme, le phénomène migratoire, de nouveaux modèles familiaux. Les femmes deviennent ainsi un vecteur pour traiter des questions qui touchent les deux sexes.

Dans notre thèse nous avons donc examiné la présence de formes d'engagement dans l'œuvre de Mazzucco en étudiant ses manifestations dans les deux directions décrites ci-dessus, pour répondre à quelques questions fondamentales : dans le débat sur l'engagement littéraire, très fécond aujourd'hui en Italie, comment pouvons-nous situer l'œuvre de Mazzucco ? Sous quelles formes et sur quels thèmes son engagement s'exprime-t-il ? Est-il efficace ? Est-il apprécié ?

Notre thèse est divisée en trois parties. Dans la première partie, l'objectif est de situer Mazzucco dans le contexte littéraire italien, depuis les années 1980 – celles de sa formation – jusqu'à nos jours, afin de mettre en évidence les influences, les héritages et les écarts. Dans la deuxième partie, nous proposons une analyse croisée de deux romans, qui sont deux biographies historiques de femmes artistes oubliées par l'histoire : *La lunga attesa dell'angelo*, qui raconte la vie de Marietta Tintoretto, la fille préférée du célèbre peintre qui a été encouragée par son père à exploiter ses talents malgré l'interdiction faite aux femmes d'être peintre ; *L'Architettrice*, qui raconte l'histoire de Plautilla Bricci, la première femme architecte de l'histoire moderne, qui était également fille d'un artiste. Nous avons voulu comprendre d'une part, pourquoi Mazzucco s'est engagée dans cette opération de récupération, d'autre part, qui sont ces femmes du passé dont elle veut transmettre l'expérience de vie.

La troisième et dernière partie de la thèse est consacrée à l'étude de quatre romans dont l'histoire se déroule de nos jours : *Un giorno perfetto*, *Limbo*, *Sei come sei*, *Io sono con te. Storia di Brigitte*. Ces livres ne se proposent plus de réévaluer des femmes extraordinaires du passé pour les réintégrer dans l'histoire artistique et culturelle italienne. Ils racontent plutôt des histoires ordinaires de femmes, dans l'Italie d'aujourd'hui, aux prises avec des problèmes de violence, discrimination, marginalité, au sein de la famille et/ou de la société.

Mots clés : engagement, littérature italienne contemporaine, féminisme, généalogies féminines, critique sociale.

Thèse en lumière

Affordance socioculturelle : du réseau social à la communauté d'apprentissage

Tolga Tekin

Laboratoire Education, Cultures et Politiques (ECP), Lyon 2

Résumé

Cette thèse vise à comprendre la transition d'un réseau social en une communauté d'apprentissage, en se basant sur la perception des affordances de haut niveau par les enseignants. L'approche méthodologique de cette recherche est fondée sur le modèle de Daele, en le considérant comme un cadre d'analyse heuristique pour analyser le fonctionnement d'une communauté virtuelle en tant que lieu de développement professionnel pour des enseignants (Daele, 2004, 2005, 2006 ; Daele et Charlier, 2006 ; 2017). Ce modèle a fait l'objet d'une formalisation d'un ensemble de variables en vue d'une passation par questionnaire. C'est ainsi qu'il a été possible d'analyser ce qui caractérise les trois conditions du modèle de Daele (conditions d'entrée, conditions de participation et conditions d'apprentissage) dans le cas de l'utilisation de Twitter par des enseignants. Les résultats obtenus montrent que les conditions d'entrée, telles que l'acceptabilité socioculturelle de la plateforme, la maîtrise des fonctionnalités de base, la fréquence et la durée d'utilisation, ainsi que l'adhésion des enseignants à des fins professionnelles, influencent l'adhésion des enseignants au réseau socioprofessionnel et déterminent les possibilités de collaboration, de partage de ressources et d'amélioration des pratiques pédagogiques sur Twitter. Les conditions de participation, caractérisées par la contribution et les apports des enseignants, la sociabilité sur Twitter et les affordances effectives de la plateforme pour la socialisation, favorisent le partage et la réception de ressources, la structuration des relations et l'évolution vers une intentionnalité collective, tout en soulignant l'importance de la pertinence culturelle et du renforcement des liens communautaires pour un développement professionnel efficace et inclusif. Les conditions d'apprentissage, telles que la transition du réseau social à la communauté, la diversité du réseau et l'intensité des relations, ainsi que l'apport des nouvelles idées rencontrées aux pratiques scolaires, influencent l'apprentissage professionnel des enseignants sur Twitter. Cet

apprentissage se caractérise par des affordances sociales, culturelles, épistémiques et pragmatiques.

Mots clés : affordance, écologie, communauté, réseau, environnement, développement professionnel, apprentissage professionnel



Revue de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Recensions

Consentir : pour une éthique interdisciplinaire du consentement

Eggert, N., Pahud, S., Roelens, C., (dir.).
Labor & Fides, Le champ éthique, 2025.

Par *Prescillia Micollet* (ECP, Lyon 2)

L'ouvrage *Consentir: pour une éthique interdisciplinaire du consentement*, dirigé par Nadja Eggert, Stéphanie Pahud et Camille Roelens, explore la notion de consentement à travers une pluralité de champs : intime, juridique, médical, numérique, écologique, religieux, artistique. Fort de 224 pages, il se divise en 3 grands chapitres composés chacun de plusieurs articles. Refusant les définitions réductrices, l'ouvrage construit une éthique du consentement fondée sur les notions de relation, de vulnérabilité, et de reconnaissance mutuelle.

Consentement : une dynamique relationnelle

Dès l'ouverture, Camille Roelens pose les bases d'une réflexion critique sur le consentement, qu'il définit avec Geneviève Fraisse (2017) comme un accord donné, mais toujours situé dans un réseau de rapports sociaux. Arnaud Buchs et Stéphanie Pahud insistent sur sa temporalité : le consentement ne se donne pas une fois pour toutes, mais se construit dans la durée, à travers le dialogue, l'ajustement et la réversibilité. Il engage la responsabilité de chacun, dans une logique d'interdépendance.

Corps, émotions et subjectivité

Le lien entre consentement et vécu subjectif est central. Nadja Eggert mobilise les travaux de Martha Nussbaum (1994, 2013, 2020) pour montrer que les **émotions** sont au cœur de notre capacité à consentir. Ce ne sont pas de simples affects passagers, mais des jugements de valeur incarnés, qui expriment notre rapport au bien, à l'autre, et à nous-mêmes. Camille Vorger prolonge cette réflexion en liant émotions, vulnérabilité et moralité : ressentir ensemble – *cum sentire* – est une condition de possibilité majeure du consentement. Le corps est également un acteur du consentement. On ne consent pas uniquement avec l'esprit, mais avec

une subjectivité incarnée, marquée par son histoire, ses doutes, ses désirs. Ainsi, le consentement véritable est un acte situé, incarné, émotionnel, non réductible à une simple parole.

Consentement, domination et manipulation

L'ouvrage insiste sur le fait que tout consentement est donné dans un contexte de pouvoir. Bérengère Kolly traite du *gaslighting*, cette stratégie de manipulation psychologique qui fait douter une personne de sa propre réalité. Cette emprise, individuelle ou collective, brouille la frontière entre tolérance et consentement, et révèle que le fait d'acquiescer n'est pas toujours un signe de liberté. De même, les scripts de domination sont analysés par Josselin Tricou dans le contexte de l'Église catholique. Il montre comment certaines conceptions religieuses du pouvoir, du genre et de la sexualité, empêchent la reconnaissance pleine du consentement. Les affaires de violences sexuelles, les résistances institutionnelles face aux demandes de réparation (comme celles portées par la CIIVISE), illustrent l'impossibilité de consentir dans un cadre hiérarchisé et patriarcal.

Consentement dans les sphères médicale et numérique

Dans le champ médical, Anne-Lyse Chabert, en s'appuyant sur Claire Marin (2013), montre combien la maladie peut affaiblir la capacité à consentir. Le patient, réduit à son corps souffrant, peut devenir incapable d'exprimer un choix libre. Le soin suppose alors une forme d'accompagnement existentiel, une aide à reconstruire une subjectivité capable de dire oui ou non, en conscience. Cette analyse prend un relief particulier avec les débats relatifs à la loi sur la fin de vie. Dans le domaine numérique, Stéphanie Perruchoud explore les enjeux du consentement aux données personnelles. Bien que le RGPD impose un cadre strict (consentement libre, spécifique, éclairé, univoque), les mécanismes techniques et commerciaux rendent cette exigence difficile à appliquer. Le consentement numérique devient un enjeu éthique et politique, où la transparence est souvent illusoire.

Écologie et interdépendance

Un apport original de l'ouvrage est l'élargissement de la notion de consentement à la sphère écologique. Nicolas Banwell et Gérald Hess développent la notion de « soi écologique », en lien avec Arne Naess (2009) et Corine Pelluchon (2021). Consentir aux limites planétaires, c'est reconnaître notre vulnérabilité partagée avec le vivant. Cela implique humilité et

solidarité, et suppose de repenser nos désirs et nos modes de vie en fonction de notre interdépendance avec la nature.

Arts et culture populaire

Morgane Romero montre que la culture populaire peut devenir un vecteur de pédagogie du consentement. Elle analyse plusieurs clips d'Angèle, comme *Balance ton quoi* ou *Oui ou non*, qui déconstruisent les stéréotypes de genre et affirment le droit des femmes à disposer d'elles-mêmes. Au rebours d'autres tendances présentes dans certaines cultures musicales contemporaines, ces œuvres participent à diffuser dans la pop culture une vision du consentement comme émancipation et pouvoir d'agir.

Conclusion : une éthique pour les mondes communs

En conclusion, Sophie Weerts et Clarissa Valli Buttow soulignent l'importance de la reconnaissance des victimes dans les institutions. Le consentement, loin d'être un simple geste privé, est un enjeu collectif qui concerne la justice, la réparation, la voix de chacun. La postface de Bérengère Kolly et l'ouverture conclusive de Camille Roelens rappellent que consentir, c'est participer à la création d'un monde commun. Ce n'est ni un automatisme ni une simple formalité : c'est une dynamique qui engage corps, langage, émotions, temporalité, et pouvoir. Le consentement devient ainsi un instrument critique, une manière d'habiter le monde avec les autres, dans le respect, la réciprocité, et la vigilance éthique.

Un ouvrage important, qui vient à son heure dans un contexte où le consentement, dans toutes ses dimensions, est au cœur des débats contemporains.

Une question chaude. Histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XXe-XXIème siècle).

Verneuil, Y., Peter Lang, 2023

Par *André D. Robert* (ECP, Lyon 2)

Yves Verneuil, professeur à l'université Lyon 2, nous a habitués à des ouvrages d'importance (par leur volume, leur intérêt, leur portée), écrits seul comme *Les agrégés* (nouvelle édition 2017) ou à plusieurs comme *Histoire de l'enseignement en France (XIXe-XXIe siècle)* (2020, avec Jean-Noël Luc et Jean-François Condette). Pour notre plus grand bénéfice, il récidive avec *Une question chaude. Histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XXe-XXIe siècle)*. Il s'agit là du premier ouvrage complet, érudit, fondé sur une information historique très large et très précise, concernant l'éducation sexuelle scolaire en France de la toute fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours, donc en prise sur les polémiques et débats toujours en vigueur aujourd'hui, qui en font une question non seulement 'vive' mais effectivement 'chaude'. Pour réaliser son étude, l'historien s'est appuyé sur un nombre considérable de sources : sources archivistiques (Archives Nationales, archives de Paris, archives départementales), sources imprimées (nombreux livres sur le thème, rapports, actes de congrès, tracts, etc., parus pendant la période traitée), très nombreux périodiques (publications spécialisées, bulletins syndicaux, presse catholique et laïque), sources Internet, et sources orales constituées de témoignages contemporains. L'ouvrage comprend, avec l'abondante bibliographie finale, 525 pages et se divise en 6 chapitres, dont la lecture est aisée tant le style de l'auteur est fluide, et chacune de ses analyses, au fil des différents moments de cette histoire, intéressante. Ajoutons au passage que, si un lecteur vient à se montrer plus intéressé par l'approfondissement de telle ou telle période, il a la possibilité de passer plus vite sur l'une ou l'autre car il dispose, pour chacune, d'une synthèse conclusive lui permettant d'en saisir la signification particulière au regard des autres. Des documents et des tableaux viennent à l'appui des développements ; un

index bienvenu des noms de personnes permet de se repérer aisément lorsqu'on veut faire retour sur tel épisode.

Après que Rita Hofstetter, dans une belle et longue préface, a mis en perspective la notion de sexualité en rappelant sa pleine dimension anthropologique, non sans avoir aussi évoqué les échos subjectifs uniques qu'elle suscite en chacun de nous, Yves Verneuil déroule, dans son introduction, la série des questions posées par la relation sexualité-école, certes avec des variantes temporelles mais avec toujours le même fond : la famille n'est-elle pas la seule à pouvoir éduquer à la sexualité ? L'école d'Etat peut-elle revendiquer une légitimité en la matière ? Ne vaut-il pas mieux laisser ces questions dans une ombre relative plutôt que les évoquer publiquement ? Une approche individualisante ne doit-elle pas être préférée à une approche collective ? S'il est envisageable de concevoir un enseignement traitant de sexualité (description des organes, reproduction, prévention des MST), donc d'instruire, est-il possible, et souhaitable, d'éduquer en la matière ? Qu'en est-il de la question morale qui se greffe nécessairement sur ce thème, et le clivage enseignement public/enseignement religieux (essentiellement catholique) est-il dépassable ? Etc.

Cité à la page 254, l'inspecteur général et historien Dominique Borne exprime nettement la césure qui partage le XXe siècle sur le sujet : « Jusqu'aux années 60, la sexualité appartenait au secret conjugal ou à la grivoiserie : elle devient progressivement un moyen d'épanouissement de l'individu » (*Histoire de la société française depuis 1945*, A. Colin, 1988). De fait, Yves Verneuil montre bien qu'avant la circulaire Fontanet du 27 juillet 1973 qui fait l'objet du chapitre 4 (p. 250 à 307), les velléités mais aussi empêchements et balbutiements relatifs au projet d'éduquer à la sexualité ont été nombreux, depuis les débuts du XXe siècle où la pudibonderie du siècle précédent continuait à s'imposer tandis que quelques voix très minoritaires commençaient à réclamer une telle esquisse d'éducation. A la Belle époque, celle-ci est essentiellement pensée en relation au « péril vénérien » (Chapitre 1, p. 43-100). C'est en effet presque uniquement comme prévention des maladies sexuellement transmissibles, au premier rang desquelles la syphilis (donnant cours à une véritable 'syphilophobie' selon l'historien Alain Corbin), que l'éducation sexuelle est jugée nécessaire par certains, sans qu'elle soit pour autant jamais dissociée d'une éducation morale, ou plutôt moralisatrice (seules quelques institutrices féministes se distinguent de cette posture hygiéniste et culpabilisante). L'Eglise catholique étant à l'offensive pour refuser une éducation collective, et garder ce qui a trait à la sexualité dans le secret malsain du confessionnal, il n'est pas étonnant qu'à la veille de la Grande Guerre, aucune décision d'ensemble n'ait été prise. Dans l'entre-deux-guerres

(Chapitre II, p. 101-192), les anathèmes répondent aux propositions. Parmi celles-ci, outre celles d'individualités (comme - entre autres - Mme Montreuil-Straus, agissant au nom du Comité d'Education féminine), relevons - après celle du député communiste Clamamus en 1933, restée lettre morte - la plus susceptible de s'inscrire dans la réalité, puisque portée par deux ministres du Front Populaire, Jean Zay (Education nationale) et Marc Rucart (Santé). La circulaire du 14 septembre 1937 est le premier texte officiel de l'Education nationale portant sur la sexualité ; elle met en avant « l'institution de cours pour lutter contre les fléaux sociaux ». Même si l'on voit par ce titre que la proposition ministérielle reste dominée par une conception sanitaire préventive de la sexualité, tout en ayant aussi une vision un peu plus large (et quoique opérant toujours une discrimination garçons/filles), cette circulaire sera vite rapportée en raison des oppositions, principalement celle de la Fédération des parents d'élèves des lycées et collèges (à quoi s'ajoute celle de l'Eglise catholique, jamais démentie depuis la condamnation pontificale, en 1929, de tout enseignement collectif de la sexualité). Après la chute du gouvernement de Front Populaire, on se doute que l'épisode vichyste sera foncièrement hostile à toute éducation sexuelle à l'école, si bien qu'au terme de ce deuxième découpage temporel, malgré des expériences comme celles initiées à la Libération par Pierre Chambre, professeur au lycée de Chambéry, la situation n'aura pas beaucoup évolué. Toutefois l'initiative Zay-Rucart peut être rétrospectivement considérée comme la prémisse qui donne la première impulsion aux changements ultérieurs.

Ceux-ci se précisent avec les « Réflexions et expérimentations » qui se font jour entre 1944 et 1973 (Chapitre III, p. 193-249). Si aucun nouveau texte officiel ne s'impose au cours des Trente Glorieuses (le rapport de l'inspecteur général Louis François, favorable à l'éducation sexuelle, se traduira par un échec) et si - contrairement à une idée reçue - Mai 68 n'en est pas l'origine, de nombreuses initiatives et expériences scolaires se développent, particulièrement dans la décennie 1960. L'ancien élève de ce professeur que j'ai été au lycée Fauriel de Saint-Etienne ne peut rester insensible à l'évocation délicate que fait Yves Verneuil des efforts patients de Henri Tavoillot, inspiré par l'éducation nouvelle, en faveur d'une éducation sexuelle prenant en compte la psychologie et la parole des adolescents. L'historien rapporte toute une série d'initiatives positives, prises ici et là, dont il a retrouvé la trace grâce à son ample travail archivistique. Le fait marquant de cette période, c'est le changement profond des mentalités : la question de l'éducation à la sexualité n'est plus seulement une affaire de santé publique et de morale, mais elle passe désormais fondamentalement par la prise en compte des préoccupations adolescentes.

Cela conduit au Chapitre IV (p. 250 à 307), tout entier consacré à « La circulaire Fontanet, ou comment distinguer information et éducation sexuelles (1973) », circulaire qui s'inscrit dans l'évolution des mentalités et qui vise à contrôler le foisonnement des expériences depuis de nombreuses années. Après deux affaires médiatiques donnant lieu à controverses, voire condamnations juridiques (tract du docteur Carpentier, puis sa lecture en classe par Mme Mercier, professeure de philosophie), dans un contexte par ailleurs tendu autour de la question du droit à l'avortement, la circulaire Fontanet du 23 juillet 1973 constitue le premier grand texte de l'Education nationale sur l'éducation à la sexualité ayant vocation à être appliqué. Il se distingue de ce qui a précédé, particulièrement du texte pionnier de 1937, par la disparition de la référence au péril vénérien et de la finalité hygiéniste, au profit d'autres préoccupations. La circulaire indique nettement dans son préambule : « La nécessité s'impose ... de substituer à une formule dépassée d'éducation protectrice une formule nouvelle, reposant, d'une part, sur la maîtrise de l'information, d'autre part, sur l'éveil de la responsabilité » ; elle prévoit des évolutions curriculaires majeures, qui seront confirmées par de nouveaux programmes en 1977. Des polémiques ne manquent pas de se lever autour de la distinction information/éducation, les fédérations de parents comme les syndicats d'enseignants se montrant divisés dans leurs positionnements à ce sujet, ce qui ne facilitera pas une application généralisée de ladite circulaire (en 1975-76, 40% des professeurs de sciences naturelles ne l'ont pas appliquée). Si la circulaire, tout en ayant pris acte d'un nouvel âge des mentalités en matière de relation à la sexualité, prend soin de ménager l'opinion des parents (par rapport à la notion d'éducation, quand il s'agit d'autoriser leurs enfants aux séances éducatives non obligatoires), elle s'avère nettement défiante vis-à-vis des initiatives propres des élèves, ce qui explique le désintérêt progressif de ceux-ci.

Tandis que la majorité politique du septennat Giscard entre 1974 et 1981 reste, tout comme antérieurement le ministre démocrate-chrétien Fontanet lui-même, plus en faveur de l'information que de l'éducation sexuelle, l'alternance de 1981 va changer la donne. En particulier, de facultative, l'éducation à la sexualité va devenir obligatoire, comme le signale le titre du Chapitre V (p. 309 à 357) : « De l'information sur la contraception à l'éducation à la sexualité obligatoire (1981-2001) ». Les socialistes arrivés au pouvoir sont en effet proches des organisations et des mouvements partisans d'une véritable éducation sexuelle, qui ne peut - selon la ministre aux Droits des femmes Yvette Roudy - être déliée de la question de la contraception et dont s'impose très vite une nouvelle impérieuse nécessité avec l'apparition du SIDA au début des années 80. Sans rallier tous les parents loin de là, la politique volontariste

de la gauche en matière d'éducation à la sexualité doit dès lors se conjuguer avec la lutte contre la nouvelle maladie (identifiée en 1984) qui cause des ravages (d'où la circulaire du 18 mai 1989, « information et prévention en matière de santé et notamment du SIDA »). Il faudra cependant attendre 1996 et 1998 pour que paraissent de nouveaux textes en remplacement de la circulaire Fontanet, justifiés par l'urgence de la prévention contre SIDA et MST mais marquant un net changement de perspective à travers l'instauration du caractère obligatoire de l'éducation à la sexualité (expression définitivement préférée à éducation sexuelle). Ce changement (qui n'est pas du goût de tout le monde, à commencer par les organisations catholiques comme l'UNAPEL) se traduit par le fait que cette éducation, au service de l'individu et de la collectivité tout ensemble, est déclarée contribuer à l'épanouissement individuel et à l'apprentissage du respect de l'autre. Sous le ministère Lang-Royal (2000-2002), une 'fiche' récapitulera le chemin parcouru : « Une éducation à la sexualité profondément renouvelée » (notamment à travers la prise en compte de la mixité et de l'égalité hommes/femmes). En 2001, l'éducation à la sexualité finira par être inscrite dans la loi, en vertu d'un amendement proposé par une députée de droite (ce qui montre que, sur ce sujet, même si un clivage majeur a historiquement existé entre la gauche et la droite, il convient d'être prudent et nuancé dans les analyses, comme le souligne opportunément Yves Verneuil).

Le Chapitre 6 (p. 360 à 453) nous met enfin aux prises avec les questions et débats les plus contemporains : « D'une circulaire à l'autre (2003-2022) ». Prolongeant celle de 1998, actant le fait que la sexualité n'est définitivement plus un tabou, la circulaire du 17 février 2003 (rendue publique alors que la gauche, qui avait promulgué la loi du 4 juillet 2001 rendant obligatoires 3 séances éducatives annuelles, a perdu le pouvoir) vise à l'application effective des dispositions qui intègrent l'éducation à la sexualité dans l'éducation globale du citoyen, associées à une volonté de transmission de valeurs. A travers elle, conçue comme engageant la totalité de la personne, l'accent est mis sur l'apprentissage de l'altérité, des règles sociales, des lois et des valeurs communes ; cette éducation doit être incluse dans les projets d'établissements (les parents étant désormais mentionnés comme seulement associés). Ces mises au point pourtant claires dans un texte officiel n'empêchent pas des polémiques de continuer à se faire jour par la suite dans la société - via divers groupes aux intérêts idéologiques et politiques - autour de sujets impliquant la sexualité, notamment autour du pass contraception ou des ABCD de l'égalité (2014), soi-disant promoteurs de la 'théorie du genre' et de la pratique obligée de la masturbation ... Sous la présidence Hollande (2012-2017), le ministre Peillon a eu la volonté de donner une nouvelle impulsion à l'éducation à la sexualité et mis à cet effet en place un groupe

de travail qui s'est, entre autres, interrogé sur le besoin de remplacer l'expression admise par celle d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Ce groupe continuera son activité de réflexion et de proposition jusqu'en 2018 (soit bien après le départ du ministre en 2014). Avec la volonté renouvelée que les dispositions prises soient appliquées systématiquement (ce qui n'est pas encore le cas partout), il s'ensuivra, sous la nouvelle présidence (Macron) et sous un nouveau ministre (J.-M. Blanquer), une nouvelle circulaire (12 septembre 2018) : dans la continuité de celle de 2003, elle insiste néanmoins plus sur la notion d'égalité des sexes et des sexualités et sur les implications de la laïcité, sur la lutte contre les violences sexuelles et les discriminations, non sans comprendre - traduite dans les curricula - un certain nombre de failles (maternelle, cycle 1). La circulaire ne fait évidemment pas cesser les polémiques et les oppositions, que la problématique du changement de genre exacerbe au point qu'une circulaire du 29 septembre 2021 lui est consacrée (« Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire »). Dans un contexte où les tensions sur le sujet ne cessent pas (malgré le ralliement à la loi des fédérations de parents), la circulaire du 30 septembre 2022 (ministre Pap Ndiaye) s'emploie à rappeler les obligations légales, témoignant l'importance prise par les questions de sexualité et d'identité de genre dans une conscience citoyenne contemporaine complète et en connaissance de la contribution de la sexualité à l'épanouissement individuel, au rebours d'une définition autour de la seule prévention sanitaire (certes nécessaire) jusque assez tard dans le XXe siècle.

Il est clair que les quelques présentes lignes ne sauraient prétendre restituer ni même résumer la richesse de ce livre important d'histoire, conçue au sens le plus exigeant de cette pratique scientifique, c'est-à-dire extrêmement précis en matière d'investigations et ouvrant tout à la fois sur des problèmes contemporains brûlants dans le débat public. Seuls certains traits saillants ont été retenus ici, dans l'intention de donner une idée des grandes inflexions qui parcourent la période (et donc l'ouvrage). Tout citoyen voulant prendre part au débat ou simplement s'informer sérieusement sur cette question controversée de l'éducation à la sexualité devrait lire ce livre.



Revue électronique de jeunes chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales

Comité scientifique : Nadja Acioly-Régner (ECP), Marie Anaut (CRPPC), Anne Brun (CRPPC), Françoise Carraud (ECP), Stéphanie Colin (ECP), Gilles Combaz (ECP), Sarah Cordonnier (ELICO), Valérie Croissant (ELICO), Laurent Gutierrez (CREF), Valérie Haas (GRePS), Pierre Kahn (CIRNEF), Alain Kerlan, Françoise Lantheaume (ECP), Raoul Lucas (ORACLE/La Réunion), Philippe Meirieu, Frédéric Mole (UJM-ECP), Noëlle Monin (ECP), Claire Perrin (L-VIS), Denis Poizat (ECP), Jean-Claude Régner (ICAR), André D. Robert (ECP), Jean-Yves Seguy (ECP), Stéphane Simonian (ECP), Stéphanie Tralongo (ECP), Camille Roelens (ECP), Daniel Frandji (ECP), Yves Verneuil (ECP)

Direction de la revue et révision : André D. Robert

Direction adjointe de la revue : Prescillia Micollet et Clémentine Croisat

Direction de l'école doctorale : Isabelle Garcin-Marrou et Anna – Rita Galiano

interpares.epic@gmail.com