

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ PEUT-ELLE CONTRIBUER À L'AVÈNEMENT D'UNE « DÉMOCRATIE SEXUELLE » ? : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Prescillia Micollet, doctorante,
Université Lumière Lyon 2, Éducation, Cultures, Politiques

Résumé :

Cet article interroge le lien entre l'éducation à la sexualité (EAS) et la démocratie sexuelle, en mobilisant les notions de curriculum (Forquin, 2008), droits sexuels (Giami, 2019), questions socialement vives et les éducations à. Il retrace l'évolution des prescriptions institutionnelles de 2001 à 2025 de l'éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle (EVARS) et analyse les tensions entre normes officielles, pratiques enseignantes et résistances institutionnelles. À partir d'entretiens menés dans le cadre d'une recherche doctorale et du projet SexEducation, il montre que l'EVARS, en tant qu'éducation transversale, peut favoriser l'émancipation, la coéducation et la reconnaissance des diversités. Toutefois, sa mise en œuvre reste inégale, freinée par des obstacles institutionnels, et organisationnels. L'article plaide pour un renforcement des conditions institutionnelles et pédagogiques nécessaires à une mise en œuvre effective de l'EVARS, prérequis indispensable à une démocratie sexuelle à l'école.

Mots clés :

éducation à la sexualité, démocratie sexuelle, questions socialement vives, éducation entre pairs, apprendre à

Abstract :

This article examines the relationship between sexuality education (EAS) and sexual democracy, drawing on the concepts of curriculum (Forquin, 2008), sexual rights (Giami, 2019), socially sensitive issues, and "educations for." It traces the evolution of institutional guidelines for affective, relational, and sexual education (EVARS) from 2001 to 2025 and analyses the tensions between official norms, teaching practices, and institutional resistance. Based on interviews conducted as part of doctoral research and the SexEducation project, the article shows that EVARS, as a cross-cutting educational approach, promotes emancipation, co-education, and the recognition of diversity. However, its implementation remains uneven, hindered by institutional and organizational obstacles. The article argues for strengthening the institutional and pedagogical conditions necessary for the effective implementation of EVARS, which is an essential prerequisite for sexual democracy in schools.

Keywords:

sexuality education, sexual democracy, socially acute questions, peer education, learning to

Introduction :

Cette contribution se propose d'interroger le lien entre l'éducation à la sexualité (EAS) et la démocratie sexuelle. Pour ce faire, plusieurs concepts théoriques seront mobilisés afin de mieux cerner les enjeux de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) au sein du cadre scolaire depuis l'approbation du programme en février 2025 en France. Le premier enjeu tient à ce que le sociologue Eric Fassin a appelé « démocratie sexuelle », une notion qui entend articuler les concepts d'égalité, de liberté et de pluralité dans la sphère intime (Fassin, 2006). Ce concept s'appuie notamment sur les droits sexuels, définis par Giami (2019) comme un prolongement des droits humains fondamentaux, intégrant le droit à l'autonomie corporelle, au consentement, à la santé sexuelle, mais aussi à l'information et à l'éducation.

En parallèle, l'analyse s'appuie sur la notion de curriculum, en particulier l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel (Forquin, 2008), pour interroger la mise en œuvre effective de l'EAS dans les établissements. Ce décalage permet de comprendre comment les prescriptions institutionnelles se traduisent – ou non – dans les pratiques pédagogiques. Enfin, l'EAS est ici envisagée comme une question socialement vive (Simmoneaux, 2008), dans la mesure où elle engage des représentations, des valeurs, et des controverses sociales et politiques non stabilisées. Ces notions permettent d'appréhender l'EVARS telle une éducation à la fois sensible, normative et émancipatrice, révélatrice des tensions entre éducation, morale et démocratie. En tant qu'éducation aux normes relationnelles, aux droits et aux responsabilités, l'EVARS peut participer plus largement au processus de socialisation citoyenne au sein de l'institution scolaire. Elle est susceptible de contribuer à la transmission de valeurs telles que le respect de soi et d'autrui, l'égalité, le consentement et la reconnaissance de la diversité, qui constituent des fondements de la citoyenneté démocratique. Cet article se propose de traiter la question suivante : Dans quelle mesure l'éducation à la sexualité contribue-t-elle à la construction d'une démocratie sexuelle au sein de l'institution scolaire ?

Cette recherche s'appuie sur une double approche. D'une part, des extraits d'entretiens issus de mon travail doctoral, interrogeant les enseignant.es du premier degré ainsi que des entretiens aussi récoltés dans le cadre du projet SexEducation, centré sur la mise en œuvre de l'EAS dans le second degré¹. D'autre part, une analyse croisée entre ces données de terrain et

¹ Ce projet a pour objectif de faire une comparaison nationale entre les académies pour comprendre la mise en place de l'EVARS sur plusieurs strates : nationale, académique et locale.

un travail approfondi de revue de la littérature scientifique a été menée. Cette articulation consiste à mettre en perspective les discours des professionnels (enseignants, formateurs, personnel de santé scolaire) avec les cadres théoriques contemporains de l'éducation à la sexualité, dans une logique compréhensive.

Dans un premier temps (I), nous reviendrons sur l'évolution des prescriptions curriculaires de l'EAS, depuis son inscription dans la loi en 2001 jusqu'à sa récente transformation en éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) en 2025. Cette analyse mettra en lumière les glissements sémantiques et politiques autour de l'éducation à la sexualité à l'école.

Dans un second temps (II), nous considérons l'EVARS comme une éducation transversale, appartenant aux « éducations à », ce qui implique qu'elle puisse être abordée dans plusieurs disciplines, tout en nécessitant la prise en compte de la pluralité des convictions individuelles et familiales. Cette caractéristique en fait un objet éducatif à la fois stratégique et sensible.

Enfin (III), nous analyserons le lien entre EVARS et démocratie sexuelle à travers les notions de relation entre pairs, de coéducation, et d'apprentissage de l'autonomie, en tant que catégories d'analyse permettant d'interroger les pratiques éducatives à la lumière des orientations institutionnelles. Nous concluons par une discussion sur les limites structurelles et idéologiques que rencontre un programme aussi ambitieux dans le contexte scolaire actuel.

I) De l'éducation à la sexualité (EAS) à l'éducation à la vie affective et sexuelle (EVARS) : une évolution de la prescription curriculaire

Du point de vue des prescriptions institutionnelles, l'éducation à la sexualité a connu une évolution progressive au fil des décennies (Verneuil, 2024). Afin de mieux comprendre ses enjeux actuels, il est pertinent de s'y intéresser à partir de son inscription dans le Code de l'éducation. En 2001, la loi Aubry instaure l'obligation de trois séances annuelles d'éducation à la sexualité dans tous les établissements scolaires, de la maternelle à la terminale. Cette disposition, désormais intégrée au Code de l'éducation, rend l'éducation à la sexualité (EAS) obligatoire, tant pour le premier degré que pour le second.

À la suite de cette loi, plusieurs circulaires viennent préciser les modalités d'application. Celle de 2003 rappelle le caractère obligatoire de ces trois séances, en précisant qu'elles doivent être menées « sans heurter les convictions de chacun » (Circulaire 2003). Elle insiste également sur le fait que l'EAS concerne l'ensemble de la communauté éducative, et pas uniquement les enseignants : toute personne en lien avec les élèves peut potentiellement y contribuer. L'éducation à la sexualité, en tant qu'éducation transversale, peut et

doit être abordée dans différentes disciplines, telles que l'EPS, les mathématiques, le français, l'EMC, les SVT ou encore les arts (Micollet & Roelens, 2025). Cette transversalité n'est pas sans conséquence sur les logiques disciplinaires traditionnelles.

Du point de vue des sciences de l'éducation la nature même des « éducations à » « interroge les disciplines scolaires et leurs didactiques tant dans leurs articulations avec les éducations à que dans les liens à construire entre les disciplines » (Hertig & Audigier, 2010, p. 182). L'EAS invite ainsi à repenser les frontières entre les savoirs, à construire des passerelles entre les enseignements, et à développer une approche réellement intégrée de l'éducation, articulant dimensions cognitives, affectives, relationnelles et citoyennes, en lien avec les enjeux contemporains.

La circulaire de 2018 vient renforcer cette approche en réaffirmant que l'éducation à la sexualité s'inscrit dans le cadre des valeurs humanistes de l'école républicaine, au même titre que l'égalité, la tolérance, la liberté, ou encore le respect de soi et d'autrui. Toutefois, cette circulaire introduit un changement notable : elle fait débiter l'éducation à la sexualité à partir du cycle 2 (soit le CP), excluant de fait l'école maternelle. Cette évolution peut être analysée comme s'expliquant par les vives polémiques survenues à la suite de l'introduction des « ABCD de l'égalité » en 2013, et par la volonté politique de ne pas réactiver les controverses autour de l'idée d'une éducation à la sexualité en maternelle.

Sur le plan des orientations ministérielles, c'est dans ce contexte que le ministre Pap Ndiaye exprime en 2023 sa volonté de relancer l'ambition du programme EVARS, en lui donnant un cadre plus structuré. Un pré-programme est ainsi élaboré en mars 2024, reposant sur trois axes : 1) se connaître, vivre et grandir avec son corps ; 2) rencontrer les autres, construire des relations et s'y épanouir ; 3) Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable.

Dans le débat parlementaire et public, ce projet est présenté à l'Assemblée nationale en décembre 2024, mais il est rejeté par une partie des députés (appartenant majoritairement aux groupes parlementaires de droite et

d'extrême droite), qualifié de « woke »² et accusé de promouvoir la « théorie du genre »³. Après modification par le Conseil supérieur des programmes, le texte est finalement validé en février 2025. La nouvelle version entre en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2025. Elle introduit une distinction dans les termes : on parlera désormais d'éducation à la vie affective et relationnelle de la maternelle jusqu'au CM2, et d'éducation à la sexualité seulement à partir de la classe de 6e jusqu'en terminale. Cette distinction, selon les acteurs institutionnels, vise à clarifier les objectifs des enseignements et à rassurer les parents ainsi que les enseignants (Micollet, 024).

II) L'EVARS comme éducation à et question socialement vive (QSV)

Du point de vue des sciences de l'éducation, l'EVARS comme son nom l'indique, s'inscrit dans le champ plus large des « éducations à » (Legardez & Simmoneaux, 2008). Ces dernières « réactivent les tensions entre éduquer et enseigner et entre une finalité intellectuelle et une finalité d'action » (Audigier, 2012). L'EVARS s'inscrit pleinement dans la logique des « éducations à », en ce qu'elle articule deux formes complémentaires d'apprentissage. D'une part, « l'apprendre à », qui renvoie à une visée intellectuelle et réflexive, orientée vers l'acquisition de repères normatifs, la compréhension de soi et d'autrui, ainsi que l'apprentissage du vivre-ensemble. D'autre part, « l'apprendre comment », qui relève d'une visée d'action et de mise en capacité, visant le développement de compétences pratiques telles que l'expression des émotions, la prise de décision et la capacité d'agir dans des situations relationnelles concrètes. En articulant ces deux dimensions, l'EVARS tend à dépasser une approche strictement informative pour s'inscrire potentiellement dans un projet éducatif global, à la fois cognitif, relationnel et citoyen. Comme le rappelle Desaulniers (1995), « l'école transmet les connaissances mais va au-delà car elle est un milieu de vie pour l'enfant (mixte), elle donne une certaine coéducation qui est importante

² Le terme « woke » est ici mobilisé dans son usage polémique courant au sein des débats politiques français, où il est fréquemment employé de manière critique pour disqualifier des politiques ou des discours associés aux luttes contre les discriminations, au féminisme ou aux études de genre.

³ L'expression « théorie du genre » est couramment utilisée dans le débat public et politique français comme une catégorie polémique visant à disqualifier les études de genre et les politiques publiques en matière d'égalité entre les sexes, bien qu'elle ne corresponde à aucun courant théorique identifié dans le champ académique.

pour le présent et pour l'avenir ». Du point de vue des prescriptions institutionnelles, cette logique de coéducation entre familles et école est reprise dans les circulaires de 2003 et de 2018, qui insistent sur « l'engagement de tous les membres de la communauté éducative » (Brenot, 2007, p. 20), et rappellent qu'« en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte », ajoutant que « l'éducation à la sexualité doit permettre : d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves... ». (Circulaire, 2018).

Dans la littérature scientifique, un autre enjeu majeur réside dans la formation des enseignants, notamment en raison du lien étroit entre les « éducations à » et les questions socialement vives. Celles-ci abordent en effet des questions complexes, souvent globales, qui appellent des réponses encore instables ou non consensuelles (Barthes & Alpe, 2018). Les « éducations à », en tant qu'elles portent (souvent) sur des questions / thèmes socialement vives, voire sensibles, visent à développer des savoirs, des savoir-faire mais aussi des savoir-être, qui, parce qu'ils ne sont pas stabilisés, peuvent poser des difficultés aux enseignants chargés de les mettre en œuvre et peuvent parfois apparaître comme traversant le débat public. Les « éducations à » s'inscrivent dans un ensemble de dispositifs pédagogiques caractérisées par leur dimension controversée et leur inscription dans des débats sociaux contemporains. Du point de vue de l'analyse proposée ici, l'EVARS constitue une éducation à particulièrement emblématique, dans la mesure où elle aborde des enjeux relatifs aux normes, aux valeurs et aux rapports sociaux, au croisement de l'intime et du politique.

Pourtant ? En confrontant les élèves à ces questions, l'EVARS peut participer à un apprentissage de la réflexivité, du discernement et de la délibération, qui peut contribuer à une éducation à l'autonomie entendue comme la capacité à construire des choix éclairés, à reconnaître les droits et les limites d'autrui, et à s'inscrire dans des relations respectueuses. En ce sens, l'éducation à l'autonomie apparaît comme une finalité transversale des éducations à, et plus spécifiquement de l'EVARS, en lien étroit avec les objectifs de formation citoyenne et de vivre-ensemble à l'école. Elle constitue un apprentissage fondamental de la formation globale des élèves, essentiel à un « apprendre et vivre ensemble » en société (Chauvigné & Roelens, 2024, p. 156).

III) La démocratie sexuelle et l'éducation à la sexualité

Dans la littérature en sciences sociales, la démocratie sexuelle est un concept théorisé notamment par Éric Fassin (2006), pour désigner l'extension des principes démocratiques à la sphère intime et sexuelle. Elle repose sur la reconnaissance et la protection des droits sexuels comme des droits fondamentaux et permet, en tant que concept normatif, d'évaluer les rapports sociaux au regard de critères tels que l'égalité, l'autonomie individuelle, le respect du consentement et la reconnaissance des diversités. À ce titre, la démocratie sexuelle interroge les rapports sociaux à travers les prismes du genre, de l'orientation sexuelle et des normes de comportement, en distinguant ceux qui favorisent l'émancipation et la capacité d'agir des individus de ceux qui reproduisent des formes de domination, de contrôle ou d'exclusion.

Dans cette perspective théorique, ces droits incluent notamment « l'accès à l'éducation sexuelle, le respect et l'intégrité du corps, le droit de choisir son partenaire, de décider d'avoir une activité sexuelle ou non (consentement), et d'avoir des relations sexuelles consensuelles et satisfaisantes, en toute sécurité » (Giami, 2019, p. 9). Finalement, comme le soulignent Charmillot et al. (2021), de nombreux droits sexuels trouvent pleinement leur place dans le cadre scolaire : le droit à l'égalité (entre les sexes et les orientations sexuelles, notamment LGBTIQIA+), le droit à la responsabilité, le droit à l'intégrité, le droit à la vie privée, le droit à la liberté d'expression, le droit à l'information et à l'éducation, ainsi que le droit à la santé.

Ces droits sexuels, qui s'inscrivent dans une démarche de démocratie sexuelle, sont abordés dans le cadre des séances d'EVARS et à travers la mise en œuvre d'un programme déployé « de la maternelle jusqu'à la terminale » (Aubry, 2001). Fassin (2006) insiste sur le fait que la démocratie sexuelle ne se limite pas à l'égalité formelle devant la loi ; elle implique également une reconnaissance sociale de la pluralité des pratiques et des identités, et la remise en question des normes hétéronormatives.

Toutefois, l'expression « démocratie sexuelle » ne figure pas dans les textes officiels français relatifs à l'éducation à la sexualité. Il ne s'agit donc pas d'un objectif explicitement inscrit dans les politiques éducatives nationales, mais bien d'un cadre d'analyse théorique et critique. Cette absence peut s'expliquer par la sensibilité politique du concept, qui renvoie à des enjeux sociétaux marqués par des controverses. Néanmoins, certaines dimensions de l'éducation à la sexualité, telles que la promotion de l'égalité, du respect ou du consentement, peuvent être considérées comme convergentes avec les finalités de cette « démocratie sexuelle », même si elles ne sont pas nommées comme telles.

Dans le cadre de l'analyse proposée ici, cette conception de la démocratie sexuelle s'inscrit dans une double exigence : d'une part, celle d'un État garant de l'accès à une « littératie sexuelle » (Santé publique France, 2019), expression plus neutre que celle d'éducation à la sexualité, dans la mesure où elle met l'accent sur les compétences informationnelles et critiques des individus plutôt que sur une transmission normative de contenus. Définie comme la capacité à comprendre et à utiliser l'information dans la vie quotidienne afin d'atteindre des objectifs personnels et de développer ses connaissances et compétences, la littératie sexuelle renvoie, dans le champ de la sexualité, à la capacité de prendre des décisions éclairées, de résoudre des problèmes, d'exercer une pensée critique et de communiquer. D'autre part, cette littératie sexuelle ouvre deux champs d'action fondamentaux : le développement de capacités individuelles (connaître, s'exprimer, décider) et la capacité d'agir en tant que citoyen autonome et responsable (Standards, OMS, 2010). Ces deux dimensions visent une émancipation réelle, fondée sur la connaissance de soi et le respect de l'autre.

Du point de vue de l'analyse, dans les sociétés démocratiques contemporaines, la transmission de ces droits humains et sexuels aux jeunes générations devient donc un enjeu éducatif majeur. Une fois cette citoyenneté – et cette démocratie – sexuelles intégrées, elles permettent aux individus de faire des choix autonomes et éclairés dans leur vie affective et sexuelle, tout en respectant les autres. Cela suppose de s'approprier des savoirs relatifs à des notions telles que le consentement, la tolérance, l'égalité des sexes et des sexualités (Micollet, 2024).

Le consentement, en particulier, ne se limite pas à la sphère sexuelle, mais renvoie plus largement à la capacité des individus à exprimer un accord libre et éclairé dans l'ensemble des relations sociales, affectives et éducatives, impliquant reconnaissance de l'autonomie, respect des limites et prise en compte des rapports de pouvoir. Comme le rappelle Anne-Lyse Chabert, « le consentement suppose d'être au moins deux : celui qui le demande, et celui qui le donne ou non » (2025, p. 62). Camille Roelens (2025), développe quant à lui une conception élargie du consentement positif, selon laquelle :

« le consentement préalable d'autrui serait vu comme nécessaire pour toucher une autre personne, dans un geste à vocation sexuelle ou non, pour lui parler longuement, pour évoquer une relation, sexuelle ou non, ou encore pour inclure quelqu'un dans un groupe dont on fait partie ». (Roelens, 2025, p.42)

Cette approche fait du consentement le fondement d'une éthique du rapport à autrui, fondée sur la reconnaissance, la réciprocité et le respect mutuel, valeurs essentielles à toute vie sociale démocratique.

Pour que cette « démocratie sexuelle » soit effective, trois conditions essentielles doivent être réunies (Santé Publique France, 2019) : 1) assurer une meilleure communication en santé sexuelle, via la formation des enseignants et la mise en œuvre effective des séances EVARS ; 2) créer et renforcer des environnements favorables à la littératie sexuelle, notamment dans les établissements scolaires ; 3) mettre en place des politiques publiques cohérentes à l'échelle locale, nationale et internationale, notamment à travers un curriculum formel (Forquin, 2008).

Du point de vue des prescriptions institutionnelles, l'EVARS vise à « répondre aux enjeux éducatifs, de santé publique et sociétaux, tout en s'adaptant aux besoins des élèves » (Houzel – Marchal, 2006, p.18). Loin de se limiter à une approche biologique ou sanitaire, l'éducation à la sexualité peut devenir un levier de démocratisation. Elle déconstruit les stéréotypes de genre, valorise les diversités sexuelles et de genre, et place le respect du consentement au cœur des relations interpersonnelles. En cela, elle peut participer à former des citoyennes et citoyens susceptibles d'exercer et de défendre leurs droits sexuels dans le respect des autres. Comme le montre l'analyse de Kevin Diter (2020) sur les jeux amoureux enfantins, ces rapports de pouvoir genrés entre filles et garçons se construisent dès le plus jeune âge, et doivent donc être interrogés précocement. L'EVARS, dans sa visée émancipatrice, est alors bien plus qu'un contenu : elle est une pratique sociale, éthique et démocratique.

Ce double registre - articulant une visée intellectuelle et réflexive (« l'apprendre à ») et une visée d'action et de mise en capacité (« l'apprendre comment ») - traverse l'ensemble des cycles scolaires et peut participer à la formation de sujets autonomes, aptes à se construire en lien avec les autres dans la mesure où l'EVARS invite les élèves à interroger leurs représentations, à mettre en mots leurs expériences, à développer des compétences relationnelles et à exercer un esprit critique face aux normes et aux discours relatifs à la sexualité. Ce cadre éducatif engage ainsi un rapport actif au savoir, mais aussi à soi, aux autres et à la société. En ce sens, l'EVARS peut s'inscrire pleinement dans une dynamique de démocratie sexuelle, en visant à outiller les élèves pour qu'ils puissent faire des choix libres et responsables en matière de relations, d'intimité, de respect et de consentement.

Dans les pratiques observées en cycle I, l'EVARS vise à poser les bases d'une éducation relationnelle et émotionnelle structurante. Il s'agit notamment d'apprendre à se respecter, à identifier ses émotions, à exprimer son accord ou son refus, et à reconnaître ses droits, y compris les droits sexuels (Giami, 2019) et connaître son corps (cf. C'est quoi l'amour, maîtresse⁴). Ces apprentissages prennent forme à travers des dispositifs concrets et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, la méthode des messages clairs est largement mobilisée pour aider les enfants à réguler les conflits et à mieux communiquer en développant des compétences psychosociales telles que l'expression des émotions, l'écoute de l'autre et la résolution non violente des désaccords. Les émotions font également l'objet d'un travail spécifique, souvent soutenu par la littérature jeunesse. Par exemple, l'album « Le monstre des émotions » est utilisé pour accompagner les enfants dans la reconnaissance et la verbalisation de leurs ressentis. Cette approche s'inscrit dans un continuum éducatif visant, dès le plus jeune âge, la construction d'une relation à soi et à autrui fondée sur le respect. Une enseignante explique ainsi la manière dont ces prescriptions sont traduites dans les pratiques de classe :

« On fera en période 3 parce qu'il y a beaucoup de choses et il est très riche (cet album, le monstre des émotions). On s'est dit allez, on se laisse plus de temps et on finira par le docteur des émotions » (Enseignante, cycle I)

Par ailleurs, la question de la sécurité affective est centrale, notamment en identifiant les adultes de confiance au sein de l'école. Une enseignante détaille cette organisation :

« Avant de sortir en récréation, normalement, on explique bien qui est à chaque poste pour que les enfants sachent qui ils doivent aller voir. On a un enseignant qui est en surveillance de toute la partie toboggan, un enseignant qui est en surveillance de toilettes et donc l'enseignant qui règle les conflits. Comme ça, on est dispatché dans quatre coins de la cour et ça a beaucoup, beaucoup apaisé la cour ». (Enseignante, Cycle I)

⁴ Dans l'épisode I de son podcast Lolité Rivé (professeure des écoles et journaliste) explique l'importance de nommer toutes les parties de son corps : le genou, la tête, le ventre mais aussi la vulve et le pénis afin de connaître son corps en entier et de savoir le nommer.

Enfin, la reconnaissance des diversités familiales est abordée dès ce niveau scolaire. Les situations personnelles des élèves deviennent parfois des supports d'apprentissage et de discussion. Une enseignante raconte :

« Mais parce qu'en fait, je pense que pour les enfants, ils savent très bien que l'élève garçon, il a deux mamans. Donc ça, ça ne choque pas plus que ça. Tu vois ? Et du coup, je pense que ça va dépendre surtout de la réaction des parents à la maison » (Enseignante cycle I).

Au cycle 2, ces apprentissages se poursuivent et se consolident : les élèves approfondissent leur connaissance du corps, les compétences psychosociales (Lambooy, 2014), développent leur estime de soi, comprennent ce qu'est le consentement et s'engagent dans des discussions sur les structures familiales ou l'égalité filles-garçons. Ces dimensions sont travaillées à travers des projets scolaires, des temps forts comme la Journée internationale des droits de l'enfant, ou encore des débats à partir d'albums jeunesse.

Au cycle 3, les thématiques abordées au sein de la classe deviennent plus complexes, à mesure que les élèves entrent dans la puberté. Les enseignant.es y aborde les changements corporels, la construction de relations saines fondées sur le respect mutuel, le consentement et la communication, la lutte contre les stéréotypes et discriminations, ou encore la prévention des risques liés au numérique tels que le cyberharcèlement, l'exposition à des contenus sexualisés ou les atteintes à la vie privée. Les méthodes pédagogiques se diversifient : projets interdisciplinaires, interventions en éducation morale et civique (Micollet, 2025), olympiades de l'égalité, ou saynètes théâtrales conçues par les élèves. Ces approches visent à favoriser l'appropriation active de savoirs relationnels et éthiques, indispensables à la formation d'une citoyenneté incarnée entendue comme une citoyenneté vécue et mise en pratique dans les interactions quotidiennes (voir annexe).

Du point de vue des prescriptions, le programme EVARS stipule qu'au collège, les élèves doivent être sensibilisés « à l'importance du dialogue avec les adultes ; [...] aux dangers d'Internet, notamment l'exposition à des contenus inappropriés », conduits à « comprendre le consentement, le demander et

l'exprimer, accepter et respecter un refus, par l'analyse de situations fictives »⁵. Au lycée, ils apprennent à « développer leur esprit critique, à lutter contre les préjugés et les stéréotypes, à être sensibilisés à l'égalité femmes-hommes, à connaître leurs droits et à lutter contre le harcèlement et les violences sexuelles »⁶.

En définitive, à travers cette articulation entre « apprendre à » et « apprendre comment », l'EVARs dépasse le cadre de la simple transmission pour s'inscrire dans un projet éducatif global, centré sur l'émancipation, la réflexivité et la cohabitation démocratique. Loin d'un savoir figé, elle convoque des expériences sensibles, des supports concrets pour répondre aux enjeux contemporains du vivre-ensemble tels que la prévention des discriminations, le respect de l'altérité et la reconnaissance de la diversité.

Les Obstacles liés à l'EVARs

L'analyse des entretiens met en évidence que malgré ses objectifs ambitieux, le programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARs) se heurte à plusieurs obstacles structurels et organisationnels. Parmi les plus notables figurent le manque de temps disponible dans les emplois du temps scolaires, la variabilité du niveau de formation des enseignants selon les académies, et un soutien institutionnel inégal. Ces difficultés se retrouvent dans le premier comme dans le second degré : les enseignants font souvent face à une surcharge de missions et, dans le premier degré en particulier, à une absence de formation dédiée. Par ailleurs, la continuité pédagogique entre l'école élémentaire et le secondaire reste fragile et dépend fortement des dynamiques locales. Il convient donc de distinguer les réalités du premier degré et celles du second degré pour comprendre l'ampleur des défis soulevés par l'EVARs.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale. (2025, février 6). *Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Bulletin officiel n° 6.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale. (2025, février 6). *Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Bulletin officiel n° 6.

Dans le premier degré : surcharge des missions enseignantes et manque de formation

Le manque de temps constitue une contrainte majeure pour les enseignants du primaire. Ceux-ci doivent jongler avec un programme dense, où les disciplines dites « fondamentales » (français et mathématiques) sont souvent prioritaires, au détriment d'autres thématiques comme l'EVARS :

« Ce serait bien de faire plus mais on remplit tout le temps et on supprime rien » (Marina, cycle I, à 1 an de la retraite)

Concernant la formation des enseignants, la situation est particulièrement préoccupante. Si des dispositifs de formation EVARS existent au second degré, les enseignants du premier degré peinent à y accéder. L'offre de formation est absente de la plateforme Arena⁷, et les demandes individuelles restent souvent sans réponse ou sont refusées :

« Non, la formation a disparu, c'est un scandale. (...) Moi, je veux bien me former, mais il n'y a plus de place et pas plus d'explications. »
(Valentina, enseignante en maternelle, cycle I, 25 ans d'expérience)

Dans le second degré : planification incertaine, manque de cadrage institutionnel et de soutien.

Au collège et au lycée, la difficulté principale réside dans l'intégration des séances obligatoires pour l'EVARS au sein de l'emploi du temps. Bien que la loi impose trois séances annuelles par tranche d'âge, le calendrier de ces interventions reste flou et leur mise en œuvre, complexe :

« C'est difficile à planifier, tandis que si c'est des horaires fixes dans un emploi du temps, ça peut être pas toutes les semaines, mais ça peut être tous les 15 jours (Formatrice A en EVARS)

⁷ Arena est une plateforme numérique institutionnelle de l'Éducation nationale française, destinée à la gestion administrative et à la diffusion d'informations professionnelles à destination des personnels de l'éducation.

Je dirais, là, s'il y a un autre frein quand même aussi, c'est que... Il y a trois séances annuelles d'éducation à la sexualité par tranche d'âge prévues dans la loi et dans le code de l'éducation. Mais il n'est pas dit finalement clairement quand, dans l'emploi du temps, elles ont lieu. Parce que ça va demander de bousculer les emplois du temps. Ça va demander d'enlever d'autres choses ». (Formatrice B en EVARS)

Le soutien de la hiérarchie varie fortement selon les établissements et les personnels de direction, ce qui peut démobiliser les enseignants souhaitant s'engager dans l'EVARS :

« Est-ce que tu t'es sentie aussi soutenue par ta hiérarchie, que ce soit la directrice ou peut-être l'inspectrice, quand t'as eu lieu à tous ces problèmes ?

Alors, au début, la directrice était d'accord avec moi, mais j'ai senti que si je n'avais pas un peu poussé à ce qu'elle contacte la circonscription, j'étais pas sûre qu'elle le fasse, tu vois. Mais c'est vrai que j'ai un peu insisté, parce que là, je voulais vraiment qu'il se fasse quelque chose. Et elle, la réponse qu'elle m'a un petit peu faite au début, c'est que, comme en plus, on a un inspecteur qui gère rien, enfin, un inspecteur très particulier, elle partait un peu du principe que, de toute façon, on n'aurait pas de réponse et qu'en gros, on allait pas trop s'attendre à quelque chose. (Cyrielle, enseignante en cycle 3, 20 ans d'expérience) »

Discussion conclusive

Le programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) révèle une volonté politique et éducative forte : celle de proposer un projet universel, transversal et émancipateur. Instaurée dans le Code de l'éducation depuis 2001, l'EAS vise à offrir à tous les élèves, de la maternelle à la terminale, un cadre structuré pour aborder la sexualité de manière respectueuse, consciente et informée. Cette éducation ne se limite pas à une transmission de connaissances sur la sexualité dans sa dimension biologique ; elle tend à engager une réflexion éthique et citoyenne sur les relations humaines, l'égalité, le respect du consentement, et la lutte contre les stéréotypes et les discriminations, ce qui suppose une inscription transversale de l'EVARS au sein de plusieurs disciplines scolaires.

Au-delà de ces ambitions, l'EVARS porte une véritable philosophie éducative : celle de contribuer à la construction d'individus autonomes, capables de faire des choix éclairés dans leur vie intime et sociale. C'est en ce sens qu'une convergence implicite peut se faire jour entre cette prescription curriculaire formelle et la notion, plus controversée, de « démocratie sexuelle ». À travers cette mission, l'école participe activement à un projet de démocratie sexuelle, en intégrant les valeurs de liberté, d'égalité et de diversité au cœur du parcours éducatif.

Les implications sont multiples : sur le plan pédagogique, l'EVARS incite à repenser les pratiques et les contenus disciplinaires à travers une approche transversale. Sur le plan institutionnel, elle tend à engager toute la communauté éducative, et non les seuls enseignants. Enfin, sur le plan social, l'EVARS vise à outiller les jeunes face aux discours normatifs, parfois violents ou discriminatoires, largement diffusés sur les réseaux sociaux. En favorisant l'éducation entre pairs, le développement de l'esprit critique et l'apprentissage de l'écoute bienveillante, elle cherche à accompagner les élèves dans la compréhension et la mise à distance de ces discours, ainsi que dans la construction de relations respectueuses. Toutefois, cette ambition éducative s'inscrit dans un contexte social marqué par de vives controverses. Les contenus et les finalités de l'EVARS font l'objet de débats récurrents dans l'espace public et politique, notamment autour des normes sexuelles, des valeurs éducatives et du rôle de l'école dans la formation morale et citoyenne des jeunes. Ces controverses témoignent des tensions qui traversent la société contemporaine et soulignent le caractère sensible de l'EVARS, à l'intersection des enjeux éducatifs, sociaux et politiques.

Cependant, plusieurs limitations freinent encore la mise en œuvre effective du programme : un manque de temps et de formation, notamment dans le premier degré ; une planification peu claire dans les emplois du temps ; un soutien institutionnel inégal ; et des résistances idéologiques ou politiques, en particulier concernant l'introduction de ces contenus à l'école primaire. Ces limites soulignent la nécessité d'un engagement plus fort de l'État, des rectorats et des directions d'établissement pour garantir l'effectivité du droit à une éducation complète à la sexualité.

En somme, l'EVARS incarne un projet éducatif profondément contemporain, à la croisée des enjeux sanitaires, sociaux et démocratiques. Pour en faire un levier réel d'émancipation, il importe désormais de dépasser les obstacles structurels et de consolider les conditions de sa mise en œuvre, dans un esprit de cohérence, de confiance et d'ouverture.

Bibliographie :

- Barthes, A., Lange, J.-M. & Chauvigné, C. (Eds.). (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Brenot, P. (2007). *L'éducation à la sexualité*. Presses universitaires de France.
- Broussouloux, S. & Houzelle Marchal, N. (2006). *Éducation à la santé en milieu scolaire : choisir, élaborer et développer un projet* (Dossiers Varia). Institut national de prévention et d'éducation pour la santé.
- Charmillot, M. et al. (2021). *Droits humains et éducation sexuelle*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.5000>
- Conseil national des programmes. (2024). *Avis et rapport sur l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle*.
- Desaulniers, M.-P. (1995). *Faire l'éducation sexuelle à l'école. Fondements théoriques pour l'intervention*. Éditions Nouvelles.
- Diter, K. (2020). *L'amour, c'est (pas) de leur âge : styles d'éducation sentimentale et rapports socialement différenciés des enfants aux sentiments amoureux*. *Lien social et Politiques*, (85), 43–64
- Diter, K. (2023). *La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 249, 20–35. <https://doi.org/10.3917/arss.249.0020>
- Eggert, N., Pahud, S., Roelens, C. (Éds.). (2025). *Consentir : Pour une éthique interdisciplinaire du consentement*. Labor et Fides.
- Fassin, É. (2006). *La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations*. *Multitudes*, 26(3), 123–131. <https://doi.org/10.3917/mult.026.0123>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Giami, A. (2019). *Droits de l'Homme et sexualité. Vers la notion de droits sexuels?* Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.1686>
- Lamboy, L. & Guillemont, J. (2014). *Les compétences psychosociales. Devenir*.
- Legardez, A., Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2008). *Compétences et enseignement des questions socialement vives. Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, (8), 101–114.
- Micollet, P. (2024). *The Conversation*.
- Micollet, P. (2025). *The Conversation*.
- Micollet, P. (2025). *The Conversation*.
- Micollet, P. & Roelens, C. (2025). *De l'état éducateur en matière sexuelle à une citoyenneté sexuelle libérale (et informée)? Dynamiques historiques, tensions contemporaines, horizons prospectifs*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2025, avril). *Éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité : le programme de l'Éducation nationale est fixé*. Bulletin officiel n°6. <https://www.education.gouv.fr/education-la-vie-affective-relationnelle-et-la-sexualite-le-programme-de-l-education-nationale-est-416537>

Organisation mondiale de la santé (OMS) – Bureau régional pour l'Europe & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2010). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités éducatives et sanitaires, et les spécialistes* (version française). https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf

République française. (2003). *Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003*.

République française. (2018). *Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'EAS*.

Santé publique France. (2019, mai). *La littératie en santé : un concept critique pour la santé publique* (La santé en action n° 440). <https://www.santepubliquefrance.fr/notices/la-litteratie-en-sante-un-concept-critique-pour-la-sante-publique>

Verneuil, Y. (2023). *Une question « chaude ». Histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XXe-XXIe siècle)*. Peter Lang.

Annexe Projet d'école et script d'un scénario par des élèves de CM2 :

Exemple de l'école A :

Deuxième trimestre

- Réflexion sur l'action de sensibilisation à créer et mettre en œuvre sur ce thème : Les Olympiades de l'égalité

- Les élèves ont été les acteurs de toute l'organisation. Tout a été fait à la main (différents panneaux, dossards, médailles ...)

- Création de 5 jeux en équipes mixtes :

1) Parcours d'obstacle + mots à écrire sur l'égalité filles / garçons

2) Courses « attachés » : une fille et un garçon attaché par le pied

3) Jeu de culture générale : questions adaptées à l'âge

4) Jeu de l'horloge : une équipe se lance un ballon en cercle, l'autre court autour

5) Course de relais par équipe mixte

- Création des règles du jeu et réalisation des panneaux

- Création et réalisation de l'invitation personnalisée des parents des 30 CMI
- Création et réalisation de l'invitation des autres élèves de l'école
 - Tirage au sort : 10 équipes de 8 enfants (répartition CMI, des CM2, des CP et enfants en situation de handicap)
- Création des dossards - des médailles (or, argent, bronze + médaille verte de participation)
- Liste du matériel - plan des 5 jeux dans le stade - panneaux de signalétique - trousse à pharmacie – buzzer ...
- Répartition concrète des tâches : préparation, installation le jour J ... : qui s'occupe de quoi ?
- Tableau des rotations des équipes / 5 jeux

Exemple de l'école B :

Saynète garçons/filles à la maison (suite de la saynète hommes/femmes)

Garçon 1 – Fille 1 – Garçon 2 – Fille 2

GI: Moi je veux faire comme papa, il est trop cool ! Je vais rester sur le canapé et manger des chips toute la journée ! (2 amis arrivent et s'installent avec lui sur le canapé.)

FI : Lalalala ! (Elle commence à passer le balai en passant sous les jambes de son frère.) Tu peux m'aider à faire le ménage s'il te plait ?

GI : Non

FI : Pourquoi non ?

A : Pas mon boulot ! (Ils rigolent tous les 3 sur le canapé.)

FI : Si, le mien, le tien, notre boulot !

G : Tu rigoles non, tu crois que je vais t'aider alors que mes potes sont à la maison ?!

FI : Il y a bien tes affaires sur la table, tes chips par terre donc tu m'aides ! Allez viens, ça va être amusant !

GI : Amusant ? et comment ça peut être amusant ?

FI : On met la musique, on va chanter, danser, jouer et s'amuser !

G2 : Moi, je ne vais pas faire le ménage, je pars et je reprends ma bouteille de coca.

F2 : Ta sœur a raison, viens on l'aide !

GI : ok t'as raison !

Ils font tous le ménage, en s'amusant :

F2 : Alors c'était bien ?

GI : Ouais ça va !

F2 et FI : Arrête tu t'es amusé !

GI : c'est vrai c'était cool !

FI : Tu vois je te l'avais dit.

GI : Ok je crois que j'ai compris, je t'aiderai la prochaine la fois !

