

UNIVERSITE DES ANTILLES

DS 6 Sciences humaines et humanités
École doctorale pluridisciplinaire (ED 558)
Dynamiques de développement, Sociétés, Patrimoine et Culture dans l'espace Caraïbes-Amériques
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Guadeloupe
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et formation

Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation

Tome 1

Alberte CABARRUS

*Contextualisation didactique en éducation à la sexualité
et production d'inégalités
dans les pratiques sexuelles à risque chez les lycéens*

Sous la direction de
Marie-Paule Poggi, Maître de Conférences-HDR

Date de soutenance le 15 janvier 2019
à l'Université des Antilles (Campus du Morne Ferret, ESPE Guadeloupe)

Jury :

Sandie BERNARD, MCF, Sciences de l'éducation, HESPER, Université Claude Bernard
Lyon 1

Antoine DELCROIX, P U, sciences de l'éducation, CRREF, Université des Antilles

Denis LOIZON, MCF HDR, STAPS, IREDU, Université de Bourgogne (Rapporteur)

Marie-Paule POGGI, MCF HDR, Sciences de l'éducation, CRREF, Université des Antilles

Bertrand TROADEC, P U, Sciences de l'éducation, CRREF, Université des Antilles

Nathalie WALLIAN, P U, Sciences de l'éducation, ICARE, Université de La Réunion
(Rapporteure)

UNIVERSITE DES ANTILLES

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

École doctorale pluridisciplinaire (ED 260)

Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation

Alberte CABARRUS

*Contextualisation didactique en éducation à la sexualité
et production d'inégalités
dans les pratiques sexuelles à risque chez les lycéens*

Tome 2 Annexes

Sous la direction de
Marie-Paule Poggi, Maître de Conférences-HDR

Date de soutenance prévue le : 15 janvier 2019
à l'Université des Antilles (Campus du Morne Ferret, ESPE Guadeloupe)

Jury :

Sandie BERNARD, MCF Sciences de l'éducation, HESPER, Université Claude Bernard
Lyon 1

Antoine DELCROIX, Professeur des Universités, CRREF, Université des Antilles

Denis LOIZON, MCF HDR, STAPS, IREDU, Université de Bourgogne (Rapporteur)

Marie-Paule POGGI, MCF HDR, Sciences de l'éducation, CRREF, Université des Antilles

Bertrand TROADEC, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, CRREF,
Université des Antilles

Nathalie WALLIAN, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, ICARE, Université
de La Réunion (Rapporteure)

ANNEXE 1

Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973 Fontanet

Un dossier sur l'éducation sexuelle

L'EDUCATION SEXUELLE EN FRANCE : INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Circulaire n° 73-299 du 23 juillet 1973
aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie, aux Chefs d'établissement,
aux Inspecteurs départementaux de l'Education nationale

Objet : INFORMATION ET EDUCATION SEXUELLES.

Il a longtemps été admis que les éducateurs devaient tenir les enfants à l'écart des problèmes de l'âge adulte, et plus spécialement à l'écart de ceux qui concernent la sexualité. Mais les fables racontées aux plus petits, le silence opposé aux plus grands paraissent aujourd'hui chargés d'inconvénients très lourds, du double point de vue de l'évolution psychologique et de la relation de l'adolescent à l'adulte. Ils sont devenus inacceptables du fait de la civilisation ambiante, de l'évolution des modes de vie, du recrutement mixte des établissements. La nécessité s'impose donc de substituer à une formule dépassée d'éducation protectrice une formule nouvelle, reposant, d'une part, sur la maîtrise de l'information et, d'autre part, sur l'éveil de la responsabilité. C'est dans cette double perspective que l'école, en association avec les familles, peut contribuer à prémunir les jeunes contre les dangers de l'ignorance et à les aider à accéder à un comportement responsable.

I. — L'INFORMATION

A cet égard, l'école, qui a dans ses fonctions essentielles la transmission du savoir, a une responsabilité particulière. L'information donnée en classe se différenciera de l'information parcellaire diffusée dans l'environnement de l'élève, en ce qu'elle sera scientifique et progressive. Elle viendra s'insérer normalement et tout naturellement dans les programmes de biologie : d'abord simple sensibilisation aux problèmes des commencements de la vie, puis reconnaissance du vivant et discernement des différentes fonctions vitales, enfin, étude du corps humain et de son fonctionnement. Elle sera adaptée aux possibilités de compréhension et au degré de culture scientifique des élèves, et sera accompagnée des notions nécessaires d'hygiène et de puériculture. Le temps consacré à l'étude de la reproduction ne devra pas être disproportionné par rapport à celui accordé à l'étude des autres fonctions vitales.

Au niveau de l'enseignement élémentaire, cette information trou-

(Extraits du Bulletin officiel de l'Education nationale, n° 30 du 26-7-73).

vera sa place dans le cadre des activités d'éveil, pour lesquelles des instructions sont actuellement en préparation. Il sera parlé aux enfants de la transmission de la vie lorsque leur curiosité paraîtra éveillée sur ce point. Le maître donnera à leurs questions des réponses exactes, franches, et adaptées à leur niveau de développement.

Dans l'enseignement du second degré, l'information sera donnée par application des programmes et instructions concernant la biologie, ainsi que la préparation à la vie familiale et sociale. Dans l'immédiat, les professeurs utiliseront pleinement les possibilités que leur offrent les programmes dans leur rédaction actuelle. En conséquence :

a) au niveau des classes de sixième et cinquième : la « reconnaissance du vivant » impliquant la mise en évidence de trois groupes de fonctions : nutrition, relation et reproduction, ils veilleront à ne pas négliger cette dernière fonction. Ils incluront en classe de sixième un thème cohérent et progressif relatif à la reproduction des vertébrés, et plus particulièrement des mammifères, y compris l'homme, rassemblant ainsi les notions déjà enseignées concernant la procréation : caractères sexuels, gamètes, fécondation, oviparité, viviparité (placenta, lactation). Ils réaliseront, à la fin de la classe de cinquième, une synthèse sur les problèmes de la procréation et de la transmission de la vie dans le monde vivant, sans négliger l'espèce humaine. Cette synthèse montrera l'unité des problèmes de la procréation et préparera les élèves aux études ultérieures plus approfondies.

Dans les classes de type III, le professeur, répondant à la demande des élèves, intégrera l'information sexuelle parmi les centres d'intérêt choisis, au moment où le besoin s'en fera sentir, et sollicitera, dans toute la mesure du possible, le concours des professeurs de biologie pour les questions qui relèvent plus spécialement de leur compétence.

Pour appliquer ces instructions, les maîtres voudront bien attendre la publication, dans les prochains mois, d'un fascicule destiné à leur apporter une aide pédagogique, en indiquant les notions à acquérir à chaque niveau, et en donnant des conseils quant à la continuité à observer dans la découverte du monde vivant et à la progression à suivre.

b) pour l'année 1973-1974, aucune nouveauté ne sera introduite dans les programmes de quatrième et de troisième. Les révisions de programmes actuellement prévues permettront ultérieurement de poursuivre l'information dans ces classes par l'étude du corps humain dans tous les aspects de son fonctionnement.

c) au niveau du second cycle : en classe de première A et B l'analyse des problèmes de la fécondation doit se prolonger par celle des cycles ovariens et hormonal chez la femme. En classe de terminale D, le titre : « les cycles sexuels des mammifères » permet, depuis plus de six ans, un enseignement de physiologie sexuelle de haut niveau.

Dans les enseignements technologiques, en ce qui concerne les C.E.T., l'information sexuelle est intégrée dans le programme d'économie familiale et sociale.

Dans les préparations au baccalauréat de technicien et au brevet de technicien, on utilisera les ressources d'un programme de préparation à la vie familiale et sociale dont la valeur et l'efficacité ont déjà été éprouvées.

Ces possibilités devront être pleinement utilisées. Leurs lacunes seront comblées dans le cadre de la réforme du second cycle en cours d'élaboration.

II. — L'EDUCATION SEXUELLE ET L'EVEIL DE LA RESPONSABILITE DANS CE DOMAINE

Dans une période d'évolution des mœurs et de remise en cause de nombreuses notions traditionnelles, un consensus est difficile à établir. En même temps, le besoin et la recherche de valeurs nouvelles sont vifs, et la demande d'éducation est très forte à l'école. La solution du problème ainsi posé semble être dans la préparation de l'élève à une conduite librement assumée et à l'exercice de sa responsabilité. Informé de la réalité, l'élève sera amené à percevoir ce qui dépend de lui seul, c'est-à-dire le choix de son comportement.

L'éducation appliquée aux problèmes concernant la sexualité aura donc pour objet de permettre aux adolescents de réfléchir sur le sujet ; de parvenir à des choix raisonnés dans leur conception de la vie personnelle, de la relation à autrui, et d'institutions comme celles du mariage et de la famille ; de prendre conscience des conséquences de leurs actes vis-à-vis d'eux-mêmes, vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis de la société ; d'arriver par là à une meilleure intelligence des problèmes humains et sociaux qu'ils ne manqueront pas de rencontrer et d'avoir à leur égard une attitude plus compréhensive et plus responsable. Il y aura lieu également de faire reconnaître que les choix concernant les comportements ont une correspondance dans l'ordre et impliquent des conceptions morales différentes.

Mais pour considérer ces conceptions, l'école ne peut se placer sur un autre plan que celui de la connaissance et du respect des diverses formes de pensée. En aucun cas, elle n'a le droit de peser sur les consciences. C'est pourquoi, en matière d'éducation sexuelle, un rôle essentiel doit revenir aux familles.

Or, l'expérience démontre que, si certains parents préparent remarquablement leurs enfants à se comporter en personnes responsables, d'autres au contraire, les plus nombreux sans doute, rencontrent de graves difficultés de communication ou d'expression pour bien traiter avec leurs enfants des sujets relatifs à la sexualité. Une forte proportion d'adolescents se trouvent ainsi en relations très libres avec des camarades de l'autre sexe sans être suffisamment avertis et informés.

C'est exclusivement dans le but d'aider les parents dans leur tâche éducatrice que les établissements pourront intervenir dans ce domaine. Le chef d'établissement fera valoir aux familles que, sur leur demande ou sur celle des élèves du deuxième cycle, des réunions ayant pour objet l'éducation sexuelle pourront être organisées, sous son autorité, en dehors de l'emploi du temps obligatoire. Il prendra soin, à ce sujet, d'informer le conseil d'administration, d'en recueillir l'avis, et d'établir avec les parents des élèves les contacts les plus larges, sans se limiter aux représentants élus. La consultation des familles ne portera pas uniquement sur le principe de l'institution d'une éducation sexuelle, mais concernera le choix des personnes à qui pourrait être confiée la responsabilité de cette éducation et les thèmes que ces personnes se proposeraient d'aborder. Les réunions seront organisées en répartissant les élèves, de façon souple, selon leur niveau d'âge et de maturité. Les dates et heures de ces réunions devront être obligatoirement portées à la connaissance des parents. Les élèves du premier cycle ne seront admis que sur autorisation écrite de leurs parents. Ceux du second cycle seront admis sur leur

demande, sauf opposition de leurs parents notifiée par écrit au chef d'établissement.

En se fondant sur l'expérience déjà acquise en la matière, on peut penser qu'il conviendrait de s'adresser, pour l'action éducative, non à des personnes isolées, mais à des équipes dont les membres, à des titres divers, auraient eu à connaître des problèmes vécus par les adolescents : éducateurs, médecins, psychologues, assistantes sociales, représentants des mouvements spécialisés, représentants des parents ou d'associations familiales... ayant tous reçu une formation spécialisée. Il appartiendra au chef d'établissement de prendre toutes assurances sur la qualification des personnes qui seront sollicitées ou proposeront leur concours. Il est recommandé d'entrer en liaison avec les services départementaux de l'action sanitaire et sociale qui peuvent apporter une aide efficace en personnel et en documents. Eventuellement, il pourra être fait appel simultanément à plusieurs équipes, au cas où le choix des parents d'élèves, en fonction de leurs convictions philosophiques ou morales différentes, conduirait, en matière d'éducation, à des conceptions divergentes, rendant nécessaire une formule pluraliste. La première démarche de ces équipes sera une prise de contact avec les parents des élèves concernés qui aura essentiellement pour objet de les informer de la façon dont seront conçues les séances éducatives et de créer à ce propos un dialogue avec eux.

III

Il faut, certes, prévoir que l'information donnée au sujet de la transmission de la vie amènera les élèves à formuler des interrogations allant au-delà des notions anatomiques ou biologiques de la procréation humaine, et portant sur des questions personnelles, sociales, morales, liées aux divers aspects de la sexualité. Quelle devra être alors l'attitude de l'enseignant ?

S'il n'est pas dans son rôle de provoquer systématiquement de telles interrogations, il devra, dès lors qu'elles surgiront, y répondre avec franchise et simplicité, mais aussi avec tact et prudence. Il aura à tenir compte de l'âge des élèves et à prendre soin de demeurer dans les limites que lui trace le respect de leur personnalité naissante et de la pluralité des convictions. Sur le fond, il devra faire apparaître la complexité des problèmes en cause et montrer qu'il n'existe pas, à leur sujet, de solution scientifique, mais des réponses diverses selon les valeurs prises en référence. Leur ayant fait apercevoir ces divers aspects des problèmes posés, afin d'élargir leur compréhension et de les préparer à des choix réfléchis, il ne devra pas manquer de rappeler aux élèves que c'est d'abord auprès de leurs parents qu'ils doivent chercher les conseils les plus personnalisés et les plus adaptés. Il pourra aussi, à cette occasion, évoquer le rôle des séances éducatives éventuellement organisées à l'école, en dehors des heures de cours, dans les conditions précisées ci-dessus.

Non seulement les professeurs de biologie et les professeurs d'économie familiale et sociale, mais aussi ceux des diverses disciplines qui, au cours de leur enseignement, seraient confrontés à des questions de leurs élèves relatives aux problèmes touchant à la sexualité, auront à tenir le plus grand compte de ces recommandations.

Le ministre de l'Education nationale,
Joseph FONTANET.

L'ÉDUCATION SEXUELLE EN SUÈDE

par le Dr S.I. ROLLOF

L'éducation sexuelle en Suède, l'attitude qui y est adoptée en théorie et en pratique vis-à-vis de ces problèmes ont suscité dans le monde entier un très grand intérêt au cours de cette dernière décade. Ainsi, en juillet dernier, j'ai reçu la visite de docteurs venant de Mongolie; des médecins et des pédagogues japonais et africains sont souvent venus nous voir durant ces dernières années, et même de France, où des groupes influents — surtout de femmes — luttent en faveur d'un changement d'attitude à l'égard de tout le problème sexuel, l'éducation sexuelle à l'école, l'avortement, etc.

Pour mieux comprendre la situation en Suède, il faut avoir un aperçu du système scolaire et un historique du développement de l'éducation sexuelle.

L'ÉCOLE SUEDOISE :

L'école suédoise, qui commence à l'âge de sept ans, comporte une « école de base » étendue sur neuf ans, suivie par deux-trois ans de lycée, non obligatoires et englobant aussi une formation professionnelle. La Suède est l'un des rares pays qui utilise un système éducatif unique et donne à tous les élèves — filles et garçons — les mêmes possibilités éducatives durant leur âge scolaire.

« L'école de base » n'a aucune vocation professionnelle. Tous les élèves y suivent le même programme durant les six premières années, puis, au niveau secondaire — c'est-à-dire après l'âge de treize ans — le contenu éducatif comprend une majorité de sujets communs obligatoires, tandis qu'un petit nombre de matières, de cours et d'activités est proposé alternativement aux choix individuels.

HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION SEXUELLE EN SUEDE

C'est dès le début de ce siècle qu'on a commencé à discuter de ce problème. Lors d'un congrès d'enseignants à Stockholm en 1903, un physicien, le Docteur Widerström, lut sur ce sujet un papier qui rencontra l'approbation générale. Mais malgré plusieurs commissions et propositions, il fallut encore attendre de longues

ANNEXE 2

Décret n° 2006-830 du 11-07-2006 qui proposent et définissent le socle commun des connaissances et des compétences

En savoir plus sur ce texte...

JORF n°160 du 12 juillet 2006 page 10396
texte n° 10

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

NOR: MENE0601554D

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/MENE0601554D/jo/texte>

Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/2006-830/jo/texte>

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 122-1-1 ;

Vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation en date du 22 mai 2006 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 8 juin 2006,

Décète :

Article 1

La partie réglementaire du code de l'éducation est modifiée conformément aux dispositions des articles 2 à 4 ci-après.

Article 2

Les articles suivants sont insérés à la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier :

« Art. D. 122-1. - Le socle commun prévu à l'article L. 122-1-1 est défini à l'annexe à la présente section.

« Art. D. 122-2. - Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe à la présente section ; en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires.

« Art. D. 122-3. - Des arrêtés du ministre de l'éducation nationale définissent les modalités d'évaluation indissociables de l'acquisition progressive du socle commun et précisent en tant que de besoin la nature des mesures qui peuvent être mises en oeuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition conformément aux articles D. 321-3 et D. 332-6. »

Article 3

I. - L'annexe au présent décret est insérée en annexe à la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier.

II. - Les articles D. 122-1 à D. 122-7 deviennent les articles D. 122-4 à D. 122-10.

Article 4

I. - A l'article D. 161-1, après les mots : « les articles », sont ajoutés les mots : « D. 122-1 à D. 122-3 et ».

II. - Au chapitre II du titre VI du livre Ier, est ajouté un article D. 162-1 ainsi rédigé :

« Art. D. 162-1. - Sont applicables à Mayotte les articles D. 122-1 à D. 122-3. »

III. - A l'article D. 163-1, après les mots : « les articles », est insérée la mention : « D. 122-1, ».

IV. - A l'article D. 164-1, après les mots : « les articles », est insérée la mention : « D. 122-1, ».

V. - A l'article D. 164-1, est ajouté un second alinéa ainsi rédigé :

« Les articles D. 122-2 et D. 122-3 sont applicables en Nouvelle-Calédonie, sauf en ce qui concerne l'enseignement public du premier degré. »

Article 5

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de l'outre-mer sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

A N N E X E

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

Connaissances

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire

Les élèves devront connaître :

- la ponctuation ;
- les structures syntaxiques fondamentales ;
- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.

Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

Capacités

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Ecrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;

- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

2. La pratique d'une langue vivante étrangère

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège.

La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations.

Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

Le « cadre européen commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Connaissances

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

Capacités

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache :

- utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue ;
- utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...) ;
- tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication ;
- comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;
- se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable :
 - de prononcer correctement ;
 - de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ;
 - de donner des informations et de s'informer ;
 - d'exprimer simplement une idée, une opinion ;
 - de raconter une histoire ou de décrire sommairement ;

- comprendre un texte écrit court et simple.

Attitudes

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;
- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Il s'agit de donner aux élèves la culture scientifique nécessaire à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de leur environnement quotidien ; ils doivent saisir que la complexité peut être exprimée par des lois fondamentales.

Des approches concrètes et pratiques des mathématiques et des sciences, faisant notamment appel à l'habileté manuelle (par exemple, travailler un matériau, manipuler des volumes, en réaliser), aident les élèves à comprendre les notions abstraites.

Les mathématiques, les sciences expérimentales et la technologie favorisent la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique.

A. - Les principaux éléments de mathématiques

Dans chacun des domaines que sont le calcul, la géométrie et la gestion des données, les mathématiques fournissent des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne. Elles développent la pensée logique, les capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace par l'utilisation de formules, de modèles, de graphiques et de diagrammes. Il s'agit aussi de développer le raisonnement logique et le goût de la démonstration.

La maîtrise des principaux éléments de mathématiques s'acquiert et s'exerce essentiellement par la résolution de problèmes, notamment à partir de situations proches de la réalité.

Les compétences acquises en mathématiques conditionnent l'acquisition d'une culture scientifique.

Connaissances

Il est nécessaire de créer aussi tôt que possible à l'école primaire des automatismes en calcul, en particulier la maîtrise des quatre opérations qui permet le calcul mental. Il est aussi indispensable d'apprendre à démontrer et à raisonner.

Il faut aussi comprendre des concepts et des techniques (calcul, algorithme) et les mémoriser afin d'être en mesure de les utiliser. Les élèves doivent connaître :

- pour ce qui concerne les nombres et le calcul :
- les nombres décimaux, les nombres relatifs, les fractions, les puissances (ordonner, comparer) ;
- les quatre opérations et leur sens ;
- les techniques élémentaires du calcul mental ;
- les éléments du calcul littéral simple (expressions du premier degré à une variable) ;
- le calcul de la valeur d'une expression littérale pour différentes valeurs des variables ;
- les identités remarquables ;
- pour ce qui concerne l'organisation et la gestion de données et les fonctions :
- la proportionnalité : propriété de linéarité, représentation graphique, tableau de proportionnalité, « produit en croix » ou « règle de 3 », pourcentage, échelle ;
- les représentations usuelles : tableaux, diagrammes, graphiques ;
- le repérage sur un axe et dans le plan ;
- les notions fondamentales de statistique descriptive (maximum, minimum, fréquence, moyenne) ;
- les notions de chance ou de probabilité ;
- en géométrie :
- les propriétés géométriques élémentaires des figures planes et des solides suivants : carré, rectangle, losange, parallélogramme, triangle, cercle, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère ;
- les notions de parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice, tangente (à un cercle) ;
- les transformations : symétries, agrandissement et réduction ;
- des théorèmes de géométrie plane : somme des angles d'un triangle, inégalité triangulaire, Thalès (dans le triangle), Pythagore.

Il faut aussi savoir interpréter une représentation plane d'un objet de l'espace ainsi qu'un patron (cube, parallélépipède rectangle) ;

- pour ce qui concerne les grandeurs et les mesures :
- les principales grandeurs (unités de mesure, formules, calculs et conversions) : longueur, aire, contenance, volume, masse, angle, durée, vitesse, masse volumique, nombre de tours par seconde ;
- les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage.

Capacités

A la sortie de l'école obligatoire, l'élève doit être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, dans sa vie privée comme dans son travail. Pour cela, il doit être capable :

- de raisonner logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer ;
- de communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté ;
- d'effectuer :
 - à la main, un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable (addition, soustraction, multiplication, division) ;
 - à la calculatrice, un calcul isolé sur des nombres relatifs en écriture décimale : addition, soustraction, multiplication, division décimale à 10-n près, calcul du carré, du cube d'un nombre relatif, racine carrée d'un nombre positif ;
 - mentalement des calculs simples et déterminer rapidement un ordre de grandeur ;
- de comparer, additionner, soustraire, multiplier et diviser les nombres en écriture fractionnaire dans des situations simples ;
- d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) :
 - parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice ;
 - cercle donné par son centre et son rayon ;
 - image d'une figure par symétrie axiale, par symétrie centrale ;
- d'utiliser et construire des tableaux, des diagrammes, des graphiques et de savoir passer d'un mode d'expression à un autre ;
- d'utiliser des outils (tables, formules, outils de dessin, calculatrices, logiciels) ;
- de saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique, l'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses, s'engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa résolution, et, pour cela :
 - savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires ;
 - contrôler la vraisemblance d'un résultat ;
 - reconnaître les situations relevant de la proportionnalité et les traiter en choisissant un moyen adapté ;
 - utiliser les représentations graphiques ;
 - utiliser les théorèmes de géométrie plane ;
 - de se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma, un système de coordonnées.

Attitudes

L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe :

- la rigueur et la précision ;
- le respect de la vérité rationnellement établie ;
- le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.

B. - La culture scientifique et technologique

Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine.

Leur étude contribue à faire comprendre aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. Pour atteindre ces buts, l'observation, le questionnement, la manipulation et l'expérimentation sont essentiels, et cela dès l'école primaire, dans l'esprit de l'opération « La main à la pâte » qui donne le goût des sciences et des techniques dès le plus jeune âge.

Les notions complexes (relatives à l'ADN, aux gènes, à la tectonique des plaques lithosphériques), dont les élèves entendent parler dans la vie courante, sont abordées de manière adaptée. La présentation de l'histoire de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concernées, constitue un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur développement conjoint.

Les élèves doivent comprendre que les sciences et les techniques contribuent au progrès et au bien-être des sociétés.

Connaissances

A l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève doit avoir une représentation cohérente du monde reposant sur des connaissances. Chacun doit donc :

- savoir que l'Univers est structuré :
 - du niveau microscopique (atomes, molécules, cellules du vivant) ;
 - au niveau macroscopique (planètes, étoiles, galaxies) ;
- savoir que la planète Terre :
 - est un des objets du système solaire, lequel est gouverné par la gravitation ;
 - présente une structure et des phénomènes dynamiques internes et externes ;
- savoir que la matière se présente sous une multitude de formes :
 - sujettes à transformations et réactions ;
 - organisées du plus simple au plus complexe, de l'inerte au vivant ;
- connaître les caractéristiques du vivant :
 - unité d'organisation (cellule) et biodiversité ;
 - modalités de la reproduction, du développement et du fonctionnement des organismes vivants ;
 - unité du vivant (ADN) et évolution des espèces ;
- savoir que l'Univers, la matière, les organismes vivants baignent dans une multitude d'interactions et de signaux, notamment lumineux, qui se propagent et agissent à distance ;

- savoir que l'énergie, perceptible dans le mouvement, peut revêtir des formes différentes et se transformer de l'une à l'autre ; connaître l'énergie électrique et son importance ; connaître les ressources en énergie fossile et les énergies renouvelables ;
- savoir que la maîtrise progressive de la matière et de l'énergie permet à l'Homme d'élaborer une extrême diversité d'objets techniques, dont il convient de connaître :
 - les conditions d'utilisation ;
 - l'impact sur l'environnement ;
 - le fonctionnement et les conditions de sécurité ;
 - maîtriser des connaissances sur l'Homme ;
 - unicité et diversité des individus qui composent l'espèce humaine (génétique, reproduction) ;
 - l'organisation et le fonctionnement du corps humain ;
 - le corps humain et ses possibilités ;
 - influence de l'Homme sur l'écosystème (gestion des ressources...) ;
- être familiarisé avec les techniques courantes, le traitement électronique et numérique de l'information et les processus automatisés, à la base du fonctionnement d'objets de la vie courante.

Capacités

L'étude des sciences expérimentales développe les capacités inductives et déductives de l'intelligence sous ses différentes formes. L'élève doit être capable :

- de pratiquer une démarche scientifique ;
- savoir observer, questionner, formuler une hypothèse et la valider, argumenter, modéliser de façon élémentaire ;
- comprendre le lien entre les phénomènes de la nature et le langage mathématique qui s'y applique et aide à les décrire ;
- de manipuler et d'expérimenter en éprouvant la résistance du réel :
 - participer à la conception d'un protocole et le mettre en oeuvre en utilisant les outils appropriés, y compris informatiques ;
 - développer des habiletés manuelles, être familiarisé avec certains gestes techniques ;
 - percevoir la différence entre réalité et simulation ;
- de comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, de percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues ;
- d'exprimer et d'exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche et pour cela :
 - utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral ;
 - maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes ;
 - comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude ;
 - comprendre la nature et la validité d'un résultat statistique ;
- de percevoir le lien entre sciences et techniques ;
- de mobiliser ses connaissances en situation, par exemple comprendre le fonctionnement de son propre corps et l'incidence de l'alimentation, agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives, ou encore veiller au risque d'accidents naturels, professionnels ou domestiques ;
- d'utiliser les techniques et les technologies pour surmonter des obstacles.

Attitudes

L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes :

- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit ;
- l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte ;
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la conscience des implications éthiques de ces changements ;
- l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ;
- la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.

4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

Connaissances

Les élèves doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).

Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

Capacités

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

Attitudes

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

5. La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projettent plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des oeuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des oeuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

Connaissances

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

- avoir des repères géographiques :
- les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les Etats de l'Union européenne et leurs capitales) ;
- les grands types d'aménagements ;
- les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;
- le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer ;
- avoir des repères historiques :
- les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
- les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
- les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
- être préparés à partager une culture européenne :
- par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Illiade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible) ;
- par une connaissance d'oeuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;
- comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
- des droits de l'homme ;
- de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
- du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
- des grands principes de la production et de l'échange ;

- de la mondialisation ;
- des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
- des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
- du développement durable ;
- des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands Etats de l'Union européenne), la place et le rôle de l'Etat ;
- des conflits dans le monde et des notions de défense.

Capacités

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les oeuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et oeuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

Attitudes

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

*
* *

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable - c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative - et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

6. Les compétences sociales et civiques

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

A. - Vivre en société

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

Connaissances

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée,

- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

Capacités

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière.

Attitudes

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B. - Se préparer à sa vie de citoyen

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

Connaissances

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;
- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
- quelques notions juridiques de base, et notamment :
 - l'identité de la personne ;
 - la nationalité ;
 - le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
 - quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;
- le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;
- les grands organismes internationaux ;
- l'Union européenne :
 - les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
 - les grandes caractéristiques de ses institutions ;
 - les grands traits de l'organisation de la France :
- les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'Etat et des collectivités territoriales) ;
- le principe de laïcité ;
- les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
- le schéma général des recettes et des dépenses publiques (Etat, collectivités locales, sécurité sociale) ;
- le fonctionnement des services sociaux.

Capacités

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Attitudes

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

7. L'autonomie et l'initiative

A. - L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

Connaissances

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique ;
- l'entreprise ;
- les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

Capacités

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
- identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'autoévaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;

- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B. - L'esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en oeuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet - toujours validé par l'établissement scolaire - valorise l'implication de l'élève.

Connaissances

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

Capacités

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

Attitudes

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

*
* *

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

Fait à Paris, le 11 juillet 2006.

Dominique de Villepin

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,

de l'enseignement supérieur

et de la recherche,

Gilles de Robien

Le ministre de l'outre-mer,

François Baroin

ANNEXE 3

Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003

Circulaire n°2003-027 du 17/02/2003

ENSEIGNEMENTS

ÉLÉMENTAIRE

ET

SECONDAIRE

SANTÉ

L'éducation

à

la

sexualité

dans

les

écoles,

les

collèges

et

les

lycées

NOR

RLR

CIRCULAIRE

MEN

DESCO B4

:

:

N°2003-027

DU

SCOLAIRE

MENE0300322C

505-7

17-2-2003

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales

☞L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen.

Dans le cadre de sa mission d'éducation et 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 : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale.

Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques - grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/ sida - et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.

L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi permettre d'approcher, dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales.

Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de les vivre.

C'est pourquoi il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun. Un certain nombre de fondements de l'éducation à la sexualité se trouvent d'ores et déjà explicitement mentionnés dans les programmes scolaires de l'école primaire et dans ceux de quelques-unes des disciplines des collèges et des lycées. Plusieurs textes spécifiques sont par ailleurs venus en 1996 (1) puis en 1998 (2), instaurer l'organisation de séquences d'éducation à la sexualité au collège et mettre en place un dispositif de formation des personnels.

Les dispositions de l'article 22 de la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception ont désormais complété le chapitre II du titre I du livre III du code de l'éducation par un article L. 312-16 aux termes duquel "Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances pourront associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé pourront également y être associés." Dans cette nouvelle perspective, il est nécessaire, en s'appuyant sur l'ensemble des actions déjà mises en place, de définir les objectifs de l'éducation à la sexualité de l'école primaire jusqu'à la fin du lycée, en précisant les modalités de mise en œuvre, et le pilotage du dispositif. Cette circulaire **annule** et **remplace** la circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

(1) Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 relative à la prévention du sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité. (2) Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

I - Les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire

L'école a un rôle spécifique dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents. Il s'agit de leur donner les moyens de s'approprier progressivement les données essentielles de leur développement sexuel et affectif et leur permettre notamment de mieux analyser et appréhender les multiples messages médiatiques et sociaux qui les assaillent quotidiennement.

Dans ce cadre, l'éducation à la sexualité vise principalement à apporter aux élèves, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale.

Ainsi, afin de guider l'élaboration d'un projet par les équipes éducatives, on peut appliquer au champ spécifique de l'éducation à la sexualité, les objectifs éducatifs suivants :

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

II - La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité

Au sein des écoles et des établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents.

En effet, en toutes circonstances, dans les différents espaces des écoles et des établissements (salles de classe, de cours ou d'activité, lieux d'accueil ou de récréation, espaces de circulation, vestiaires, restaurant scolaire...), tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences.

Ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, de l'égalité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme.

Au-delà de ces situations quotidiennes, il est nécessaire d'organiser un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels, inscrit dans le projet d'école et le projet d'établissement, voire inséré dans une politique d'établissement.

2.1 Une formation à destination de l'ensemble des élèves

Dans les enseignements, à tous les niveaux, les programmes des différents champs disciplinaires - tels que la littérature, l'éducation civique, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, l'éducation civique juridique et sociale... - offrent, dans leur mise en œuvre, l'opportunité d'exploiter des situations, des textes ou des supports en relation avec l'éducation à la sexualité selon les objectifs précédemment définis. Les enseignements scientifiques liés aux sciences de la vie occupent une place spécifique mais non exclusive dans ce domaine. Ils procurent aux élèves les bases scientifiques - connaissances et raisonnements - qui permettent de comprendre les phénomènes biologiques et physiologiques mis en jeu.

Les enseignants de ces disciplines sont en outre guidés par le souci constant d'établir un lien entre les contenus scientifiques et leurs implications humaines, préparant ainsi les élèves à adopter des attitudes responsables et à prévenir les risques. Dans la construction de leur progression sur l'année et sur le cycle, ils veillent à donner toute leur place aux parties des programmes relatives, selon les niveaux d'enseignement, à la reproduction et à la transmission de la vie, à la contraception, aux infections sexuellement transmissibles et particulièrement au sida.

En lien avec les connaissances acquises à travers les programmes scolaires aux différents niveaux, il est nécessaire de concevoir une continuité éducative tenant compte des questionnements et de la maturité des élèves.

À cette fin, trois séances d'information et d'éducation à la sexualité doivent, au minimum, être organisées dans le courant de chaque année scolaire. Elles permettent de relier les différents apports concourant à l'éducation à la sexualité et de les compléter notamment dans les domaines affectif, psychologique et social, conformément aux objectifs définis ci-dessus (cf. §1).

2.1.1 À l'école primaire, l'éducation à la sexualité suit la progression des contenus fixée par les programmes pour l'école. Les temps qui lui sont consacrés seront identifiés comme tels dans l'organisation de la classe. Ils feront cependant l'objet, en particulier aux cycles 1 et 2, d'une intégration aussi adaptée que possible à l'ensemble des autres contenus et des opportunités apportées par la vie de classe ou d'autres événements. Aussi, à l'école, le nombre de trois séances annuelles fixé par l'article L. 312-16 du code de l'éducation doit-il être compris plutôt comme un ordre de

grandeur à respecter globalement dans l'année que comme un nombre rigide de séances qui seraient exclusivement dévolues à l'éducation à la sexualité. L'ensemble des questions relatives à l'éducation à la sexualité est abordé collectivement par l'équipe des maîtres lors de conseils de cycle ou de conseils de maîtres. Les objectifs de cet enseignement intégré aux programmes ainsi que les modalités retenues pour sa mise en œuvre feront en outre l'objet d'une présentation lors du conseil d'école.

2.1.2 Au collège et au lycée, le chef d'établissement établit en début d'année scolaire les modalités d'organisation et la planification de ces séances, inscrites dans l'horaire global annuel des élèves, garantissant ainsi la mise en œuvre et la cohérence de ce dispositif, qui sera intégré au projet d'établissement et présenté au conseil d'administration. Pour les lycées, il fera également l'objet d'un débat au conseil de la vie lycéenne. Les modalités d'organisation des séances - durée, taille des groupes - sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Elles doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et peuvent s'appuyer sur les dispositifs existants. Le chef d'établissement veillera à la cohérence et à la complémentarité entre les apports des enseignements et les apports de ces séances.

La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, dans le premier comme dans le second degré, doit donc s'appuyer sur une véritable démarche de projet qui permet à la fois :

- d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves ;
- de garantir la cohérence et la coordination des différents apports ; - de susciter un travail intercatégoriel ; - d'assurer, le cas échéant, le cadrage des interventions de partenaires extérieurs.

2.2 Des actions individuelles

Les séances d'éducation à la sexualité peuvent être l'occasion de susciter chez certains élèves des questionnements d'ordre privé ou encore de révéler des difficultés personnelles. Celles-ci ne doivent pas être traitées dans un cadre collectif mais relèvent d'une prise en compte individuelle de l'élève et d'une relation d'aide qui, dans les écoles et les établissements scolaires, peut s'appuyer sur tout adulte de la communauté scolaire susceptible d'apporter une écoute et d'être un relais, et plus particulièrement sur les compétences spécifiques des personnels de santé et sociaux. En outre, la prise en charge et l'accompagnement qui s'exercent à l'occasion des bilans de santé, des dépistages, de l'accueil à l'infirmerie ou de l'entretien social, permettent d'établir avec les élèves une relation de confiance et un dialogue en toute confidentialité. C'est dans ce contexte que prennent place les dispositions de la loi n° 2000-1209 du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence et du décret d'application n° 2001-258 du 27 mars 2001, selon lesquelles les infirmières des établissements scolaires peuvent administrer la contraception d'urgence dans les situations d'urgence et de détresse caractérisée.

Les personnels de santé et sociaux assurent également les relais nécessaires au sein de l'école ou de l'établissement, ainsi qu'avec les familles et les professionnels des réseaux de soins.

Ainsi certains élèves traversant des difficultés personnelles nécessitant un entretien individuel seront orientés s'ils le souhaitent, soit vers les personnes ressources de l'établissement - personnels de santé et sociaux - soit vers des structures extérieures spécialisées.

III - La prise en charge

- À l'école primaire, c'est aux maîtres chargés de classe qu'incombe la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans le cadre des enseignements, avec le tact qui s'impose et en recherchant la plus grande cohésion avec l'ensemble des apprentissages. Le cas échéant, les maîtres pourront solliciter conseils et assistance auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire formés à cet effet. Les maîtres porteront une attention toute particulière à la parole de l'enfant en vue de l'aider à discerner ce qui, dans les rapports qu'il entretient avec ses camarades et avec les adultes, est acceptable ou ne l'est pas.

- Au collège et au lycée, ces séances sont prises en charge par une équipe de personnes volontaires, constituée avec un souci de pluralité, associant autant que possible, dans la logique du projet d'établissement, enseignants et personnels d'éducation, sociaux et de santé, formés à cet effet.

- Il peut être fait appel à des interventions extérieures, dans le respect des procédures d'agrément en vigueur, conformément, d'une part, au décret n° 92-1200 du 6 novembre 1992, modifié le 20 mai 1999, relatif aux relations du ministère chargé de l'éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public et, d'autre part, aux dispositions de la circulaire n° 93-136 du 25 février 1993 relative aux relations avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public, qui rappellent cependant la possibilité pour des associations non agréées d'intervenir pendant le temps scolaire, dans des conditions précisées au chapitre II.

Il peut être toutefois recommandé de privilégier le recours à des intervenants issus d'associations ayant reçu l'agrément, national ou académique, prévu par le décret du 6 novembre 1992.

Les partenaires extérieurs ayant bénéficié d'une formation appropriée peuvent intervenir, dans les séances d'éducation à la sexualité dans le respect des principes, de l'éthique et des objectifs définis dans la présente circulaire. Ces interventions, qui s'inscrivent dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, devront s'insérer dans la programmation et la progression définies par l'équipe éducative en charge des séances.

Elles sont organisées avec l'autorisation du directeur d'école après avis du conseil des maîtres, dans le premier degré (3), ou à la demande du chef d'établissement, en accord avec l'équipe en charge de l'éducation à la sexualité, dans le second degré. Elles se déroulent en présence et sous la responsabilité pédagogique du maître ou d'un membre de cette équipe afin d'assurer la continuité de la relation éducative, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des actions.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) est le dispositif de repérage et de mise en réseau indispensable des partenaires de proximité auxquels il peut être fait appel. Il permet en outre d'assurer l'information de l'ensemble des personnels de la communauté éducative.

Par ailleurs, si la mise en œuvre de partenariats est susceptible d'étendre les ressources de l'école en mobilisant des compétences spécifiques complémentaires, elle permet aussi de disposer de ressources et relais extérieurs à l'école. Ainsi les lieux d'information, de consultation et de conseil conjugal et familial, les centres de documentation spécialisés, les espaces d'écoute jeunes, les services téléphoniques, dispensent un accueil personnalisé, une orientation, des informations sur la sexualité, la contraception, la prévention des IST et du sida, les violences sexuelles, accessibles aux élèves des collèges et des lycées.

Les personnels des établissements scolaires doivent assurer la diffusion de ces informations notamment en mettant à disposition des élèves des dépliants et un espace d'affichage sur les structures locales et les numéros verts. Cette démarche sera accompagnée dans le cadre des séances d'éducation à la sexualité.

(3) Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, modifiée les 20 juillet 1992 et 29 juin 1994, portant directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires (1er paragraphe du chapitre 5.4.4). Circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992 relative à la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires (annexe 1, A, § b).

IV - Pilotage et formation

4.1 Un dispositif académique de pilotage

Chaque académie doit se doter d'un projet d'éducation à la sexualité intégré dans le projet académique de santé des élèves, tel qu'il a été défini dans la circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 portant orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves, et la circulaire n° 2002-098 du 25 avril 2002 relative à la politique de santé en faveur des élèves. Un bilan récent relatif aux actions et formations en éducation à la sexualité établi par la direction de l'enseignement scolaire, fait apparaître que de nombreuses académies disposent d'équipes de pilotage chargées pour l'essentiel de l'organisation et du suivi des formations. La généralisation de l'éducation à la sexualité, notamment par les séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi, impose désormais, compte tenu de l'ampleur du dispositif à mettre en œuvre, que chaque recteur désigne auprès de lui un coordonnateur et une équipe de pilotage académiques, en veillant à ce que des représentants désignés par les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale y participent également.

Afin de ne pas multiplier les dispositifs spécifiques d'éducation à la santé et de prévention, de mieux les articuler et les mettre en cohérence, notamment avec le groupe d'animation des CESC, il est souhaitable de constituer un dispositif académique de pilotage regroupant l'ensemble des coordonnateurs et des personnes-ressources compétentes sur les thématiques de santé, sexualité, prévention.

En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, comme pour les autres domaines évoqués, les missions de l'équipe de pilotage académique se déclinent selon cinq axes principaux :

- constituer une force de proposition dans l'élaboration de la politique académique ;
- construire les partenariats institutionnels - en particulier avec les programmes régionaux de santé ainsi que les réseaux de soins - les partenariats

associatifs et mutualistes, en intégrant notamment les fédérations de parents d'élèves.

L'organisation de ces partenariats, les modalités d'intervention dans les écoles et les établissements scolaires, ainsi que leur contribution à la formation des personnels et des intervenants extérieurs seront définis dans une charte académique, établie selon les niveaux, entre le recteur et le directeur régional de l'action sanitaire et sociale (DRASS), ou entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale et le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale (DDASS). Cette charte, qui permet de poser un cadre éthique, pédagogique et administratif clairement défini, pourra le cas échéant être élargie à d'autres partenaires en fonction des situations de chaque académie ou département ;

- contribuer à la définition du cahier des charges de la formation des personnels, à l'élaboration du plan académique et aux choix des formateurs ; - constituer un réseau de ressources documentaires à disposition des écoles et des établissements scolaires, en s'appuyant en particulier sur les nouvelles technologies ;
- établir un bilan annuel académique de la mise en œuvre de la loi, à partir d'une grille nationale qui sera transmise aux recteurs.

4.2 Une politique de formation des personnels

La formation initiale et continue des personnels s'inscrit comme une des composantes du dispositif de pilotage d'une éducation à la sexualité des élèves ; elle doit permettre la constitution d'équipes aux compétences partagées, susceptibles d'analyser dans leur contexte, les besoins des élèves, de construire une démarche globale et progressive d'éducation adaptée à l'école ou l'établissement scolaire.

En effet, une politique de formation efficace, en un domaine qui exige de concilier savoirs, éthique, culture, respect des personnes suppose à tout le moins que soit prise en compte la dimension pluricatégorielle de l'encadrement des séances d'éducation à la sexualité. Ainsi professeurs des écoles, enseignants de science de la vie et de la Terre, de vie sociale et professionnelle, conseillers principaux d'éducation, médecins, infirmières, assistants de service social apportent en particulier, chacun pour ce qui le concerne, leur contribution à un projet défini en commun dans ses objectifs et ses résultats.

Les dispositifs de formation élaborés dans ce cadre, et éventuellement construits avec les équipes locales pour mieux répondre à leurs besoins, prendront appui aussi bien sur les ressources académiques que sur celles apportées par les partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs habilités à intervenir auprès des élèves dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

Compte tenu de la diversité des personnels susceptibles d'intervenir dans ces formations, la logique d'ensemble des dispositifs gagnera à être définie au niveau académique dans l'objectif de la meilleure utilisation des ressources disponibles. Les modalités de formation pourront cependant privilégier les interventions sur site aidant en cela à la constitution des équipes éducatives.

Au cours des dernières années, des formations interacadémiques à pilotage national ont permis de constituer un réseau de formateurs pluricatégoriels chargés notamment d'organiser les actions de formation d'équipes d'établissements participant à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires.

Les recteurs veilleront à mobiliser ces personnels et à développer leurs compétences tout en renforçant ce réseau de formateurs afin d'être en mesure de répondre aux besoins des écoles et établissements de leur académie. La loi du 4 juillet 2001 a confié à l'école une mission éducative dans le champ bien spécifique de l'éducation à la sexualité. Les orientations définies dans la présente circulaire, constitue un cadrage aussi bien pour les personnels de l'éducation nationale que pour les partenaires appelés à intervenir dans les écoles et les établissements scolaires. J'appelle votre attention sur l'importance que j'attache à la mise en œuvre de ces dispositions.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE 4

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

NOR : MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

MENESR - DGESCO A1-2

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat.

Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016.

Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur.

Références : le présent décret est pris en application de l'[article L. 122-1-1](#) du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'[article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013](#) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr/>).

Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :

« 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

« 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

« 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

« 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

« 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« Art. D. 122-2. - Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.

« Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives.

« Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »

« Art. D. 122-3. - Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

« Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.

« L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles. « En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2 - L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.

Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° À l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 » ;

2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5 - Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6 - La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015

Manuel

Valls

Par le premier ministre :

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des outre-mer
George Pau-Langevin

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;

- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de

codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.

L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace.

Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses.

Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;

- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.

Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Ce domaine a pour objectif de donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire à une découverte de la nature et de ses phénomènes, ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée. L'élève découvre alors, par une approche scientifique, la nature environnante. L'objectif est bien de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques.

Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, utilisant notamment le langage des mathématiques pour leurs représentations, les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances. Elles développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter.

La familiarisation de l'élève avec le monde technique passe par la connaissance du fonctionnement d'un certain nombre d'objets et de systèmes et par sa capacité à en concevoir et en réaliser lui-même. Ce sont des occasions de prendre conscience que la démarche technologique consiste à rechercher l'efficacité dans un milieu contraint (en particulier par les ressources) pour répondre à des besoins humains, en tenant compte des impacts sociaux et environnementaux.

En s'initiant à ces démarches, concepts et outils, l'élève se familiarise avec les évolutions de la science et de la technologie ainsi que leur histoire, qui modifient en permanence nos visions et nos usages de la planète.

L'élève comprend que les mathématiques permettent de développer une représentation scientifique des phénomènes, qu'elles offrent des outils de modélisation, qu'elles se nourrissent des questions posées par les autres domaines de connaissance et les nourrissent en retour.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient.

L'élève pratique le calcul, mental et écrit, exact et approché, il estime et contrôle les résultats, notamment en utilisant les ordres de grandeur. Il résout des problèmes impliquant des grandeurs variées (géométriques, physiques, économiques...), en particulier des situations de proportionnalité. Il interprète des résultats statistiques et les représente graphiquement.

Conception, création, réalisation

L'élève imagine, conçoit et fabrique des objets et des systèmes techniques. Il met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels, sens pratique, et sollicite les savoirs et compétences scientifiques, technologiques et artistiques pertinents.

Responsabilités individuelles et collectives

L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective. Il prend conscience de l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, de ses conséquences sanitaires et de la nécessité de préserver les ressources naturelles et la diversité des espèces. Il prend conscience de la nécessité d'un développement plus juste et plus attentif à ce qui est laissé aux générations futures.

Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne.

Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur :

- les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces ;
- la structure de l'Univers et de la matière; les grands caractères de la biosphère et leurs transformations ;
- l'énergie et ses multiples formes, le mouvement et les forces qui le régissent ;
- les nombres et les grandeurs, les objets géométriques, la gestion de données, les phénomènes aléatoires ; - les grandes caractéristiques des objets et systèmes techniques et des principales solutions technologiques.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent.

Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun L'espace et le temps

L'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'appréhender les causes et les conséquences des inégalités, les sources de conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter.

L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles, il comprend les grands espaces physiques et humains et les principales caractéristiques géographiques de la Terre, du continent européen et du territoire national : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer. Il sait situer un lieu ou un ensemble géographique en utilisant des cartes, en les comparant et en produisant lui-même des représentations graphiques.

Organisations et représentations du monde

L'élève lit des paysages, identifiant ce qu'ils révèlent des atouts et des contraintes du milieu ainsi que de l'activité humaine, passée et présente. Il établit des liens entre l'espace et l'organisation des sociétés.

Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine. **Invention, élaboration, production**

L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

Il connaît les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner. Il cherche et utilise des techniques pertinentes, il construit des stratégies pour réaliser une performance sportive. Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur :

- les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie, les grandes ruptures et les événements fondateurs, la notion de civilisation ;
- les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ;
- la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ;
- les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ;
- les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ;
- les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ;
- les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ; - les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ; - les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale.

ANNEXE 4

Socle des compétences défini en 2015

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

NOR : MENE1506516D

décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

MENESR - DGESCO A1-2

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat.

Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016.

Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur.

Références : le présent décret est pris en application de l'[article L. 122-1-1](#) du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'[article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013](#) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr/>).

Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :
« Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :

« 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

« 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

« 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

« 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

« 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« Art. D. 122-2. - Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.

« Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives.

« Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »

« Art. D. 122-3. - Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

« Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.

« L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles.

« En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2 - L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.

Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° À l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 » ;

2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5 - Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6 - La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015

Manuel Valls

Par le premier ministre :

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des outre-mer
George Pau-Langevin

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les

vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.

L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses.

Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
 - à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
 - à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.
- Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.

Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Ce domaine a pour objectif de donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire à une découverte de la nature et de ses phénomènes, ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée.

L'élève découvre alors, par une approche scientifique, la nature envoyante. L'objectif est bien de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques.

Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, utilisant notamment le langage des mathématiques pour leurs représentations, les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances. Elles développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter.

La familiarisation de l'élève avec le monde technique passe par la connaissance du fonctionnement d'un certain nombre d'objets et de systèmes et par sa capacité à en concevoir et en réaliser lui-même. Ce sont des occasions de prendre conscience que la démarche technologique consiste à rechercher l'efficacité dans un milieu contraint (en particulier par les ressources) pour répondre à des besoins humains, en tenant compte des impacts sociaux et environnementaux.

En s'initiant à ces démarches, concepts et outils, l'élève se familiarise avec les évolutions de la science et de la technologie ainsi que leur histoire, qui modifient en permanence nos visions et nos usages de la planète.

L'élève comprend que les mathématiques permettent de développer une représentation scientifique des phénomènes, qu'elles offrent des outils de modélisation, qu'elles se nourrissent des questions posées par les autres domaines de connaissance et les nourrissent en retour.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient.

L'élève pratique le calcul, mental et écrit, exact et approché, il estime et contrôle les résultats, notamment en utilisant les ordres de grandeur. Il résout des problèmes impliquant des grandeurs variées (géométriques, physiques, économiques...), en particulier des situations de proportionnalité. Il interprète des résultats statistiques et les représente graphiquement.

Conception, création, réalisation

L'élève imagine, conçoit et fabrique des objets et des systèmes techniques. Il met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels, sens pratique, et sollicite les savoirs et compétences scientifiques, technologiques et artistiques pertinents.

Responsabilités individuelles et collectives

L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective. Il prend conscience de l'impact de l'activité humaine sur

l'environnement, de ses conséquences sanitaires et de la nécessité de préserver les ressources naturelles et la diversité des espèces. Il prend conscience de la nécessité d'un développement plus juste et plus attentif à ce qui est laissé aux générations futures.

Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne.

Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur :

- les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces ;
- la structure de l'Univers et de la matière; les grands caractères de la biosphère et leurs transformations ;
- l'énergie et ses multiples formes, le mouvement et les forces qui le régissent ;
- les nombres et les grandeurs, les objets géométriques, la gestion de données, les phénomènes aléatoires ;
- les grandes caractéristiques des objets et systèmes techniques et des principales solutions technologiques.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent.

Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

L'espace et le temps

L'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'appréhender les causes et les conséquences des inégalités, les sources de conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter.

L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles, il comprend les grands espaces physiques et humains et les principales caractéristiques géographiques de la Terre, du continent européen et du territoire national : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer. Il sait situer un lieu ou un ensemble géographique en utilisant des cartes, en les comparant et en produisant lui-même des représentations graphiques.

Organisations et représentations du monde

L'élève lit des paysages, identifiant ce qu'ils révèlent des atouts et des contraintes du milieu ainsi que de l'activité humaine, passée et présente. Il établit des liens entre l'espace et l'organisation des sociétés.

Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.

Invention, élaboration, production

L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

Il connaît les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner. Il cherche et utilise des techniques pertinentes, il construit des stratégies pour réaliser une performance sportive. Dans le cadre d'activités et de

projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur :

- les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie, les grandes ruptures et les événements fondateurs, la notion de civilisation ;
- les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ;
- la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ;
- les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ;
- les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ;
- les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ;
- les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ;
- les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ;
- les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale.

ANNEXE 5

Les naissances en 2016

ANNEXE 5. Les naissances en 2016
État civil - Insee Résultats Paru le : 30/08/2017

N3D : Nés vivants selon le groupe d'âges de la mère et la situation matrimoniale des parents par département et région de domicile de la mère. Année 2017							
SITU_MATRI : Ensemble							
<i>Groupe d'âges atteints dans l'année de la mère</i>							
	Ensemble	Moins de 20 ans	De 20 à 24 ans	De 25 à 29 ans	De 30 à 34 ans	De 35 à 39 ans	40 ans ou plus
<i>Région et département de domicile de la mère</i>							
Paris	27 419	128	1 293	4 486	10 620	8 109	2 783
Seine-et-Marne	18 729	169	1 735	5 439	6 602	3 711	1 073
Yvelines	18 537	94	1 263	4 694	6 884	4 320	1 282
Essonne	18 693	164	1 826	5 416	6 522	3 659	1 106
Hauts-de-Seine	23 122	88	1 046	4 714	9 237	6 229	1 808
Seine-Saint-Denis	28 951	347	3 040	8 110	9 461	6 063	1 930
Val-de-Marne	20 704	155	1 582	5 264	7 431	4 820	1 452
Val-d'Oise	19 644	177	1 750	5 564	6 808	4 111	1 234
Île-de-France	175 799	1 322	13 535	43 687	63 565	41 022	12 668
Cher	2 788	65	348	895	908	460	112
Eure-et-Loir	4 781	47	504	1 493	1 621	874	242
Indre	1 719	42	262	539	516	291	69
Indre-et-Loire	6 206	66	625	1 879	2 162	1 181	293
Loir-et-Cher	3 105	48	410	1 026	1 002	480	139
Loiret	7 781	76	876	2 452	2 648	1 391	338
Centre-Val de Loire	26 380	344	3 025	8 284	8 857	4 677	1 193
Côte-d'Or	5 394	62	489	1 624	1 940	1 035	244
Nièvre	1 628	37	232	498	541	250	70
Saône-et-Loire	4 949	59	601	1 673	1 577	821	218
Yonne	3 162	63	421	1 024	974	559	121
Doubs	6 123	78	663	1 956	2 051	1 093	282
Jura	2 403	33	316	792	778	374	110

Haute-Saône	2 200	43	282	714	725	361	75
Territoire de Belfort	1 550	15	185	486	501	273	90
Bourgogne-Franche-Comté	27 409	390	3 189	8 767	9 087	4 766	1 210
Eure	6 594	86	805	2 092	2 207	1 117	287
Seine-Maritime	14 326	207	1 890	4 527	4 724	2 382	596
Calvados	6 680	86	757	2 066	2 274	1 228	269
Manche	4 437	62	519	1 472	1 519	717	148
Orne	2 495	48	352	846	775	381	93
Normandie	34 532	489	4 323	11 003	11 499	5 825	1 393
Nord	32 304	733	4 402	9 541	10 701	5 505	1 422
Pas-de-Calais	16 604	446	2 657	5 548	5 107	2 289	557
Aisne	5 890	173	948	1 903	1 760	871	235
Oise	9 974	126	1 102	3 052	3 357	1 850	487
Somme	5 949	111	901	1 784	1 927	981	245
Hauts-de-France	70 721	1 589	10 010	21 828	22 852	11 496	2 946
Meurthe-et-Moselle	7 507	116	846	2 356	2 540	1 332	317
Meuse	1 729	45	248	614	531	226	65
Moselle	10 547	160	1 221	3 252	3 639	1 841	434
Vosges	3 234	75	473	1 091	992	482	121
Bas-Rhin	12 299	144	1 290	3 536	4 311	2 413	605
Haut-Rhin	8 159	112	851	2 579	2 812	1 469	336
Ardennes	2 521	65	380	853	791	339	93
Aube	3 129	58	464	1 016	939	513	139
Marne	6 091	112	775	1 902	2 020	1 001	281
Haute-Marne	1 550	31	236	500	502	224	57
Grand Est	56 766	918	6 784	17 699	19 077	9 840	2 448
Loire-Atlantique	16 309	167	1 343	4 525	6 196	3 303	775
Maine-et-Loire	8 984	98	910	2 977	3 097	1 549	353
Mayenne	3 012	33	359	1 012	985	498	125
Sarthe	5 815	90	769	1 854	1 907	961	234
Vendée	6 143	50	606	2 077	2 156	1 013	241
Pays de la Loire	40 263	438	3 987	12 445	14 341	7 324	1 728
Côtes-d'Armor	5 332	57	607	1 636	1 850	949	233
Finistère	8 370	68	742	2 480	3 084	1 625	371
Ille-et-Vilaine	11 680	124	1 095	3 278	4 483	2 216	484
Morbihan	6 754	75	649	1 924	2 503	1 271	332
Bretagne	32 136	324	3 093	9 318	11 920	6 061	1 420

Dordogne	3 175	60	391	982	1 039	554	149
Gironde	17 004	233	1 542	4 516	6 175	3 633	905
Landes	3 390	45	356	947	1 175	723	144
Lot-et-Garonne	2 953	58	367	908	974	496	150
Pyrénées-Atlantiques	5 965	66	461	1 488	2 266	1 354	330
Charente	3 034	73	386	991	978	509	97
Charente-Maritime	5 151	74	599	1 556	1 759	937	226
Deux-Sèvres	3 389	64	408	1 059	1 165	549	144
Vienne	4 175	69	518	1 220	1 455	728	185
Corrèze	1 919	26	219	617	656	318	83
Creuse	834	16	105	272	253	151	37
Haute-Vienne	3 368	62	427	938	1 174	598	169
Nouvelle-Aquitaine	54 357	846	5 779	15 494	19 069	10 550	2 619
Ariège	1 257	15	160	352	423	235	72
Aveyron	2 316	28	199	705	817	461	106
Haute-Garonne	16 024	137	1 263	4 158	5 931	3 577	958
Gers	1 383	22	130	419	460	281	71
Lot	1 260	18	130	396	435	214	67
Hauts-Pyrénées	1 907	26	202	560	641	377	101
Tarn	3 421	47	373	991	1 138	696	176
Tarn-et-Garonne	2 678	40	347	793	898	477	123
Aude	3 313	66	488	967	1 029	574	189
Gard	7 708	101	924	2 322	2 574	1 384	403
Hérault	12 507	183	1 301	3 458	4 346	2 522	697
Lozère	595	9	56	188	210	99	33
Pyrénées-Orientales	4 429	130	594	1 351	1 319	789	246
Occitanie	58 798	822	6 167	16 660	20 221	11 686	3 242
Ain	6 949	61	636	2 165	2 485	1 315	287
Ardèche	2 995	39	316	943	1 003	536	158
Drôme	5 571	75	532	1 729	1 960	1 024	251
Isère	14 634	123	1 276	4 388	5 238	2 868	741
Loire	8 391	128	936	2 733	2 837	1 410	347
Rhône	25 644	181	1 972	6 962	9 647	5 466	1 416
Savoie	4 476	44	396	1 321	1 634	866	215
Haute-Savoie	9 603	51	723	2 756	3 619	1 959	495
Allier	2 877	77	388	936	864	490	122
Cantal	1 067	19	104	333	389	180	42

Haute-Loire	2 000	21	191	679	716	328	65
Puy-de-Dôme	6 528	112	679	1 971	2 299	1 167	300
Auvergne-Rhône-Alpes	90 735	931	8 149	26 916	32 691	17 609	4 439
Alpes-de-Haute-Provence	1 447	17	155	412	512	269	82
Hautes-Alpes	1 215	8	95	339	449	255	69
Alpes-Maritimes	11 888	91	1 080	3 202	4 201	2 551	763
Bouches-du-Rhône	25 790	344	2 698	7 053	8 870	5 217	1 608
Var	10 504	116	1 098	3 177	3 614	1 961	538
Vaucluse	6 442	88	774	2 017	2 078	1 137	348
Provence-Alpes-Côte d'Azur	57 286	664	5 900	16 200	19 724	11 390	3 408
Corse-du-Sud	1 328	9	115	361	467	289	87
Haute-Corse	1 590	6	157	488	535	316	88
Corse	2 918	15	272	849	1 002	605	175
France métropolitaine	728 100	9 092	74 213	209 150	253 905	142 851	38 889
Guadeloupe	4 126	166	669	1 069	1 075	760	387
Martinique	3 640	177	618	930	982	668	265
Guyane	8 057	913	1 692	1 988	1 845	1 193	426
La Réunion	13 708	771	2 840	3 813	3 387	2 121	776
Mayotte	9 762	927	2 251	2 465	2 174	1 408	537
Départements d'outre-mer	39 293	2 954	8 070	10 265	9 463	6 150	2 391
France	767 393	12 046	82 283	219 415	263 368	149 001	41 280

N.B. Les totaux France métropolitaine et France sont différents de ceux des tableaux nationaux car il s'agit ici des naissances domiciliées et non enregistrées.

Le nombre de naissances enregistrées est de 730 242 pour la France métropolitaine et de 769 553 pour la France.

Champ : France inclus Mayotte

Source : Insee, statistiques de l'état civil

ANNEXE 6

Sexualité des jeunes de 15 à 25 ans en Guadeloupe en 2011



Sexualité des jeunes de 15 à 24 ans en Guadeloupe en 2011

Connaissances, attitudes, croyances et comportements

Exploitation complémentaire

de l'enquête KABP Antilles-Guyane 2011-2012

Financement



SOMMAIRE

Contexte	7
Objectifs	7
Population et méthodes.....	7
I. Comportements et vie sexuelle	8
1. Entrée dans la sexualité.....	8
2. Nombre de partenaires	8
3. Utilisation du préservatif.....	10
II. Violences sexuelles	12
III. Contraception et grossesse non prévues.	12
1. Connaissances et opinions sur la contraception	12
2. Pratiques contraceptives et recours à l'IVG	14
IV. IST, VIH, et SIDA	16
1. Connaissances et opinions sur le VIH/SIDA	16
2. Dépistage.....	18
3. Infections sexuelles transmissibles.....	18
Conclusion.....	19
Références bibliographiques	21

Tables des illustrations

Tableaux

Tableau I	Répartition des individus en fonction du nombre de partenaires déclaré au cours de la vie, selon le sexe et l'âge	8
Tableau II	Fréquence et contexte de manipulation du préservatif avant le premier rapport sexuel	10
Tableau III	Répartition des individus en fonction de leurs premières sources d'informations sur la contraception déclarées, selon le sexe et l'âge (plusieurs réponses possibles)	13
Tableau IV	Méthode contraceptive principale utilisée lors du dernier rapport sexuel - Répartition selon l'âge et le sexe	15
Tableau V	Répartition des jeunes selon le moyen d'obtention de la contraception d'urgence	15
Tableau V	Proportion d'individus âgés de 18 à 24 ans ayant déclaré qu'elles accepteraient les différentes situations proposées si elles se produisaient, selon l'année d'enquête	17

Figures

Figure 1	Répartition des individus en fonction de l'activité sexuelle au cours des 12 derniers mois, selon le sexe et l'âge	9
Figure 2	Proportion d'individus assimilant l'homosexualité à une sexualité contre nature ou un problème psychologique, selon le sexe et l'âge	10
Figure 3	Proportion d'individus ayant déclaré avoir utilisé un préservatif au moins une fois au cours des 12 derniers mois, selon l'activité sexuelle	11
Figure 4	Proportion d'individus estimant compatibles la prise de pilule contraceptive et une sexualité épanouie, selon le sexe et l'âge	13
Figure 5	Score moyen de connaissance sur la contraception d'urgence (moyenne et intervalle de confiance à 95 %), selon le sexe et l'âge	14
Figure 6	Proportion d'individus ayant déclaré que le VIH peut se transmettre selon les circonstances suivantes	16
Figure 7	Répartition des jeunes sexuellement actifs en fonction de leur recours au dépistage au cours de leur vie, selon l'âge	18

Sexualité des jeunes de 15 à 24 ans en Guadeloupe en 2011 : Connaissances, attitudes, croyances et comportements

Exploitation complémentaire de l'enquête KABP Antilles-Guyane 2011-2012

Exploitation complémentaire de l'enquête KABP Antilles Guyane

L'enquête KABP Antilles-Guyane 2011-2012 dont l'exploitation a été valorisée dans un ouvrage intitulé « Les habitants des Antilles et de la Guyane face au VIH/Sida et à d'autres risques sexuels » a été réalisée sous la responsabilité scientifique de l'Observatoire régional de santé Ile-de-France (Sandrine Y.Halfen) et l'Institut national de prévention et d'éducation à la santé (Nathalie Lydié). [1]

Méthodologie de l'enquête

Observatoire régional de santé Ile-de-France,
Institut National de Prévention et d'éducation à la Santé

Financement de l'enquête

Agence nationale de recherches sur le sida et les hépatites virales,
Institut national de prévention et d'éducation pour la santé,
Ministère des Affaires sociales et de la Santé,
Ministère des Outre-mer,
Et Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques en 2011.
Et l'Agence nationale de recherches sur le sida et les hépatites virales et la Fondation de France en 2004.

Analyse réalisée par l'Observatoire Régional de la santé de Guadeloupe

Mise à disposition des données issues des enquêtes KABP Antilles-Guyane 2004 et 2011-2012

Observatoire régional de santé Ile-de-France.

Analyse des données

Célie NOËL, Chargée d'études à l'Observatoire régional de la santé de Guadeloupe.

Rédaction du rapport

Célie NOËL, Chargée d'études à l'Observatoire régional de la santé de Guadeloupe,
Vanessa CORNELLY, Directrice de l'Observatoire régional de la santé de Guadeloupe.

Financement de l'exploitation complémentaire

Agence de santé de la Guadeloupe, Saint-Martin, Saint-Barthélemy.

Qu'est-ce que l'enquête KABP DFA ?

Les enquêtes « Knowledge, Attitudes, Beliefs and Practices » ont été mises en place à la fin des années 1980 par l'Organisation Mondiale de la Santé pour apporter des éléments de compréhension sur l'épidémie de VIH/sida. En France, la première enquête nationale a été réalisée en 1992 sous la responsabilité de l'Observatoire régional de santé d'Ile-de-France. La première extension de cette enquête dans les Départements français d'Amérique a été réalisée en 2004 puis répétée en 2011 [2]. L'enquête « Analyse des comportements sexuels aux Antilles et en Guyane (ASAG) réalisée en 1992 sous la responsabilité de Michel Giraud et Augustin Gilloire, constitue la seule enquête réalisée auparavant sur ce sujet aux Antilles et en Guyane [3].

Avec quelle population ?

La population cible de l'enquête KABP 2011-2012 inclut l'ensemble des personnes âgées de 15 à 69 ans, parlant le français ou le créole, résidant dans l'un des trois départements français d'Amérique (Guadeloupe, Guyane, Martinique), et disposant d'un téléphone fixe ou mobile. La passation de l'enquête est réalisée par téléphone (collecte assistée par téléphone et informatique), par des enquêteurs spécialement formés pour cette enquête. Le questionnaire est affiché à l'écran des enquêteurs en français et en créole [1].

Quels thèmes ?

L'enquête KABP 2011-2012 comporte sept chapitres abordant différents aspects de la santé sexuelle [1] :

- Connaissances relatives au VIH/sida
- Sexualité et contraception : connaissances et opinions
- Perception du risque, crainte du VIH/sida et discrimination
- Sexualité : comportements et normes sociales
- Usage du préservatif : état des lieux et évolutions
- Recours au dépistage du VIH
- Pratiques contraceptives et risques sexuels

Quels objectifs ?

Les objectifs de l'enquête KABP 2011-2012 sont multiples [1] :

- Mesurer les évolutions dans le temps des représentations sociales du VIH/sida, de la connaissance des populations sur l'infection, de leurs comportements préventifs ou de leurs attitudes vis-à-vis des personnes vivant avec le VIH,
- Apporter des éléments de connaissance sur les risques sexuels et comprendre comment la prévention du VIH/sida s'intègre dans cet univers des risques sexuels,
- Comparer les résultats entre les territoires, d'une part entre les trois DFA et d'autre part entre les DFA et la France hexagonale,
- Apporter des éléments spécifiques sur les comportements des migrants, notamment ceux originaires d'Haïti.

Quelle méthodologie ?

Échantillonnage

L'enquête KABP 2011-2012 repose sur un échantillonnage aléatoire à deux degrés. La sélection des ménages a été réalisée à partir de l'annuaire de France Telecom. Une sélection de ménages inscrits sur liste rouge ainsi que de ménages disposant seulement d'un téléphone mobile a également été effectuée. Un individu de chaque ménage était ensuite sélectionné au hasard [1].

Population d'enquête

Pour être éligible à l'enquête KABP 2011-2012, un ménage devait comporter au moins une personne âgée de 15 à 69 ans, résidant dans l'un des trois DFA, et parlant le français ou le créole [1].

Réalisation du terrain

Le terrain de l'enquête KABP 2011-2012, confié à l'institut IPSOS, s'est déroulé du 10 juin 2011 au 17 février 2012. Il a été précédé d'une enquête pilote réalisée en avril-mai 2011. Le recueil des données a été réalisé à l'aide du système CATI [1].

Participation

Au total 4533 personnes ont été interrogées lors de l'enquête KABP 2011-2012 dont 1563 en Guadeloupe. Le taux de refus des ménages était de 14,1 % (13,9 % en Guadeloupe), le taux de refus des individus de 10,5 % (9,8 % en Guadeloupe) et le taux d'abandon au cours de l'enquête était de 7,0 % (8,0 % en Guadeloupe) [1].

Contexte

En 2011, la Guadeloupe était la deuxième région française la plus touchée par l'épidémie de l'infection par le Virus de l'Immunodéficience Humaine (VIH)/sida [4]. Elle fait partie des territoires prioritaires dans la lutte contre l'infection par le VIH/sida et les Infections Sexuellement Transmissibles (IST) depuis le plan national de lutte contre l'infection par le VIH/sida 2001-2004 jusqu'à ce jour (2). Elle est également le département français qui compte le plus de recours aux Interruptions Volontaires de Grossesse (IVG). En 2012, 37,5 femmes pour 1000 de 15 à 49 ans ont eu recours à une IVG en Guadeloupe, soit plus du double du taux national (14,9 pour 1000). Parmi les jeunes mineures de 15 à 17 ans, le recours à une IVG est trois fois plus élevé en Guadeloupe qu'en moyenne en France ; 31,8 femmes pour 1000 en Guadeloupe et 10,5 femmes pour 1000 en moyenne en France [5]. Afin de mieux comprendre ces caractéristiques et de « renforcer les connaissances sur l'évolution des comportements sexuels » (Mesure 21 du plan national de lutte contre l'infection VIH/sida dans les DOM 2010-2014) [6], deux enquêtes KABP spécifiques aux Antilles-Guyane ont été réalisées en 2004 et en 2011. Ces enquêtes ont été mises en place par l'ORS Ile de France (2004 et 2011) et l'INPES (2011) et s'appuient sur les recommandations formulées par l'OMS à la fin des années 1980 dans le but de mieux appréhender l'épidémie du VIH/sida [2].

Objectifs

Cette étude a pour objectif principal de décrire les connaissances, attitudes, croyances et comportements des jeunes âgés de 15 à 24 ans en Guadeloupe en 2011 concernant la santé sexuelle et reproductive. Des comparaisons entre les deux enquêtes KABP 2004 et 2011 permettront, dans un objectif secondaire, de mesurer d'éventuelles évolutions dans la classe d'âge des 18-24 ans (les jeunes âgés de moins de 18 ans n'étant pas inclus dans l'enquête 2004).

Population et méthodes

L'analyse réalisée par l'ORSaG a porté principalement sur l'ensemble les jeunes âgés de 15 à 24 ans ayant été sélectionnés dans le cadre de l'enquête KABP Antilles-Guyane 2011. Au total, 245 jeunes guadeloupéens âgés de 15 à 24 ans ont été enquêtés en 2011 (119 hommes et 126 femmes).

Le logiciel stata® version 9 a ensuite été utilisé pour le traitement statistique des données. Des régressions logistiques et linéaires ont été réalisées pour l'analyse des données.

Pour répondre à certaines questions, des variables de scores ont été utilisées. Elles ont été créées au cours de l'analyse initiale de l'enquête KABP.

Des scores de connaissances ont été calculés à partir d'un certain nombre de questions. Un point (ou deux selon les scores) était accordé pour chaque réponse correcte et aucun point pour une réponse erronée. Le score total était ensuite rapporté sur 10.

Une variable mesurant le niveau de précarité des individus a également été utilisée. Elle a été construite à partir de plusieurs questions : le fait de renoncer aux soins pour des raisons financières, le type de protection sociale (CPAM, CMUc/AME, pas de sécurité sociale), le fait d'avoir une mutuelle ou non, la situation financière perçue par l'enquêté. De plus, pour appréhender l'activité, les questions prises en compte dépendaient de l'activité : le type de contrat était pris en compte (CDI, CDD, Interim ou saisonnier) pour les enquêtés ayant un emploi, la durée du chômage pour les chômeurs et la situation professionnelle actuelle des enquêtés inactifs (poursuite d'études, congés maternité ...). A chaque modalité de réponse (à une question) était attribué un nombre de points croissant avec la précarité de la situation. Pour chaque individu, le score global pouvait prendre une valeur comprise entre 5 et 19. Trois degrés de précarité ont été définis : les individus peu ou pas précaires dont le score est inférieur ou égal à 9, les individus moyennement précaires dont le score est compris entre 10 et 13 inclus et les individus très précaires ayant un score supérieur ou égal à 14.

I. Comportements et vie sexuelle

1. Entrée dans la sexualité

Huit jeunes femmes sur dix pleinement consentantes lors de leur premier rapport sexuel

Parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans vivant en Guadeloupe, 77 % des jeunes gens et 74 % des jeunes femmes ont déclaré avoir déjà eu des rapports sexuels. Parmi les mineurs âgés de 15 à 17 ans, les proportions sont respectivement de 62,4 % et 44,2 %. Parmi les majeurs âgés de 18 à 24 ans, 87,6 % des jeunes gens et 87,3 % des jeunes femmes sont concernés.

L'âge médian¹ du premier rapport sexuel s'établit à 15,5 ans pour les jeunes gens âgés de 18 à 24 ans et 16,8 ans pour les jeunes femmes du même âge.

Dans l'ensemble, les jeunes gens ont été proportionnellement plus nombreux que les jeunes femmes à déclarer avoir souhaité leur premier rapport sexuel (respectivement 94,1 % contre 79,5 %). Près d'une jeune femme sur cinq a déclaré avoir accepté ce premier rapport sexuel sans vraiment le vouloir (18,2 % contre 5,2 % des jeunes gens). Enfin, 2,3 % des jeunes femmes auraient eu ce premier rapport sous la contrainte (contre 0,7 % des jeunes gens).

L'âge médian au premier rapport sexuel est plus élevé chez les 25-34 ans (15,6 ans pour les hommes et 16,6 ans pour les femmes) et de façon plus nette chez les 35-69 ans (16,3 ans pour les hommes et 18,1 ans pour les femmes).

2. Nombre de partenaires

Une activité sexuelle masculine plus marquée et des représentations bien ancrées

Les jeunes gens ont déclaré davantage de partenaires que les jeunes femmes au cours de leur vie, quel que soit l'âge (Tableau I).

Tableau I - Répartition des individus en fonction du nombre de partenaires déclaré au cours de la vie, selon le sexe et l'âge

	Hommes			Femmes			Ensemble
	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans	
Effectif total	48	71	119	4	85	126	245
0	37,6%	12,5%	23,0%	55,8%	12,7%	26,0%	24,3%
1	6,7%	7,6%	7,2%	26,8%	17,3%	20,2%	13,0%
2 ou 3	28,9%	14,2%	20,3%	15,4%	42,2%	34,0%	26,3%
4 à 10	19,7%	32,4%	27,1%	2,0%	24,4%	17,5%	15,7%
Plus de 10	7,1%	33,4%	22,4%	0,0%	3,4%	2,4%	20,7%

Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Plus de six jeunes sur dix (63,6 %) ont déclaré avoir eu des rapports sexuels au cours des 12 derniers mois et 44,8 % ont déclaré avoir eu un unique partenaire durant cette période. Deux jeunes sur dix (18,8 %) ont déclaré avoir eu au moins deux partenaires (c'est-à-dire multipartenaires²) sur la même période.

Au cours des 12 derniers mois, l'abstinence sexuelle est plus fréquente parmi les jeunes femmes mineures que les jeunes gens mineurs. La proportion d'abstinents ne diffère pas selon le sexe chez les jeunes majeurs (Figure 1). Indépendamment du sexe, l'abstinence sexuelle est plus élevée parmi les jeunes âgés de 15 à 17 ans (58,1 %) que parmi les plus âgés de 18 à 24 ans (23,7 %).

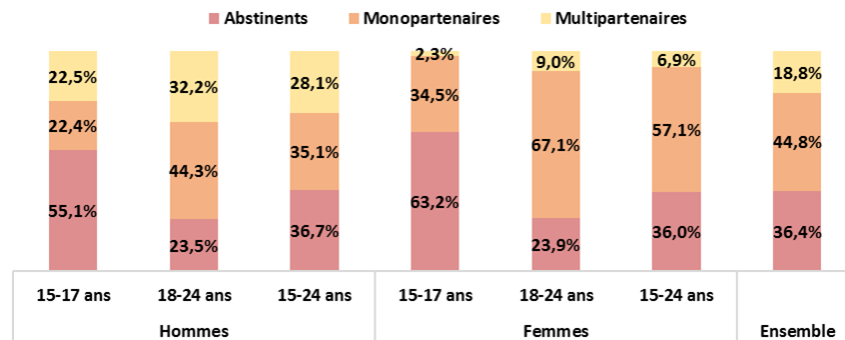
Le multipartenariat² au cours des douze derniers mois est plus élevé chez les 25-34 ans (42,0 % chez les hommes et 8,5 % chez les femmes) puis diminue chez les 35-69 ans (18,6 % chez les hommes et 2,6 % chez les femmes).

¹ Correspond à l'âge pour lequel un individu sur deux a déjà eu un rapport sexuel

² On parle de multipartenariat lorsqu'un individu déclare plus d'un partenaire au cours des 12 derniers mois, que les relations soient simultanées ou pas.

La compréhension de ces résultats doit prendre en compte une tendance à la sur-déclaration chez les jeunes gens et la sous-déclaration chez les jeunes femmes, quant au nombre de partenaires [2], d'autant que certaines représentations inégalitaires persistent. En effet, 69,1 % des jeunes femmes et 57,1 % des jeunes gens, approuvent (en étant tout à fait ou plutôt d'accord) l'affirmation « Par nature, les hommes ont plus de besoins sexuels que les femmes ». De même, la réponse à la question « Est-il acceptable qu'un homme ait des relations sexuelles avec quelqu'un d'autre que son ou sa partenaire ? » est positive pour 19,9 % des jeunes gens (contre 2,9 % des jeunes femmes, avec une différence significative entre les deux sexes).

Figure 1 - Répartition des individus en fonction de l'activité sexuelle au cours des 12 derniers mois, selon le sexe et l'âge.



Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Par contre, quand les rôles sont inversés, 9,9 % des jeunes gens estiment acceptable qu'une femme ait des relations sexuelles avec quelqu'un d'autre que son partenaire et 1,9 % des jeunes femmes, sans différence significative entre les deux sexes. Les proportions de jeunes gens âgés de 18 à 24 ans se déclarant mono partenaires ou multipartenaires dans les 12 mois précédant l'enquête ne diffèrent pas significativement de celles observées en 2004. Toutefois, dans la population féminine de la même tranche d'âge, la part de jeunes femmes multipartenaires a nettement diminué passant de 20,5 % en 2004 à 9,0 % en 2011.

Des rapports tarifés déclarés exclusivement par les jeunes gens majeurs

Parmi les jeunes de moins de 25 ans sexuellement actifs au cours des cinq dernières années, le recours à des rapports sexuels tarifés (en payant ou en étant payé) au cours des cinq dernières années concerne uniquement les jeunes gens de 18 à 24 ans (11,7 %) : 9,4 % en payant et 2,3 % en étant payés.

Le recours à des rapports sexuels en payant ou en étant payé augmente chez les 25-34 ans (18,5 %) puis diminue avec l'âge (10,2 % chez les 35-69 ans).

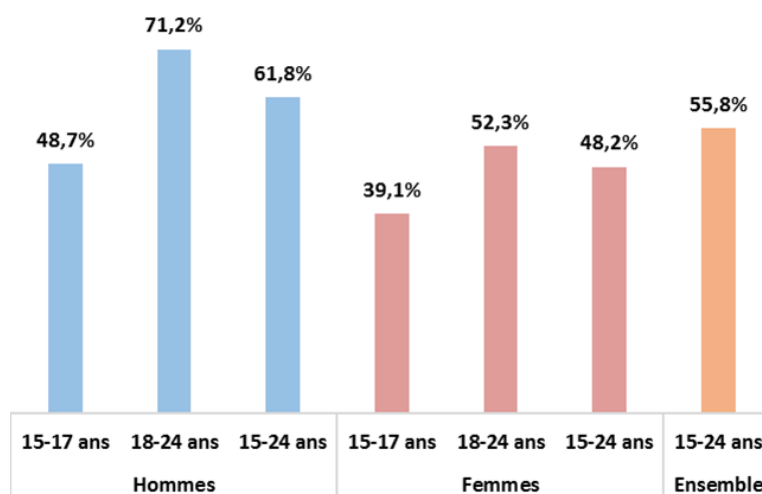
Une stigmatisation de l'homosexualité encore forte

Seules les jeunes femmes âgées de 18 à 24 ans ont déclaré avoir déjà eu des rapports homosexuels au cours de leur vie (4,1 %) mais aucune ne déclare de rapports exclusivement homosexuels. Aucun jeune homme n'a mentionné de rapports homosexuels au cours de sa vie. Ces observations ne diffèrent pas de celles retrouvées en 2004 chez les 18-24 ans.

L'appréciation de ces résultats doit également prendre en compte une probable sous-déclaration de ce type de rapports dans une société stigmatisant l'homosexualité. En effet, parmi les jeunes interrogés, 55,8 % ont exprimé une opinion stigmatisant les personnes homosexuelles.

Une question visait à qualifier l'homosexualité de sexualité comme une autre, de sexualité libérée, de problème psychologique ou de sexualité contre nature. Six jeunes gens sur dix (61,8 %) et près d'une jeune femme sur deux (48,2 %) l'assimilent à une sexualité contre nature ou à un problème psychologique. Indépendamment du sexe, les jeunes majeurs s'inscrivent davantage dans la stigmatisation de l'homosexualité que les mineurs (Figure 2).

Figure 2 - Proportion d'individus assimilant l'homosexualité à une sexualité contre nature ou un problème psychologique, selon le sexe et l'âge.



Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

3. Utilisation du préservatif

Manipuler le préservatif avant le premier rapport sexuel, une expérience surtout masculine

Parmi les jeunes sexuellement actifs, la manipulation du préservatif avant le premier rapport sexuel est une pratique davantage masculine que féminine : 78,4 % des jeunes gens âgés de 15 à 17 ans et 76,0 % parmi les 18-24 ans ont manipulé un préservatif avant leur premier rapport (parmi les jeunes femmes : 44,3 % des 15-17 ans et 29,3 % des 18-24 ans).

Cet exercice de manipulation a le plus souvent eu lieu lors d'une formation sur la contraception et le VIH/Sida (26,8 % des jeunes gens, 25,5% des jeunes femmes). Toutefois, qu'ils soient mineurs ou majeurs, les jeunes gens ont plus fréquemment pratiqué cet exercice seul, pour savoir comment l'utiliser (27,5 %) ou pour voir ce que c'était (10,3 %) (Tableau II).

Tableau II - Fréquence et contexte de manipulation du préservatif avant le premier rapport sexuel

	Hommes	Femmes	Ensemble
Déjà manipulé avant son premier rapport	76,9%	31,9%	57,6%
Dans le cadre d'une formation sur la contraception ou le VIH/sida	26,8%	25,5%	26,2%
Seul(e), pour savoir comment l'utiliser	27,5%	2,0%	16,6%
Seul(e), pour voir comment c'était	10,3%	2,5%	6,9%
Pour jouer	12,3%	1,9%	7,9%
Jamais manipulé avant son premier rapport	23,1%	68,1%	42,4%

Champ : Individus âgés de 15 à 24 ans ayant déjà eu un rapport sexuel et un premier rapport sexuel non forcé (n=182)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Utilisation du préservatif lors du premier rapport sexuel plus faible parmi les jeunes précaires

L'utilisation du préservatif semble bien admise par les jeunes interrogés en Guadeloupe. En effet, 99,0 % des jeunes sexuellement actifs ont déclaré en avoir déjà utilisé au cours de leur vie. Neuf jeunes sur dix (89,8 %) en ont utilisé un lors de leur premier rapport sexuel. Toutes les mineures sexuellement actives sont concernées, 83,3 % de leurs aînées. Parmi les jeunes de sexe masculin, la proportion se situe à 92,2 % pour les majeurs et 92,9 % pour les mineurs.

L'utilisation du préservatif au cours de la vie diminue chez les plus âgés. Ainsi, parmi les 55-89 ans vivant en Guadeloupe, elle concerne 80,9 % chez les hommes de 55 à 69 ans et 46,4 % chez les femmes de 55 à 69 ans.

L'utilisation d'un préservatif lors du premier rapport sexuel diminue quand le niveau de précarité augmente : 90,2 % des jeunes peu ou moyennement précaires ont déclaré en avoir utilisé contre 50,3 % des jeunes très précaires.

Enfin, neuf jeunes sur dix sexuellement actif au cours de l'année (89,6 %) ont affirmé avoir utilisé un préservatif lors du premier rapport avec leur dernier partenaire.

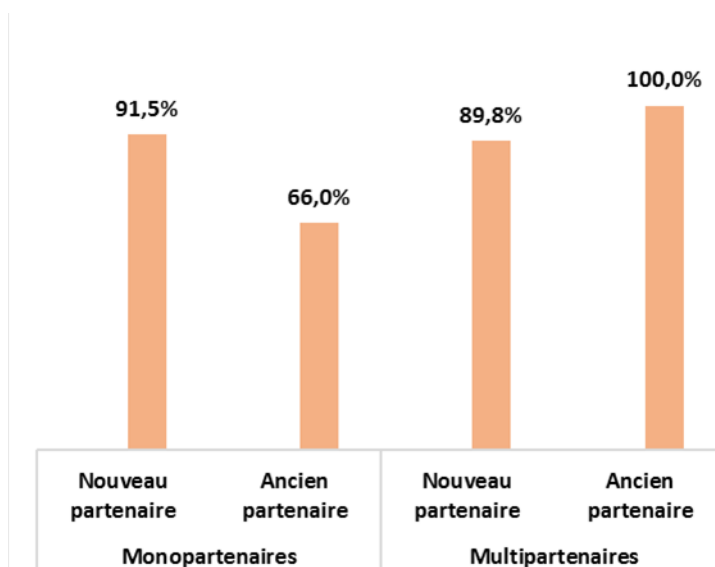
L'utilisation du préservatif féminin reste anecdotique : seulement 2,9 % des jeunes ans sexuellement actifs ont déclaré en avoir déjà utilisé.

Un préservatif majoritairement utilisé, moins souvent parmi les monopartenaires stables

Parmi les jeunes ayant eu des rapports sexuels au cours des 12 derniers mois, 78,3 % des jeunes ont utilisé un préservatif au moins une fois dans l'année (84,3 % des 15-17 ans et 76,3 % des 18-24 ans).

L'utilisation d'un préservatif au cours des 12 derniers mois diffère en fonction du nombre de partenaires et de la nouveauté de la relation. Ainsi, près de trois quarts des jeunes (73,0 %) ayant eu un seul partenaire au cours de l'année l'ont utilisé contre 90,8 % des multipartenaires. Cette différence s'explique essentiellement par la plus faible utilisation du préservatif chez les individus mono-partenaires sans nouveau partenaire³ (66,0 % des mono-partenaires sans nouveau partenaire contre 91,5 % des mono-partenaires avec un nouveau partenaire) (Figure 3).

Figure 3 - Proportion d'individus ayant déclaré avoir utilisé un préservatif au moins une fois au cours des 12 derniers mois, selon l'activité sexuelle.



Champ : Individus âgés de 15 à 24 ans ayant déclaré avoir eu un rapport sexuel au cours des 12 derniers mois (n=158)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Pour plus d'un tiers des jeunes, une utilisation systématique du préservatif difficile

Quatre jeunes sur dix (43,4 %) considèrent le préservatif comme quelque chose de banal. Plus d'un tiers (35,2 %) des jeunes trouvent son utilisation systématique difficile. Enfin pour près de deux jeunes sur dix (19,1 %), l'utilisation du préservatif peut créer des doutes sur le partenaire. Globalement, l'opinion sur le préservatif est favorable et ne présente pas de différence en fonction du sexe et de l'âge. L'opinion des jeunes âgés de 18 à 24 ans n'a pas évolué depuis 2004.

³ Est considéré comme nouveau partenaire, un partenaire avec qui le premier rapport date de moins d'un an au moment de l'enquête.

II. Violences sexuelles

Les violences sexuelles regroupent les attouchements sexuels, les rapports sexuels forcés et les tentatives de rapports sexuels forcés.

Deux jeunes femmes sur dix déclarant avoir déjà subi des violences sexuelles

Quel que soit le type des violences sexuelles, les jeunes femmes en sont davantage victimes que les jeunes gens. Ainsi, 16,1 % des jeunes femmes ont déclaré avoir déjà subi, au cours de leur vie des attouchements sexuels, 14,2 % des rapports forcés et 6,5 % au moins une tentative de rapport forcé. Par ordre croissant de gravité, les proportions déclarées chez les jeunes gens sont respectivement de 2,1 % pour les attouchements et de 4,2 % pour les rapports forcés. Aucun n'a déclaré de tentative de viol, au cours de sa vie.

Au total, près d'un quart des jeunes femmes ont déclaré avoir subi au moins une de ces trois formes de violences sexuelles au cours de sa vie (23,2 %) contre 6,2 % des jeunes gens.

Plus le niveau de précarité des individus est élevé, plus les jeunes ont déclaré avoir été touchés par ces violences sexuelles.

Les violences sexuelles sont plus élevées chez les femmes de 25 à 34 ans (35,6 %) puis diminuent avec l'âge (16,0 chez les 35-69 ans), tandis qu'elles restent stables chez les hommes (7,2 % chez les 25-69 ans).

En effet, 8,0 % des jeunes peu précaires ont déclaré avoir subi des violences sexuelles contre 20,7 % parmi les moyennement précaires et 42,4 % parmi les très précaires. Au-delà de ces chiffres élevés, l'analyse doit également prendre en compte un fort risque de sous-déclarations de ce type de questions.

Parmi les jeunes âgés de 18 à 24 ans, les déclarations d'attouchements sexuels ont augmenté depuis 2004 aussi bien chez les jeunes gens que chez les jeunes femmes (respectivement 1,3 % chez les jeunes gens en 2004 et 1,8 % en 2011 et 7,9 % chez les jeunes femmes en 2004 et 20,5 % en 2011). Les déclarations de rapports forcés ne changent pas en comparaison par rapport à 2004.

L'auteur très souvent connu de sa victime

Ces violences ont majoritairement été exercées par une personne connue (9 cas sur 10), notamment par l'ex-conjoint (un quart des cas) ou un membre de la famille (plus de deux cas sur dix). Environ six individus âgés de moins de 25 ans sur dix ont déclaré avoir déjà parlé de ces violences à quelqu'un.

III. Contraception et grossesses non prévues

1. Connaissances et opinions sur la contraception

La première source d'informations sur la contraception et la sexualité est l'école (80,6 %), dans des proportions plus élevées parmi les mineurs (86,9 % contre 77,0 % des jeunes majeurs).

Les autres sources diffèrent selon le sexe. Ainsi, les jeunes femmes citent plus fréquemment comme premières sources d'informations : la mère (32,5 % versus 12,8 % des jeunes gens) et les professionnels de santé (27,2 % versus 5,8 %). Les amis et les médias sont davantage évoqués par les jeunes gens respectivement : 13,2 % et 18,4 %. Parmi les jeunes filles, les proportions pour ces deux sources sont 7,3 % pour les ami(e)s et 10,2 % pour les médias.

Tableau III - Répartition individus en fonction de leurs premières sources d'informations sur la contraception déclarées selon le sexe et l'âge (plusieurs réponses possibles)

	Hommes			Femmes			Ensemble	
	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans		
Ecole	88,6%	76,1%	81,3%	83,8%	77,9%	79,7%	80,6%	
Professionnel de santé	3,1%	7,8%	5,8%	28,3%	26,8%	27,2%	15,3%	
Proches	Mères	18,2%	8,8%	12,8%	44,2%	27,2%	32,5%	21,5%
	Ami(e)s	11,4%	14,4%	13,2%	14,9%	4,0%	7,3%	10,6%
	Autres	7,2%	17,7%	13,3%	23,4%	12,4%	15,8%	14,4%
Médias/livres	8,7%	25,4%	18,4%	8,6%	10,8%	10,2%	14,8%	

Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

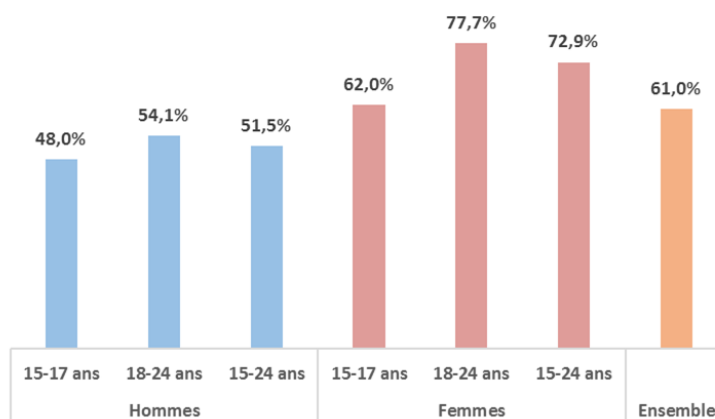
Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

La pilule, un moyen de contraception contraignant pour un jeune sur deux

Un jeune enquêté sur deux (49,5 %) estime que la pilule est un moyen de contraception contraignant. Malgré cette contrainte, selon sept jeunes femmes sur dix (72,9 %) et plus d'un jeune homme sur deux (51,5 %), la pilule permet toutefois aux jeunes femmes d'avoir une sexualité épanouie. L'adhésion à cette opinion croît avec l'âge (Figure 4).

Concernant le stérilet, 40 % des jeunes ont déclaré ce moyen de contraception peu contraignant, 37,3 % contraignant et 22,7 % n'avaient pas d'opinion. Enfin, huit jeunes sur dix (77,8 %) pensent que compte tenu de tous les moyens de contraception existants, il est facile d'éviter une grossesse chez une femme.

Figure 4 - Proportion d'individus estimant compatibles la prise de pilule contraceptive et une sexualité épanouie, selon le sexe et l'âge



Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

À la question « La pilule peut-elle rendre stérile ? », près de quatre jeunes sur dix (38,5 %) ont répondu « oui ». La proportion de jeunes femmes adhérant à cette croyance est de 34,2 %, celle des jeunes gens de 42,0 %, sans différence significative. Près d'un individu sur six (15,4 %) ne s'est pas prononcé sur la question.

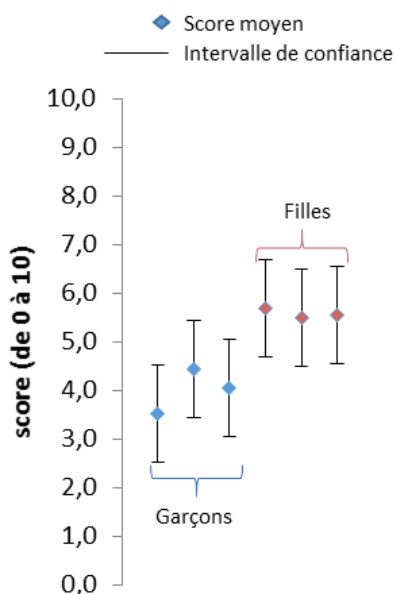
Comparé à la pilule, le stérilet est moins associé à la notion de stérilité, et cela davantage parmi les jeunes femmes (22,9 % versus 34,8 % parmi les jeunes gens). Plus d'un jeune de moins de 25 ans sur trois pense qu'avoir eu des enfants est une condition *sine qua non* au port du stérilet (30,4 %) et un quart n'ont pas d'avis (24,9 %).

Les jeunes femmes mieux informées que les jeunes gens sur la contraception d'urgence

Plus d'un jeune sur deux (55,2 %) sait que l'autorisation des parents n'est pas nécessaire pour l'achat d'une contraception d'urgence⁴ par un mineur. Les jeunes peu précaires sont 59,9 % à connaître cette information, de même que 46,6 % des jeunes moyennement précaires et 35,8 % des jeunes très précaires. Près de huit jeunes sur dix (78,3 %) savent qu'une contraception d'urgence peut s'acheter en pharmacie sans ordonnance, les jeunes femmes plus souvent que les jeunes gens (respectivement 88,3 % et 70,3 %). Toutefois, si les jeunes semblent savoir comment se la procurer, moins de quatre jeunes sur dix (37,7 %) connaissent le délai maximum entre le rapport sexuel non protégé et la prise d'une contraception d'urgence.

⁴ Deux pilules du lendemain existent actuellement sur le marché. L'une avec un délai de 72 heures et l'autre avec un délai de 120 heures. Ces deux durées ont donc été considérées comme les bonnes réponses.

Figure 5 - Score moyen de connaissance sur la contraception d'urgence selon le sexe et l'âge



Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Les jeunes femmes ont, encore une fois, mieux répondu (45,7 % contre 30,1 % jeunes gens). Enfin, selon près de sept jeunes gens sur dix (67,4 %) et six jeunes femmes sur dix (57,2 %) prendre plusieurs fois la contraception d'urgence peut présenter un risque pour la santé.

À partir de ces quatre questions, un score de connaissance a été calculé. Globalement, sur l'ensemble des questions sur la contraception d'urgence, obtenant un meilleur score moyen, les jeunes femmes sont davantage informées que les jeunes gens du même âge (respectivement 5,6 IC_{95%} [5,1-6,0] chez les jeunes femmes et 4,1 IC_{95%} [3,5-4,6] chez les jeunes gens). Les scores moyens augmentent également avec l'âge chez les jeunes gens tandis qu'ils restent plutôt stables chez les jeunes femmes mineures ou majeures (Figure 5).

Le score de connaissance sur la contraception d'urgence diminue chez les plus âgés, passant de 4,5 chez les femmes de 25-34 ans (4,1 chez les hommes) à 3,0 chez les 55-69 ans (3,4 chez les hommes).

Des idées fausses qui persistent concernant les risques de grossesse

Trois questions ont été posées afin d'évaluer le niveau de connaissances relatives aux risques de grossesse. Ainsi, plus de neuf jeunes sur dix savent que tomber enceinte est possible lors du premier rapport sexuel (91,5 %).

Une proportion de jeunes gens (14,3 %) au moins deux fois plus importante que celle des jeunes femmes de moins de 25 ans (5,2 %) pense que se laver après un rapport sexuel diminue le risque de grossesse. Un jeune sur cinq (19,9 %) pense que se retirer avant la fin du rapport sexuel est un moyen efficace d'éviter une grossesse.

Avec un score moyen de 9,2, les femmes âgées de 25 à 44 ans ont une meilleure connaissance des risques de grossesse que les plus jeunes.

Un score a été calculé à partir des trois questions relatives au risque de grossesse. En moyenne, le niveau de connaissance relatif aux risques de grossesse est plutôt bon : le score moyen est de 8,4 IC_{95%} [8,1-8,7] (8,2 IC_{95%} [7,8-8,6] parmi les jeunes gens et 8,6 IC_{95%} [8,2-9,1] parmi les jeunes femmes).

2. Pratiques contraceptives et recours à l'IVG

Couverture contraceptive : le préservatif plébiscité

Parmi les individus de moins de 25 ans concernés par la contraception⁵, 88,3 % des jeunes gens et 93,8 % des jeunes femmes ont déclaré avoir eu recours à la contraception lors de leur dernier rapport.

Si le préservatif reste le moyen de contraception le plus souvent utilisé par les jeunes, les tendances diffèrent en fonction de l'âge. Les plus jeunes, âgés de 15 à 17 ans utilisent en forte majorité le préservatif (85,6 %), tandis que chez les plus âgés, l'utilisation du préservatif semble diminuer au profit d'autres moyens (Tableau IV).

Chez les personnes âgées de 25 à 54 ans, concernées par la contraception, 93 % des hommes et 90,2 % des femmes ont eu recours à la contraception lors de leur dernier rapport sexuel.

⁵Personne ayant eu un rapport sexuel dans les douze derniers mois avec une personne du sexe opposé, qui est non stérile et qui ne cherche pas ou n'est pas en enceinte.

Tableau IV - Méthode contraceptive principale utilisée lors du dernier rapport sexuel - Répartition selon l'âge et le sexe

	Hommes			Femmes			Ensemble
	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans	15-17 ans	18-24 ans	15-24 ans	
Contraception médicalisée							
Pilule	10,2%	27,6%	23,3%	16,6%	38,9%	34,4%	28,1%
Implant	0,0%	1,9%	1,5%	0,0%	5,0%	4,0%	2,5%
Stérilet	0,0%	2,4%	1,8%	0,0%	1,6%	1,3%	1,6%
Contraception non médicalisée							
Préservatif	89,8%	60,3%	67,6%	78,8%	50,1%	55,9%	62,5%
Méthodes naturelles*	0,0%	7,8%	5,8%	4,6%	4,4%	4,4%	5,3%

* Méthode du retrait, abstinence périodique

Champ : Individus de 15 à 24 ans, sexuellement actifs au cours des 12 derniers mois, concernés par la contraception et ayant déclaré s'être protégé lors de leur dernier rapport (n=131)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Grossesses non désirées : environ deux jeunes femmes sur dix concernées

Près de deux jeunes femmes sur dix (18,8 %) sexuellement actives au cours des 5 dernières années ont été confrontées à une grossesse non prévue sur cette période. Parmi les jeunes gens du même âge 12,9 % se sont retrouvés dans cette situation avec leur partenaire.

Contraception d'urgence : près d'une jeune femme sur deux y a eu recours au moins une fois

Près de quatre jeunes femmes sur dix âgés de 15 à 17 ans et sexuellement actives (43,5 %) et près d'une femme sur deux âgée de 18 à 24 ans (48,6 %) ont déjà eu recours à une contraception d'urgence au cours de leur vie. Parmi les jeunes gens sexuellement actifs, 32,4 % ont déclaré qu'une de leur partenaire y avait eu recours au cours de la vie.

Tableau V - Répartition jeunes selon le moyen d'obtention de la contraception d'urgence

Directement en pharmacie	93,8%
Au planning familial	4,3%
Avec l'ordonnance d'un médecin	1,5%
Avait une pilule du lendemain chez soi	0,4%

Champ : Individus ayant eu recours à la contraception d'urgence au cours de leur vie (n=78)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Au cours des douze derniers mois précédant l'enquête, près d'un quart des jeunes femmes (22,3 %) y a eu recours, 5,1 % plus d'une fois. Dans les douze derniers mois précédant l'enquête, 18,0 % des jeunes gens de moins de 25 ans y ont eu recours avec leur partenaire.

Sur cette même période, l'utilisation de la contraception d'urgence est plus élevée parmi les jeunes femmes ayant plusieurs partenaires au cours de l'année 59,6 % versus 20,4 % des jeunes femmes mono-partenaires. Pour la majorité des jeunes, la contraception d'urgence a été obtenue directement en pharmacie (93,8 %) (Tableau V).

Un quart des femmes sexuellement actives de 25 à 54 ans a eu recours à la contraception d'urgence au cours de la vie (25,3 %) et 7,7 % au cours des douze derniers mois.

Recours à l'IVG au cours de la vie : environ une jeune femme sexuellement active sur six

Parmi les jeunes femmes sexuellement actives, 15,3 % ont déclaré avoir déjà eu recours à l'IVG au cours de leur vie. Le recours répété à l'IVG est rare (moins d'1 %). Les jeunes gens âgés de 18 à 24 ans sont quant à eux, 17,3 % à déclarer que leur partenaire y a déjà eu recours. Aucun jeune homme dans la tranche d'âge des 15-17 ans n'a eu à faire face à cette situation.

Le recours à l'IVG est nettement plus fréquent chez les jeunes femmes ayant déclaré davantage de partenaires au cours de leur vie. En effet, il s'établit à 3,1 % parmi les jeunes n'ayant connu qu'un seul partenaire et 19,8 % parmi les jeunes ayant eu plusieurs partenaires. Le recours en 2011 ne diffère pas de celui déjà observé en 2004 dans la population des jeunes femmes majeures.

Les femmes sexuellement actives de 25 à 54 ans sont 35,7 % à avoir eu recours à une IVG au cours de leur vie.

IV. IST, VIH et SIDA

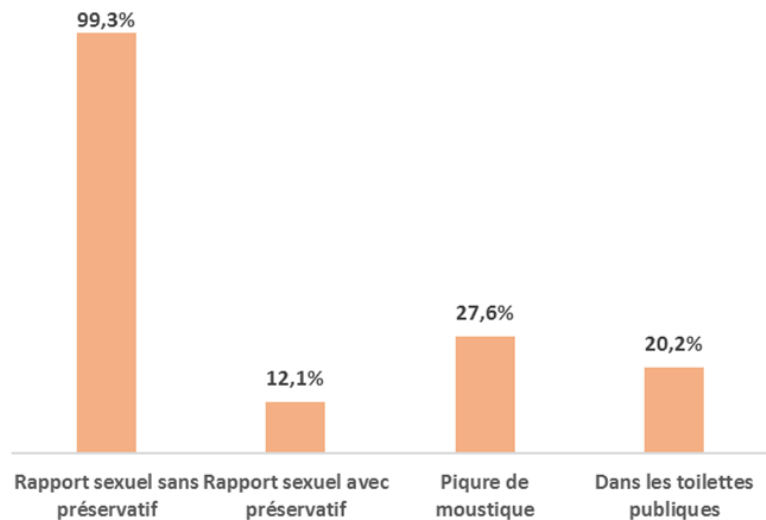
1. Connaissances et opinions sur le VIH/Sida

Trois individus sur dix déclarent la piqûre de moustique comme moyen de transmission du VIH

Le risque d'une transmission du VIH lors d'un rapport sexuel sans préservatif semble largement admis par l'ensemble des jeunes (99,3 % des 15-24 ans) : 100 % des mineurs et 98,8 % des majeurs.

Cependant, des représentations fausses persistent. Ainsi, la piqûre de moustique est considérée comme une source de transmission du VIH par près de trois jeunes de moins de 25 ans sur dix (27,6 %) et 3,6 % ne se sont pas prononcés. Les jeunes les plus précaires semblent davantage déclarer le moustique comme vecteur de transmission (respectivement 37,8 % chez les moyennement ou très précaires et 21,3 % chez les peu précaires).

Figure 6 - Proportion d'individus ayant déclaré que le VIH peut se transmettre selon les circonstances suivantes



Champ : Ensemble des 15-24 ans interrogés en Guadeloupe (n=245)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Deux jeunes sur dix (20,2 %) ont déclaré que le VIH pouvait être transmis dans les toilettes publiques et 1,8 % ne se sont pas prononcés.

Le préservatif est jugé peu sûr par 12,1 % des jeunes (6,2 % des mineurs et 15,6 % des 18-24 ans) car ils ont déclaré que le VIH pouvait se transmettre lors d'un rapport sexuel avec un préservatif (Figure 7).

Un score de connaissance des modes de transmission a été calculé. Globalement, les jeunes femmes ont un niveau de connaissance des modes de transmission plus élevé que les jeunes gens avec des scores moyens respectivement de 8,5 et 7,8 sur dix. Il n'existe pas de différence selon que le jeune soit mineur ou majeur

Un niveau de connaissance des moyens de prévention stable depuis 2004

Les individus ont été interrogés sur l'efficacité de quatre moyens de prévention en choisissant une des quatre options de réponses possibles : tout à fait efficace, plutôt efficace, peu efficace, pas du tout efficace. Les réponses ne varient pas, selon le sexe et le niveau de précarité. L'utilisation du préservatif est largement admise comme moyen de prévention efficace par les jeunes : neuf jeunes sur dix (91,5 %), le jugeant plutôt ou tout à fait efficace (97,4 % des 15-17 ans des 88,1 % des 18-24 ans). Le fait d'avoir peu de partenaires est perçu comme plutôt ou très efficace par quatre jeunes sur dix (39,9 %) et ne varie pas en fonction de l'âge.

La réalisation régulière d'un test de dépistage est également considérée comme un moyen de prévention tout à fait efficace ou plutôt efficace pour 81,7 % des jeunes (86,2 % des 15-17 ans et 79,1 % des 18-24 ans).

Enfin, la réalisation régulière d'un test de dépistage par son partenaire est jugée efficace par près de neuf jeunes sur dix (87,1 %) sans différence en fonction de l'âge. Un individu de moins de 25 ans sur trois a jugé tout à fait efficace ou plutôt efficace le fait de se laver après un rapport sexuel (31,7 %).

Le score de connaissances des moyens de prévention des jeunes est plus faible que chez les 25-54 ans (respectivement 7,1 versus 7,7 sur dix).

Une meilleure acceptation des personnes séropositives en 2011 par rapport à 2004 chez les jeunes de 18 à 24 ans

En 2011, 85,9 % des jeunes âgés de moins de 25 ans affirmaient être prêts à accepter de travailler en compagnie d'une Personne Vivant avec le VIH (PVVIH), 70,2 % à accepter de manger avec une PVVIH, 59,8 % à accepter de laisser ses enfants en compagnie d'une PVVIH, 52,2 % à accepter d'embaucher une PVVIH pour faire la cuisine. Pour ces trois précédentes situations, l'acceptation des PVVIH ne diffère pas selon la tranche d'âge. Toutefois, les jeunes majeurs sont plus réticents que les mineurs quant au fait d'avoir des relations sexuelles protégées avec une personne séropositive (respectivement 16,2 % parmi les 18-24 ans contre 28,2 % parmi les 15-17 ans, 20,7 % des 15-24 ans).

Chez les jeunes âgés de 18 à 24 ans, dans l'ensemble, l'acceptation des PVVIH s'est améliorée entre 2004 et 2011. Seules les déclarations concernant le fait d'avoir des relations sexuelles protégées avec une PVVIH concernent la même proportion qu'en 2004 (Tableau VI).

Tableau VI : Proportion d'individus âgés de 18 à 24 ans ayant déclaré qu'elles accepteraient les différentes situations proposées si elles se produisaient, selon l'année d'enquête.

	2004	2011
Embaucher une PVVIH pour faire la cuisine	35,7	52,2
Travailler en compagnie d'une PVVIH	79,4	88,3
Manger avec une PVVIH	68,3	71,2
Laisser ses enfants en compagnie d'une PVVIH	42,6	58,1
Avoir des relations sexuelles protégées avec une PVVIH	17,4	16,2

Champ : Ensemble des 18-24 ans interrogés en Guadeloupe en 2004 (n=142) et 2011 (n=156)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

Une crainte du VIH en augmentation chez les jeunes âgés de 18 à 24 ans

La crainte d'être infecté(e) par le VIH est exprimée par deux tiers des jeunes (66,2 %) (62,3 % des 15-17 ans et 68,5 % des 18-24 ans). Elle est légèrement inférieure à la crainte du cancer (71,8 % des 15-24 ans, 70,4 % des 15 à 17 ans et 72,7 % des 18-24 ans).

La crainte d'être infecté(e) par le VIH a augmenté parmi les 18-24 ans en 2011 par rapport à 2004 (57,1 %).

Chez les plus âgés cette crainte augmente également, passant de 56,6 % en 2004 à 66,0 % en 2011 chez les 25-69 ans.

2. Dépistage

Un test de dépistage du VIH/sida largement admis par les jeunes, mais un recours plus faible

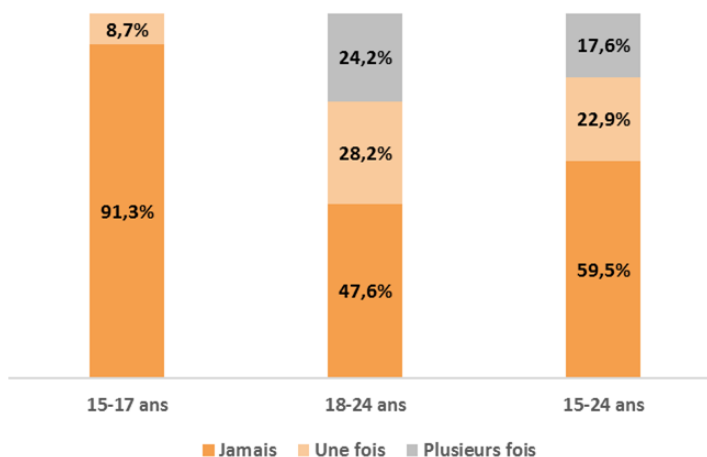
Le principe de réaliser le test de dépistage du VIH semble plutôt très bien accepté par les jeunes : 97,8 % accepteraient sa réalisation sur proposition de leur médecin. Ils sont également largement favorables à la réalisation d'un test de dépistage au début d'une nouvelle relation (94,0 %). Enfin, plus de cinq jeunes sur six sont favorables à la réalisation d'un tel test tous les ans pour tout le monde (85,4 %).

Cependant, dans les faits, le recours au dépistage n'est pas si fréquent (Figure 8). Parmi les jeunes sexuellement actifs, quatre individus sur dix (40,5 %) ont déclaré avoir déjà réalisé un test de dépistage au cours de leur vie.

Le recours au dépistage au cours des douze derniers mois est plus élevé chez les 25-39 ans (33,1 %) puis diminue chez les 40-69 ans (22,5 %).

Deux individus sur dix (19,2 %) sexuellement actifs au cours de l'année précédant l'enquête ont déclaré y avoir eu recours au cours des douze derniers mois : 26,0 % des individus multipartenaires et 16,3 % des monopartenaires.

Figure 7 - Répartition des jeunes sexuellement actifs en fonction de leur recours au dépistage au cours de leur vie, selon l'âge



Champ : Individus âgés de 15 à 24 ans ayant déjà eu un rapport sexuel (N=184)

Source : KABP Antilles-Guyane, ORS Ile-de-France, INPES, exploitation : ORSaG

3. Infections sexuellement transmissibles

Parmi les jeunes sexuellement actifs au cours des cinq dernières années, 3,8 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans ont déclaré avoir déjà eu au moins une Infection Sexuellement Transmissible (IST) autre qu'une mycose au cours de leur vie tandis qu'aucun jeune de 15 à 17 ans ne l'a déclaré.

Parmi les jeunes femmes âgées de 18 à 24 ans, 6,4 % ont fait état d'une IST (autre qu'une mycose) au cours de leur vie contre 1,3 % des jeunes gens du même âge. Tous les individus ayant contracté une IST au cours de cinq dernières années hors mycoses ont déclaré avoir prévenu leur partenaire ou avoir été prévenus par leur partenaire.

La proportion de personnes ayant déclaré une IST est la plus élevée chez les 25-34 ans (4,8 % chez les hommes et 7,0 % chez les femmes) puis diminue.

Conclusion

Cette analyse complémentaire de l'ORSaG de l'enquête KABP VIH-Sida incluant pour la première fois des mineurs âgés de 15 à 17 ans apporte des informations actualisées concernant l'ensemble des aspects de la sexualité des jeunes âgés de 15 à 24 ans résidant en Guadeloupe.

D'emblée, selon que le jeune, fille ou garçon, soit mineur ou pas, la sexualité se conjugue différemment. Dans l'année précédant l'enquête, plus d'un mineur (15-17 ans) sur deux s'est déclaré abstinent contre moins d'un quart des individus parmi les majeurs (18-24 ans).

Des caractéristiques de la sexualité observées en population adulte sont retrouvées parmi les jeunes. Ainsi, à l'instar de leurs aînées, les jeunes filles, eu égard à une plus grande vulnérabilité face aux risques sexuels ont une moins bonne maîtrise de la prévention. Il arrive plus fréquemment que l'entrée dans la sexualité des jeunes filles ne soit pas pleinement consentie ou subie sous la contrainte (20,5 %). Au cours de leur vie, la sexualité est davantage ponctuée de faits de violences (23,3 %) dont l'auteur est, neuf fois sur dix, un membre de l'entourage.

Les jeunes gens dont la sexualité débute plus précocement indiquent un nombre de partenaires plus élevé, au cours de leur vie, que les jeunes femmes (au moins 4 partenaires : 49,5 % versus 19,8 %).

L'utilisation du préservatif est plus fréquente parmi les jeunes se déclarant multipartenaires l'année précédant l'enquête (90,8 % versus 73,0 % pour les mono partenaires).

Le préservatif est le moyen de contraception privilégié (75,0 % lors du dernier rapport sexuel) par les jeunes devant les méthodes médicalisées (pilule (26,5 %), stérilet (1,3 %)) plusieurs réponses étant possible. La survenue de grossesses non prévues (18,8 %) et le recours à la contraception d'urgence (47,6 % chez les jeunes femmes et 32,4 % chez les jeunes hommes) au cours de la vie sont relativement fréquents et augmentent avec le nombre de partenaires déclaré(e)s parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Le recours au dépistage du VIH concerne moins d'un jeune sur deux, les jeunes déclarant plusieurs partenaires s'inscrivant davantage dans cette démarche.

La précarité apparaît parmi les jeunes déjà comme un facteur aggravant d'exposition aux risques sexuels : utilisation moindre du préservatif parmi les plus précaires, une exposition accrue aux violences sexuelles, une méconnaissance plus marquée des modes de transmission du VIH ou des conditions d'utilisation de la contraception d'urgence.

Des opinions demeurent fortement ancrées dans les esprits plus particulièrement parmi les jeunes gens : une certaine acceptabilité masculine du multipartenariat masculin (19,9 % versus 2,9 % des jeunes femmes), une stigmatisation de l'homosexualité (55,8 %). Quelques jeunes filles (4,1 %) ont déclaré des relations homosexuelles mais non exclusives, cette orientation sexuelle ne concernant aucun jeune homme.

Les jeunes filles tendraient à avoir des connaissances plus conséquentes que les jeunes gens. Toutefois, la marge d'amélioration des connaissances est réelle dans le champ de la contraception (association pilule-stérilet (38,5 %), méconnaissance des délais d'utilisation de la contraception d'urgence (62,3 %), de la transmission du VIH (associée à la piqûre de moustique (27,6 %) et dans les toilettes publiques (20,2 %).

La comparaison aux résultats obtenus en 2004 chez les 18-24 ans a également permis de mettre en évidence les évolutions dans les connaissances et les comportements des jeunes au cours des sept dernières années. Ainsi, les jeunes de moins de 25 ans déclarent un premier rapport plus précoce qu'en 2004. Concernant l'infection par le VIH, si les jeunes semblent mieux informés qu'en 2004, ils déclarent une meilleure acceptation des personnes séropositives et sont largement favorables au dépistage. Le risque d'une infection par le VIH est davantage craint qu'en 2004.

L'analyse complémentaire de l'enquête KABP VIH-Sida par l'ORSaG incluant les mineurs vivant en Guadeloupe livre des enseignements dans la lignée de ceux consignés dans le livre « Les habitants des Antilles et de la Guyane face au VIH/Sida et à d'autres risques sexuels ».

Selon les auteurs de cet ouvrage concernant une population âgée de 18 à 69 ans, « les résultats obtenus valident la nécessité de renforcer les actions de prévention en inscrivant la lutte contre le VIH/sida dans une approche plus large de santé sexuelle ». Cette approche aurait trois objectifs : maintenir un niveau élevé d'utilisation du préservatif, promouvoir l'utilisation de moyens de contraception efficaces et limiter le nombre de grossesses non prévues. Dans l'analyse conduite parmi les 15-24 ans, la première source d'information est l'école. Aussi, les auteurs soulignaient la place de l'éducation à la sexualité « telle qu'elle devrait être dispensée dans les écoles » dans la lutte contre l'homophobie, les violences sexuelles et l'égalité entre les hommes et les femmes.

Malgré la taille des effectifs de mineurs interrogés, cette étude a le mérite de présenter des pistes intéressantes sur la sexualité des jeunes vivant en Guadeloupe. Réalisée en population générale, elle constitue un outil intéressant dans le contexte d'écriture par l'Agence de santé de Guadeloupe et de ses partenaires du volet sexualité du plan santé jeunes Guadeloupe.

Références bibliographiques

1. Halfen S, Lydié N. Les habitants des Antilles et de la Guyane face au VIH/sida et à d'autres risques sexuels. La documentation française ; 2014. p.333.
2. Halfen S, Fénies K, Ung B, Grémy I. Les connaissances, attitudes croyances et comportements face au VIH/sida aux Antilles et en Guyane en 2004. Rapport ORS Ile-de-France ; avril 2006. 290 p.
3. Giraud M, Gilloire A, Halfen S, de Colomby P, Analyse des comportements sexuels aux Antilles et en Guyane. Une enquête de l'Agence nationale de recherches sur le sida, Paris, 1994.
4. Cazein F, Pinget R, Lot F, Pillonel J, Le Strat Y, Sommen C, et al. Découvertes de séropositivité VIH et sida – France, 2003-2011. Bull Épidémiol Hebd. 2013;(28-29):333-40.
5. Drees. Les interruptions volontaires de grossesse en 2012. [Internet]. [cité 20 déc 2014]. Disponible sur: <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er884.pdf>
6. Ministère des Affaires sociales et de la Santé. Plan national de lutte contre le VIH/Sida et les IST 2010-2014. Novembre 2010.



Enceinte du GIP RASPEG

Imm. Le Squale, Rue René RABAT • Houelbourg sud II • 97 122 Baie-Mahault
Tel : 0590 47 61 94 • Fax : 0590 47 17 02 • Email : info@orsag.fr

Publication : décembre 2016

ANNEXE 7

Questionnaires professeurs

L'éducation à la sexualité au lycée

Dans le cadre d'une recherche universitaire avec le CRREF de l'IUFM de la Guadeloupe, nous menons une enquête sur l'éducation à la sexualité au lycée. Cette étude est anonyme, vous pouvez exprimer librement votre point de vue. Nous vous remercions du temps que vous allez y consacrer.

1 - L'éducation à la sexualité fait-elle partie de votre référentiel?

- Oui
- Non

2 - Faites-vous de l'éducation à la sexualité de façon:

- Ponctuelle
- Régulière

3 - Lorsque vous faites de l'éducation à la sexualité, vous le faites surtout:

- Parce que c'est imposé par les textes officiels
- Pour transmettre des informations
- Parce que cela fait partie du projet d'établissement
- Parce qu'elle fait partie de votre référentiel

4 - Les temps de l'éducation à la sexualité doivent-ils faire partie de votre programmation annuelle: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

5 - En éducation à la sexualité, vous choisissez les thèmes abordés à partir: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Du référentiel
- De la demande des élèves
- Des problématiques actuelles sur la santé
- Des problèmes spécifiques à votre établissement

Autre, préciser

6 - Quels domaines abordez -vous en éducation à la sexualité? (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- la sexualité
- le secourisme
- les conduites à risques
- IST
- les grossesses précoces

Autre à préciser

7 - Pour mieux réussir l'éducation à la sexualité il vous faudrait: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Une meilleure formation
- Plus de temps et des moyens supplémentaires
- Des contenus de programme plus précis
- Des axes d'actions dans le projet d'établissement
- Des élèves plus motivés

Autre, préciser

8 - Selon-vous l'éducation à la sexualité fait partie des missions de l'enseignant? (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

9 - L'éducation à la sexualité doit être une matière à part entière: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

10 - Pour réussir, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire doit-être adaptée: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Aux centres d'intérêt des élèves
- A leur niveau scolaire
- A ce qui se dit au sein des familles

Autre, préciser

11 - Quels sont les objectifs que vous poursuivez lorsque vous parlez d'éducation à la sexualité avec vos élèves? (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Protéger l'école des déviances sociales en rendant l'élève plus citoyen
- Modifier les attitudes et les comportements au sein d'une famille
- Favoriser la réussite scolaire de l'élève
- Conduire l'élève à préserver sa santé

Autre, préciser

12 - L'éducation à la sexualité doit-elle apporter à l'élève: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Des connaissances et des savoirs
- Des savoirs être
- Des savoirs faire

13 - L'éducation à la sexualité que vous proposez dans votre discipline peut participer à modifier le regard familial: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

14 - L'éducation à la sexualité relève de la compétence d'un enseignant de votre discipline? (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

15 - Pour vous l'éducation à la sexualité peut se faire en partenariat avec la famille: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

16 - Pour faire de l'éducation à la sexualité, l'enseignant doit? (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Connaître les caractéristiques socio-économiques de la région
- Connaître le contexte familial de l'élève
- Connaître les thèmes de santé développés dans le projet d'établissement
- Avoir des connaissances scientifiques sur la santé et la sexualité
- Connaître les textes officiels relatifs à l'éducation à la santé et à la sexualité
- Avoir des connaissances en psychologie de l'élève

Autre, préciser

17 - L'enseignant qui fait de l'éducation à la sexualité doit connaître le point de vue des familles sur les thèmes qu'il va aborder: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

18 - Qu'est-ce qui hors du lycée peut constituer un frein à l'éducation à la sexualité au lycée: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Les relations que les élèves ont avec d'autres jeunes
- Les pratiques de santé et de sexualité au sein de la famille
- La langue parlée par les élèves
- Le langage utilisé par les élèves
- Les croyances et ou les pratiques religieuses
- Le manque de perspectives d'avenir ressenti par les élèves

Autre, préciser

19 - Selon vous l'éducation à la sexualité est de la compétence: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Des familles
- De l'enseignant au lycée
- Des professionnels de santé au lycée
- Du médecin de famille
- Du groupe d'amis

Autre, préciser

20 - Selon vous les familles parlent suffisamment de sexualité avec leurs enfants: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

21 - Selon vous quels thèmes sont-elles le plus abordés dans la famille: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- La sexualité
- Le secourisme
- IST
- Les grossesses précoces
- Les drogues, le tabac et l'alcool
- Aucun

Autre, préciser

22 - L'éducation à la sexualité dans la famille peut modifier les pratiques de l'élève: (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

23 - Faut-il amener le jeune à s'interroger sur le rôle que jouent les pratiques familiales sur sa sexualité? (une seule réponse possible)

- Oui
- Non

24 - Qu'est-ce qui influence le plus le jeune dans ses choix de pratiques liées à la sexualité? (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Le plaisir de prendre des risques
- Le manque d'informations sur la sexualité
- Ce qui se dit dans la famille
- Ce qui se dit avec les camarades
- Ce que disent les enseignants

25 - Pensez-vous que l'éducation à la sexualité peut être utilisée par l'élève dans la famille pour: (classez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Informer la famille sur les problèmes liés à la sexualité
- Modifier les pratiques en matière de sexualité
- Permettre des moments d'échange entre parents et enfants

26 - Selon vous qui au sein de l'école peut être un frein à l'acquisition de connaissances en matière d'éducation à la sexualité?

- L'enseignant
- La famille

Nous vous remercions de votre participation

ANNEXE 8
Questionnaires élèves

Les chercheurs du CREFF, vous invitent à compléter ce questionnaire anonyme le plus sincèrement possible.

1. **Vous êtes** Une fille Un garçon
2. **Vous êtes en classe de** Seconde Première Terminale
3. **Quelle est votre commune de résidence**.....
4. **Vous vivez** En section En centre-ville
5. **Quelle est la profession de vos parents? (soyez le plus précis possible)**
Père
Mère.....
6. **Vivez-vous avec?**
 Votre mère Votre père Votre mère et votre père
 Votre grand-mère Votre mère et votre grand-mère
 Autre, précisez :
7. **Combien de frères et sœurs avez-vous?**.....
8. **Avez-vous des demis - frères et demis - sœurs?** Oui Non
9. **Si oui combien de pères différents**
10. **Combien d'enfants avez-vous ?**
11. **Pour vous être en bonne santé c'est (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)**
 Ne pas être malade
 Avoir une bonne condition physique
 Avoir de bonnes relations avec ses amis
 Avoir le confort matériel (maison, voiture, emploi fixe)
 Être bien dans sa tête
 Autre, précisez:
12. **Qu'est-ce qui permet d'avoir une bonne santé ? (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)**
 Faire du sport régulièrement
 Suivre les conseils du médecin
 Avoir une bonne hygiène de vie (manger et dormir correctement)
 Avoir des relations sexuelles protégées
 Être aidé par sa famille
 Ne pas consommer d'alcool ou de tabac
 Être en réussite scolaire
 Avoir un suivi médical régulier
 Rien de particulier
 Autres, précisez

13. Avec l'expression « on doit faire attention à sa santé » vous êtes (une seule réponse possible)

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

14. Qui doit prendre soin de votre santé ? (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Vous
- Vos parents
- Le médecin de famille
- Le médecin scolaire ou l'infirmière scolaire ou le CPE ou un enseignant
- Votre ami(e) ou vos amis
- Autre, précisez :.....

15. Pensez-vous que vous prenez soin de votre santé ? (une seule réponse possible)

- Oui, tout à fait
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

16. Comment faites-vous attention à votre santé?

.....
.....
.....

17. Pratiquez-vous une activité sportive ?

- Oui
- Non

18. Si oui combien de fois par semaine

19. Si non pourquoi? (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Pour des raisons familiales
- Pour des raisons de santé
- Pour des raisons matérielles (coût, éloignement, etc.)
- Parce que je n'aime pas le sport
- Autre, précisez :.....

20. Avez- vous déjà eu des relations sexuelles ? (une seule réponse possible)

- Oui, à plusieurs reprises
- Oui, une ou deux fois
- Non jamais (dans ce cas, passez à la question 25)

21. Combien de partenaires avez-vous eu depuis votre première relation sexuelle ?.....

22. Avez-vous déjà été enceinte ?

- Oui
- Non

Si oui, combien de fois :

23. Lors de relations sexuelles, vous protégez-vous (une seule réponse possible)

- Toujours
- Parfois
- Rarement
- Jamais

24. Quelle est la raison principale ne vous protégez-vous pas lors d'une relation sexuelle? (une seule réponse possible)

- Je n'ai pas envie d'interrompre la relation
- Par manque d'argent pour acheter des préservatifs
- Je n'en vois pas l'utilité
- Mon partenaire refuse
- Je ne suis pas concerné, je me protège toujours
- Autre, précisez :

25. Combien de temps au maximum êtes-vous resté avec votre copain ou copine ?

26. Combien de temps au minimum êtes-vous resté avec votre copain ou copine ?

27. Pour vous la pilule a pour effet de (2 réponses possibles)

- Ne pas avoir de maladies sexuelles
- Ne pas avoir d'enfant
- Gâcher le plaisir sexuel
- D'éviter une rupture scolaire
- Autre, précisez :

28. Quel est pour vous le rôle du préservatif? (2 réponses possibles)

- Ne pas avoir de maladies sexuelles
- Ne pas avoir d'enfant
- Gâcher le plaisir sexuel
- Eviter une rupture scolaire
- Autre, précisez :

29. Vous arrive-t-il de regarder un film pornographique? (une seule réponse possible)

- Oui, à plusieurs reprises
- Oui, une ou deux fois
- Non jamais

30. L'une de vos copines a-t-elle déjà été enceinte?

- Oui
- Non

31. La sexualité est un risque pour la santé (une seule réponse possible)

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Pas du tout d'accord

32. Si vous pensez que la sexualité peut être un risque pour la santé, donnez un exemple

.....

33. Avec vos parents parlez-vous de sexualité? (une seule réponse possible)

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais (dans ce cas passez à la question 34)

34. Lorsque vos parents vous parlent de sexualité, vous comprenez (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Qu'il ne faut pas avoir de relations sexuelles à votre âge
- Que vous prenez des risques si vous avez des relations sexuelles
- Que vous pouvez avoir des relations sexuelles mais que vous devez penser à vous protéger contre les maladies
- Que vous pouvez avoir des relations sexuelles mais que vous devez penser à prendre des moyens de contraception (par exemple : pilule)

35. Vous diriez qu'il existe une différence entre la sexualité des filles et celle des garçons (une seule réponse possible)

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Pas du tout d'accord

36. Selon vous le regard des adultes sur la sexualité des filles est plutôt

- Positif
- Négatif

37. Vous arrive-t-il de consulter des sites pornographiques (une seule réponse possible)

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

38. Selon vous le regard des adultes sur la sexualité des garçons est plutôt

- Positif
- Négatif

39. Pour vous le sexe est? (2 réponses possibles)

- Un interdit
- Un plaisir ou une preuve d'amour
- Une nécessité matérielle pour gagner de l'argent
- Un besoin physiologique
- Autre, précisez :

40. Lorsque votre enseignant vous parle de sexualité (2 réponses possibles)

- Vous avez l'impression d'apprendre quelque chose
- Vous pensez que ce n'est pas à lui de vous en parler
- Ça vous gêne
- Vous vous ennuyez
- Vous ne comprenez pas tout ce qu'il vous dit
- Autre, précisez :

41. Selon vous, qui est le mieux placé pour vous parler de sexualité (numérotez vos réponses par ordre d'importance, 1 étant la plus importante)

- Vos parents
- Vos enseignants
- Vos amis
- Votre médecin de famille
- Le médecin scolaire ou l'infirmière scolaire
- Autre, précisez :

Je vous remercie de votre aide et vous prie de bien vouloir me remettre ce questionnaire dès que vous l'avez complété

ANNEXE 9

**Programme PSE BO spécial n° 2 et n°3 du
19/02/2009**

Prévention Santé Environnement

Architecture générale

Préambule

Les référentiels de l'enseignement de **Prévention Santé Environnement** remplacent les programmes de Vie Sociale et Professionnelle et d'Hygiène Prévention Secourisme. Ils s'appliquent aux niveaux V et IV. L'enseignement de Prévention Santé Environnement conforte les acquisitions du socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles de la culture scientifique. Il contribue pleinement aux actions prioritaires d'éducation et de prévention définies par les plans nationaux et européens dans les champs de la santé, du travail et de l'environnement.

Il s'adresse, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, à un public très varié tant dans sa composante sociale que dans ses besoins et ses attentes.

Cet enseignement est dispensé et évalué par les professeurs de Biotechnologies Santé Environnement.

Finalités

L'enseignement vise à former des acteurs de prévention individuelle et collective par l'acquisition :

- de connaissances dans le cadre de la prévention, de la santé et de l'environnement ;
- d'un comportement responsable vis à vis de sa santé et de son environnement ;
- des compétences sociales et civiques permettant de réussir sa vie en société dans le respect de soi et des autres ;
- d'une culture scientifique et technologique visant à développer l'esprit critique ;
- d'une méthodologie intégrant une démarche d'analyse et de résolution de problèmes.

Démarches et méthodes :

Une pédagogie active à partir de situations concrètes de la vie sociale ou professionnelle est à privilégier en utilisant notamment les Technologies d'Information et de Communication.

- Pour les Brevets d'Enseignement Professionnel et en seconde professionnelle, les situations issues de faits d'actualité, d'expériences personnelles, constituent le point de départ de la démarche inductive. Celle-ci s'appuie notamment sur la méthodologie de résolution de problèmes.
- En première et terminale, la pédagogie s'ouvre à la démarche déductive et conduit à l'analyse de situations, notamment celles observées en Périodes de Formation en Milieu Professionnel.

Par l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes, l'enseignement de Prévention Santé Environnement contribue, en lien avec les autres enseignements, à former un individu responsable et autonome.

Organisation des cycles de formation

L'enseignement de Prévention Santé Environnement est organisé en modules de formation définis autour de problématiques :

- en seconde professionnelle, cinq modules de formation abordent les domaines de la santé et de l'environnement économique ;
- en première professionnelle, trois modules de formation sont axés sur le développement durable et la prévention des risques professionnels ;
- en terminale professionnelle, quatre modules de formation développent le cadre juridique de l'entreprise et les démarches de prévention dans le monde professionnel.

Le référentiel de prévention santé environnement des brevets d'études professionnels est intégré à celui du baccalauréat professionnel. Il se limite aux modules 1 à 7 et permet ainsi la validation d'un niveau 5 en cours de parcours de formation.

Mise en relation capacités – attitudes

CAPACITÉS	BEP	BAC PRO	ATTITUDES
S'informer, se documenter : <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher l'information - Décoder l'information - Traiter l'information - Analyser 	X X X	X X X X	Attitude critique vis-à-vis de l'information Objectivité
Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques : <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer des connaissances - Mettre en relation - Expliquer un phénomène à partir de connaissances - Argumenter 	X X	X X X X	Attitude responsable face à sa santé, aux autres Esprit critique Intérêt pour les progrès scientifiques et techniques Conscience de la valeur de la loi
Conduire une démarche d'analyse : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier un problème, - Appliquer une démarche de résolution de problème - Mettre en œuvre une approche par les risques - Mettre en œuvre une approche par le travail - Mettre en œuvre une approche par l'accident 	X X X	X X X X X	Autonomie et initiative Conscience de sa responsabilité dans la vie professionnelle
S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la problématique du projet - Repérer les enjeux - Se situer dans un projet - Proposer des actions - Hiérarchiser les actions - Présenter le projet 	X X X X	X X X X X	Ouverture sur le monde Attitude éco-citoyenne Esprit civique Sens de la responsabilité Notion de solidarité Attitude critique
Communiquer : <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un langage adapté - Utiliser un moyen de communication adapté - Échanger, prendre en compte différents avis - Construire son opinion personnelle - Argumenter 	X X X X	X X X X X	Attitude raisonnée et responsable Résistance aux pressions extérieures Attitude critique vis-à-vis de l'information Respect de l'autre

RÉFÉRENTIELS POUR LES BREVETS D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL et POUR LES BACCALAURÉATS PROFESSIONNELS

Classe de Seconde

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 1 : SANTE ET EQUILIBRE DE VIE		
1.1 Maîtriser son équilibre de vie		
1.1.1 Adopter un rythme biologique cohérent		
<ul style="list-style-type: none"> - Rythmes biologiques - Rythmes sociaux - Facteurs de désynchronisation des rythmes et effets - Mesures correctives 	Définir le rythme circadien, le rythme hebdomadaire. Différencier les rythmes sociaux. Énoncer les conséquences de la désynchronisation des rythmes biologiques (effet week-end, travail posté, décalage horaire...) Dédire la conduite à tenir pour s'adapter à la rupture des rythmes.	Stratégies de récupération pour concilier rythme biologique et rythme social.
1.1.2 S'assurer un sommeil réparateur		
<ul style="list-style-type: none"> - Sommeil : différentes phases et rôles - Troubles du sommeil et insuffisance : effets et prévention 	Énoncer les rôles du sommeil et ses différentes phases. Mettre en évidence les effets de l'insuffisance de sommeil sur l'activité de la journée. Préciser les conditions d'un sommeil réparateur. Repérer les troubles du sommeil : insomnie, hypersomnie. Dédire la conduite à tenir pour s'assurer un sommeil réparateur.	Sens de la responsabilité face à sa santé : attitude veille/sommeil cohérente avec la vie sociale et professionnelle.
1.1.3 Gérer son activité physique		
<ul style="list-style-type: none"> - Travail musculaire et incidences physiologiques - Effets psychologiques, esthétiques - Notions de limite : surentraînement, dopage 	Caractériser le muscle strié squelettique. Décrire les mécanismes du travail musculaire. Repérer les incidences physiologiques générées par le travail musculaire. Distinguer les effets positifs et négatifs de l'activité physique sur la santé. Analyser les effets du surentraînement et du dopage. Justifier l'intérêt de l'activité physique régulière et raisonnée.	Esprit critique face aux dérives sportives. Attitude raisonnée et responsable face à sa santé et celle des autres.
1.2 Appréhender le concept et le système de santé		
<ul style="list-style-type: none"> - Concept de « capital santé » - Plans santé, prévention - Système de santé 	Caractériser le concept de capital santé à partir de la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Caractériser un plan santé. Énoncer les principales orientations nationales d'un plan santé en vigueur. Mettre en évidence les spécificités du système de santé en France : le principe de solidarité, le parcours de santé, la carte Vitale...	Esprit civique, Sens de la responsabilité face à sa santé, Solidarité entre générations.

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 2 : ALIMENTATION ET SANTE		
2.1 Appréhender les principes de base d'une alimentation équilibrée		
<ul style="list-style-type: none"> - Approche sociologique de l'alimentation - Principes généraux de l'équilibre alimentaire : diversité des aliments, rythme des repas 	<p>Comparer les habitudes alimentaires liées à différentes cultures : nombre de repas, composition, contexte environnemental...</p> <p>Identifier différentes habitudes alimentaires en fonction du contexte : famille, activité professionnelle, appartenance à un groupe...</p> <p>Déduire les principes de base de l'équilibre alimentaire.</p>	<p>Curiosité pour les autres pays du monde.</p> <p>Attitude responsable dans son comportement alimentaire en tenant compte de l'environnement social, familial, culturel et économique.</p>
2.2 Se situer dans l'évolution des comportements		
<ul style="list-style-type: none"> - Saveur et plaisir alimentaire - Produits alimentaires - Formes de restauration - Alimentation et développement durable - Comportements alimentaires à risques. - Désordres alimentaires : boulimie, anorexie. 	<p>Décrire le mécanisme de perception des saveurs. Lister les composantes du plaisir alimentaire.</p> <p>Comparer les produits semi-préparés aux produits frais (intérêts et limites).</p> <p>Caractériser les compléments alimentaires et les alicaments...</p> <p>Repérer leurs intérêts et leurs limites.</p> <p>Comparer différentes formes de restauration (intérêts et limites).</p> <p>Énoncer les comportements de consommateurs écoresponsables face à leur alimentation.</p> <p>Identifier les « comportements alimentaires à risques » et leurs conséquences sur la santé.</p> <p>Définir les désordres alimentaires. Indiquer la conduite à tenir face au comportement à risque ou aux désordres alimentaires.</p>	<p>Attitude raisonnée face à ses choix.</p> <p>Esprit critique face aux modes alimentaires et aux médias : distinction entre le diffusé (publicitaire) et le prouvé (scientifique).</p> <p>Attitude éco-citoyenne.</p> <p>Volonté de se prendre en charge.</p> <p>Appréhension des dangers.</p>
2.3 Appréhender les enjeux des circuits de distribution dans le secteur alimentaire		
<ul style="list-style-type: none"> - Circuits de distribution - Commerce équitable 	<p>Analyser différents circuits de distribution (court, long, ultra long). Déduire les intérêts et les limites de chacun.</p> <p>Définir le commerce équitable. Indiquer ses intérêts et ses limites.</p>	<p>Conscience des valeurs pour influencer ses choix. Solidarité.</p>
2.4 Appréhender la qualité sanitaire des aliments		
<ul style="list-style-type: none"> - Sécurité alimentaire - Traçabilité 	<p>Identifier différentes structures de contrôle et indiquer leurs rôles : Direction des Services Vétérinaires (DSV), Direction générale de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes (DGCCRF), Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA), Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS)...</p> <p>Repérer les informations de traçabilité et les signes de qualité sur l'étiquetage.</p>	<p>Attitude critique et réfléchie face à l'information disponible.</p>

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 3 : PREVENTION DES COMPORTEMENTS A RISQUES ET DES CONDUITES ADDICTIVES		
3.1 Adopter une attitude critique vis-à-vis des conduites addictives		
<ul style="list-style-type: none"> - Facteurs de prise de risque et phénomène d'addiction - Effets des conduites addictives et de la poly-consommation (alcool, tabac, drogues, médicaments) - Mesures de prévention individuelle 	Repérer différents facteurs de prise de risque. Définir le phénomène d'addiction. Identifier les effets à court et à long terme des différentes substances psycho-actives. Indiquer les dangers de la poly-consommation. Identifier les conséquences personnelles et sociales d'une conduite addictive. Proposer des actions individuelles de prévention.	Sens de la responsabilité par rapport aux autres et à sa santé. Prise en compte de l'avis des autres. Prise d'initiative dans la recherche d'aide auprès de personnes ressources.
3.2 Appréhender le cadre légal et réglementaire français		
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité civile et pénale - Mesures de prévention collective 	Identifier le cadre légal et réglementaire (prévention et répression) pour : <ul style="list-style-type: none"> - une substance licite, - les substances illicites. Repérer au niveau local les structures d'accueil, d'aide et de soutien.	Responsabilité individuelle et collective. Respect de soi, des autres.
MODULE 4 : SEXUALITE ET PREVENTION		
4.1 Prévenir les Infections Sexuellement Transmissibles (IST)		
<ul style="list-style-type: none"> - IST : agents responsables, modes de contamination, symptômes, conséquences - Conduite à tenir - Moyens de prévention - Structures d'accueil, d'aide et de soutien 	Comparer les principales I.S.T. d'origine bactérienne et virale : agents responsables, modes de contamination, symptômes et conséquences. Dédire la conduite à tenir à la suite d'une prise de risque ou d'une contamination. Indiquer et justifier les moyens de prévention. Repérer, au niveau local, les structures d'accueil, d'aide et de soutien.	Responsabilité individuelle et collective. Respect de soi, des autres.
4.2 Prévenir une grossesse non désirée		
<ul style="list-style-type: none"> - Modes d'action des méthodes contraceptives préventives et d'urgence - Structures d'accueil, d'aide et de soutien 	Comparer les modes d'action des différentes méthodes contraceptives en précisant leurs limites (fiabilité...) Justifier l'intérêt du choix d'une méthode contraceptive préventive. Distinguer contraception et interruption volontaire de grossesse (IVG). Indiquer le cadre légal. Repérer, au niveau local, les structures d'accueil, d'aide et de soutien. Indiquer la conduite à tenir à la suite d'une prise de risque.	Responsabilité individuelle et collective. Respect de soi, des autres.
MODULE 5 : ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE ET PROTECTION DU CONSOMMATEUR		
5.1 Gérer son budget		
<ul style="list-style-type: none"> - Budget - Épargne 	Analyser l'évolution des différents postes budgétaires dans le temps. Caractériser un budget. Comparer différentes formes d'épargne.	Attitude critique et réfléchie face à l'information disponible. Prendre conscience de la valeur de la loi et de l'engagement, de ses droits et de ses devoirs.

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
5.2 Acheter un bien		
<ul style="list-style-type: none"> - Contrats - Différents modes de paiement - Crédit endettement - Surendettement 	<p>Caractériser un contrat de vente ou de location. Identifier les engagements des deux parties.</p> <p>Différencier les modes de paiement : espèces, chèque, carte de crédit, cartes de magasin, titre interbancaire et paiement, prélèvement automatique, cyberpaiement... Distinguer les intérêts et limites de chacun.</p> <p>Comparer différentes formes de crédit. Repérer les formalités pour obtenir un crédit.</p> <p>Distinguer l'endettement du surendettement (notion de seuil). Décrire la procédure pour faire face au surendettement.</p>	<p>Attitude critique et réfléchie face à l'information disponible.</p> <p>Prendre conscience de la valeur de la loi et de l'engagement, de ses droits et de ses devoirs.</p>
5.3 Appréhender les mesures de protection des personnes et des biens		
<ul style="list-style-type: none"> - Structures d'information et de défenses du consommateur - Règles et mesures de protection du consommateur - Assurances 	<p>Repérer au niveau local les structures d'information et de défense des consommateurs et leurs spécificités.</p> <p>Indiquer les droits européens du consommateur. Définir la notion d'assurance : principe de solidarité.</p> <p>Appréhender la notion de responsabilité civile et de responsabilité pénale. Déclarer un sinistre.</p>	<p>Prendre conscience de la valeur de la loi et de l'engagement, de ses droits et de ses devoirs.</p>

Classe de Première

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 6 : GESTION DES RESSOURCES NATURELLES ET DEVELOPPEMENT DURABLE		
6.1 Maîtriser sa consommation d'eau		
<ul style="list-style-type: none"> - Ressources disponibles - Critères de potabilité - Mesures collectives et individuelles de préservation de l'eau 	<p>Identifier les ressources disponibles en eau (du niveau local au niveau planétaire) et leurs limites.</p> <p>Repérer les critères de potabilité.</p> <p>Analyser l'évolution de la consommation en eau. Indiquer les mesures collectives pour préserver l'eau au niveau qualitatif et quantitatif. Mettre en relation les comportements humains et les réserves disponibles.</p> <p>Proposer des actions éco-citoyennes.</p>	<p>Attitude de consommateur responsable en matière d'environnement et de développement durable.</p> <p>Attitude de curiosité pour les autres pays du monde. Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité.</p>
6.2 Maîtriser sa consommation en énergies		
<ul style="list-style-type: none"> - Ressources en énergie - Consommation et conséquences sur l'environnement - Mesures collectives et individuelles d'économie d'énergie 	<p>Identifier les ressources en énergie (renouvelables et non renouvelables) au niveau local, au niveau planétaire et leurs limites de rendement.</p> <p>Analyser l'évolution de la consommation par catégorie d'énergie et les conséquences sur l'environnement, notamment sur la qualité de l'air.</p> <p>Indiquer les mesures collectives pour limiter la consommation d'énergie et les effets sur l'environnement.</p> <p>Proposer des actions éco-citoyennes.</p>	<p>Attitude de consommateur responsable en matière d'environnement et de développement durable.</p> <p>Attitude de curiosité pour les autres pays du monde. Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité.</p>

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 7 : PREVENTION DES RISQUES		
7.1 Identifier des situations à risques et la conduite à tenir		
<ul style="list-style-type: none"> - Différents types de risques - Conduite à tenir face à des risques majeurs 	Différencier risques majeurs, risques professionnels, risques d'accidents domestiques Repérer au niveau local les risques majeurs. Identifier les mesures collectives permettant de limiter la gravité des dommages pour un risque. Indiquer la conduite d'urgence à tenir face à ce risque.	Conscience de sa responsabilité par rapport aux autres. Sens de l'observation Motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs. Attitude responsable face aux risques majeurs.
7.2 Se protéger du bruit		
<ul style="list-style-type: none"> - Sources du bruit - Anatomie et physiologie de l'oreille - Conséquences du bruit sur l'organisme, sur la vie sociale - Mesures de prévention 	Définir le bruit et l'onde sonore. Identifier les sources de bruit. Identifier les différents seuils (audition, fatigue, douleur). Repérer, sur un schéma anatomique simple, le trajet du son. Décrire le mécanisme de la perception du son. Repérer les organes de l'appareil auditif qui peuvent être endommagés. Différencier surdité de transmission et surdité de perception. Identifier les principales atteintes physiologiques et psychologiques, les conséquences sociologiques. Dédire les mesures de prévention pour lutter contre le bruit : source, transmission, réception.	Conscience de sa responsabilité par rapport aux autres. Attitude responsable face aux risques. Comportement citoyen face aux nuisances sonores.

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 8 : PREVENTION DES RISQUES DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL		
8.1 Repérer les risques professionnels dans l'activité de travail		
- Identification et évaluation des risques	Analyser le contexte professionnel. Identifier les situations dangereuses. Identifier les risques et les dommages potentiels. Apprécier l'importance des risques (fréquence et gravité, probabilité d'occurrence). Repérer le risque prépondérant du secteur.	Sens de l'observation. Esprit critique. Esprit d'initiative.
8.2 Appliquer l'approche par le risque à un risque spécifique du secteur professionnel		
parmi les risques suivants : - mécanique - électrique - biologique - liés à l'ambiance thermique - liés à l'ambiance lumineuse et par la démarche d'approche par le risque : - Analyser une situation à risques en identifiant : le(s) danger(s), la situation dangereuse, l'événement dangereux, le dommage éventuel ; - Évaluer les risques ; - Proposer des mesures de suppression ou de réduction des risques.	Repérer les éléments constitutifs d'une situation de travail caractéristique du risque. Mettre en évidence les effets physiopathologiques du risque. Caractériser les dommages potentiels. Évaluer les risques persistants. Proposer et justifier les mesures de prévention : intrinsèques, collectives et individuelles, formation-information.	Observation des règles de sécurité. Sens de la responsabilité face à la santé.
8.3 Gérer les situations d'urgence en cas d'accident		
- Protection et prévention - Examen de la victime - Alerte et information - Gestes de secours	<p>L'enseignant doit être moniteur de secourisme à jour de ses recyclages.</p> La formation s'appuie sur le référentiel de secourisme en vigueur. Pré-requis à ce chapitre de formation : <ul style="list-style-type: none"> • Soit PSC1 (prévention et secours civique niveau 1) : la formation se limite alors au chapitre prévention des risques spécifiques du programme SST ; • Soit SST : la formation se limite alors au recyclage SST. Assurer la protection du secouriste, des témoins et de la victime. Examiner la victime. Alerter ou faire alerter. Pratiquer les gestes de premiers secours.	Sens de la responsabilité par rapport aux autres et de la solidarité. Conscience de ses devoirs et de ses droits.

Classe de terminale

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 9 : CADRE REGLEMENTAIRE DE LA PREVENTION DANS L'ENTREPRISE		
9.1 Appréhender le cadre juridique de la prévention		
<ul style="list-style-type: none"> - Principes généraux de prévention - Obligations et droits de l'employeur et du salarié en matière de sécurité - Document unique 	<p>Illustrer les principes généraux de prévention par des exemples.</p> <p>Repérer les obligations et les droits de l'employeur et du salarié en général et dans les situations particulières : accueil du nouvel embauché, situation de danger grave et imminent.</p> <p>Participer à la formalisation ou à l'actualisation du document unique dans un atelier ou une zone de travail.</p>	<p>Conscience de ses droits et devoirs.</p>
9.2 Identifier les acteurs de prévention dans l'entreprise		
<ul style="list-style-type: none"> - Délégués du personnel - Personnel chargé de l'hygiène et de la sécurité - Secouriste du travail - Membres du Comité d'Hygiène de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) 	<p>Préciser les rôles respectifs de chacun des acteurs de prévention.</p> <p>Indiquer les conditions d'existence d'un CHSCT, sa composition et ses missions.</p>	<p>Conscience de ses droits et devoirs.</p>
9.3 Identifier les organismes de prévention		
<ul style="list-style-type: none"> - Organismes dépendant de la sécurité sociale - Organismes dépendant du ministère du travail - Organismes agréés - Organisations professionnelles 	<p>Identifier les principaux organismes (Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés [CNAMTS], Institut National de Recherche et de Sécurité [INRS], inspection du travail, service de santé au travail, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail [ANACT]...) et organisations professionnelles du secteur concerné.</p> <p>Préciser leurs rôles et conditions d'intervention.</p>	<p>Respect des règles de sécurité.</p> <p>Conscience de ses droits et devoirs professionnels.</p>
9.4 Distinguer accident du travail et maladie professionnelle		
<ul style="list-style-type: none"> - Définitions, caractéristiques - Importance, coût humain et financier - Indemnisation des accidents du travail et des maladies professionnelles - Conséquences juridiques 	<p>Définir accident du travail et maladie professionnelle.</p> <p>Distinguer pour les accidents du travail et des maladies professionnelles les coûts humains et financiers : coûts directs et indirects.</p> <p>Distinguer les procédures de déclaration d'accident du travail et de maladie professionnelle.</p> <p>Indiquer les démarches de constitution d'un dossier de maladie professionnelle recevable.</p> <p>Distinguer les prestations en nature et les prestations en espèces.</p> <p>Différencier les deux types de responsabilité : civile et pénale.</p>	<p>Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité.</p> <p>Ouverture d'esprit à l'environnement professionnel.</p> <p>Volonté de se prendre en charge individuellement.</p>

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
MODULE 10 : EFFETS PHYSIOPATHOLOGIQUES DES RISQUES PROFESSIONNELS ET PREVENTION		
10.1 Prévenir le risque chimique		
<ul style="list-style-type: none"> - Approche par le risque - Voies de pénétration des produits chimiques - Effets physiopathologiques - Mesures de prévention 	<p>Analyser le contexte professionnel. Identifier les situations dangereuses.</p> <p>Identifier les voies de pénétration des produits chimiques : la peau, l'appareil respiratoire, l'appareil digestif.</p> <p>Mettre en évidence les effets physiopathologiques du risque chimique. Expliquer les phénomènes biologiques mis en jeu.</p> <p>Proposer et justifier les mesures de prévention à différents niveaux, valeurs limites d'exposition.</p>	<p>Observation des règles de sécurité. Sens de la responsabilité face à la santé.</p>
10.2 Prévenir les risques liés à l'activité physique		
<ul style="list-style-type: none"> - Identification des situations à risques - Effets physiopathologiques - Troubles musculo-squelettiques (TMS) - Affections de la colonne vertébrale - Prévention 	<p>Analyser l'activité physique statique et dynamique. Repérer les situations contraignantes ou dangereuses.</p> <p>Comparer le travail musculaire dans les deux situations (statique et dynamique). Expliquer le phénomène de fatigue et de tétanisation musculaire. Justifier l'importance de la phase de récupération.</p> <p>Définir et identifier les principaux TMS dans le secteur professionnel. Repérer les facteurs aggravants. Comparer une articulation saine avec une articulation atteinte de TMS (coude ou épaule...).</p> <p>Repérer les différentes zones de la colonne vertébrale. Identifier les affections de la colonne vertébrale dans le secteur professionnel. Repérer les facteurs aggravants en fonction des postures, des manutentions et des déplacements. Expliquer les modifications physiopathologiques liées aux affections de la colonne vertébrale : lumbago, sciatique, hernie discale...</p> <p>Pour chaque affection, proposer les mesures de prévention individuelle, collective et intégrée : aménagement du poste de travail, utilisation des aides techniques, principes de sécurité et d'économie d'effort, respect de la réglementation en vigueur.</p>	<p>Observation des règles de sécurité. Sens de la responsabilité face à la santé.</p>
MODULE 11 : APPROCHE PAR LE RISQUE		
11.1 Déterminer les effets physiopathologiques de la charge mentale		
<ul style="list-style-type: none"> - Charge mentale - Stress - Autres effets 	<p>Définir la charge mentale. Différencier charge mentale affective et charge mentale psychologique.</p> <p>Identifier les facteurs de stress dans l'environnement. Décrire le mécanisme physiologique du stress. Différencier le stress positif et le stress négatif. Énoncer les effets à court et à long terme du stress sur la santé.</p> <p>Expliquer les autres effets physiopathologiques.</p>	<p>Attitude raisonnée face aux situations de stress.</p>

CONNAISSANCES	CAPACITÉS	ATTITUDES DÉVELOPPÉES
11.2 Prévenir les risques liés à la charge mentale : approche par le travail		
<ul style="list-style-type: none"> - Identification du problème ergonomique - Analyse de la situation de travail - Formulation des hypothèses - Validation des hypothèses - Proposition de solutions 	Identifier les effets de la charge mentale pour l'opérateur. Identifier les effets pour l'entreprise. Recueillir les données : <ul style="list-style-type: none"> - déterminants opérateur, déterminants entreprise ; - le travail prescrit, travail réel. Différencier tâches et activités. Établir des liens de causalité entre effets, déterminants et activités. Proposer des outils de validation des hypothèses. Proposer et hiérarchiser des mesures correctives de prévention.	Sens de la responsabilité face à la santé. Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité. Ouverture d'esprit à l'environnement professionnel.
MODULE 12 : APPROCHE PAR L'ACCIDENT		
Utiliser l'analyse d'un accident du secteur professionnel dans une démarche de prévention		
<ul style="list-style-type: none"> - Recueil des faits - Construction de l'arbre des causes - Mise en œuvre de la prévention de ce type d'accident - Extension de la prévention aux accidents connexes 	Distinguer fait et opinion. Recueillir les données et les classer (Individu, TÂche, MATériel, Mllieu...). Déterminer le fait ultime. Rechercher les faits antécédents. Établir les liens de causalité. Proposer et hiérarchiser des mesures correctives. Définir les facteurs potentiels d'accident.	Sens de la responsabilité par rapport aux autres. Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité. Observation des règles de sécurité.

ANNEXE 10

Voie professionnelle. Ressources PSE



éduscol

Prévention
Santé
Environnement

Ressources pour la voie professionnelle

Ressources pour les classes préparatoires au CAP et au baccalauréat professionnel

Ce document peut être utilisé librement dans le cadre des enseignements et de la formation des enseignants. Toute reproduction, même partielle, à d'autres fins ou dans une nouvelle publication, est soumise à l'autorisation du directeur général de l'Enseignement scolaire.

Décembre 2009

Sommaire

Avant-propos	2
Mise en parallèle des contenus des référentiels de Prévention Santé et Environnement en CAP et baccalauréat professionnel (3ans)	3
Synoptiques des référentiels de Prévention Santé et Environnement	5
Contexte de la rénovation	8
1. Le socle commun	8
2. Recommandation du parlement européen	8
3. Schéma de cohérence dans les cycles	9
Ingénierie de formation	10
1. Étapes de préparation d'une séquence	10
2. Des raisonnements et des démarches pour une pédagogie active	12
3. Exemples d'application	16
3.1 Démarche de résolution de problèmes appliquée au module « Alimentation et santé »	17
3.2 Démarche de projet appliquée au module « Gestion des ressources naturelles et développement durable »	26
3.3 Approche par le travail appliquée au module 11	29
 Annexes	
Repérage des acquis dans les programmes du collège	36
Outil méthodologique : la recherche documentaire	38
Gestes de premiers secours	39
Ressources documentaires	40
1. Les plans nationaux	40
2. Bibliographie et sitographie en PSE	43
Équipement	44
Mise en relation capacités - connaissances	45
1. Les capacités en PSE en baccalauréat professionnel	45
2. Les capacités en PSE en CAP	52

Avant-propos

L'enseignement de Prévention Santé Environnement est obligatoire dans les CAP, BEP et Baccalauréats professionnels de tous les secteurs professionnels :

- arrêté du 23 juin 2009, BO n° 30 du 23 juillet 2009 pour le CAP,
- arrêté du 10 février 2009, BO spécial n°2 du 19 février 2009 pour le Baccalauréat professionnel et le BEP dans le cadre du diplôme intermédiaire.

Les contenus des référentiels affirment les actions prioritaires d'éducation et de prévention dans les champs de la santé, du travail et de l'environnement. La structure des référentiels reprend la forme de rédaction du socle commun et liste les connaissances, capacités et attitudes à développer.

La rénovation d'une discipline constitue un moment privilégié pour susciter la réflexion personnelle ou en équipe et amène à s'interroger sur sa pratique et son évolution. Si chaque enseignant reste maître de ses choix pédagogiques, il doit être capable de les expliquer, de les justifier et d'en assumer les conséquences. Il n'y a pas de liberté sans prise de responsabilité.

Respectant cette liberté de choix, ce document ressource s'applique à éclairer les orientations prises et à aider à construire les projets de formation. Il présente des généralités pédagogiques, des exemples d'applications dans la réalisation d'une séquence ou d'une séance à ne considérer en aucun cas comme modélisant, un tableau de mise en relation capacités/connaissances, des références de ressources documentaires bibliographiques et sitographiques non exhaustives et à enrichir.

La Prévention Santé Environnement est une discipline dynamique, les notions développées sont en perpétuelles évolutions. Elle nécessite une actualisation constante et une quête de ressources nouvelles permanentes. Il incombe aux enseignants de mobiliser les élèves à travers une pédagogie active elle aussi toujours renouvelée.

Mise en parallèle des contenus des référentiels de Prévention Santé et Environnement en CAP et baccalauréat professionnel (3ans)

1. Horaires

La répartition horaire proposée à titre indicatif concerne la voie scolaire. Elle prend en compte les périodes de formation en milieu professionnel. Le temps alloué à chacun des modules peut varier en fonction des contenus des référentiels professionnels.

Les PFMP ont une durée de 12 à 16 semaines en CAP selon les spécialités, de 22 semaines en Bac Pro.

La convention type relative à la formation en milieu professionnel des élèves de lycée professionnel été publiée dans la note de service n°2008-176 du 24 décembre 2008 publiée au BOEN N°2 du 8 janvier 2009.

En CAP, les modules 1 et 2 représentent un volume horaire annuel d'environ 28 heures, les modules 3 et 4 environ 39 heures. Ils peuvent varier en fonction des projets de l'établissement et des spécialités des diplômes préparés par les élèves.

L'enseignement de Prévention Santé Environnement est dispensé à raison de :

- 1 heure par semaine dédoublée à partir du 19^{ème} élève en première année de CAP
- 0h30 par semaine en classe entière + 1h par semaine dédoublée à partir du 19^{ème} élève en terminale CAP. (Arrêté du 24 Avril 2002, BOEN n°21 du 23 Mai 2002).

2. Préconisation de répartition des modules en CAP


Pour faciliter la fluidité des parcours et des passerelles en particulier le passage de seconde professionnelle Bac Prof. en Terminale CAP, on privilégiera en première année CAP l'étude des modules 1 et 2 et en terminale CAP les modules 3 et 4.

En Bac Prof. 3 ans, le référentiel de PSE prévoit une organisation des modules par année. Le BOEN spécial n°2 du 19 février 2009 indique pour l'enseignement obligatoire de PSE une durée horaire pour un cycle de trois ans de 84 heures, soit une durée horaire annuelle moyenne indicative de 28 heures.

En tenant compte des périodes de PMFP dont la durée varie sur les trois années, la répartition horaire globale proposée est la suivante :

- en seconde professionnelle : 30 heures ;
- en première professionnelle : 28 heures ;
- en terminale professionnelle : 26 heures.

Première année de CAP	
Volume horaire	Contenus CAP
28 h	1. L'individu et sa santé 20 h 1.1 Concilier rythmes biologiques et rythmes influencés par le travail 1.2 Adapter son alimentation à son activité 1.3 Gérer son activité physique 1.4 Prévenir les conduites addictives 1.5 Prévenir les IST 1.6 Prévenir une grossesse non désirée
	2. L'individu dans ses actes de consommation 8 h 2.1 Gérer son budget 2.2 Gérer ses achats 2.3 Utiliser les systèmes de protection et défense du consommateur : - contrats - assurances - organismes d'information et de défense - sécurité sanitaire
Terminale CAP	
39 h	3. L'individu dans son parcours professionnel 6 h 3.1 Gérer sa formation professionnelle tout au long de sa vie 3.1.1 Situer sa qualification professionnelle 3.1.2 Distinguer formation initiale et formation continue 3.2 Rechercher un emploi 3.2.1 Utiliser des structures d'aide 3.2.2 Mettre en œuvre des démarches 3.3 Faire valider son expérience
	4. L'individu dans son environnement professionnel 33 h 4.1 S'approprier le cadre réglementaire du milieu professionnel 4.1.1 Caractériser les textes de référence de la législation du Travail 4.1.2 Différencier les contrats de travail 4.1.3 Caractériser les rémunérations 4.1.4 Identifier les instances représentatives des personnels 4.1.5 Repérer les structures de défense, protection et contrôle 4.1.6 Surveiller la santé du salarié 4.2 Prévenir les risques professionnels au poste de travail 4.2.1 Appréhender les risques professionnels 4.2.2 Prévenir les troubles musculo-squelettiques 4.2.3 Prévenir les risques liés à la charge mentale 4.2.4 Prévenir un risque spécifique au secteur professionnel 4.2.5 Gérer les situations d'urgence 8 h 4.3 Participer à la protection de l'environnement 4.3.1 Déchets 4.3.2 Gestion des déchets

 Modules de certification BEP


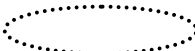
Seconde professionnelle	
Volume horaire	Contenus Bac Pro
30 h	1. Santé – équilibre de vie 7 h 1.1 Maîtriser son équilibre de vie : 1.1.1 Adopter un rythme biologique cohérent 1.1.2 S'assurer un sommeil réparateur 1.1.3 Gérer son activité physique 1.2 Appréhender concept et système de
	2. Alimentation et santé 7 h 2.1 Appréhender les principes de base d'une alimentation équilibrée 2.2 Se situer dans l'évolution des comportements 2.3 Appréhender les enjeux des circuits de distribution dans le secteur alimentaire 2.4 Appréhender la qualité sanitaire des aliments
	3. Prévention comportements à risques et conduites addictives 5 h 3.1 Adopter une attitude critique vis-à-vis conduites addictives 3.2 Appréhender le cadre légal
	4. Sexualité et prévention 5 h 4.1 Prévenir les IST 4.2 Prévenir une grossesse non désirée
	5. Environnement économique et protection du consommateur 6 h 5.1 Gérer son budget 5.2 Acheter un bien 5.3 Appréhender mesures de protection des personnes et biens

Première professionnelle	
Volume horaire	Contenus Bac Pro
28 h	6. Gestion des ressources naturelles et développement durable 6 h 6.1 Maîtriser la consommation d'eau 6.2 Maîtriser la consommation en énergies
	7. Prévention des risques 6 h 7.1 Identifier des situations à risques et la conduite à tenir 7.2 Se protéger du bruit
	8. Prévention des risques dans le secteur professionnel 16 h 8.1 Repérer les risques professionnels dans l'activité de travail 8.2 Appliquer l'approche par le risque à un risque du secteur professionnel 8.3 Gérer les situations d'urgence en cas d'accident

Terminale professionnelle	
Volume horaire	Contenus Bac Pro
26 h	9. Cadre réglementaire de la prévention dans l'entreprise 6 h 9.1 Appréhender le cadre juridique de la prévention 9.2 Identifier les acteurs de prévention dans l'entreprise 9.3 Identifier les organismes de prévention- 9.4 Distinguer accident du travail et maladie professionnelle
	10. Effets physiopathologiques des risques professionnels et prévention 8h 10.1 Prévenir le risque chimique 10.2 Prévenir les risques liés à l'activité physique
	11. Approche par le travail* 8h 11.1 Déterminer les effets physiopathologiques de la charge mentale 11.2 Prévenir les risques liés à la charge mentale : approche par le travail <i>* Attention, erreur d'intitulé dans le BOEN</i>
	12. Approche par l'accident 4h Utiliser l'analyse d'un accident du secteur professionnel dans une démarche de prévention

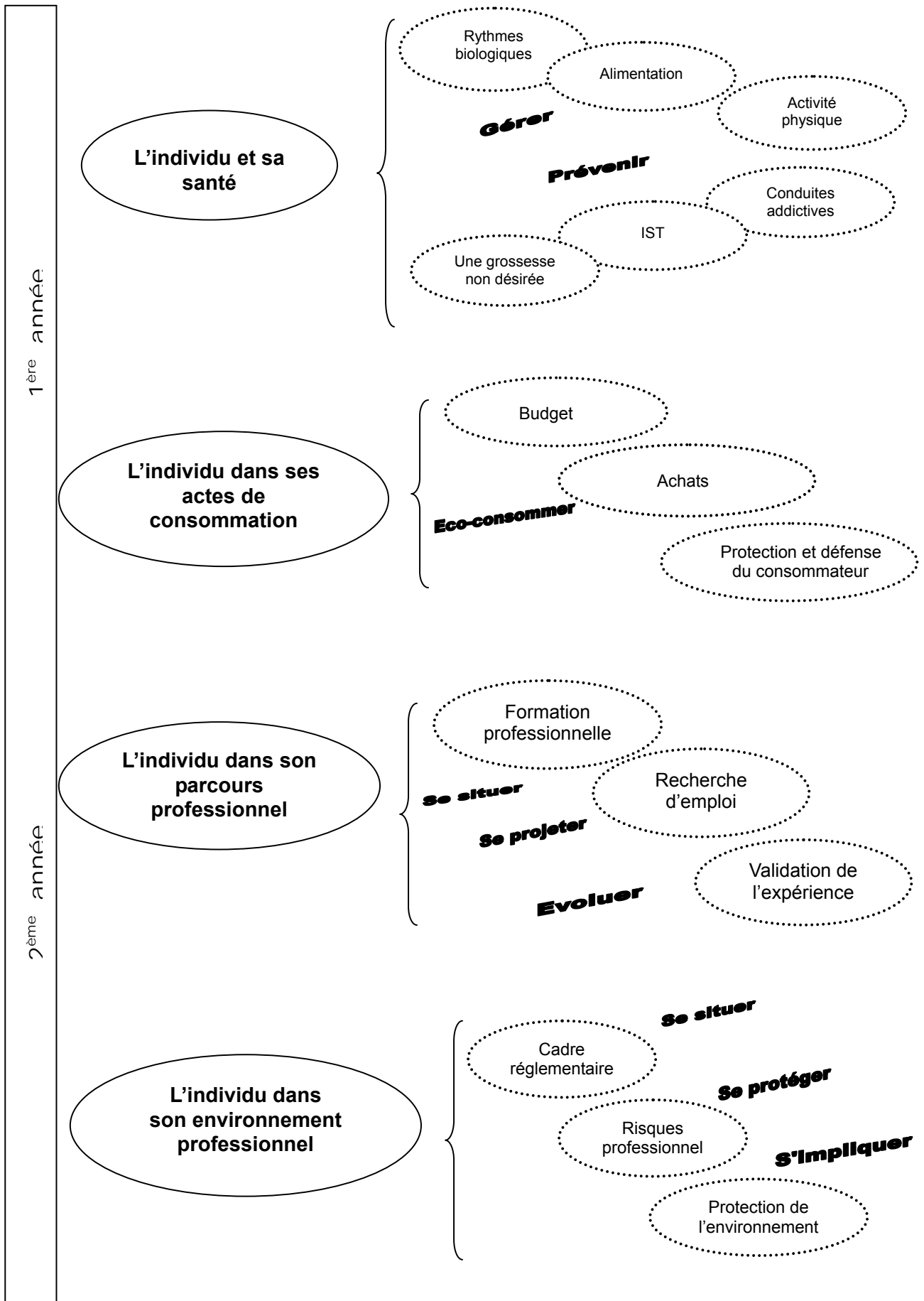
Synoptiques des référentiels de Prévention Santé et Environnement

Présentation globale des référentiels mettant en évidence :

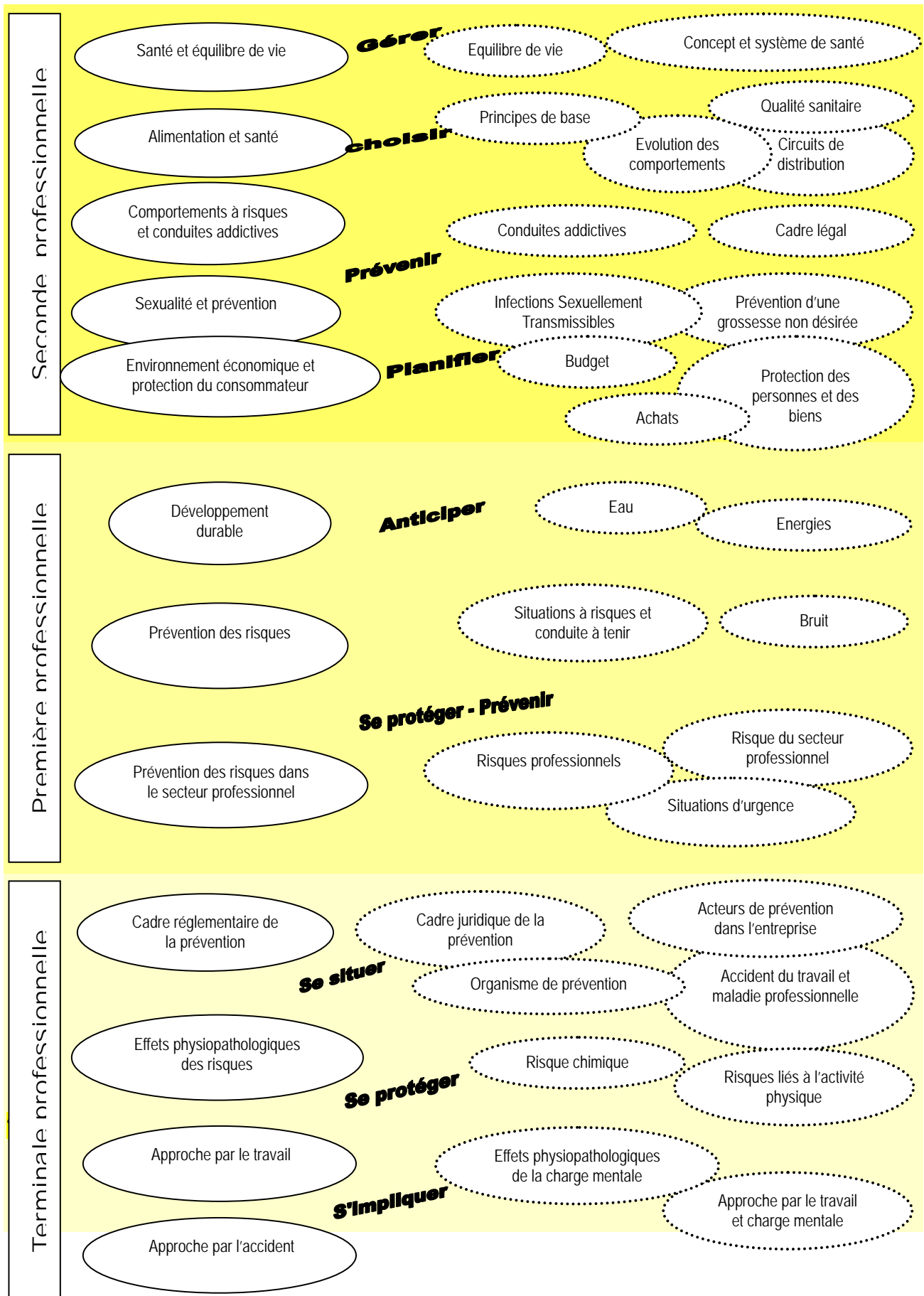
- ▶ Les modules 
- ▶ Les contenus 
- ▶ Les **attitudes** développées et dynamique pédagogique recherchée

- sur les deux années de CAP
- sur les trois années de Bac Pro

1. Synoptique sur les deux années de CAP -



2. Synoptique sur les 3 années de baccalauréat professionnel



Contexte de la rénovation

La conception du référentiel de PSE a été guidée par un cahier des charges de la DGESCO ayant pour objectif « d'assurer la continuité avec les programmes rénovés du collège et de permettre la validation du socle commun de connaissances et de compétences pour les élèves qui ne l'auraient pas acquise au collège ». Le référentiel de PSE a pris en compte l'architecture du socle commun de connaissances et de compétences.

1. Le socle commun (Extraits du BO n°29 du 20 juillet 2006)

« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »

« La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie. »

2. Recommandation du parlement européen et du conseil établissant le cadre européen des certifications (CEC) pour l'apprentissage tout au long de la vie

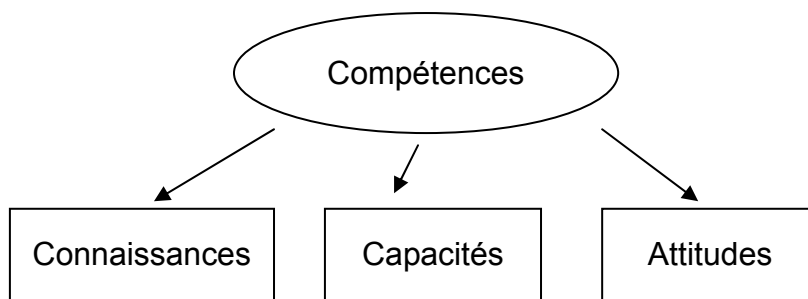
Programme communautaire de Lisbonne 2006/0163 (COD)

« Les définitions applicables aux fins de la présente recommandation sont les suivantes :

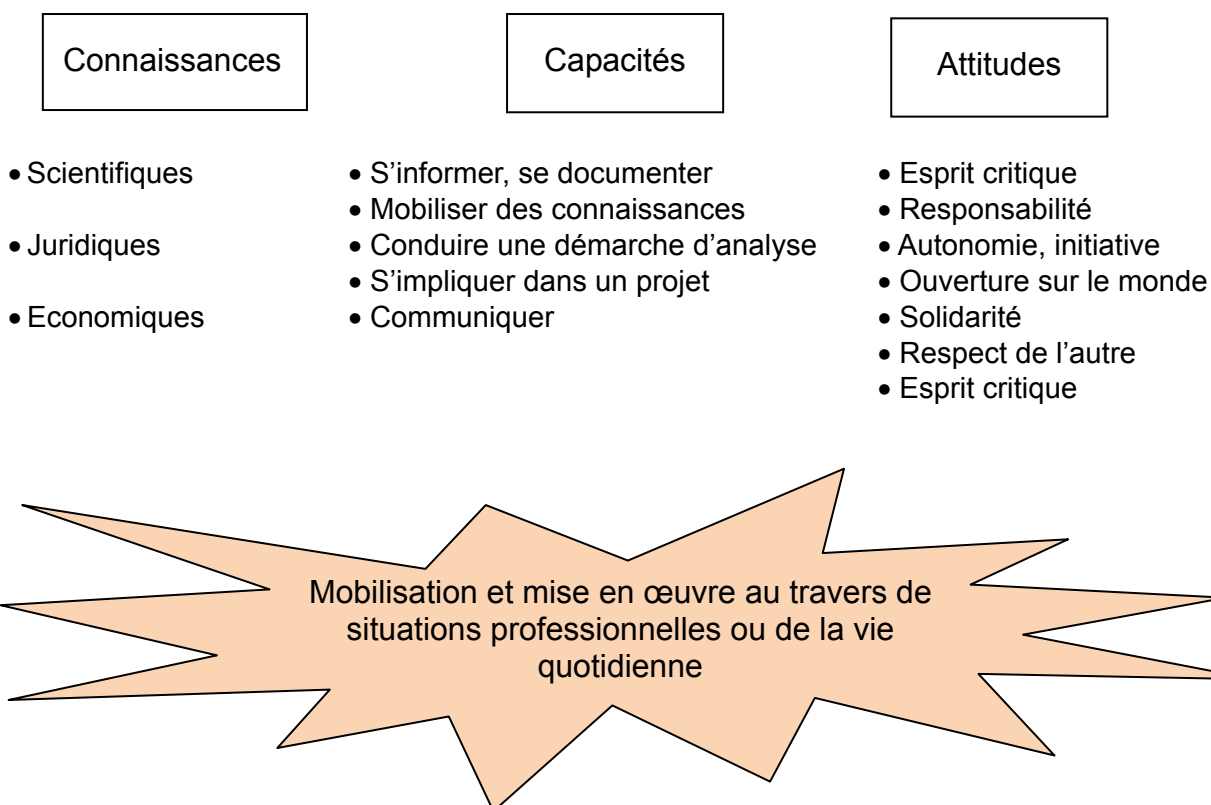
- «acquis de l'apprentissage»: énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences;
- «savoir»: résultat de l'assimilation d'informations grâce à un apprentissage. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine d'étude ou de travail. Dans le CEC, les savoirs sont décrits comme étant théoriques ou factuels;
- «aptitude»: capacité d'appliquer des connaissances et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le CEC décrit les aptitudes comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments);
- «compétence»: capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'étude pour le développement professionnel et/ou personnel. Le CEC décrit les compétences sous forme de prise de responsabilité et d'autonomie. »

3. Schéma de cohérence dans les cycles

SOCLE COMMUN



PROGRAMME PSE



Ingénierie de formation

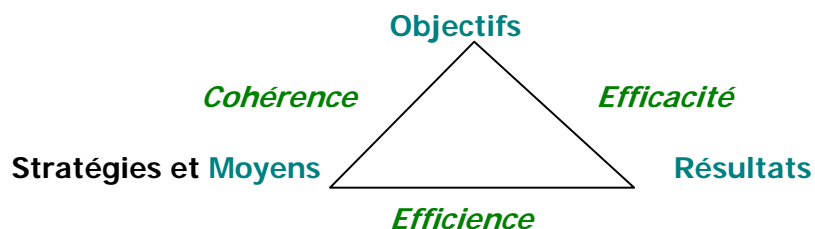
Pour atteindre les objectifs de la discipline, le référentiel doit être traité dans sa totalité.

Une progression pertinente est établie dès le début de l'année scolaire en respectant les connaissances, capacités et attitudes de chaque module. Il convient de s'appuyer sur les acquis du cycle précédent pour apporter un degré de complexité supérieur. La progression prend également en compte les autres enseignements et l'alternance des PFMP.

Les activités sont conduites soit individuellement soit en groupe. Lors des synthèses, la correction peut être collective ou différenciée pour un petit groupe d'élèves selon les besoins. Cela permet de mieux cibler l'erreur et ainsi de mieux l'analyser.

1. Étapes de préparation d'une séquence

- **La conception** : formulation d'objectifs, élaboration du cahier des charges ;
- **L'organisation et le pilotage** : moyens matériels et humains, organisation spatio-temporelle, choix des stratégies d'apprentissage ;
- **L'évaluation** : choix des modalités d'évaluation des acquis et résultats attendus.



1.1 La conception

1.1.1 Les paramètres à prendre en compte

- ▶ Le référentiel de PSE, les démarches et méthodes préconisées ;
- ▶ Les sujets d'étude du référentiel de PSE communs avec ceux retenus dans les projets au sein de l'établissement ;
- ▶ La préconisation horaire pour le module – voir document mise en parallèle des contenus ;
- ▶ La complémentarité avec les autres enseignements (enseignement général – BO spécial n°2 du 19 février 2009 - et enseignement professionnel), l'implication dans des projets pluridisciplinaires, à caractère professionnel, à caractère artistique et culturel, scientifique...
- ▶ Les acquis du cycle précédent et les éléments du socle commun – voir annexe ;
- ▶ La prise en compte des PFMP comme élément de formation ;
- ▶ L'hétérogénéité des apprenants, les effectifs ;
- ▶ Les moyens à disposition ;
- ▶ ...

1.1.2 Les étapes

- Repérage et choix de la partie du module avec identification des connaissances, capacités et attitudes mentionnées dans le référentiel ;

- Prise en compte de la contrainte horaire figurant dans le référentiel pour fixer la durée de la séquence et le nombre de séances y compris les évaluations ;
- Formulation de l'objectif général et des objectifs intermédiaires pour chaque séance ;
- Recherche et choix du support pédagogique permettant de poser un problème, de définir les axes d'un projet, de mettre en œuvre une démarche d'analyse ...

1.2 L'organisation et le pilotage d'une séquence

L'organisation et la planification de la séquence englobent la prise en compte des moyens matériels et humains ainsi que la gestion du temps.

Exemples :

- Des parcours de formation individualisés induisent la mise place de groupes de besoins avec des supports documentaires différenciés, une organisation spatiale adaptée, un tutorat entre élèves ... ;
- Des activités d'apprentissage avec utilisation de la démarche de projet, des travaux de recherche personnelle impliquent un cadrage (durée, niveau d'exigence, méthodologie à suivre ...) ;
- L'exploitation des PFMP implique un travail préalable de rédaction d'un cahier des charges à destination des apprenants (observations et analyses à conduire, documents à rechercher, interview ...)
-

Le pilotage et l'animation définissent le choix de l'enseignant dans les stratégies pédagogiques retenues.

Des activités pédagogiques diversifiées de recherche et de production (travail individuel ou travail en équipe) permettent à l'élève de progresser dans l'acquisition de démarches.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des outils incontournables à exploiter tant comme support pédagogique qu'en outil d'apprentissage notamment dans le développement des espaces numériques de travail (ENT).

Il existe de nombreux sites ressources (cf. quelques exemples en annexe). Cependant il est opportun avant de les exploiter de s'assurer de la validité scientifique et juridique, de l'actualisation de leurs contenus et de privilégier les sites institutionnels.

Le professeur de Biotechnologies contribue à l'évaluation des compétences du B2i.

Adresses pour le B2i :

- www.educnet.education.fr/sections/formation/certification/b2i
- Le document d'appui pour mieux comprendre les nouveaux référentiels : www.b2i.education.fr
- Les sites disciplinaires : www.educnet.education.fr/secondaire/disciplines/
- Autoformation des enseignants pour l'utilisation des TIC : <http://national.pairformance.education.fr>

1.3 L'évaluation

L'évaluation est un outil de pilotage pour l'enseignant, elle permet aussi d'identifier les besoins en vue de la mise en place d'un accompagnement personnalisé.

L'évaluation diagnostique, non notée, positionne les élèves par rapport aux acquis. Elle peut être réalisée en début d'année et/ou en début de séquence. Elle permet d'adapter les stratégies pédagogiques aux différents besoins du groupe.

L'évaluation formative, non notée, permet de s'assurer des acquis en cours d'apprentissage et de mettre en place, si besoin, un accompagnement.

L'évaluation sommative, notée, positionne l'apprenant vis à vis des acquis de la séquence. Elle dresse un bilan des objectifs atteints. Pour cela, il est impératif que les objectifs soient au préalable connus des apprenants.

L'évaluation certificative permet, par sondage, de vérifier les acquis disciplinaires. Elle fait l'objet d'une note prise en compte pour la délivrance du titre ou du diplôme.

Selon le statut du candidat, l'évaluation certificative est organisée sous forme de contrôle en cours de formation ou en épreuve ponctuelle.

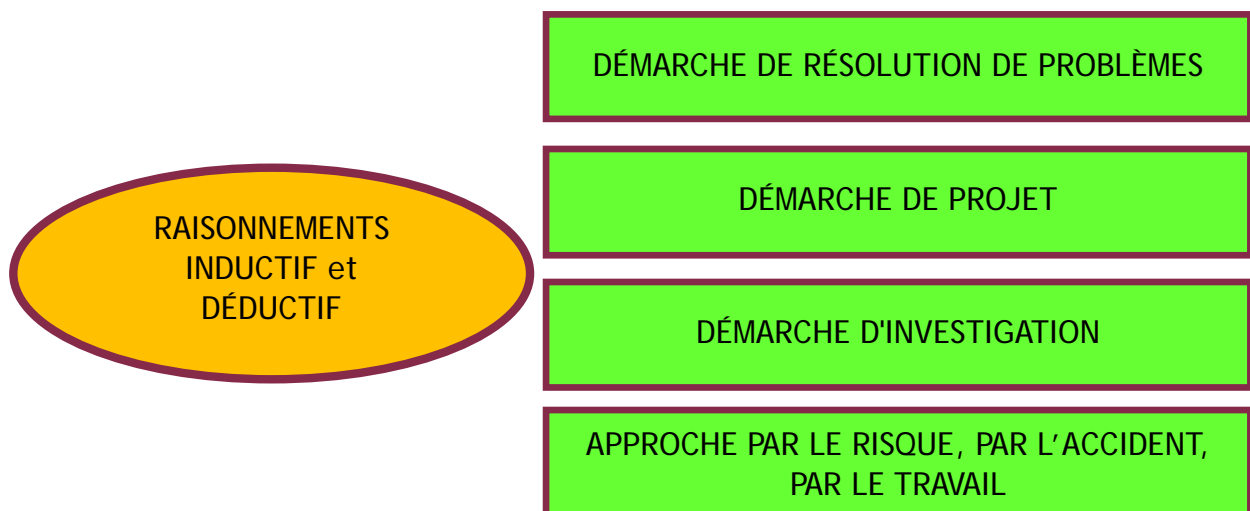
Les modalités d'évaluation de la PSE en baccalauréat professionnel ne sont pas encore publiées à la date de rédaction de ce document d'accompagnement.

Les modalités d'évaluation du diplôme intermédiaire du Bac Pro 3 ans sont définies, s'il s'agit d'un BEP, par l'arrêté du 8 juillet 2009. BOEN N°31 du 27 août 2009 et dans le BO spécial 9 du 15 octobre 2009.

2. Des raisonnements et des démarches pour une pédagogie active

2.1 Des raisonnements

La pédagogie active rend les élèves acteurs de leurs apprentissages. Elle les met en situation effective de réflexion, d'analyse, de production. Elle privilégie, selon les niveaux de formation, le raisonnement inductif ou déductif et s'appuie sur une démarche de résolution de problème, fondement de toutes les démarches et méthodes préconisées pour l'enseignement de la PSE.



2.1.1 Le raisonnement inductif

« Du particulier au général pour revenir ensuite au particulier »

Il prend appui sur le concret, le vécu, l'observable pour aboutir à un savoir, une généralité, un principe, une loi.

Il comprend 3 phases:

- **phase de contextualisation = implication qui facilite l'accès au savoir**
 - ☛ repérer les éléments de la situation et les mettre en relation
- **phase de décontextualisation = structuration et acquisition de notions abstraites**
 - ☛ rechercher des constantes et en tirer des généralités ou des principes
- **phase de recontextualisation = transfert et réinvestissement des acquis**
 - ☛ proposer une situation nouvelle à analyser

Il permet de :

- fédérer l'ensemble des enseignements ;
 - impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage ;
 - donner du sens aux apprentissages
- en développant des compétences.

2.1.2 Le raisonnement déductif

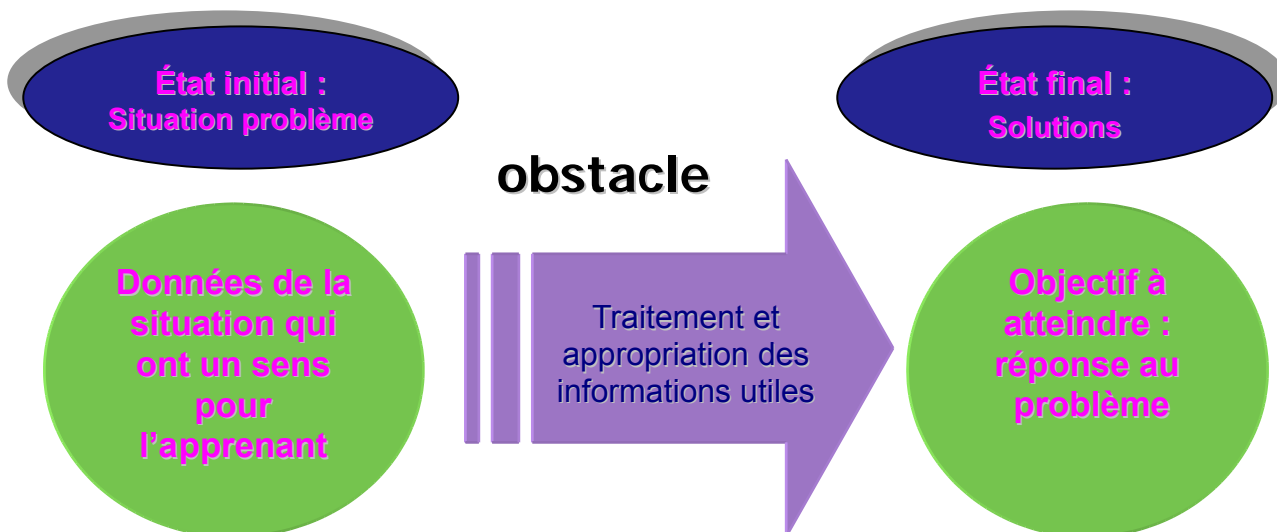
« Du général au particulier »

Ce raisonnement prend appui sur l'abstrait (savoir, principe, règle générale ...). Il permet d'en tirer les conséquences pour les appliquer à un cas particulier (exercices, travaux pratiques, situation de travail...).

Le professeur énonce un principe général, l'explique, le fait appliquer à une situation particulière afin qu'il soit assimilé et mémorisé.

2.2 La démarche de résolution de problèmes

Le cheminement intellectuel est synthétisé dans le schéma ci-après :



Pour passer de l'état initial à l'état final, la démarche de résolution de problème suit un enchaînement chronologique de différentes étapes. Celles-ci sont intégrées dans chaque approche ou démarche spécifique présentée dans le document figurant page suivante.

2.3 La démarche de projet

Un projet peut être défini comme « une entité constituée par un ensemble de moyens humains et matériels, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini »¹ ou plus simplement il s'agit d'un ensemble d'activités axées sur des objectifs.

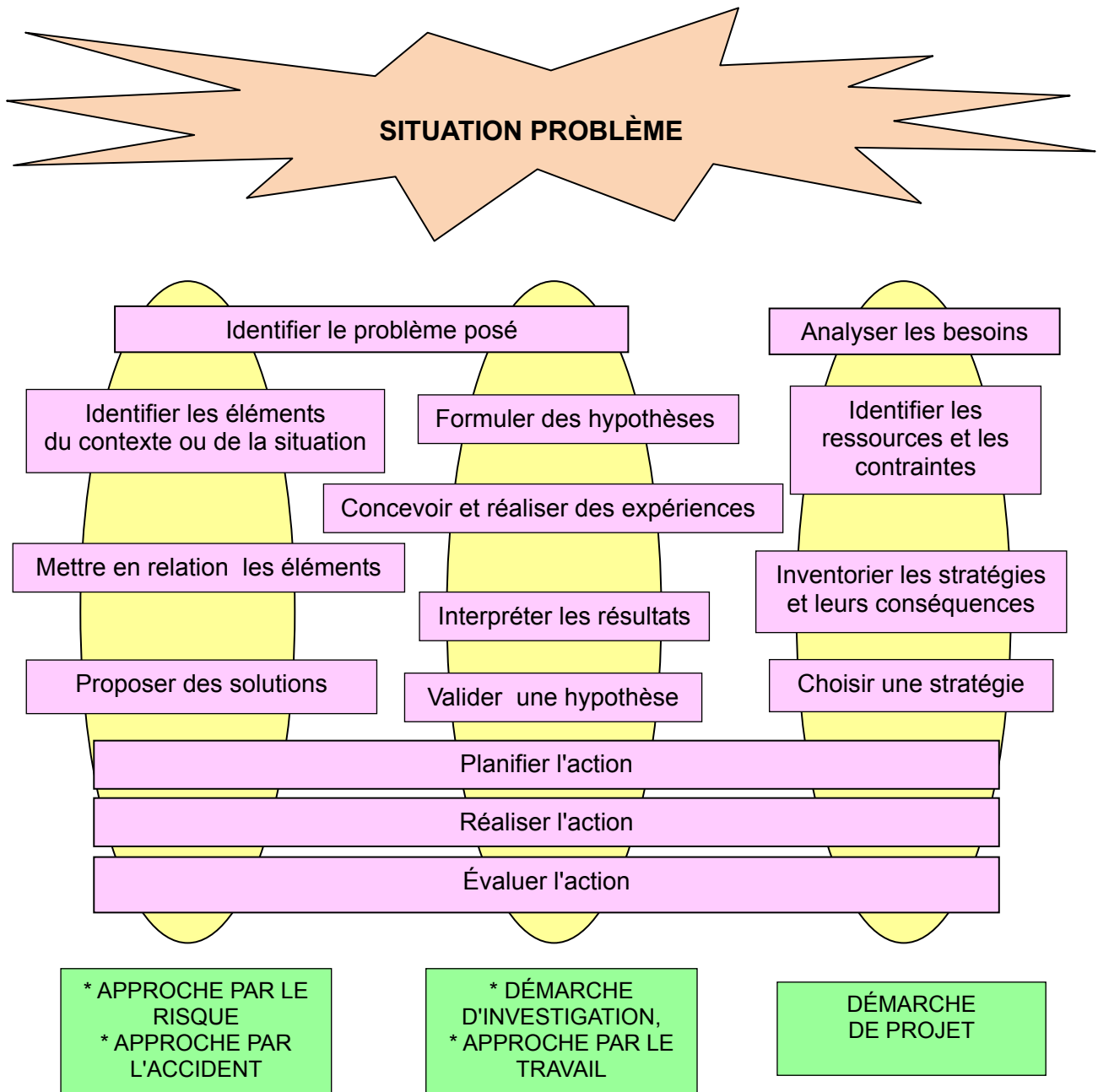
La démarche de projet se décompose en plusieurs étapes :

1. Analyser les besoins (vérifier le lien entre la première idée et les besoins)
2. Analyser la situation (définir les objectifs, identifier les ressources et les contraintes)
3. Inventorier les stratégies et leurs conséquences (étudier la faisabilité)
4. Choisir une stratégie (rédiger le cahier des charges)
5. Planifier l'action dans le temps et dans l'espace
6. Réaliser l'action
7. Évaluer l'action

Il est à noter que l'**approche systémique** qui tient compte des interactions entre les éléments d'un système et entre ces éléments et leur environnement peut aussi être utilisée pour élaborer un projet d'action.

¹ Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, éditions ESF, 1997

2.4 Présentation comparative de différentes démarches et approches



2.5 Des outils au regard des démarches

Pour chacune des étapes d'une démarche, l'enseignant dispose de nombreux outils ; certains sont plus adaptés que d'autres. Ainsi le choix des outils peut être directement lié aux démarches, d'autres dépendent du choix pédagogique de l'enseignant et servent de levier pour franchir l'obstacle d'apprentissage et développer de nouvelles compétences.

ÉTAPES	OUTILS POSSIBLES						
	Diagramme de Pareto	Diagramme d'Ishikawa	QQQQCP	Remue-méninges	Diagramme de mise en relation	Tableau de recueil de données	Questionnaire d'enquête
Identifier le problème posé			X	X			
Analyse des besoins	X						X
Identifier les éléments	X		X	X		X	
Mettre en relation les éléments		X			X		
Proposer des solutions					X		

Approches	Outils spécifiques
Approche par le risque	Schéma de processus d'apparition d'un dommage
Approche par le travail	Schéma de compréhension de l'activité
Approche par l'accident	Arbre des causes

3. Exemples d'application

Les applications pédagogiques présentées sont données à titre d'exemple de mise en œuvre d'une démarche au niveau baccalauréat professionnel. Elles ne sont en aucun cas modélisantes.

- Démarche de résolution de problèmes appliquée au module « Alimentation et santé »
- Démarche de projet appliqué au module « Gestion des ressources naturelles et développement durable »
- Démarche d'analyse par le travail appliquée au module « Approche par le risque »

3.1 Démarche de résolution de problèmes appliquée au module « Alimentation et santé »

Durée conseillée : 6H

Période : ce module est traité en 2nde professionnelle au cours du premier trimestre.

Extraits programme PSE : Alimentation et santé

2.1 Appréhender les principes de base d'une alimentation équilibrée

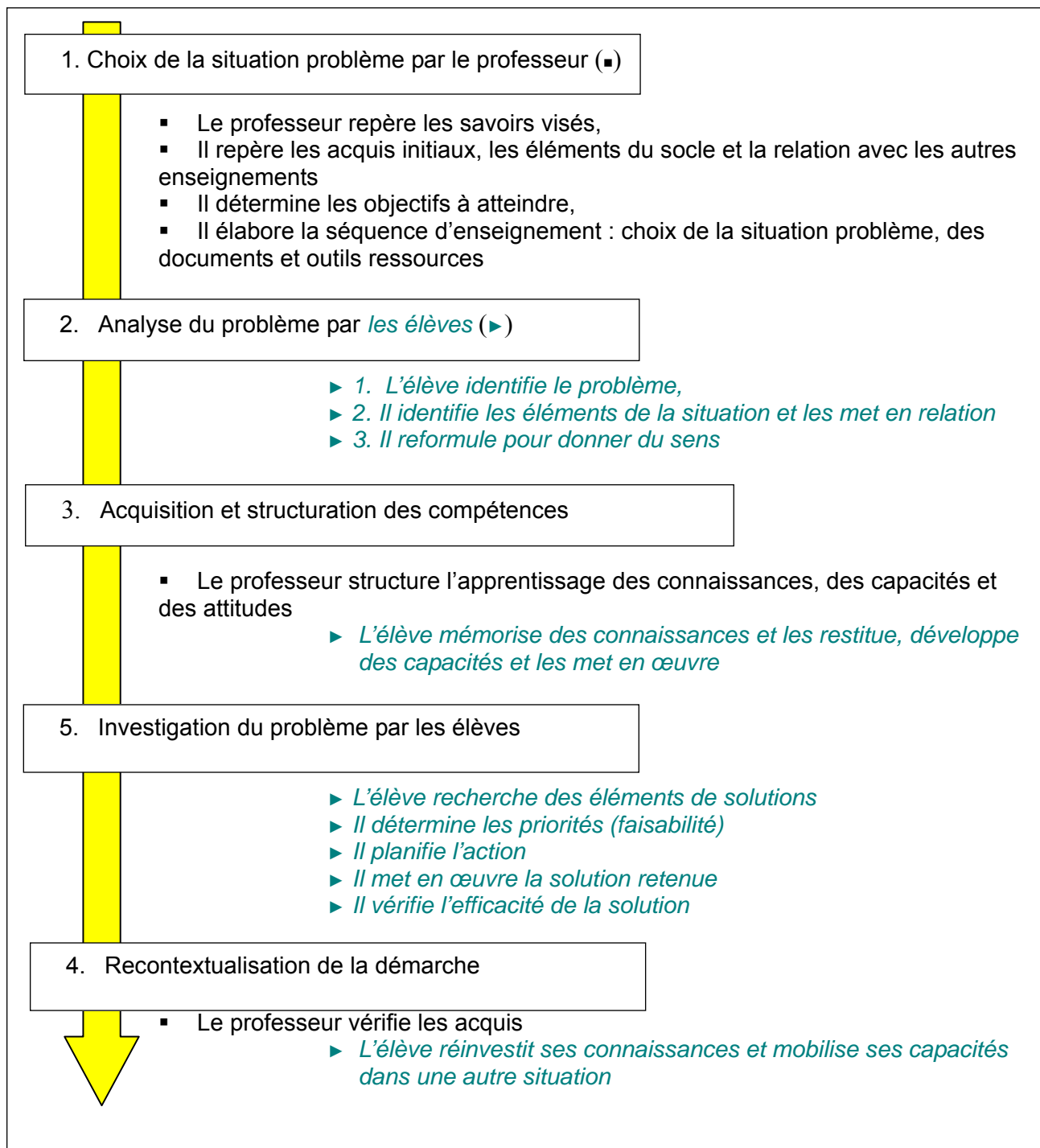
2.2 Se situer dans l'évolution des comportements

2.3 Appréhender les enjeux des circuits de distribution dans le secteur alimentaire

2.4 Repérer des critères de qualité sanitaire des aliments

L'activité de formation repose sur une démarche de **résolution de problèmes** qui aboutit progressivement à l'acquisition de connaissances et de compétences du programme.

Cette approche favorise une **démarche inductive** qui s'appuie sur le concret et va du particulier vers le général. Dans ce contexte, l'élève s'implique en tant qu'acteur de la résolution des problèmes posés



3.1.1 Repérage des savoirs visés

Pour un module donné, le professeur repère les savoirs à acquérir. Il sélectionne des ressources introductives pertinentes pour présenter la situation problème.

Les savoirs étudiés au travers d'une séquence peuvent relever d'un même module ou de modules différents au sein d'une même année de formation. Dans ce cas, les croisements effectués doivent rester cohérents.

Application au module 2 « Alimentation santé »

Dans l'exemple ci-dessous, les contenus du module 2 sont abordés à travers 3 séquences portant sur des thématiques complémentaires.

- La séquence 1 porte sur les déséquilibres alimentaires.
- La séquence 2 permet de réinvestir les notions d'équilibre alimentaire à partir des nouveaux modes de consommation.
- La séquence 3 ouvre vers le développement durable et permet de développer des attitudes de choix solidaires.

Séquence 1 : Modes et déséquilibres alimentaires

Contenus	Exemples de ressources introductives à l'étude
<p>2.1</p> <p>1. Approche sociologique de l'alimentation</p> <p>2. Principes généraux de l'équilibre alimentaire</p>	<p>Les déséquilibres alimentaires</p> <p>Au fur et à mesure que l'alimentation française se calque sur le modèle américain, on observe la croissance du nombre de personnes atteintes d'obésité. La déstructuration des repas et le grignotage sont les grands responsables de ce déséquilibre. Ils sont de plus en plus favorisés par l'évolution de la société...</p> <p>La déstructuration des repas et le grignotage sont liés : quand on n'a pas suffisamment mangé à un repas, il est normal d'avoir un petit creux et de grignoter. L'industrie agro-alimentaire s'est engouffrée dans le créneau du "snacking", du grignotage. Et ce qui était une sorte de déviance du comportement alimentaire est devenue une normalité grâce au marketing de tous ces produits.</p> <p style="text-align: right;"><i>D'après Site e-sante.fr</i></p>
<p>2.2</p> <p>1. Saveurs et plaisir alimentaire</p> <p>2. Nouveaux produits</p> <p>3. Nouvelles formes de restauration</p> <p>4. Alimentation et développement durable</p> <p>5. Comportements alimentaires à risques</p> <p>6. Désordres alimentaires</p>	<p>De l'influence des médias</p> <p>L'idéal féminin étalé dans les médias est celui d'une silhouette dont la maigreur ne frappe même plus. Les mannequins très minces, maigres, représentent LE modèle parfait à atteindre pour des millions de femmes, les anorexiques et les autres. Le culte de la minceur n'est pas d'ordre esthétique. C'est le signe de la femme active, qui sait se dominer. Vomir à en saigner, manger à s'en rompre l'estomac, maigrir à en mourir: les troubles de comportement alimentaire ravagent les populations féminines. Partout où sévit le culte de la minceur, aux États-Unis comme en France, en Angleterre comme en Allemagne ou au Japon, partout se profilent les spectres de l'anorexie et de la boulimie. Mais au-delà de leurs contradictions, anorexie et boulimie modulent deux variations d'un même thème: celui de la restriction alimentaire.</p> <p style="text-align: right;"><i>Extraits : bouliana.com</i></p>
<p>2.3</p> <p>1. Circuits de distribution</p> <p>2. Commerce équitable</p> <p>2.4</p> <p>1. Sécurité alimentaire</p> <p>2. Traçabilité</p>	<p>NOUVELLES OBSESSIONS ALIMENTAIRES : "L'ORTHOREXIE (PAR PATRICK DENOUX)</p> <p>Le chercheur nous montre comment, affolés par l'effondrement des pratiques alimentaires traditionnelles, beaucoup ont cherché un abri dans l'orthorexie - l'addiction à la nourriture saine. La multiplicité grandissante des troubles liés à l'alimentation (anorexie, boulimie, TCA, Troubles du Comportement Alimentaire) souligne..., à quel point les malaises psychologiques se concentrent actuellement sur l'acte de se nourrir.</p> <p>L'orthorexie est définie par le Dr Steven Bratman comme une fixation quasi pathologique sur la recherche de la nourriture appropriée. « Je suis frappé par le nombre de patients déboussolés qui me demandent remplis d'inquiétude : docteur apprenez-moi à manger » affirme le Pr. Basdevant, nutritionniste à l'Hôtel-Dieu. « Il est urgent de déculpabiliser le plaisir de manger » alerte le Dr Romon, de la Faculté de Médecine de Lille. Si le tableau clinique n'est pas établi, le comportement de recherche de la perfection diététique est bien réel. La majeure partie de l'emploi du temps d'un orthorexique est consacré à l'organisation, la recherche, la sélection et la consommation de nourriture. Quelques exemples de règles alimentaires recueillies chez ces idéalistes de la nutrition : ne pas manger de légumes qui ont quitté le contact avec la terre depuis plus de 15 mn, mâcher au moins 50 fois chaque bouchée avant de l'ingurgiter, ne jamais être rassasié. Ils mettent généralement en place un arsenal de contraintes affectant la nature, les modalités et les rythmes de la nutrition : ne manger que du poisson mais pas d'œufs, certains légumes mais pas tous, tant de fois à tel moment de telle façon, etc. Un autre sujet effectuait 12 petits repas par jour d'un seul aliment chaque fois et consommait quotidiennement 80 suppléments alimentaires provenant de magasins diététiques.</p> <p style="text-align: right;"><i>Site de la Mission Agrobiosciences</i></p>

Séquence 2 : Habitudes alimentaires dans le monde – équilibre et plaisir

Contenus	Exemples de ressources introductives à l'étude
<p>2.1 1. Approche sociologique de l'alimentation 2. Principes généraux de l'équilibre alimentaire</p>	<p>BIEN SE NOURRIR ? FRANÇAIS, EUROPÉENS ET AMÉRICAINS FACE À L'ALIMENTATION</p> <p>À en croire les Américains, quand il s'agit de leur alimentation, les Français font preuve d'une étrange rigidité : ils mangent à heure fixe, veulent que les repas soient réglés comme papier à musique et passent toujours des heures à table. Ce qui choque les Français, c'est que les Américains mangent à toute vitesse, souvent en travaillant, presque toujours en faisant autre chose et d'une façon bien peu conviviale.</p> <p style="text-align: right;"><i>Site Internet Ocha</i></p>
<p>2.2 1. Saveurs et plaisir alimentaire 2. Nouveaux produits 3. Nouvelles formes de restauration 4. Alimentation et développement durable 5. Comportements alimentaires à risques 6. Désordres alimentaires</p> <p>2.3 1. Circuits de distribution 2. Commerce équitable</p> <p>2.4 1. Sécurité alimentaire 2. Traçabilité</p>	<p>Les habitudes alimentaires dans le Monde</p> <p>Que ce soit pour des raisons climatiques, culturelles ou économiques, les habitudes alimentaires varient à travers le monde... Nous ne mangeons pas tous la même chose, pas tous de la même manière non plus. Si l'alimentation est encore, dans de nombreux pays, associée à la survie, il n'en est plus de même dans d'autres. Et si nous pouvions nous inspirer de ce que nous enseigne "l'ailleurs" dans la recherche d'un nouvel équilibre alimentaire au quotidien ? Quelques idées de ces petites choses à "prendre" ou à ne pas "prendre"...</p> <p>Si en France, le dîner est encore considéré comme un moment privilégié de partage en famille ou entre amis, cette notion de convivialité s'est un peu volatilisée dans les pays anglo-saxons... Un bon point pour nous ! Choses grignotées "sur le pouce"... Il est reconnu que le grignotage et le fait de manger dans la précipitation, dans un environnement stressant ou bruyant, ne facilitent pas la digestion et sont responsables de la prise de poids.</p> <p>► Cette prise de poids est une des préoccupations actuelles des pays riches. Aujourd'hui, 1 américain sur 5 est obèse, et l'Europe est en train de prendre le même chemin. L'alimentation y est devenue une véritable industrie. Boîtes de conserves, plats préparés ou cuisinés remplacent les produits naturels... On consacre moins de temps à préparer et à manger, et dans les produits consommés ont été rajoutés quantité de sel, de sucre, de graisses, de conservateurs... Hamburgers, chips et soda... ne suivons pas l'exemple !</p> <p>Une idée à retenir : le monde et ses habitudes alimentaires peuvent nous apprendre beaucoup, tant sur un plan nutritionnel qu'au niveau de la place qu'il accorde à notre alimentation. Nous pouvons tenter d'en puiser les bienfaits. Et puis, on dit qu'il faut manger de tout... alors pourquoi ne pas se faire plaisir en allant à la découverte de nouvelles saveurs ?</p> <p style="text-align: right;"><i>FilSanteJeunes.com 28 février 2008</i></p>

Séquence 3 : Consommation alimentaire citoyenne et sécurité

Contenus	Exemples de ressources introductives à l'étude
2.1 1. Approche sociologique de l'alimentation 2. Principes généraux de l'équilibre alimentaire	ALIMENTATION, SANTÉ ET DÉVELOPPEMENT DURABLE De multiples questions autour de la qualité de l'alimentation et de l'agriculture animent aujourd'hui l'inquiétude des consommateurs, des agriculteurs et des citoyens soucieux à la fois de l'environnement et des conditions sociales des producteurs. <i>Actionconsommation.org</i>
2.2 1. Saveurs et plaisir alimentaire 2. Nouveaux produits 3. Nouvelles formes de restauration 4. Alimentation et développement durable 5. Comportements alimentaires à risques 6. Désordres alimentaires	Consommation et alimentation citoyenne Après la génération hard discount, c'est au tour des consommateurs citoyens d'occuper le devant de la scène. Le développement durable, affirment les experts, est une tendance durable ! Donner un sens à ses achats, ne plus agir par égoïsme mais raisonner à l'échelle planétaire et à long terme : tel est le credo de ces consomm'acteurs du troisième millénaire, qui tâchent de conjuguer priorités personnelles et responsabilité. Les PME ont tout intérêt à exploiter cette niche à fort potentiel en agissant sur leurs sources d'approvisionnement, en valorisant leur démarche via un label ou encore en cherchant des créneaux de distribution alternatifs aux GMS (circuits spécialisés, RHD). <i>Cdurable.info</i>
2.3 1. Circuits de distribution 2. Commerce équitable	
2.4 1. Sécurité alimentaire 2. Traçabilité	

3.1.2 Prise en compte des acquis initiaux

Les acquis initiaux sont repérés d'une part dans les programmes et ressources pour faire la classe en collège, d'autre part dans le socle commun. *Voir annexes Repérage des acquis au collège*

Application au module 2 « Alimentation santé »

Sciences de la vie et de la Terre (BOEN spécial n°6 du 28 août 2008)

► **Classe de 6ème**

Des pratiques au service de l'alimentation :

- La production alimentaire par une transformation biologique :

Les aliments produits répondent aux besoins des hommes

Selon la façon dont les aliments sont transformés, leur goût peut-être différent.

► **Classe de 5ème**

Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie :

- Production d'énergie,

- Digestion et devenir des nutriments : apports énergétiques supérieurs ou inférieurs aux besoins favorisent certaines maladies

► **Classe de 3ème**

Responsabilité humaine en matière de santé environnement

- Certains comportements peuvent favoriser l'obésité et l'apparition de maladies nutritionnelles

- L'adoption de comportements responsables, le développement d'une agriculture et d'une industrie raisonnées et de nouvelles technologies sont nécessaires afin d'associer le développement économique, la prise en compte de l'environnement et la santé publique.

► **Classe de 6ème : Éducation civique**

Le collégien

Thème 1 - Les missions et l'organisation du collège

- Un lieu d'apprentissage, de transmission et de construction des savoirs, d'échanges.
- Un lieu avec des acteurs différents, où l'on peut s'impliquer et devenir autonome (CDI...)

► **Classe de 5ème : Géographie**

II – Des sociétés inégalement développées

Thème 1 – des inégalités devant la santé

Santé et développement

L'amélioration de la santé au niveau mondial coexiste avec des inégalités sanitaires à toutes les échelles qui sont mises en relation avec les inégalités de développement.

III- Des hommes et des ressources

Thème 1 – La question des ressources alimentaires

La sécurité alimentaire mondiale

Elle dépend de plusieurs paramètres : l'augmentation des productions et leur qualité pour répondre à une demande croissante, les échanges des ressources agricoles à travers le monde et la préservation de l'environnement.

Classe de 5ème : Éducation civique

I – Des êtres humains, une seule humanité

Thème 1 - Différents mais égaux, égalité de droit et discriminations.

Même s'il existe des différences entre les individus et une grande diversité culturelle entre les groupes humains, nous appartenons à la même humanité.

Assimiler les différences de cultures à des différences de nature conduit à la discrimination et au racisme.

Technologie de la 6ème à la 3ème (BOEN spécial n°6 du 28 août 2008)

La communication et la gestion de l'information :

L'approche « Communication et gestion de l'information » du programme de technologie vise à enrichir les acquis des collégiens dans le domaine des technologies de l'information et de la communication par des apports de compétences

Comment raviver les acquis ?

Ces notions ont été étudiées précédemment. Il peut être nécessaire de les repréciser.

Il ne s'agit en aucun cas de refaire un cours sur le sujet.

Méthodes préconisées :

Un travail personnel de recherche avec support préalable à la séance

Un remue-méninges en début de séance

Schéma ou tableau récapitulatif

Recherche TICE...

3.1.3 Relations avec les autres enseignements

La PSE doit s'articuler avec les autres disciplines, tant au niveau des savoirs que des méthodes.

Application au module 2 « Alimentation et santé »

3.1.3.1 Convergence au niveau des enseignements

► **Mathématiques :**

Lire un graphique

► **Français :**

Contribuer à la maîtrise de la langue française :

- par la poursuite de l'enrichissement du vocabulaire
- par les différents types de productions attendues : écouter, rédiger un compte rendu écrit cohérent

► **Géographie :**

Situer des pays dans le monde.

Appréhender les problèmes environnementaux

► **ECJS :**

Utiliser et traiter l'actualité en classe : diversifier les sources pour attester la réalité des faits

► **Éduquer au développement durable**

Percevoir l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale

3.1.3.2 Convergence au niveau des méthodes

► **Se documenter**

La Prévention Santé Environnement participe avec les autres disciplines à la formation méthodologique de recherche documentaire assurée par le CDI.

Cette démarche conduit à s'organiser dans les recherches, croiser les sources d'informations, se repérer dans les banques de données, ...

Des documents méthodologiques peuvent être construits pour guider la recherche des élèves ; exemple en annexe : « outil méthodologique – la recherche documentaire ».

► **Utiliser les technologies de l'information et de la communication : exemples d'activités possibles**

- Confrontation avec les sources médiatiques audiovisuelles : campagne d'information sur l'alimentation, publicités alimentaires en direction des jeunes enfants...
- Présentation des résultats sous forme de tableaux à l'aide d'un logiciel : compléter un tableau pour présenter les modes alimentaires dans les différents pays du monde.
- Observation ou recherche en utilisant des logiciels : CD-ROM "Alimentation et diététique"
- Recherche dans une banque de données informatiques à partir d'une liste de sites sélectionnés sur le sujet :
 - Les pratiques alimentaires dans le monde
 - Troubles alimentaires – ABA association anorexie boulimie
 - Diététique – Hubaut Xavier (analyse repas Fast-food)
- Utilisation de l'espace numérique de travail pour réaliser un travail personnel ou collectif sur l'alimentation et le développement durable

3.1.4 Fiche pédagogique : séquence 1

Matière : PSE	Classe : 2 ^{nde} Pro	Pré requis notionnel : Notions de base sur : les principaux constituants des aliments, les apports énergétiques, les maladies liées aux carences et abus
Titre de la séquence : Modes et déséquilibres alimentaires		
Objectif général : Distinguer des comportements alimentaires à risques afin de proposer une conduite corrective adaptée		
Séance n° 1 : S'alimenter aujourd'hui Objectifs intermédiaires : Comparer différentes formes de restauration Repérer les comportements alimentaires à risques Mettre en évidence leurs conséquences sur la santé		Pré requis méthodologique : Utiliser un CDI Rechercher des informations dans un texte simple Utiliser une démarche de résolution de problème Compléter un tableau
Séance n° 2 : Améliorer ses pratiques alimentaires Objectifs intermédiaires : Proposer des conduites alimentaires prenant en compte l'environnement familial, culturel et économique Repérer l'accès aux conseils de professionnels de santé		Compétences : Capacités – attitudes Développer son attitude à résoudre des problèmes en utilisant des outils adaptés à la situation Développer l'esprit critique face aux modes, aux médias

Extraits du référentiel :

2.1 Appréhender les principes de base d'une alimentation équilibrée principes généraux de l'équilibre alimentaire : diversité des aliments, rythme des repas	En déduire les principes de base de l'équilibre alimentaire
2.2 Se situer dans l'évolution des comportements : nouvelles formes de restauration (restauration rapide) comportements alimentaires à risques. désordres alimentaires : boulimie, anorexie.	Comparer différentes formes de restauration. (intérêts et limites). Repérer les "comportements alimentaires à risques" et leurs conséquences sur la santé. Définir les désordres alimentaires. Indiquer la conduite à tenir face au comportement à risque ou aux désordres alimentaires

Notions clés :

1. Intérêts et limites de nouvelles formes de restauration : snacking, sandwicherie, pizzeria, restauration rapide ;
 - temps du repas, coût, apports nutritionnels, convivialité.
2. Comportements alimentaires à risques et conséquences :
 - erreurs dans la structure des repas : aspect qualitatif ou quantitatif (absence ou excès d'un groupe alimentaire, excès de sel...),
 - erreurs dans la répartition des repas (absence petit déjeuner, grignotage).
 - ▶ Diabète, Maladies cardio-vasculaire, obésité...
3. Désordres alimentaires :
 - caractéristiques de la boulimie, l'anorexie
4. Conduite à tenir
 - Équilibre alimentaire, bien se nourrir c'est :
 - répondre à des besoins en énergie, en matériaux de construction, en matériaux de fonctionnement variables selon l'individu, son activité : correspondance dépenses - besoins – apports,
 - équilibrer les aliments dans les différents repas de la journée en respectant le rythme, en variant l'alimentation,
 - être conscient de la répercussion, à plus ou moins long terme, de certains comportements alimentaires sur la santé.
 - Conduite face aux désordres alimentaires : consulter un médecin.

Étapes de la démarche de résolution de problème	SITUATION D'APPRENTISSAGE						Concepts ou notions clés		
	Critères de réussite	DISPOSITIF			Stratégie pédagogique - activité professeur + élève	Temps min.			
		Moyens d'animation	individuel	groupe				collectif	
<p>1. Caractériser une situation problème : - identifier le problème posé</p> <p>- identifier les éléments de la situation</p> <p>2. Mettre en relation les éléments</p> <p>3. Mobiliser des connaissances - Comparer les nouvelles formes de restauration</p> <p>- Repérer les conséquences sur la santé des différents comportements alimentaires à risques</p> <p>- Distinguer 2 comportements alimentaires en augmentation dans nos sociétés : l'anorexie et la boulimie</p>	Le problème mis en évidence par les ressources introductives est correctement coché	A l'oral – Vécu de l'élève Transparent remue-méninges			x	- Mise en place de la séance, vérification pré-requis - Rappel du fonctionnement d'un remue- méninges	5	Comment concilier les modes de vie et l'équilibre alimentaire ?	
		A l'écrit – Dictionnaire Ressources introductives – Fiche de travail n°1	x			+ Travail sur les ressources introductives - Différenciation pédagogique : aide aux élèves en difficulté et approfondissement pour les élèves ayant plus de facilités	15		
	Les éléments de la situation sont identifiés avec précision Les causes sont repérées puis hiérarchisées	Oral - questionnement - tableau			X	+ Analyse du document - Animation de l'échange			
		Diagramme causes effet – fiche de travail n°1	X			+ Utilisation des informations sélectionnées - Animation de la correction			
	Des formes de restauration sont listées ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients	Oral – Vécu (restauration du déjeuner) Document sur les différentes formes de restauration Fiche de travail n°2			X	+ exploitation de l'expérience de chacun	10		Notions clés 1
		Document sur les différentes formes de restauration Fiche de travail n°2 Transparent Fiche de travail n°3 Tableau papier		X		+ Etude de documents + Elaboration d'un tableau - Vérification de l'avancé et de la pertinence du travail + Travail en autonomie par rapport au corrigé			
	Les abus et les manques nutritionnels sont listés dans les bulles correspondantes du panneau Les conséquences sur la santé à court terme et à long terme sont énumérées	Fiche synthèse	X			+ Etude de documents - Gestion des groupes pour l'élaboration du panneau - Animation de la correction	20	Notions clés 2	
	Les informations demandées (ampleur du problème, définition et conséquences) ont été sélectionnées et utilisées	Internet Espace numérique de la classe : dossier ressources Fichiers sélectionnés				+ Travail personnel de recherche + Tenue d'un dossier informatique + Consultation de bases de données documentaires simples			

3.2 Démarche de projet appliquée au module « Gestion des ressources naturelles et développement durable »

Maitriser la consommation d'eau

Étapes	Activités	Applications
Analyser la situation initiale Analyser les besoins	Présenter le sujet Réaliser un état des lieux Mettre en commun les préoccupations individuelles et les besoins, analyser les données et constats pour identifier un problème collectif	Sensibiliser à une attitude éco-citoyenne en vue de réduire la consommation en eau
Définir le projet	Formuler la problématique : cibler le contexte, le public visé, les finalités Faire émerger les pistes d'action	Lister différentes pistes d'action Cibler un projet : Réaliser une charte éco-citoyenne sur l'utilisation de l'eau dans le quotidien
Vérifier sa faisabilité	Identifier les contraintes : * durée * référentiel * public visé Inventorier les ressources.	Dans le cadre de la PSE Séquence de 4h Cibler les contenus du référentiel : * Ressources disponibles (en eau) * Mesures collectives et individuelles de préservation de l'eau * Enseignant d'art appliqués, de lettres - histoire ... * Documentation du CDI * Accès aux sites internet
Choisir une stratégie	Déterminer le fond et la forme de l'action : cahier des charges en fonction du public Choisir les modalités des stratégies pédagogiques	Cibler les contenus de la charte (cf. capacités du référentiel) Choisir la présentation, le graphisme Alterner les travaux de groupes et les travaux collectifs
Planifier	Élaborer le plan d'action Qui fait quoi, quand, comment ? Mettre en cohérence le plan d'action avec les séances pédagogiques	Séance 1 : Recueil des données sur une capacité du référentiel par groupes d'élèves Séance 2 : Mise en forme et rédaction des recommandations de la charte par groupes d'élèves Séance 3 : Mise en commun et validation collective Séance 4 : Synthèse des connaissances Finalisation et évaluation du projet
Réaliser	Mettre en œuvre la planification et réguler	
Évaluer	Évaluer le projet Évaluer les compétences acquises	Comparer la production au cahier des charges (grille d'évaluation)

Exemple de grille de validation du projet

Intitulé du projet : Charte éco citoyenne sur l'eau	Classe : 1 ^{ère} professionnelle	
Connaissances disciplinaires		
Ressources disponibles	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Critères de potabilité	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Mesures de préservation de l'eau	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Pré requis des élèves		
Environnement et développement durable	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
L'eau dans notre environnement	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Capacités		
Identifier le trajet et les transformations de l'eau dans la nature	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Repérer les perturbations du cycle de l'eau		
Repérer les critères de potabilité pour les usages au quotidien	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Analyser l'évolution de la consommation en eau	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Indiquer les mesures de préservation	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Proposer des actions éco citoyennes	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Attitudes		
Consommateur responsable en matière de développement durable	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Attitude de curiosité		
Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Projet validé	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

Projet : Réaliser une charte éco-citoyenne sur l'utilisation de l'eau dans le quotidien

Activités	Séquences	Pistes de réflexion	Outils - Démarches	Elèves	Groupes	Classe
Identifier les représentations sur l'eau	1	Lister les idées reçues, faire remonter les représentations des élèves sur l'abondance des ressources, la répartition, la consommation équitable <i>Eau douce Dossiers Scientifiques CNRS</i> www.cnrs.fr/cw/dossiers/doseau	- Brainstorming - Diaporama - Compléter tableau			x
Exploiter de la documentation sur le circuit de l'eau et les pollutions	1	Repérer les éléments du cycle de l'eau pour comprendre comment celui-ci est atteint par les pollutions Comprendre que le parcours de la ressource jusqu'au robinet et le retour dans la nature fait que l'eau est un produit élaboré <i>Eau France – Le cycle de l'eau</i> <i>H2O magazine : circuit de l'eau, la pollution en liberté</i> Fichier pédagogique : www.cieau.com	- Observation de documents - Replacer des légendes - Rédiger une synthèse pour mettre en relation les problématiques	x		x
Rechercher des données sur l'évolution de la consommation d'eau, sur les ressources	1	Lister les usages et la consommation d'eau en France. Comparer avec d'autres pays pour mettre en relation les ressources en eau avec la notion de développement durable www.eaudeparis.fr L'eau chez vous Eau France : usages de l'eau http://fig-st-die.education.fr Ressources en eau et développement durable			x	
Identifier les critères de potabilité selon les besoins quotidiens	1	Mener une étude sur les critères de potabilité pour déterminer, en fonction des usages, quel critère apparaît comme prioritaire <i>Eau France</i> <i>Eau douce, dossiers scientifiques</i> <i>Sagascience CNRS</i>	- Tableau de synthèse		x	x
Proposer des mesures individuelles et collectives de préservation de l'eau	2	Mener des recherches sur les économies d'eau : maison, jardin, etc. La réalisation d'une charte sur les gestes éco citoyens permet d'utiliser l'ensemble des connaissances acquises à travers le projet Eaudeparis : Ecogestes H2O magazine : les gestes	- La forme de la charte (texte, affiche, plaquette ...) est déterminée par l'élève	x	x	
Réaliser une charte sur l'utilisation de l'eau Réaliser	2	exemples de charte des messagers de l'eau www.lesmessagersdeleau.com aide à la rédaction d'une charte www.eau-artois-picardie.fr La charte de l'éco citoyen La charte de l'éco citoyen de l'eau				
Effectuer le bilan du projet	2	Evaluer l'avancement du projet : durée, limites des recherches, atteintes des objectifs	- Grille de suivi du projet - Fiche d'appréciation collective du projet	x		x

3.3 Approche par le travail appliquée au module 11

Durée conseillée : 6h

Période : ce module est traité en terminale baccalauréat professionnel 3 ans au cours du 2nd trimestre.

Extraits du référentiel de PSE : Approche par le travail

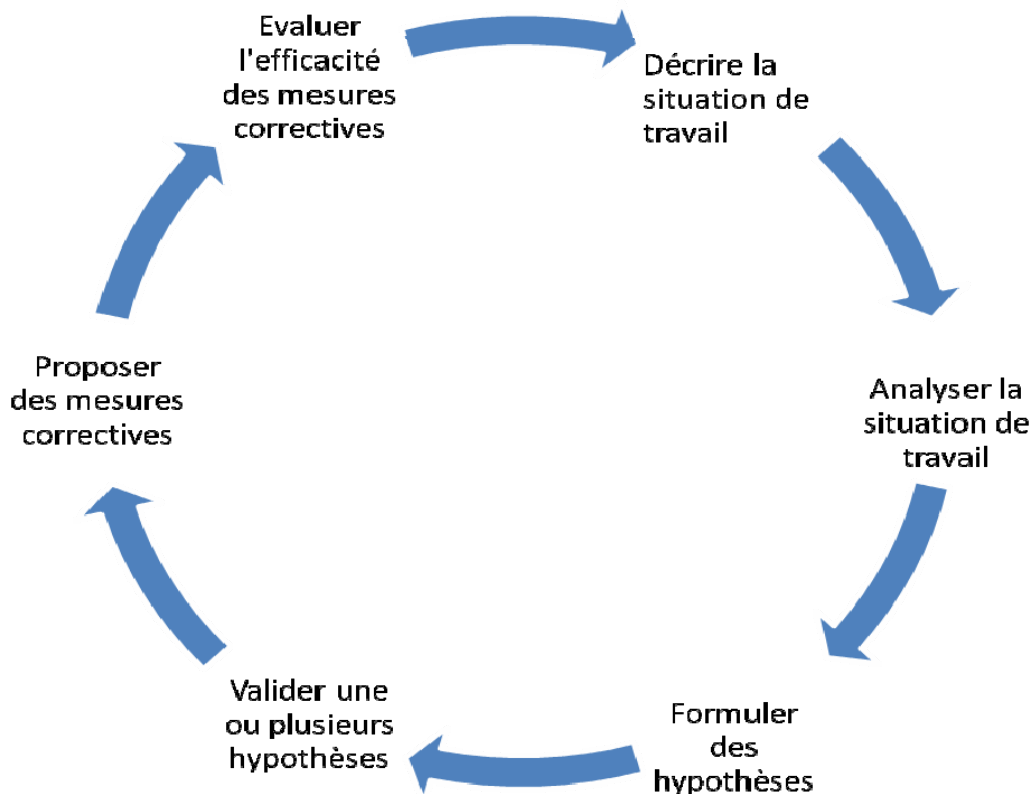
11.1 Déterminer les effets physiopathologiques de la charge mentale

11.2 Prévenir des risques liés à la charge mentale : Approche par le travail

Il est à noter que la notion de charge mentale est également abordée en classe de CAP en utilisant l'approche par le risque et uniquement si ce risque est spécifique du secteur professionnel.

Capacités en bac Pro
Définir la charge mentale.
Différencier charge mentale affective et charge mentale psychologique.
Expliquer les effets physiopathologiques Identifier les composantes de la charge mentale pour l'opérateur : plaintes, absentéisme, maladies professionnelles.
Identifier le problème pour l'entreprise : non qualité, panne, arrêt de production...
Pour une situation professionnelle donnée : Étudier la charge mentale par la démarche d'analyse par le travail.

L'approche par le travail (démarche ergonomique) met en œuvre une démarche d'analyse plus complexe prenant en compte l'individu et ses activités dans le contexte environnemental de l'entreprise. Elle a pour objectif de proposer des améliorations des conditions de travail visant à diminuer les contraintes de l'opérateur tout en évitant d'induire des effets négatifs sur l'entreprise. Elle comporte une succession chronologique d'étapes afin de proposer des améliorations. Le schéma ci-dessous les représente de façon schématique.



3.3.1 Les étapes de l'approche par le travail

Fiche méthode pour une approche par le travail

En gras : activité professeur

En italique : activité apprenant

1 – Choisir une situation professionnelle crédible du secteur d'activité intégrant tous les éléments nécessaires à l'élaboration du schéma de compréhension.

Ces situations peuvent soit être élaborées, soit basées sur des observations réalisées en PFMP ou par visionnage de films, l'observation d'images...

2 – Décrire et analyser la situation de travail en complétant le schéma de compréhension de l'activité.*

Il est également utile de s'entretenir avec l'opérateur, de l'observer.

*L'utilisation du questionnaire par le **QQOQCP**^{2*} est un outil efficace pour identifier les éléments de la situation.*

*3 – Formuler des hypothèses en identifiant **les liens de causalité*** entre déterminants, travail prescrit, travail réel, et effets. Pour cela il est utile d'identifier ces liens sur le schéma de compréhension.*

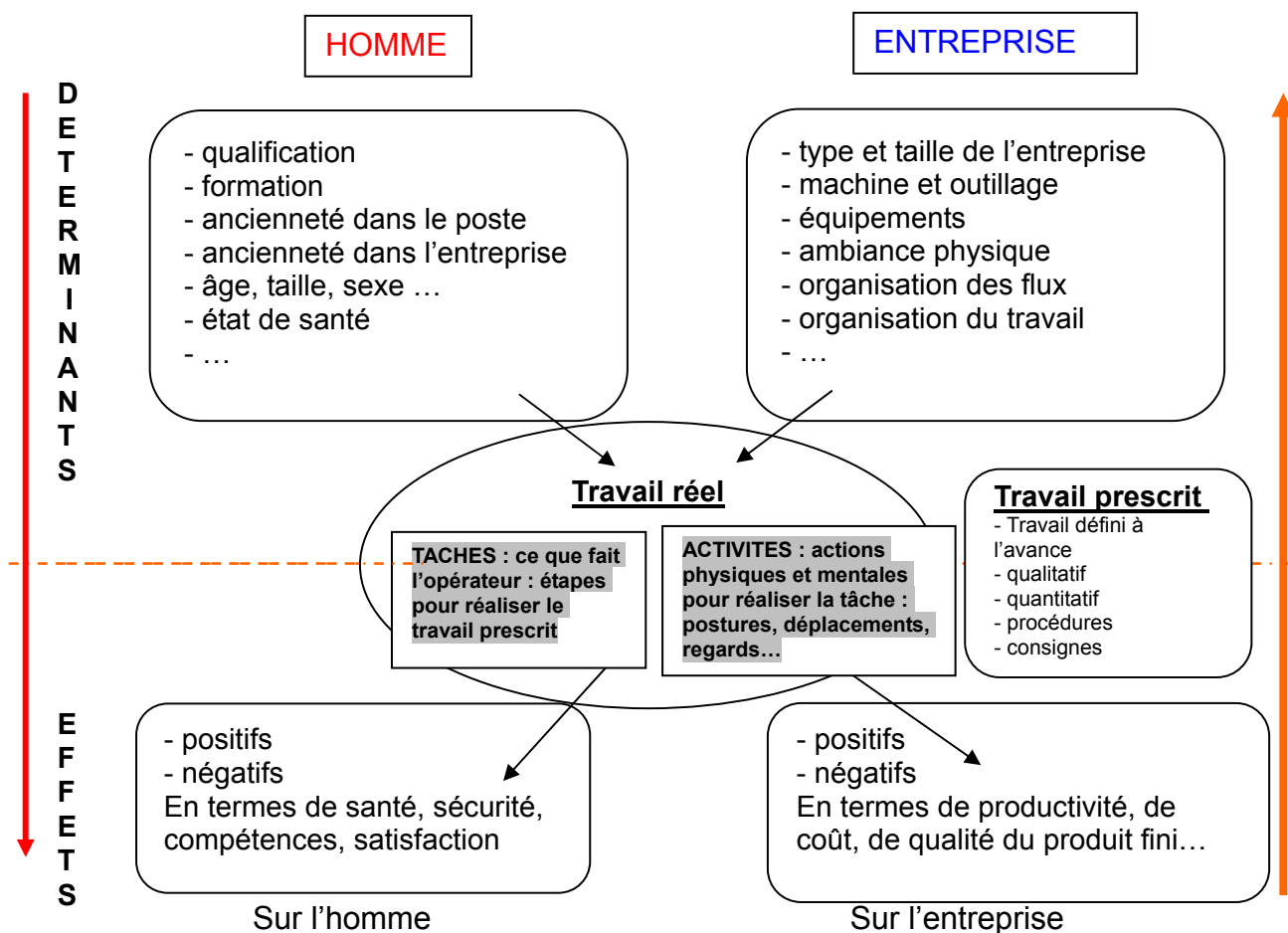
4 – Valider les hypothèses en utilisant des indicateurs et des critères de choix précis (questionnaires, grille d'analyse des postes de travail, chronogramme, cadre réglementaire, normes ...)

5 – Proposer des solutions réalisables, vérifier l'efficacité des modifications mises en place. Cette étape n'est pas toujours réalisable dans son intégralité, la partie vérification n'est pas souvent visible. Le professeur doit faire établir par les apprenants des critères de choix afin de hiérarchiser les propositions de solution.

² voir paragraphe suivant : les outils

3.3.2 Les outils

Le schéma de compréhension de l'activité



Les liens de causalité

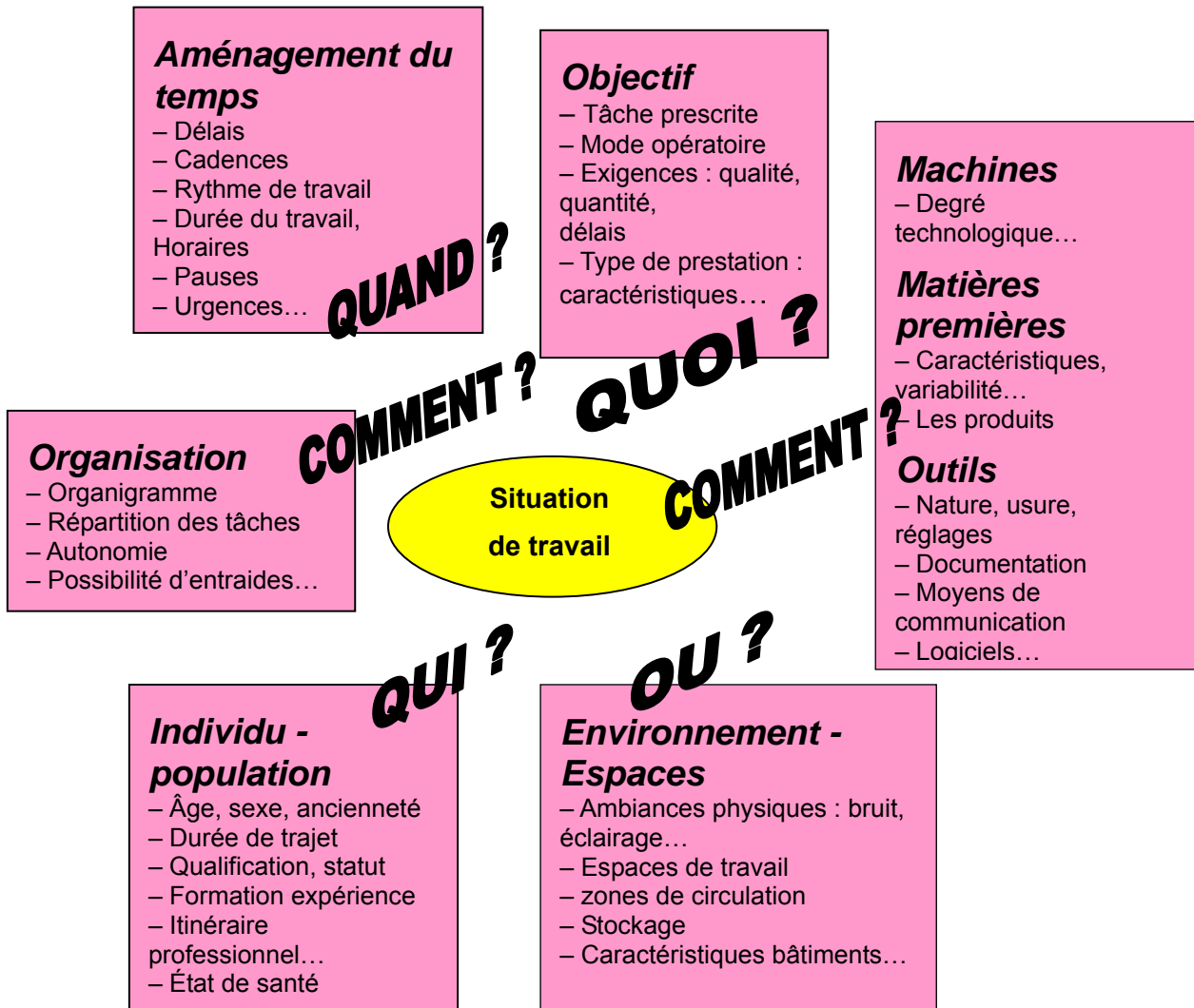
Les liens de causalité permettent de mettre en relation les déterminants et les effets. Ils sont de deux types :

- Le lien de causalité Déterminants → Effets
Tels déterminants conduisent l'opérateur à travailler de telle manière ce qui induit tels effets sur l'homme et/ou sur l'entreprise
- Le lien de causalité Effets → Déterminants
Cet effet constaté sur l'homme ou sur l'entreprise laisse supposer que l'opérateur a agi en raison de tels déterminants.

Les liens de causalité permettent :

- dans un premier temps de formaliser les hypothèses, étape incontournable de l'approche par le travail ;
- dans un second temps, après avoir quantifié les contraintes caractéristiques liées aux activités (postures, déplacements, travail répétitif, cadences...) et à l'environnement de travail (atmosphère, temps d'exposition au bruit par exemple...) de vérifier ces mêmes hypothèses et de formuler des propositions d'améliorations pour l'opérateur, pour l'entreprise.

Application du QQQQCP à l'approche par le travail



Le QQQQCP permet d'inventorier les différentes composantes de la situation relative à l'opérateur et à l'entreprise. Ces éléments permettent de compléter le schéma de compréhension : déterminants et effets

3.3.3 Exemple de situation permettant l'étude de la charge mentale par l'approche par le travail

Ces documents supports peuvent être utilisés en **activité élève** pour des Bac Pro.

Situation : Le cas de Sabine

Sabine, 18 ans, a débuté, depuis trois semaines, son contrat de professionnalisation comme stagiaire dans une industrie agroalimentaire. Elle n'a actuellement ni diplôme ni qualification dans ce domaine, ayant abandonné ses études de secrétariat en fin de première année de Bac pro. Elle espère faire partie de ceux pour lesquels un CDI sera signé. Elle s'implique énormément dans son travail mais l'ambiance est tendue. Elle ne peut pas compter sur l'aide de ses collègues. Pour les anciens, le patron a engagé des jeunes pour remplacer les vieux, pour ses collègues de formation, ils espèrent tous qu'elle fasse des erreurs et de ce fait d'avoir une concurrente de moins pour le CDI.

Dès le premier jour de formation, les chefs d'équipe leur ont mis la pression : la moindre erreur de leur part peut avoir des conséquences désastreuses : intoxication des consommateurs, perte de la production, arrêt des chaînes, insatisfaction des clients ...

A son poste, Sabine doit alimenter en farce cuite sa ligne de fabrication des cannellonis.

Pour cela elle doit aller chercher les bacs roulants remplis de farce au niveau des fours de cuisson. Elle pousse ensuite les bacs chauds jusqu'à sa ligne et là, à l'aide d'une « pelle » elle remplit sa ligne. Elle doit respecter une cadence soutenue car la farce ne doit pas rester plus de 25 minutes dans les bacs pour des raisons d'hygiène.

Elle se brûle régulièrement les mains et les poignets soit directement avec la farce soit avec les contours des bacs. En temps que stagiaire, elle n'a pas droit aux gants spéciaux car l'entreprise ne veut pas investir pour des gens qui ne vont pas tous rester.

Ce matin, à la sortie des vestiaires, Sabine apprend que son binôme de travail, un ancien chargé de l'alimentation en pâte et du réglage de la machine est absent. Le chef d'équipe lui demande de s'occuper de l'alimentation des deux machines. Sabine a bien remplacé son collègue lors des pauses mais n'a jamais eu la ligne en charge toute une journée. Elle passe sa journée à fixer des yeux les deux parties de la machine, à courir pour ne jamais manquer ni de farce, ni de pâte, à régler la machine car il s'est mis à pleuvoir et les réglages sont différents par temps humide.

A la fin de sa journée, Sabine est épuisée, elle a mal aux épaules, se sent prête à pleurer à la moindre remarque. Au moment de partir, son chef d'équipe l'appelle et lui dit qu'elle s'est très bien débrouillée toute seule, de ce fait, elle restera seule sur la ligne pendant l'absence de son collègue.

L'entreprise agroalimentaire R&V fabrique des plats cuisinés à l'italienne. C'est une entreprise familiale de 85 salariés. Certains sont proches de la retraite. R&V a décidé de former 10 jeunes en contrat de professionnalisation pour parer aux départs en retraite.

A l'issue des 12 mois de formation, seuls 5 seront embauchés en CDI. L'usine est ancienne, il y fait très chaud en été et froid en hiver, les machines récentes permettent une production importante. Sur les lignes de fabrication, le responsable du personnel note une sérieuse augmentation des arrêts de maladie. La direction ne voulant pas embaucher des intérimaires, les remplacements s'effectuent en interne.

Le mois dernier, deux incidents notables ont été recensés : une ligne de fabrication de ravioli a dû être arrêtée car un employé s'est blessé et un lot complet de lasagnes a dû être rappelé pour un défaut de qualité.

Les tâches et activités de Sabine

Pour alimenter la ligne en farce Sabine doit aller chercher les bacs roulants remplis de farce au niveau des fours de cuisson. Les bacs sont lourds et elle les pousse bras tendus, penchée vers l'avant. Elle les pousse jusqu'à sa ligne et là, à l'aide d'une « pelle », elle se penche sur le bac, plonge la pelle dans la farce, remonte la pelle pleine (environ 1kg), se tourne vers l'entonnoir de sa ligne, se hisse sur la pointe des pieds pour vider la pelle dans l'entonnoir. Elle doit effectuer cette opération environ 10 à 12 fois d'affilée avant de s'occuper de l'alimentation en pâte.



machine à cannellonis

Exemples d'activités en relation avec la situation d'étude

Activité 1 : Le problème

- 1.1 – Identifier problème posé par la situation
- 1.2 – Repérer les éléments mis en jeu dans le problème en les soulignant dans la situation
- 1.3 – Définir la charge mentale

Activité 2 : L'approche par le travail ou démarche ergonomique

Elle a pour objectif de proposer des améliorations des conditions de travail visant à diminuer les contraintes de l'opérateur sans induire d'effets négatifs sur l'entreprise. Elle comporte un certain nombre d'étapes en vue de proposer des améliorations. La démarche ergonomique vise à « comprendre le travail pour le transformer ».

Document 1 : Les étapes de l'approche par le travail

Décrire la situation de travail



Analyser la situation de travail



Formuler des hypothèses



Valider une ou plusieurs hypothèses



Proposer des mesures d'amélioration de la situation de travail



Evaluer l'efficacité des mesures d'amélioration et proposer des mesures correctives

Activité 2.1 - Décrire la situation de travail

Document 2 : Le schéma de compréhension de l'activité

Pour décrire une situation de travail, il est utile de s'entretenir avec l'opérateur, de l'observer et de compléter le schéma de compréhension de l'activité.

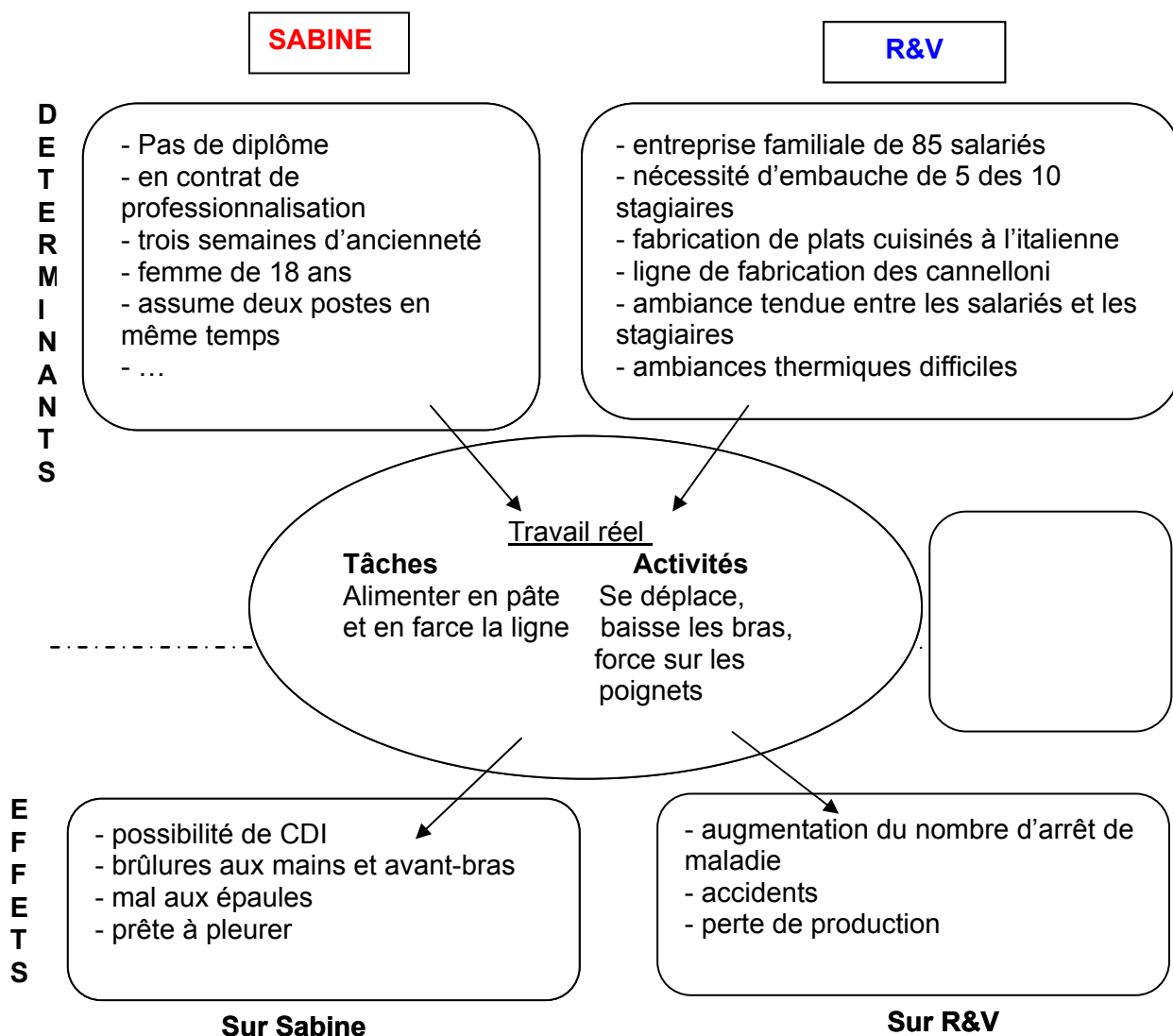
2.1.1 – Identifier le travail prescrit de Sabine

2.1.2 – Différencier les tâches des activités réalisées par Sabine en les classant dans le tableau suivant.

Tâches ce que fait l'opérateur : étapes pour réaliser le travail prescrit	Activités actions physiques et mentales pour réaliser la tâche : postures, déplacements, regards...
...	...
...	...

2.1.3 – Décrire l'activité de Sabine en complétant le schéma de compréhension de l'activité.

Schéma de compréhension de l'activité de Sabine



Activité 2.2 – Formuler des hypothèses

Document 3 : les liens de causalité (voir les outils)

2.2.1 – Identifier les liens de causalité entre les déterminants, le travail prescrit/réel, les effets en les positionnant sur le document complété 2.1.3.

2.2.2 - Formuler individuellement une hypothèse expliquant l'état de Sabine à la fin de ses journées de travail.

2.2.3 - Comparer les hypothèses formulées et en retenir une.

2.2.4 – Valider l'hypothèse retenue à l'aide des liens de causalité.

2.2.5 - Proposer des solutions

- pour Sabine
- pour l'entreprise

NB : L'étape d'évaluation de l'efficacité des mesures correctives n'est réalisable que dans le cadre des retours d'expérience lors de la mise en place de nouvelles procédures dans les entreprises (voir les articles de travail & sécurité)

ANNEXES

Repérage des acquis dans les programmes du collège

Exemple en SVT

En amont du travail de conception de la séquence, il est nécessaire d'identifier les acquis du cycle précédent et les éléments du socle commun afin de les prendre en compte dans le développement des nouvelles acquisitions.

Consulter les programmes sur le site <http://eduscol.education.fr> ou sur www.cndp.fr (Scérén)

Tableau : éléments du socle et acquis en SVT

<p style="text-align: center;">SOCLE COMMUN</p> <p>► Connaissances - Capacités * Attitudes</p>	<p style="text-align: center;">SVT COLLEGE BO spécial n°6 du 28 août 2008</p>
<p>Compétence 3 B</p> <p>► Savoir que l'univers est structuré ... du niveau microscopique</p> <p>► Connaître les caractéristiques du vivant – modalité de la reproduction ... Savoir que l'énergie ... Connaître l'énergie électrique Connaître l'impact sur l'environnement</p> <p>► Maîtriser des connaissances sur l'homme (le corps humain) - Pratiquer une démarche scientifique</p> <p>- Comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes ... - Exprimer et exploiter les résultats d'une recherche - Mobiliser les connaissances en situation ...</p> <p style="padding-left: 20px;">* <i>Le sens de l'observation</i> * <i>L'ouverture d'esprit</i> * <i>L'esprit critique</i> * <i>L'observation des règles élémentaires de sécurité ...</i> * <i>La responsabilité face à l'environnement, au monde vivant ...</i></p> <p>Compétence 4</p> <p>- Créer, produire, exploiter des données - S'informer, se documenter - Communiquer, échanger</p> <p style="padding-left: 20px;">* <i>Une attitude critique et réfléchie vis à vis de l'information disponible</i> * <i>une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs</i></p> <p>Compétence 5</p> <p>► Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : des grands principes de la production et de l'échange, de la mondialisation, des inégalités et des interdépendances dans le monde, des notions de ressources, de contraintes, de risque, du développement durable</p> <p>- Lire et utiliser différents langages (textes, tableaux, graphiques, schéma ...) - Mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité</p>	<p>6^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'environnement proche <ul style="list-style-type: none"> - ... manifestations de l'activité humaine • Origine de la matière des êtres vivants • Des pratiques au service de l'alimentation humaine : la production alimentaire par une transformation biologique • Diversité, parentés et unités des êtres vivants <p><u>Méthode</u> : observation, au service de la démarche d'investigation.</p> <p>5^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respiration et occupation des milieux de vie • Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie <ul style="list-style-type: none"> - Production d'énergie nécessaire au fonctionnement des organes - Fonctionnement de l'appareil respiratoire - Digestion des aliments et devenir des nutriments - Elimination des déchets de la nutrition - Rôle de la circulation sanguine dans l'organisme <p><u>Méthode</u> : activités pratiques dans le cadre de la démarche d'investigation, participation à la démarche de résolution de problème, à la démarche de projet</p> <p>4^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux • Transmission de la vie chez l'homme : <ul style="list-style-type: none"> - Puberté - Fonctionnement des organes

<p style="text-align: center;">SOCLE COMMUN</p> <p>► Connaissances - Capacités * Attitudes</p>	<p style="text-align: center;">SVT COLLEGE BO spécial n°6 du 28 août 2008</p>
<p>Compétence 6 A</p> <p>► Être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité</p> <p>► Connaître les gestes de premiers secours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porter secours 	<p>reproducteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - fécondation, développement de l'embryon - La contraception • Relations au sein de l'organisme <ul style="list-style-type: none"> - Communication nerveuse <p>Commande du mouvement (système nerveux, organes sensoriels, muscles) Perturbation du système nerveux, des récepteurs sensoriels par l'utilisation de certaines substances, par des agressions de l'environnement</p>
<p>Compétence 6B</p> <p>► Quelques notions de gestion (budget, emprunt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance <p>- Savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la mettre en question, la nuancer</p> <p>Compétence 7A</p> <p>► Connaître l'environnement économique l'entreprise les métiers et les parcours de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution - Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier ... - Mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées - Identifier, expliquer, rectifier une erreur - Mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions <p>Compétence 7B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir une démarche adaptée au projet - Trouver et contacter des partenaires ... - Prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence - Prendre l'avis des autres, informer, organiser une réunion - Déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités <p>En transversal Compétence 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - communication hormonale Puberté et activité hormonale <p><u>Méthode</u> : démarche d'investigation, Mise en place d'une démarche de résolution de problème</p> <p>3^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversité et unités des êtres humains <ul style="list-style-type: none"> - Caractères héréditaires - Chromosomes, ADN, gènes - division cellulaire - Reproduction sexuée • Risque infectieux et protection de l'organisme : <ul style="list-style-type: none"> - Contamination, infection - Pratiques limitant les risques infectieux - Système immunitaire - Vaccination - Immunodéficience acquise, SIDA • Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement <ul style="list-style-type: none"> - Comportements et apparition de maladies nutritionnelles, de cancers - Pollutions des milieux naturels et activités humaines - biodiversité et activités humaines - effets des méthodes de contraception <p><u>Méthode</u> : Pratique d'une démarche scientifique Validation de la démarche de résolution de problème, Mise en place d'une démarche de projet</p>

Outil méthodologique : la recherche documentaire

1. S'orienter dans le CDI

- ▶ Une partie est réservée aux ouvrages de création (romans, BD, théâtre, poésie, témoignages...)

Les livres sont repérés par une « cote » :



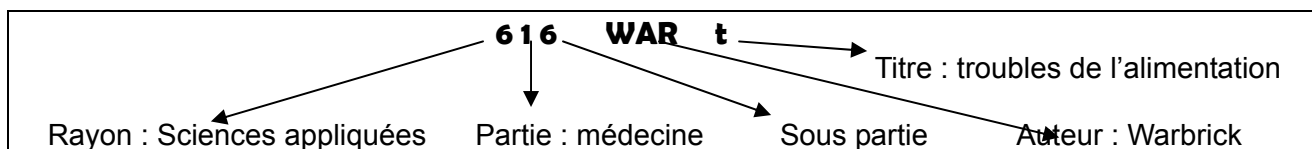
- ▶ Une autre partie : la salle documentaire
Les livres sont repérés par thème ou tranche de savoir avec des sous-classes.
Il y a un affichage avec des couleurs ou des codes à l'entrée de la salle et sur chaque rayon :

0 : les dictionnaires ...

6 : les sciences appliquées (médecine, santé, ...) ...

9 : Histoire géographie

Exemple de cote :



- ▶ Une partie avec les périodiques classés par titre puis par année

2. Rechercher une information

Par recherche avec le logiciel BCDI

C'est un logiciel d'information sur toute la documentation présente au CDI.

Sur un poste d'ordinateur, entrer dans le logiciel BCDI et réaliser sa recherche.

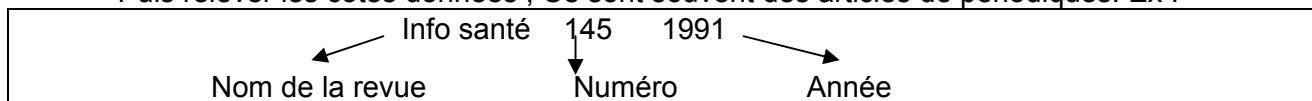
- ▶ Par auteur :

Relever : - soit la « cote du livre » salle ouvrages de création
- soit la cote de classement

- ▶ Par thème :

Bien sélectionner les **mots clés** qui permettront de limiter la recherche.

Puis relever les cotes données ; Ce sont souvent des articles de périodiques. Ex :



Par recherche Internet

- ▶ **Moteur de recherche Google :**

Utiliser la recherche avancée qui permet, en sélectionnant des critères, de limiter le nombre d'articles

Garder un œil critique sur la provenance des articles en observant le nom du domaine :

.gouv.fr : ce sont des articles de loi
.org : cela relève d'associations, d'organisme
.com : c'est le secteur commercial

- ▶ **Autre moteur : Zefab**

Cela permet d'utiliser des mots proposés pour affiner la recherche

Cela permet aussi de retrouver d'autres moteurs de recherche

Avant de débiter la recherche, il est important de réfléchir sur l'équation de recherche, c'est-à-dire de bien sélectionner des mots clés.

Gestes de premiers secours

Pour assurer ces enseignements le professeur de Biotechnologies santé environnement doit être un moniteur de secourisme à jour de ses recyclages.

Seule, la mise en place du module passerelle PSC1^{3*} ► SST et du module recyclage sont dispensés dans le cadre de la PSE.

Ces formations doivent être organisées à effectif réduit (12 à 15 élèves maximum) conformément à la réglementation en vigueur.

Les formations de base aux gestes de premiers secours (PSC1 et SST) ne sont pas intégrées dans les contenus de PSE et donc exclus des horaires qui y sont alloués.

Comme pour toute compétence du socle commun non acquise, il appartient à l'établissement d'assurer les formations de base lorsque les élèves ne sont pas titulaires de l'attestation PSC1 ou du certificat SST. Elles peuvent se dérouler sur des horaires aménagés (projet santé, enseignement professionnel lorsqu'il ces formations sont recommandées (ou figurent) dans le référentiel, temps ajouté aux PFMP...)

- Référentiel du PSC1 téléchargeable sur le site du ministère de l'Intérieur
www.interieur.gouv.fr/sections/a_l_interieur/defense_et_securite_civiles/formation/nnfasc/acs/psc-1/downloadFile/attachedFile/psc1-juillet_2009.pdf
- Arrêté du 24/07/2007 fixant le référentiel national de compétences de sécurité civile relatif à l'unité d'enseignement " prévention et secours civiques de niveau 1 " téléchargeable sur Légifrance
www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000647247

Le SST : sauveteur secourisme du travail

Le sauveteur secouriste du travail doit être capable d'intervenir efficacement face à une situation d'accident et, dans le respect de l'organisation de l'entreprise et des procédures spécifiques fixées en matière de prévention, mettre en application ses compétences au profit de la santé et sécurité au travail.

Les contenus de formation sur les gestes de premiers secours sont identiques à ceux du PSC1. Les contenus de la passerelle porte sur l'étude des situations inhérentes aux risques spécifiques à l'entreprise et à la prévention des risques.

- Rôle du SST et Formation SST
www.inrs.fr/htm/le_sauvetage-secourisme_du_travail.html
- Évolution de la formation
[www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/Breve%20Evolution%20Programmes%20Formation%20SST/\\$File/Visu.html](http://www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/Breve%20Evolution%20Programmes%20Formation%20SST/$File/Visu.html)
- Liens vers la documentation INRS (textes réglementaires sur le SST)
www.inrs.fr/htm/textes_reglementaires_sur_le_sst.html

³ **Le PSC1 : premiers secours civique de niveau 1**

Dans le cadre de la formation des citoyens acteurs de sécurité civile, il est institué une unité d'enseignement permettant d'exercer l'activité de « citoyen de sécurité civile ». Elle est désignée sous l'intitulé de « prévention et secours civiques de niveau 1 » (PSC 1). Ces dispositions sont entrées en vigueur le 1^{er} août 2007

Ressources documentaires

1. Les plans nationaux

L'enseignement de la PSE contribue aux actions prioritaires d'éducation et de prévention dans les domaines de la santé, du travail et de l'environnement.

Se référer aux sites : www.vie-publique.fr
www.sante-sports.gouv.fr
<http://eduscol.education.fr>

1.1 Plan National Santé Environnement (PNSE)

Le Plan national santé environnement vise à répondre aux interrogations des Français sur les conséquences sanitaires à court et moyen terme de l'exposition à certaines pollutions de leur environnement.

Un Premier PNSE (PNSE 1) a été élaboré en France pour la période 2004-2008

www.ecologie.gouv.fr/Plan-national-sante-environnement,2439.html

Un second plan national santé environnement (PNSE 2) 2009 – 2013 s'inscrivant dans la suite du premier PNSE et intégrant les préconisations du Grenelle de l'environnement a été adopté en 2009, après consultation des acteurs de la santé ⁴.

Il décline donc, les engagements du Grenelle de l'environnement, en matière de santé environnement. Il a pour ambition de donner une vue globale des principaux enjeux et de caractériser et de hiérarchiser les actions à mener pour la période 2009-2013, sur la base d'un constat commun. Il définit un ensemble d'actions communes et concertées, tant au niveau national que local.

⁴ Par nature, les questions de santé environnementale concernent l'ensemble de la population et impliquent de nombreux acteurs : associations de protection de l'environnement, associations de malades et de victimes, partenaires sociaux ; de nombreux ministères (écologie, santé, travail, agriculture, économie) et de nombreuses agences et équipes de recherche.

www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/PNSE_2_OO_cle0bbed2.pdf#21

Deuxième plan national santé-environnement (PNSE 2) 2009 – 2013

www.sante-sports.gouv.fr/publications-documentation/publications-documentation-sante/rapports/deuxieme-plan-national-sante-environnement-pnse-2-2009-2013.html

LES FICHES D'ACTION DU PLAN

FICHE 1 « PLAN PARTICULES »
FICHE 2 « REDUCTION DES SUBSTANCES TOXIQUES DANS L'AIR ET DANS L'EAU »
FICHE 3 « QUALITE DE L'AIR INTERIEUR »
FICHE 4 « REDUIRE L'EXPOSITION AUX SUBSTANCES AYANT UN EFFET CANCERIGENE MUTAGENE OU REPROTOXIQUE (CMR) EN MILIEUX DE TRAVAIL »
FICHE 5 « SANTE ET TRANSPORTS »
FICHE 6 « PROTEGER LA SANTE ET L'ENVIRONNEMENT DES ENFANTS »
FICHE 7 « PROTEGER LA SANTE ET L'ENVIRONNEMENT DES PERSONNES VULNERABLES DU FAIT DE LEUR ETAT DE SANTE »
FICHE 8 « LUTTE CONTRE L'HABITAT INDIGNE »
FICHE 9 « PROTEGER LA POPULATION DES CONTAMINATIONS ENVIRONNEMENTALES LIEES A L'EAU »
FICHE 10 « LUTTE CONTRE LES « POINTS NOIRS ENVIRONNEMENTAUX »
FICHE 11 « DIMINUER L'IMPACT DU BRUIT »
FICHE 12 « REDUIRE L'EXPOSITION AU RADON ET A L'AMIANTE NATURELLEMENT PRESENTS DANS L'ENVIRONNEMENT »
FICHE 13 « RISQUES EMERGENTS »
.....

Tous les hommes ne réagissent pas de la même façon aux agressions de leur environnement. Tous les hommes ne sont pas non plus exposés de la même façon, en fonction de leurs conditions et milieu de vie, de leur comportement, de leur contexte socio-économique ou professionnel. De la même manière, tous les environnements ne connaissent pas une dégradation similaire. Les actions à mettre en œuvre en matière de santé-environnement doivent s'attacher à résoudre en priorité ces situations d'inégalités environnementales.

1.2 Le Programme national nutrition santé (PNNS)

Du PNNS 1 au PNNS 2 (2006-2010)

Pour répondre au défi que représente la nutrition en matière de santé publique, la France a été un des premiers pays européens à se doter d'un plan de santé publique, le Programme national nutrition santé, dès 2001. Le premier PNNS (2001-2005) a établi un socle de repères nutritionnels (pour tous mais aussi pour des groupes particuliers : femmes enceintes, enfants, adolescents, personnes de plus de 55 ans, personnes âgées dépendantes...) qui constitue désormais la référence française officielle.

Pour en savoir plus :

Téléchargez le rapport complet : www.mangerbouger.fr/IMG/pdf/PNNS2-Complet.pdf

Téléchargez la synthèse : www.mangerbouger.fr/IMG/pdf/PNNS2-Synthese.pdf

1.3 Plan Santé au travail

Le plan santé au travail 2005-2009 a engagé une nouvelle dynamique afin d'améliorer durablement la prévention des risques professionnels.

Son but était de faire reculer ces risques, sources de drames humains et de handicaps économiques, et d'encourager la diffusion d'une véritable culture de prévention dans les entreprises. »

De nombreux autres plans, circulaires concernent l'enseignement de la PSE :

Les orientations du deuxième plan santé au travail pour 2010-2014

Ce plan poursuivra et approfondira l'élan initié par le 1er PST pour 2005-2009. Il aura deux objectifs majeurs :

- Diminuer les expositions aux risques d'accidents du travail et de maladies professionnelles.
- Développer une politique de prévention active des risques professionnels, comme les risques cancérigènes, les troubles musculo-squelettiques et les risques psychosociaux. Le ministre a d'ores et déjà engagé un plan d'urgence pour la prévention du stress au travail qui sera intégré à ce plan.

Le PST 2 ciblera les branches où les risques professionnels sont les plus fréquents (BTP, grande distribution, intérim, agriculture-forêts...) et portera une attention accrue aux catégories de travailleurs les plus fragiles (jeunes, seniors, saisonniers...).

Il s'inscrit dans un cadre interministériel et s'articulera avec d'autres grands plans gouvernementaux notamment de santé publique comme le 2ème plan national santé environnement (PNSE 2009-2013), plan écophyto et le prochain plan cancer et avec les objectifs définis dans la convention d'objectifs et de gestion conclue avec la branche accident du travail des organismes de sécurité sociale.

Extrait Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, la Solidarité et de la Ville - Brèves 28 octobre 2009

Autres plans

Plan cancer, plan de sécurité routière, plan « accidents de la vie courante » (présenté le 24 juin 2004), plan canicule (actif depuis le 1er juin 2006) et grand froid, plan chlordécone, plan PCB, plan radon, plan écophyto 2018, plan d'action contre les marchands de sommeil, plan de cohésion sociale, plans nationaux pour l'inclusion et du plan d'éradication de l'habitat indigne...

Circulaires

- Éducation à la sexualité circulaire n°2003-027 du 17/02/2003
- Éduquer à la responsabilité en milieu scolaire BO sept 2006
- Programme quinquennal de prévention et d'éducation à la santé BO 2003 n°46
- ...

Il appartient au professeur de PSE de rester vigilant par rapport à ce type de parution et de les exploiter en cours.

2. Bibliographie et sitographie en PSE

Liste non exhaustive, axée sur l'utilisation des nouvelles technologies

<p>Module 1 Santé et équilibre de vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • www.fnes.fr Fédération nationale des comités d'éducation pour la santé • comités départementaux d'éducation pour la santé : www.inpes.sante.fr/index.asp?page=CFESBases/comites/reseau/recherche_com.htm • www.sante.gouv.fr : vidéothèque, campagne, documentation sur la santé et le sport • www.ameli.fr : droits et démarches, vos rendez-vous santé et de nombreux thèmes santé abordés dans les sites régionaux • www.afsset.fr : utilisation de plaquettes, affiches... documents INPES (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé), dépliants la Mutualité française...
<p>Module 2 Alimentation et santé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • www.reseau-amap.org : Association pour le maintien d'une agriculture paysanne • http://eduscol.education.fr/cid47664/education-a-la-nutrition.html : restauration scolaire et besoins nutritionnels • www.mangerbouger.fr • www.sante.gouv.fr : Observatoire de la qualité de l'alimentation
<p>Module 3 Conduites addictives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • activité en lien avec le CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté), les personnes ou les intervenants extérieurs, les formateurs relais anti-drogue... • documentations CIRDD centre d'info et de ressources sur les drogues et dépendances • www.inpes.sante.fr (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé) : animation tabagisme, documents alcool • http://eduscol.education.fr/cid46871/comite-education-sante-citoyennete.html : CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) • www.drogues.gouv.fr : MILDT (mission interministérielle de lutte contre drogue et la toxicomanie) • www.tabac.gouv.fr outils de sensibilisation • www.sante-sports.gouv.fr • www.pedagogie.ac-nantes.fr/1240910330272/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=PEDA logiciel sur l'alcoolémie
<p>Module 4 Sexualité et prévention</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guide méthodologique pour les équipes éducatives de collège et de lycée, MENESR - CNDP 2005 • www.contractions.org site de l'Association française pour la contraception • www.planning-familial.org • www.sante.gouv.fr • www.cidf.fr : différents sites selon les régions (centre d'information des droits des femmes) • www.choisirsacontraception.fr • www.invs.sante.fr Institut de veille sanitaire
<p>Module 5 Environnement économique et protection du consommateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • www.conso.net • www.fbf.fr : site sur le crédit

<p>Module 6 Gestion des ressources naturelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • www.ademe.fr : espace éco-citoyen • www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable-e.d.d.html : ministère de l'Éducation nationale – actualités pédagogiques • www.cnrs.fr/cw/dossiers/doseau/decouv/france/menuFrance.html : découvrir l'eau en France • http://eduscol.education.fr/edd • www.unesco.org/fr/science-and-technology/sustainable-development : rubrique éducation ▶ thème environnement ▶ prévention des catastrophes, éducation en vue du développement durable, jeux sur l'eau) • www.invs.sante.fr Institut de veille sanitaire
<p>Module 7 Prévention des risques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Code santé publique – bruit • www.inrs.fr • www.sante-environnement-travail.fr • www.travailler-mieux.gouv.fr - site du ministère du Travail : présentation d'une entreprise virtuelle, dossiers sur les dangers et les risques • www.travail-solidarite.gouv.fr : fiches pratiques, prévention des risques professionnels • www.cramra.fr site CRAM Rhône-Alpes • www.risquesprofessionnels.ameli.fr • www.anact.fr • www.bossons-fute.fr : fiches sur les métiers, sur les risques • www.afsset.fr : le Réseau national de vigilance et de prévention des pathologies professionnelles (RNV3P) • www.invs.sante.fr Institut de veille sanitaire
<p>Module 8 Prévention des risques dans le secteur professionnel</p>	
<p>Module 9 Cadre réglementaire de la prévention</p>	
<p>Module 10 Effets physiopathologiques</p>	
<p>Module 11 Approche par le risque</p>	
<p>Module 12 Approche par l'accident</p>	

Équipement

L'enseignement de la PSE n'exige pas d'équipement particulier, cependant il devient indispensable que les enseignants aient à leur disposition un micro-ordinateur relié à un vidéoprojecteur et que plusieurs postes informatiques soient dans la salle de cours pour les élèves.

Mise en relation capacités - connaissances

1. Les capacités en PSE en baccalauréat professionnel

CAPACITÉS
C 1 : S'informer, se documenter : C11 : Rechercher l'information C12 : Décoder l'information C13 : Traiter C14 : Analyser C 15 : Exploiter
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques : C 21 : Enoncer des connaissances C22 : Mettre en relation C23 : Expliquer un phénomène à partir de connaissances
C3 : Conduire une démarche d'analyse : C31 : Identifier un problème, C32 : Appliquer une démarche de résolution de problème C33 : Mettre en œuvre une approche par les risques C34 : Mettre en œuvre une approche par le travail
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société : C41 : Identifier la problématique du projet C42 : Repérer les enjeux C43 : Se situer dans un projet C44 : Proposer des actions C45 : Hiérarchiser les actions C46 : Présenter le projet
C5 : Communiquer : C51 : Utiliser un langage adapté C52 : Utiliser un moyen de communication adapté C53 : Echanger, prendre en compte différents avis C54 : Construire son opinion personnelle C55 : Argumenter

		Module 4 : Sexualité et prévention - Durée indicative 5 h				Module 5 : Environnement économique et protection du consommateur - Durée indicative 6 h										
		4.1 Prévenir les Infections Sexuellement Transmissibles (IST)		4.2 Prévenir une grossesse non désirée		5.1 Gérer son budget		5.2 Acheter un bien			5.3 Appréhender les mesures de protection des personnes et des biens					
		4.1 IST : agents responsables, modes de contamination, symptômes, conséquences	4.1 Conduite à tenir	4.1 Moyens de prévention	4.1 Structures d'accueil, d'aide et de soutien	4.2 Modes d'action des méthodes contraceptives préventives et d'urgence	4.2 Structures d'accueil, d'aide et de soutien	5.1 Budget	5.1 Épargne	5.2 Contrats	5.2 Différents modes de paiement	5.2 Crédit et l'endettement	5.2 Surendettement	5.3 Structures d'information et de défenses du consommateur	5.3 Règles et mesures de protection du consommateur	5.3 Assurances
C1 : S'informer se documenter	C11															
	C12															
	C13															
	C14															
	C15															
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21															
	C22															
	C23															
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31															
	C32															
	C33															
	C34															
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société	C41															
	C42															
	C43															
	C44															
	C45															
	C46															
C5 : Communiquer	C51															
	C52															
	C53															
	C54															
	C55															

1.2 Mise en relation capacités connaissances première professionnelle

		Module 6 : Gestion des ressources naturelles et développement durable - Durée indicative 6 h						Module 7 : Prévention des risques - Durée indicative 6 h					
		6.1 Maîtriser la consommation d'eau			6.2 Maîtriser la consommation en énergies			7.1 Identifier des situations à risques et la conduite à tenir		7.2 Se protéger du bruit			
		6.1 Ressources disponibles	6.1 Critères de potabilité	6.1 Mesures collectives et individuelles de préservation de l'eau	6.2 Ressources en énergie	6.2 Consommation et conséquences sur l'environnement	6.2 Mesures collectives et individuelles d'économie d'énergie	7.1 - Différents types de risques	7.1 Conduite à tenir face à des risques majeurs	7.2 Sources du bruit	7.2 Anatomie et physiologie de l'oreille	7.2 Conséquences du bruit sur l'organisme, sur la vie sociale	7.2 Mesures de prévention
C1 : S'informer se documenter	C11												
	C12												
	C13												
	C14												
	C15												
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21												
	C22												
	C23												
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31												
	C32												
	C33												
	C34												
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable la vie professionnelle la société	C41												
	C42												
	C43												
	C44												
	C45												
	C46												
C5 : Communiquer	C51												
	C52												
	C53												
	C54												

Module 8 : Prévention des risques dans le secteur professionnel - Durée indicative 16 h		
8.1 Repérer les risques professionnels dans l'activité de travail	8.2 Appliquer l'approche par le risque à un risque spécifique du secteur professionnel	8.3 Gérer les situations d'urgence en cas d'accident
8.1 Identification et évaluation des risques	8.2 Démarche d'approche par le risque	8.3 Protection et prévention - Examen de la victime - Alerte et information - Gestes de secours

C1 : S'informer se documenter	C11			
	C12			
	C13			
	C14			
	C15			
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21			
	C22			
	C23			
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31			
	C32			
	C33			
	C34			
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable la vie professionnelle la société	C41			
	C42			
	C43			
	C44			
	C45			
	C46			
C5 : Communiquer	C51			
	C52			
	C53			
	C54			

1.3 Mise en relation capacités connaissances terminale professionnelle

		Module 9 : Cadre réglementaire de la prévention dans l'entreprise - Durée indicative 6 h							Module 10 : Effets physiopathologiques des risques professionnels et prévention Durée indicative 8 h							
		9.1 Appréhender le cadre juridique de la prévention			9.2 Identifier les acteurs de prévention dans l'entreprise				10.1 Prévenir le risque chimique			10.2 Prévenir les risques liés à l'activité physique				
		9.1 Principes généraux de prévention	9.1 Obligations et droits de l'employeur et du salarié en matière de sécurité	9.1 Document unique	9.2 Délégués du personnel	9.2 Personnel chargé de l'hygiène et de la sécurité	9.2 Secouriste du travail	9.2 Membres du Comité d'Hygiène de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT)	Approche par le risque	10.1 Voies de pénétration des produits chimiques	10.1 Effets physiopathologiques	10.1 Mesures de prévention	10.2 Identification des situations à risques	10.2 Effets physiopathologiques	10.2 Troubles musculo-squelettiques (TMS)	10.2 Affections de la colonne vertébrale
C1 : S'informer se documenter	C11															
	C12															
	C13															
	C14															
	C15															
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21															
	C22															
	C23															
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31															
	C32															
	C33															
	C34															
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable la vie professionnelle la société	C41															
	C42															
	C43															
	C44															
	C45															
	C46															
C5 : Communiquer :	C51															
	C52															
	C53															
	C54															

		Module 11 : Approche par le travail Durée indicative 8 h							Module 12 : Approche par l'accident Durée indicative 4 h				
		11.1 Déterminer les effets physiopathologiques de la charge mentale			11.2 Prévenir les risques liés à la charge mentale approche par le travail				12 Utiliser l'analyse d'un accident du secteur professionnel dans une démarche de prévention				
		11.1 Charge mentale	11.1 Stress	11.1 Autres effets	11.2 Identification du problème ergonomique	11.2 Analyse de la situation de travail	11.2 Formulation des hypothèses	11.2 Validation les hypothèses	11.2 Proposition de solutions	12 Recueil des faits	12 Construction de l'arbre des causes	12 Mise en œuvre la prévention de ce type d'accident	12 Extension de la prévention aux accidents connexes
C1 : S'informer se documenter	C11												
	C12												
	C13												
	C14												
	C15												
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21												
	C22												
	C23												
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31												
	C32												
	C33												
	C34												
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable la vie professionnelle la société	C41												
	C42												
	C43												
	C44												
	C45												
	C46												
C5 : Communiquer :	C51												
	C52												
	C53												
	C54												

2. Les capacités en PSE en CAP

CAPACITÉS
C 1 : S'informer, se documenter : C11 : Rechercher l'information C12 : Décoder l'information C13 : Traiter
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques : C 21 : Enoncer des connaissances C22 : Mettre en relation
C3 : Conduire une démarche d'analyse : C31 : Identifier un problème, C32 : Appliquer une démarche de résolution de problème C33 : Mettre en œuvre une approche par les risques
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société : C41 : Identifier la problématique du projet C42 : Repérer les enjeux C43 : Se situer dans un projet C44 : Proposer des actions
C5 : Communiquer : C51 : Utiliser un langage adapté C52 : Utiliser un moyen de communication adapté C53 : Echanger, prendre en compte différents avis C54 : Construire son opinion personnelle

Mise en relation capacités - connaissances en CAP

MODULE 1. L'INDIVIDU ET SA SANTE - Durée indicative : 30%

		1.1. Concilier rythmes biologiques et rythmes influencés par le travail		1.2. Adapter son alimentation à son activité		1.3. Gérer son activité physique		1.4. Prévenir les conduites addictives			1.5. Prévenir les Infections Sexuellement Transmissibles			1.6. Prévenir une grossesse non désirée				
		1.1 Rythme biologique	1.1.sommeil	1.2 Comportements alimentaires	1.2 Erreurs alimentaires	1.3 Travail musculaire et interrelations fonctionnelles	1.3 Effets sur la santé	1.4 Conduites addictives et conséquences	1.4 Mesures préventives	1.4 Mesures répressives	1.4 Structures d'accueil	1.5 IST : agents responsables, modes de contamination, symptômes, conséquences	1.5 Conduite à tenir	1.5 Moyens de prévention	1.5 Structures d'accueil, d'aide et de soutien	1.6 Méthodes Contraceptives préventives et d'urgence	1.6 Modes d'action des méthodes contraceptives	1.6 Structures d'accueil, d'aide et de soutien
C1 : S'informer se documenter	C11																	
	C12																	
	C13																	
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21																	
	C22																	
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31																	
	C32																	
	C33																	
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société	C41																	
	C42																	
	C43																	
	C44																	
C5 : Communiquer	C51																	
	C52																	
	C53																	
	C54																	
	C55																	

MODULE 2. L'INDIVIDU DANS SES ACTES DE CONSOMMATION - Durée indicative : 10%

		2.1. Gérer son budget					2.2. Gérer ses achats				2.3. Utiliser les systèmes de protection et défense du consommateur			
		2.1 Éléments du budget	2.1 Gestion du budget	2.1 Épargne	2.1 Crédit et endettement	2.1 Surendettement	2.2 Circuits commerciaux, lieux et systèmes d'achat	2.2 Achats - Critères de choix	2.2 Achats - Étiquetage	2.2 Achats - Modes de paiement	2.3 Contrats	2.3 Assurances	2.3 Organismes publics et privés d'information et de défense du consommateur	2.3 Sécurité sanitaire du consommateur : principe de précaution, contrôles et veille sanitaire
C1 : S'informer se documenter	C11													
	C12													
	C13													
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21													
	C22													
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31													
	C32													
	C33													
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société	C41													
	C42													
	C43													
	C44													
C5 : Communiquer	C51													
	C52													
	C53													
	C54													
	C55													

MODULE 3. L'INDIVIDU DANS SON PARCOURS PROFESSIONNEL - Durée indicative : 10%

		3.1 Gérer sa formation professionnelle tout au long de sa vie		3.2 Rechercher un emploi		3.3 Faire valider son expérience
		3.1.1 Situer sa qualification professionnelle	3.1.2 Distinguer formation initiale et formation continue	3.2.1. Utiliser des structures d'aide	3.2.2 Mettre en oeuvre des démarches	3.3 Validation des acquis de l'expérience (VAE)
C1 : S'informer se documenter	C11					
	C12					
	C13					
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21					
	C22					
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31					
	C32					
	C33					
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société	C41					
	C42					
	C43					
	C44					
C5 : Communiquer	C51					
	C52					
	C53					
	C54					
	C55					

Module 4. L'INDIVIDU DANS SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL - Durée indicative : 50%

		4-1 S'approprier le cadre réglementaire du milieu professionnel						4.2 Prévenir les risques professionnels au poste de travail				4.3. Participer à la protection de l'environnement	
		4.1.1 Caractériser les textes de référence de la législation du travail	4.1.2. Différencier les contrats de travail	4.1.3. Caractériser les rémunérations	4.1.4. Identifier les instances représentatives des personnels dans l'entreprise	4.1.5. Repérer les structures de défense, de protection et de contrôle	4.1.6. Surveiller la santé du salarié	4.2.1 Appréhender les risques professionnels	4.2.2 Prévenir les troubles musculo-squelettiques (TMS)	4.2.3. Prévenir un risque spécifique au secteur professionnel	4.2.4. Gérer les situations d'urgence	4.3 Les déchets	4.3 Gestion des déchets
C1 : S'informer se documenter	C11												
	C12												
	C13												
C2 : Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques	C21												
	C22												
C3 : Conduire une démarche d'analyse	C31												
	C32												
	C33												
C4 : S'impliquer dans un projet d'action individuelle ou collective en lien avec le développement durable, la vie professionnelle, la société	C41												
	C42												
	C43												
	C44												
C5 : Communiquer	C51												
	C52												
	C53												
	C54												
	C55												

Ce document ressource est le résultat de la réflexion du groupe de travail qui a élaboré les référentiels de prévention santé environnement sous la coordination de Monsieur GAVRILOVIC, inspecteur général de l'éducation nationale sciences et techniques industrielles.

Le groupe de travail était composé de :

Marie-France AUGY	Inspectrice de l'Éducation nationale sciences biologiques et sciences sociales appliquées, académie de Lyon
Marie-Louise BLATEYRON	Inspectrice de l'Éducation nationale sciences biologiques et sciences sociales appliquées, académie de Clermont-Ferrand
Marie-Françoise BURG	Inspectrice de l'Éducation nationale sciences biologiques et sciences sociales appliquées, académie de Montpellier
Chrystel FASOLO	Professeur de lycée professionnel biotechnologies santé environnement, académie d'Aix-Marseille
Marie-Line LAMUGNIERE	Professeur de lycée professionnel biotechnologies santé environnement, académie de Clermont-Ferrand
Chantal MIGOT	Professeur de lycée professionnel biotechnologies santé environnement, académie de Montpellier
Martine PASCAL	Inspectrice de l'Éducation nationale sciences biologiques et sciences sociales appliquées, académie d'Aix-Marseille
Coordination :	Françoise CHRISTOPHE, bureau des programmes d'enseignement, Direction générale de l'enseignement scolaire

ANNEXE 11

**Tableaux des effectifs questionnaires professeurs
figures 5-15**

Tableaux des effectifs questionnaires professeurs : figures 5-15

Figure 5. Question 3

Raisons enseignement de l'éducation à la sexualité	Effectif	Taux
Imposé par les textes	6	12,00%
Transmettre des informations	30	60,00%
Fait partie du projet d'établissement	0	0,00%
Fait partie du référentiel	14	28,00%
Total	50	100,00%

Figure 6. Question 5

Éléments qui influencent le choix des thèmes abordés en éducation à la sexualité	Éléments cités en Position 1	
	Effectif	Taux
Référentiel	18	36,00%
Demande des élèves	4	8,00%
Problématiques actuelles	18	36,00%
Problématiques d'établissement	10	20,00%
Total	50	100,00%

Figure 7. Question 8

Éducation à la santé est une mission de l'enseignant	Effectif	Taux
Oui	36	72,00%
Non	14	28,00%
Total	50	100,00%

Figure 8. Question 14

Éducation à la sexualité est de la compétence des enseignants de votre discipline	Effectif	Taux
Oui	40	80,00%
Non	10	20,00%
Total	50	100,00%

Figure 9. Question 10

Facteurs que l'éducation à la sexualité doit prendre en compte	Éléments cités en Position 1	
	Effectif	Taux
Centres d'intérêt des élèves	27	56,25%
Niveau scolaire des élèves	12	25,00%
Ce qui se dit au sein des familles	9	18,75%
Total	48	100,00%

Figure 10. Question 17

Importance de la connaissance des point de vue de la famille sur les thèmes d'éducation à la sexualité	Effectif	Taux
Oui	27	54,00%
Non	23	46,00%
Total	50	100,00%

Figure 11. Question 20

Discussions suffisantes entre parents et enfant concernant la sexualité	Effectif	Taux
Oui	0	0,00%
Non	50	100,00%
Total	50	100,00%

Figure 12. Question 22

Possibilité pour l'éducation à la sexualité de modifier les pratiques des élèves	Effectif	Taux
Oui	50	100,00%
Non	0	0,00%
Total	50	100,00%

Figure 13. Question 15

Nécessité d'un partenariat avec la famille pour l'éducation à la sexualité	Effectif	Taux
Oui	38	76,00%
Non	12	24,00%
Total	50	100,00%

Figure 14. Question 16

Préalables à l'éducation à la sexualité	Éléments cités en position 1	
	Effectif	Taux
Caractéristiques économiques de la région	4	5,97%
Contexte familial des élèves	2	2,99%
Thèmes développés dans le projet d'établissement	17	25,37%
Connaissances scientifiques sur la santé et la sexualité	21	31,34%
Textes officiels sur l'éducation à la santé et à la sexualité	18	26,87%
Connaissances psychologiques de l'élève	5	7,46%
Total	67	100,00%

Figure 15. Question 18

Freins à l'éducation à la sexualité au lycée	Éléments cités en Position 1	
	Effectifs	Taux
Relations avec les autres jeunes	8	16,00%
Pratiques de santé et de sexualité au sein de la famille	20	40,00%
Langue parlée par les élèves	0	0,00%
Langage utilisé par les élèves	0	0,00%
Croyances ou pratiques religieuses	19	38,00%
Manque de perspectives d'avenir	3	6,00%
Total	50	100,00%

ANNEXE 12

Retranscription du film classe 1 séance 1

Retranscription du film classe 1 séance 2

Juste avant la récréation

retranscription	Professeur	Elève	
<p>Vous rappelez lors du 1er cours je vous avais dit que c'est la PSE, je vous avais dit que c'est une matière qui va vous permettre de devenir responsable, de faire des choix réfléchis et indépendant c'est-à-dire nous-même, là je vous présente l'exemple de deux lycéennes sur la contraception avant de commencer la sexualité, ils ont décidé avant d'avoir une sexualité en désordre de réfléchir pour que cela se passe bien d'avoir des relations sexuelles non protégées</p> <p>Je vous ai dit que la sexualité ne devait pas être un moment contraignant, comme un moment agréable</p> <p>Je vous ai dit aussi que je ne voulais pas avoir un discours paternaliste quand vous voulez avoir une sexualité cela vous regarde</p> <p>Mais par contre sachez que les IST peut être une conséquence maintenant on va voir la contraception</p>	A distribuer des supports pédagogiques	Bavarde et s'ennuie	
			ricanement
		Assis au bureau, ton autoritaire	
Je vous donne 10 mns pour répondre aux questions	Passé dans les rangs et vérifie le travail		
<p>Cristophe « que veut dire IST »</p> <p>Infection...réponse d'un élève..</p> <p>Donne-moi deux classes de microorganisme responsables</p> <p>Virus bactéries ...réponse d'un élève</p> <p>Bien</p> <p>Donnez-moi un exemple de virus qui donne une IST</p> <p>Chlamydia réponse d'un élève</p> <p>ce n'est pas un virus</p> <p>Hépatite B réponse d'un élève</p> <p>Hépatite B</p> <p>Rire des élèves</p> <p>Ça vous fait rire</p> <p>Bien sûr hépatite B rire réponse des élèves</p> <p>Alors on tourne la page, qui lit ?</p> <p>Un élève fait la lecture</p>	<p>Dicte les réponses justes</p> <p>Utilisation du manuel</p> <p>Assis au bureau</p>	<p>Donnent les réponses</p> <p>Prendent des notes</p>	
<p>Quels sont les moyens de contraception, levez le doigt</p> <p>Pilule, capote.....préservatif réponse d'un élève</p> <p>On peut dire capote aussi</p> <p>Stérilet réponse d'un élève</p> <p>Stérilet et tout ça</p> <p>Une élève quand on me dit contraception je pense à enfant réponse d'un élève</p>		Rire de 2 élèves	

<p>Tu penses à enfant Une autre élève, je pense au gros ventre réponse d'un élève Donc la contraception selon toi permet un gros ventre Non d'éviter d'avoir un gros ventre réponse d'un élève Moi quand j'entends contraception je pense à bébé Donc pour toi c'est ce qui donne un bébé Une autre élève, ce qui évite Ah ce qui évite, ce n'est pas la même Alors je rebondis sur ce que tu as dit sur la contraception, dis-le à niveau C'est ce qui d'éviter les IST et les risques de grossesses Etes-vous d'accord avec cela Brouhaha : pas tout à fait (une élève) Par exemple la pilule est ce que c'est un moyen de prévention, quels sont les moyens de prévention notez le car dans l'évaluation vous allez me dire la pilule ; les préservatifs et dans certains cas un vaccin c'est tout autoritaire) et j'ai envie de d Dicte la définition de la contraception</p>		<p>Ricanement des élèves Une qui le toise</p> <p>Preennent des notes</p>
<p>Mais il y aussi la castration dans certains pays, la castration c'est quand on fait une opération à un homme pour qu'il n'ait plus d'érection Interrompu par une élève Mais pourquoi y'a.... « laisse-moi finir », c'est pour rendre l'homme stérile, souvent quand on touche à la prostate l'homme devient stérile Et pour la femme Ligature des trompes ça vous dit rien, ça peut être soit chimique ou mécanique Mécanique ça veut dire on pose un stérilet Et lequel qui est mieux monsieur ? réponse d'un élève Ca je ne peux pas te répondre c'est propre à chaque personne et à chaque situation, c'est comme les femmes nénuphars nul jamais part qui n'a jamais eu d'enfant, comme vous là vous êtes toutes des filles nénuphars car vous n'avez jamais eu d'enfant pour les filles nénuphars il y a des méthodes plus appropriées que d'autre Alors on revient sur l'exercice quelle est la différence entre méthode chimique et mécanique et qui explique le mode d'utilisation de façon brève et le mode d'action voir le cours de biologie Le stérilet réponse d'un élève Dis-nous ce que tu disais Je parlais du stérilet Alors dis-nous</p>	<p>Debout il explique</p>	<p>Attentif</p> <p>Recopie le manuel</p> <p>Bavarde et</p>

<p>Que l'on peut être enceinte malgré le stérilet Alors oui et non, regarde le pourcentage d'efficacité pour chaque mode de stérilet expliquer les taux Que signifie ces chiffres, c'est efficace ou très peu efficace C'est très efficace ? Alors les 0.8% à mon avis le stérilet, j'ai déjà entendu ma mère a été enceinte malgré le stérilet c'est rare mais ça arrive s'il est mal placé ou si a un problème au niveau du cuivre Et le préservatif pourquoi ce n'est pas 100% pourquoi Parce que c'est mal utilisé Oui mais on prend un préservatif à la taille de son pénis je peux dire c'est 100%, l'efficacité à 85% ça veut dire que le préservatif est mal utiliser, qu'il s'est déchiré ou qu'il était de mauvaise qualité Vous pouvez noter que le préservatif est à 100% fiable s'il est bien utilisé et pareil pour le stérilet Il existe aussi le patch comme moyen de contraception (en créole) vous le mettez quelque part sur le corps et c'est un moyen de contraception, vous l'enlevez chaque semaine et le changez On continue</p>		<p>Prennent des notes</p>
<p>Lors d'une première rencontre pourquoi il est important de prendre 2 moyens de contraception pilule et préservatif Pour être sûr de ne pas être malade et de ne pas tomber enceinte réponse d'un élève Une autre élève hésite dit ce que tu veux dire C'est sérieux il faut capote et pilule Réponse d'une autre : non mais si tu veux quoi « Non je ne suis pas d'accord, quand tu rencontres quelqu'un, prends l'exemple sur un élève, tu viens de le rencontrer tu sais s'il y a ou pas une IST ? Est-ce que c'est écrit sur notre front Non réponse d'un élève Pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas de symptôme réponse d'un élève « Qui vous dit que je n'ai pas une IST, que je n'ai pas une hépatite, est-il écrit je suis sidéen » Rire intempestif des élèves Reviens à la question lorsqu'on ne connaît pas la personne on combine pour éviter les contaminations Retour à la dictée vous notez avant toute relation la première fois il faut se protéger avec un préservatif et prendre la pilule * La sonnerie de la récréation</p>		<p>1</p>

Normalement quand vous allez commencer votre sexualité c'est ce qu'il faut faire, vous évitez ainsi toutes maladies Voilà le cours est terminé vous pensez à l'évaluation la prochaine fois		
--	--	--

: R

ANNEXE 13

Guide entretien *ante* enseignant

Guide d'entretien Ante avec les enseignants

Questions	Objectifs	Attentes
Lorsque vous préparez une séquence d'ES qu'est ce qui influence vos choix ?	Cibler les intentions didactiques	La classe, le programme, la progression, les actualités, vos valeurs Agir sur les comportements, apport de connaissances,
Comment percevez-vous l'attitude des élèves lors des séances d'es par rapport aux autres cours ?	Cerner les déterminants de l'action didactique	Comment dans l'enseignant se projette dans son cours, la place qu'il accorde au contexte institutionnel et au contexte social des élèves
Comment percevez-vous la sexualité des jeunes d'aujourd'hui par rapport à quand vous étiez jeune ? Qu'est ce qui influence leur sexualité aujourd'hui ?		
Pouvez- vous me parler de votre dernière séance d'ES ? Quelle évaluation faites vos objectifs ?		Objectif personnel, pédagogique, didactique, animation support pédagogique et justification Attitude des élèves
Dans vos pratiques sur le plan personnel et professionnel qu'est ce qui peut être des freins à l'es ?		Dispositions incorporées, place des contextes sociaux, contexte institutionnel
Selon vous comment est transposé par l'élève ce que vous enseignez en dehors du contexte scolaire ?	La perception de l'impact de l'es hors de la classe Influence sur les ID des élèves	Transmission à la famille Aux amis Réutilisable dans leur choix Produit des réflexions

ANNEXE 14

Guide entretien *post* enseignant

Guide entretien *post* professeur

Le guide d'entretien

Questions	Objectifs	Attentes
Quel bilan faites-vous de cette séquence, vos objectifs ont-ils été atteints ?	Evaluation des contextes dans les intentions pédagogiques	Positionnement par rapport à ces objectifs pédagogiques
Dans le déroulement de cette séance pouvez-vous me parler de la place qu'a occupé chacun des axes: attitudes, connaissance ; qu'est ce qui selon vous a influencé leur position?		
êtes- vous satisfait des séances?		
Qu'est ce qui selon vous pourrait améliorer la prise en compte des deux axes dans cette séance?	Place de l'institution dans les pratiques effectives	Parler de ces besoins en matière de compétences professionnelles
Pouvez-vous me parler de l'attitude des élèves dans une séance d'ES ? Selon vous qu'est ce qui peut expliquer ces attitudes?	Mesurer comment les dispositions incorporées des élèves influencent ou pas les actions didactiques	Expliquer le vécu de la séance à partir des attitudes des élèves
En quoi ces attitudes influencent-elles ou pas le déroulement que vous aviez prévu pour votre séance?		
comment les pratiques sexuelles de vos élèves vont interférer dans le déroulement de vos séances et dans l'acquisition des connaissances?		Place qu'il accorde aux dispositions incorporées sexuelles des élèves
si vous deviez améliorer vos séances d'ES?		Bilan personnel de sa séance

ANNEXE 15

Retranscription entretiens mères mineures

Retranscription de 2 entretiens mères mineures

Retranscription de l'entretien 1

Lieu : Maison Maternelle de la Guadeloupe

Durée : 30 mns

L'entretien démarre par les présentations, nom, fonction de l'enquêteur, cadre et objectif de l'enquête règles de l'entretien (anonymat et confidentialité, pas de retour aux professionnels de l'institution)

(1) désigne l'enquêteur

(2) l'interviewé-

1 Je te pose des questions comme guide mais tu peux compléter ou modifier, si des questions te semblent trop intime tu peux ne pas répondre

Après accord de la jeune fille, l'entretien commence.

1- Quel âge as-tu ?

2- 17 ans. Pause

2-J'aurai 18 ans en mars 2013

1 où habitais-tu avant d'être ici ? Est-ce que tes parents vivent ensemble ?

2- Ils sont séparés depuis 3 ans ; Mon père habite à saint- rose et ma mère à Deshaies

1- Tu vivais avec lequel de tes parents avant ta grossesse ?

2- Mon père

1- Tu vivais avec ton père à saint rose ?

2- Oui

1- Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

2- Alors j'ai une grande sœur et une petite

1- Quel est le métier de ta mère, et le métier de ton père ?

2-Ma mère est femme de chambre dans un hôtel et mon père est agriculture et apiculteur

1- Avec lequel de tes parents tu t'entends le mieux ?

2- ça dépend des moments, des fois je m'entends plus avec ma mère, des fois plus avec mon père

1- A quel moment tu t'entends plus avec ton père ou avec ta mère ?

2- Je sais pas, Quand il ne me prend pas la tête (rire nerveux)

1- Qu'est-ce que tu entends par te prendre la tête ?

- Et bien, on me prend la tête quand on me dit des choses et que ça ne me plaît pas, on me dit de faire des choses et que je n'en ai pas envie, il me dit de faire ça faire ça, je crois que j'ai raison et lui il me dit que non, ça m'embête.

1- Tu vis avec ton père depuis avant la grossesse ?

2- 6 mois avant la grossesse

1- Donc tu as été enceinte chez ton père ?

2- Oui

2- Avec mon père, car comme ma mère vit chez sa maman, je ne m'entends avec elle car elle est sauvage, je n'aimais pas cette environnement ;

1-Donc tu ne t'entendais pas avec ta grand-mère, parce qu'elle avait tendance à faire votre éducation ?

2- Non parce qu'elle nous parle qu'en injuriant

1-Elle t'injurait souvent ?

2-Oui, elle ne me parle que comme ça

1- Et ta grand-mère a t-elle vécu longtemps chez sa mère ?

2- Elle est partie tôt à 17 ans pour aller travailler,

1- Qui a élevé ta mère ?

2- Mon papi

1- sais tu comment cela s'est passé ?

2- En fait ma maman est née, elle est restée, habiter jusqu'à 4 ans avec sa mamie, puis sa mamie l'a donné à son papi

1-Quelle mamie maternelle ou paternelle ?

2- Maternelle

1- A quel âge ta mère a eu son 1^{er} enfant ?

2- 22 ans

1- Vivait-elle encore chez sa mère ?

2-Non elle était chez ma mamie paternelle

1-Est –ce que tes relations avec tes parents ont changé depuis ta grossesse ?

2-oui, elles sont plus difficiles, bien qu'avec le bébé elles se sont calmées

1- que penses-tu faire pour tes études ?

2- Je ne peux pas reprendre car il y a personne pour garder mon fils je reprendrai peut-être après les vacances de carnaval, je suis en terminal au lycée du lamentin, (hésitation et sourire nerveux)

1- Est-ce qu'au lycée ou au collège ils ont eu l'occasion de te parler des problèmes de santé que vous pouvez avoir quand on est jeune

2- Oui dans une matière

1- Quels étaient les thèmes abordés ?

2- Risques à la maison, domestique, sexualité c'est tout

1-Et au collège ?

2- En 4^{ème}, la reproduction comment on fait pour avoir des bébés, les MST et tout ça

1-Est-ce que le fait qu'on t'en ait parlé t'a influencé ?

2- Oui et non

1- Alors j'ai 2 questions dans cette question, est ce que tu trouves qu'on t'en a parler suffisamment ?

2-Non, parce que les chapitres sont courts et les profs passent vite sur ça, je trouve qu'il devraient accorder plus de temps

1-Où au collège ou au lycée ?

2-Au lycée

1-Est-ce que ces cours t'ont permis de faire plus attention, de prendre plus conscience des choses ?

2-Oui,(hésitation) il..., mais la contraception je l'ai mal prise c'est pour ça que je suis tombée enceinte

1-Penses tu que collège ou au lycée si on t'avait plus expliqué les choses sur la contraception tu aurais fait plus attention ?

2-Oui je ne serais pas tombée enceinte à cet âge-là, je ne voulais pas un bébé à cet âge-là, mais comme je ne voulais pas avorter je l'ai gardé ;

1-On reviendra la dessus ; Est-ce qui il eut quand même de l'influence sur ta conduite ?

2-Oui je prenais mes précautions, par rapport aux maladies et ça (elle montre le bébé)

1-Qu'elle protection ?

2-Le préservatif

1-Est-ce que on te parlait du rôle de la mère ou du père ?

2-Non ils parlaient de la sexualité, comment on fait pour avoir un bébé, mais on ne parlait du rôle de la mère

1-Est-ce que ça aurait changé quelque chose si on t'avait parlé du rôle de la mère ?

2-J'aurai réfléchi à 2 fois (silence)

1-Dans la classe étiez vous attentifs et pourquoi ?

2-Oui tout le monde, les jeunes sont plus porté sur ça, -Des fois on riait

1-Pourquoi ?

2-La façon que la dame présentait les choses

1-Si tu avais été dans un autre lieu qu'à l'école aurais tu ris ?

2- Non , j'aurai été plus concentrée si j'étais toute seule, parce que quand un élève rigole tout le monde veut rire

1- Est qu'à l'école on vous parlait de votre famille, de ce qui disait dans la famille sur la santé ?

2-Pas trop, c'était assez rare

1-Et quand on parlait c'était sur quoi ?

2-Sur les grossesses précoces

1-Qu'est ce qu'il disait ?

2-Que les choses peuvent se dégradées à cause de la grossesse au niveau de la famille, surtout sur le rapport avec la famille

1- est ce qu'on te parlait de la façon dont ta famille te parlait de la sexualité ?

2-Oui il nous parlait quand même

1-Est-ce qu'il en tenait compte ?

2-Oui,

1-Est-ce que le professeur tenait compte de ce que ta maman t'avait dit ou il n'en parlait plus ?

2-Par exemple si je disais que ma maman m'a dit quelque chose, elle peut me dire que c'est vrai ou faux ou elle complète

1-est ce que c'était souvent ?

2-Rarement, très rarement

1-ça va ?

2-Oui ça va

1-Je vais te poser des questions un peu plus intimes, sur toi

1-Te maquilles-tu souvent ?

2-Pas trop souvent

1- et comment t'habilles-tu ?

2-Je suis correcte,

1-vous parlais-t-on de la façon de vous habiller ou de vous maquiller en classe ?

2-Oui la dame disait que les filles ne doivent pas s'habiller vulgairement, ne pas marcher toute seule faire attention à qui on fréquente

1- quelle dame ?

2-l'infirmière

1-ce qu'elle disait t'a influencé pour changer tes tenues ?

2-J'aime m'habiller sexy

1-Qu'est ce que tu entends par sexy ?

2 Les mini, Je mets de collants sur les shorts, des shorts sur les mini jupes

1-Pourquoi ?

2-Parce que c'est la mode et parce que je n'aime pas me sentir nu sous mes jupes

1-est ce qu'on te parlait dans ta famille de la façon de t'habiller ?

2-oui, si j'avais une jupe mini ma maman me disait d'aller me changer ou de mettre un short en bas,

je me maquille un peu je suis coquette, mon père ne dit rien mais pour les ongles il dit que je change tous les jours de couleurs

1-est ce que tu es coquette pour toi ou pour les autres ?

2-pour moi et pour les autres

1-plus pour toi ou plus pour les autres ?

2-plus pour moi, mais j'ai perdu un peu de ma coquetterie durant ma grossesse

1- est ce tes parents te parlaient de ta sexualité ?

2-oui, surtout ma mère

1-comment t'en parlait-elle ?

2-si on regardait quelque chose à la télé on en discutait, elle ma acheter des livres et si j'avais des questions je lui posais et elle me répondait j'étais un peu gênée, ça fait bizarre de parler de sexualité avec ses parents

1-tu trouvais qu'elle t'en parlait gentiment, vulgairement ?

2-un peu des 2, elle parlait en créole et c'était vulgaire, elle me disait qu'elle était trop jeune pour être mamie elle a 41 ans

1-tu étais en colère ou tu avais l'impression qu'elle ne te comprenait pas ?

2-plus qu'elle ne me comprenait pas en même temps elle ne voulait pas que je fasse des trucs

1-et ton père ?

2-il n'en parlait pas

1-as-tu pris seule la décision d'avoir des relations sexuelles, ou tu as été influencée par tes camarades ou ton copain ?

2-j'avais 15 ans et cela faisait 3 ans que je sortais avec mon copain et j'ai voulu lui montrer que je l'aimais un peu plus

1-au début il te l'a demandé ou bien tu as décidé toute seule ?

2-au début il me l'a demandé je lui ai dit que je ne suis pas encore prête, donc il a attendu 3ans quand même et après je lui ai dit que j'étais prête et voilà

1-est ce que tu trouves que ce que ta mère te disait quand vous parliez et ce qu'on te disait à l'école étai proche ?

2-oui car ma mère a fait de études et elle me parlait de son vécu

1-et que te disait-elle de son vécu ?

2-de faire des rapports protégés parce que les maladies existent et qu'elle ne va pas supportée une grossesse tôt, parce qu'elle a eu une grossesse à 22 ans et que ces parents n'étaient pas d'accord

1-y avaient-ils des interdits dans ta famille?

2-On m'interdisait de sortir, c'est tout

1-et qu'est ce que tu voulais faire et qui t'était permis?

2-et bien des fois je voulais sortir le soir avec des amis mais ils m'interdisaient

1-et est ce qu'ils te permettaient de faire des choses que tu avais envies, exemple allez à la plage avec des amis ?

2-il devait connaître les parents et les parents devaient venir me chercher et ils fixaient une heure pour rentrer

1-si on t'en avait parlé plus aurais tu évité la grossesse ?

2-oui car je voulais finir mes études, avoir mon appartement et travailler

1-je vais maintenant te parler un peu plus de toi ; ta grossesse, le père, parle-moi de ta grossesse ;

2-j'ai découvert ma grossesse 2 mois après et c'est ma grand-mère qui s'en ai rendu compte et qui m'a dit de faire un test, j'ai été faire le test le matin et je suis restée avec mon copain, c'est le chef du laboratoire qui m'a reçu il m'a posé des questions m'a dit de ne pas faire des bêtises, puis je l'ai dit à mon copain, il m'a demandé si je voulais le garder et il m'a dit qu'il en parlerait à mon papa. On a été chez mon papa mais il n'était pas là alors mon copain l'a appelé et ils ont pris rendez-vous, mon copain lui a dit et mon papa était très fâché. Il m'a dit que l'enfant ne naîtrait pas chez lui. Il était très en colère, il a été chez les gendarmes qui lui ont donné le casier judiciaire de mon copain car il avait déjà un passé. Le lendemain mon père m'a amené chez le gendarme pour qu'ils me parlent. Donc il m'a mis dehors et j'ai appelé ma maman qui n'était pas contente elle m'a dit de venir mais elle me traitait mal, elle me mettait à dormir sur un lit sans matelas, alors une semaine après je suis partie vivre chez mon copain. Quand mon père l'a su il m'a dit de revenir comme je n'ai pas voulu il m'a dit qu'il allait appeler le juge. Puis les gendarmes m'ont appelé pour me dire que j'étais en fugue et le lendemain j'ai reçu une convocation chez le juge avec mes parents. Cela c'est mal passé car mon père insultait mon copain. Le juge m'a fait la proposition de retourner chez mon père, de me placer ou de mettre mon copain en prison, j'ai donc choisit d'être placé. (larmes et sourire nerveux)

1-ton copain est-il majeur ?

2-oui,il a 26 ans, donc j'ai annoncé à mon copain, qui n'était pas content, j'ai donc profité quand il était pas là et je suis partie, il m'a appelé, il était fâché car pour lui mon papa nous avait séparé ? Je suis entrée au centre le 5 juillet et il est retourné en prison le 30 juillet pour 3 mois puis sous bracelet pendant un mois. Après la naissance de l'enfant tout le monde était content, mon copain et mon papa se sont réconcilié.

1-donc maintenant ton copain est proche de toi ? Est ce qu'il s'occupe de son enfant ?

2-oui il s'occupe de son enfant et voilà

1- tu es placée jusqu'à quand ?

2-jusqu'en juin

1-qu'est ce qui t'a influencé pour garder l'enfant ?

2-ben, ça me faisait de la peine de sacrifier une vie et j'avais peur de ne pas pouvoir faire d'autre enfant quand j'en aurais eu envie, car ma grand-mère m'avait dit qu'une de ces amies avait fait un avortement et qu'elle n'avait plus eu d'enfant

1-comment tu vois ta grossesse ?

2- Ce n'était pas une belle grossesse, car j'ai beaucoup pleuré et cela a été très difficile

1-penses-tu qu'une grossesse aussi jeune peut avoir des conséquences sur ta santé ?

2-non

1- que représente pour toi le fait d'être mère ?

2-je suis contente car je sais que je dois élever un enfant et pour le faire il faut être forte et que je pourrai me faire respecter de quelqu'un

1-tu penses que le fait d'avoir un enfant te fera respecter ?

2-de lui au moins et je pourrai lui donner mon amour

1-comment tu vois ton avenir aujourd'hui ?

2-pareil qu'avant, sauf que maintenant il y a le bébé

1-pense tu avoir d'autres enfants ?

2-oui dans au moins dix ans

1-est ce que connaissais les aides pour les mères ?

2-oui

1-qui t'en a parlé ?

2-ma mère elle en touche, j'ai entendu des filles en parlé et j'ai lu des brochures

1-qu'est-ce que tu en penses ?

2-c'est bien car un bébé ça coûte cher et ça aide les mamans

1-est ce que cela t'a influencé dans ton choix d'avoir le bébé ?

2-non

1-et pour faire d'autres enfants ?

2-non

1-est ce que tu pratiques du sport ?

2-non

1-utilises tu un moyen de contraception ?

2- oui, l'implant

1- et un moyen de protection ?

2-oui le préservatif

1-est ce que tu te maquille toujours ?

2-je ne prends plus soin de moi, avant j'aimais faire les magasins mais maintenant ça ne me dit plus rien, je suis fatiguée, j'aime rien, je ne sais pas pourquoi, avant quand j'allais faire les magasins c'était bien mais plus maintenant

1-tu penses que, la grossesse t'a changé ?

2-non c'est plus le fait d'avoir à m'occuper du bébé

1-vois-tu régulièrement un médecin ?

2-Non, sauf quand je suis malade

1-qu'est ce tu préfères manger ?

2-Des plats locaux

1-aimes-tu les fast food ?

2-non pas du tout

1-si tu devais parler de toi tu dirais quoi ?

2-j'ai changé physiquement, j'ai beaucoup maigri

1-aimes-tu ton corps ?

2-non car je suis maigre, mon copain me le dit qu'il me préférerait avant, il le répète et ça m'embête, j'aurais voulu avoir mon corps d'avant

1- pour toi ou pour lui ?

2-pour les 2 car tout le monde me fait des réflexions

1-qu'est-ce qu'une femme pour toi ?

2- pour moi une femme doit être coquette, aimer avoir de la valeur, être aimé

1-et un homme

2- les hommes aiment être respecté, dominé une femme

1- et tu serais mieux en homme ou femme ?

2-un petit peu des 2

1-j'ai terminé et je te remercie

Retranscription de l'entretien 3

Lieu : Maison Maternelle de la Guadeloupe

Durée : 25 mns

L'entretien démarre par les présentations, nom, fonction de l'enquêteur, cadre et objectif de l'enquête règles de l'entretien (anonymat et confidentialité, pas de retour aux professionnels de l'institution)

(1) désigne l'enquêteur

(2) l'interviewé-

1 Je te pose des questions comme guide mais tu peux compléter ou modifier, si des questions te semblent trop intime tu peux ne pas répondre

Après accord de la jeune fille, l'entretien commence.

1- Quel âge as-tu ?

2- 14 ans. Pause

1 où habitais-tu avant d'être ici ? Est-ce que tes parents vivent ensemble ?

Je vivais avec ma famille : mes parents sont mariés depuis longtemps

1- Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

2- j'ai frères et 2 ; sœurs 2 et ma mère avaient deux enfants avant le mariage, mais ils vivent ensemble

1- Quel est le métier de ta mère, et le métier de ton père ?

2- mes parents sont sans emploi

1- Avec lequel de tes parents tu t'entends le mieux ?

2- je ne m'entends pas avec aucun d'eux

1- et avant ta grossesse ?

2- je m'entendais avec les 2, mais plus avec mon papa car il était plus gentil

1- et avec ta grand-mère ?

2 je ne connais, ils sont décédés, la mère de ma mère quand elle avait 6ans

1 ta mère avait qu'elle âge quand elle a eu son 1^{er} enfant ?

2. 19 ans

1- comment se passent des relations avec tes parents ?

2- ma mère n'a pas accepté la grossesse, mais ça s'améliore, ils viennent me voir quelques fois, mais on ne parle pas ; je suis un peu triste, un peu contente

1- avant la grossesse votre relation était comment ?

2- un peu bien car ils n'aimaient pas mon copain

1- Est-ce qu'au lycée ou au collège ils ont eu l'occasion de te parler des problèmes de santé que vous pouvez avoir quand on est jeune

2- non

1 et de la sexualité ?

2- Non

1-Et au collège ?

2- non ils n'ont pas parlé

1-qu'est ce qui t'influence dans ta sexualité ? Est-ce que tu en parles avec tes parents

2- oui, je manquais d'informations, ma maman n'a jamais voulu parler de ça avec moi, elle me disait d'apprendre à l'école et on verra plus tard comme si ça ne devait pas arriver et voilà. Ils disent de ne pas sortir, de ne pas emmener des amis et le copains

1 elle te parlait de ton corps, des risques de grossesse ?

2 non rien

1 et des règles ?

2 oui mais pas de la grossesse

1 as-tu été surprise par la grossesse

2 oui

1 voulais tu que quelqu'un t'en parle avant ?

2 oui ils auraient pu me dire ce qui faut faire ou pas

1-parle-moi de ta grossesse, ce qui t'a influencé à garder l'enfant ;

2- je désirais l'enfant car je ne savais pas si on m'en avait parlé j'aurai fait attention, mais je pensais que c'était comme ça d'avoir un enfant, (montre l'enfant qui tète et qui pleure), je suis tombée enceinte un an après avoir rencontré mon copain. Je ne connaissais rien de la pilule, rien et après l'accouchement on ne m'en a pas parlé.

1-pourquoi n'as-tu pas avortée ?

2- ils m'ont dit de ne pas avorter car c'était un péché

1- qui ils ?

2 tout le monde

1 est ce que tu l'aurais fait si c'était ton choix ?

2 oui

1 comment tu vis le fait d'être mère ?

2- rien je suis contente, je me sens bien en tant que mère

1 veux-tu d'un autre enfant ?

2 oui, mais pas avant 33 ans

1 et avec le père de l'enfant ça se passe comment ?

2 On se voit quand il vient, il n'a pas le droit de venir interdiction du juge, il est content de l'enfant

1-connaissais tu l'existence des allocations familiales avant d'être enceinte ?

2- Je ne savais, une amie m'en a parlé, mais c'est ma mère qui les touche et elle ne me les donne pas

1- Que penses-tu des allocations familiales ?

2 C'est bien tu peux t'occuper de ton bébé

1 Aurais-tu pu laisser ton bébé pour ta mère ?

2 Non, mon enfant c'est pour moi

1-ça va ?

2-Oui ça va

1-Je vais te poser des questions un peu plus intimes, sur toi

1-Te maquilles-tu souvent ?

2-non

1- et comment t'habilles-tu ?

2- Oui avant, mais maintenant je m'habille mal, en fonction de mes envies ; Je me trouve laide, mais parents m'interdisent les vêtements sexys et je suis d'accord, mais mes vêtements doivent me mettre en valeur

1 est ce que tu pratiques du sport ?

2 non

1 utilises tu un moyen de contraception ?

2 oui la Pilule, j'ai entendu trop de choses sur l'implant je ne voulais pas

1 et te protèges tu lorsque tu fais l'amour ?

2 Quelque fois, quand mon esprit me dit, mais je ne dois pas voir mon copain, je dois attendre ma majorité sexuelle

1 quel est ton plat préféré

2 les dombrés, mais j'aime bien les fast food et je grignote beaucoup et puis de toute les façons je suis moche (elle montre son corps)

1 tu préfères être une femme ou tu aurais préférée être un homme ?

2 un homme

1- est ce tes parents te parlaient de ta sexualité ?

2- ma mère mais pas avant la grossesse, mais elle n'en parle pas beaucoup

1 comment te vois-tu plus tard ?

2 je veux aller à l'école pour avoir un bon travail et élever mon enfant

1 Et bien c'est ce que je te souhaite, je te remercie (on arrête car le bébé c'est remis à pleurer)

ANNEXE 16

Grille de résultats entretiens mères mineures

Grille des résultats des entretiens semi directifs des mères mineures

Question 1 : Estimez-vous avoir de bonnes relations dans votre famille ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
	17 ans	17 ans	13 ans	16 ans	17 ans	17 ans	16ans	17 ans	15 ans	17 ans	17 ans
Position dans la famille	ainée	ainée	ainée	cadet	Ainée	3ième	cadet	ainée	ainée	cadet	cadet
Age des parents	M :40 P :53	M : 40	M : 34 P :44	M : 41	M : 42	M : 38 P :42	M : 39 P :41	M :46 P :50	M :36 P :	M: 42 P :	M : 37 P : 38
Relation avec les parents avant la grossesse	Bonne avec les 2 parents	Bonne avec la mère	Bonne avec les 2 parents	Bonne avec la mère pas de père	Bonne avec la mère	Bonne avec le père	moyen ne	rupture	bonne	bonne	rupture
Relation avec les parents après la grossesse	Rupture	décédée	Rupture	Rupture	décédée	Rupture	rupture	rupture	rupture	rupture	rupture
Famille matrifocale	Oui	Oui	Non	Oui	oui	Non	oui	oui	Non	oui	Non

Forme de famille	Divorcé e mono	mono	marié	mono	mono	recompos ée	mono	Divorcé mono	mono	mono	Divorcé mono
CSP de la famille	ouvrier	Sans emploi	ouvrier	Ouvrier	Ouvrier	ouvrier	moyen ne	ouvrier	Sans emploi	ouvrier	ouvrier

Questions 2 : Avez- vous déjà reçu de l'éducation à la santé ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	
À l'école	Oui	oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
Dans la famille	Oui	oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	

Question 3 : l'ES à l'école portait sur ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11
Portait sur la sexualité	Oui	oui	Non	Oui	Oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui

Portait sur les MST	Oui	oui	Non	oui	Oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui
La reproduction	Oui	oui	Non	Oui	Oui	Non	oui	oui	oui	oui	oui
Les conséquences dans votre famille	Non,			Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
		Non,	Non								
Les conséquences sur votre vie	Non,			Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
		Non	Non								
Sur l'entretien de votre corps	Non,				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
		Non	Non	Non							
De l'ES dans votre famille	Non,				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
		Non	Non	Oui							
Sur ce qu'avait vécu votre famille	Non,				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
		Non	Non	Non							
Autres			Non	Maladie		Diabète		Maladies			

Question 4 : l'ES dans votre famille portait sur ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Portait sur la sexualité	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Portait sur les MST	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
La reproduction	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Les conséquences dans votre famille	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Les conséquences sur votre vie	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Sur l'entretien de votre corps	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
De l'ES à l'école	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Sur le vécu de la famille	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui

Question 5 : avant ta grossesse au sein de votre famille, tu pouvais?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Sortir seule	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui
Rencontrer des amis chez vous	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui

Fumer ou boire de l'alcool	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
----------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Question 6 ::Lors de l'ES en milieu scolaire tu étais ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
concentrée	Un peu	Un peu	Oui	Oui	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu
Distraite	Un peu	Non	Non	Non	Non	Un peu	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Gênée	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Concernée par les thèmes	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui

Question 7 : Lors de l'ES dans ta famille tu étais ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11

concentrée	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Distraite	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Gênée	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Concernée par les thèmes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Question 8 : lors de l'ES le vocabulaire était-il adapté

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
À l'école	Oui	Non	oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Dans la famille	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non

Question 9 : quelle est pour vous la personne qui peut le plus parler de l'ES ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
l'enseignant	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

L'infirmière du lycée	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Les copains	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Ta mère	Non	Un peu	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Ton père	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non

Question 10 : Pensez-vous que l'éducation à la santé à l'école peut avoir une influence dans votre vie ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Moyens de protection	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Moyens de contraception	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Choix d'avortement	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Sur l'entretien de votre corps	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

Question 11 : Pensez-vous que l'éducation à la santé dans votre famille peut avoir une influence dans votre vie ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Moyens de protection	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Moyens de contraception	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Choix d'avortement	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Sur l'entretien de votre corps	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non

Question 12 : le choix de garder l'enfant est pour toi ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Un risque	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Une erreur	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Lourd de conséquences sociales présentes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Une bonne chose	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Lourd de conséquences sociales à venir	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Peut avoir des conséquences sur ta santé	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non

Question 13 ce que tu vis aujourd'hui est proche ou éloigné de l'ES ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
A l'école	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné
dans la famille	proche	éloigné	éloigné	proche	proche	éloigné	éloigné	éloigné	proche	éloigné	éloigné
Des pairs	proche	proche	éloigné	éloigné	proche	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné	éloigné

Question 14: La grossesse a-t-elle modifié?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Ta scolarité	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég
Tes relations avec les autres	Nég	Nég	Nég	Nég	Pas de changement	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég
Ton rapport avec ton corps	Nég	Nég	Nég	Pas de changement	Nég	Pas de changement	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég
Ton regard sur ton avenir	Nég	Nég	Nég	Nég	Pos	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég	Nég

Question 15: Penses- tu que les prestations sociales et familiales puissent influencer ?

catégorie	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E8	E9	E10	E11
Le choix d'une grossesse	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Le choix de garder l'enfant	Oui aide à élever l'enfant	Oui aide à élever l'enfant	Oui aide à élever l'enfant	Non	Non	Non	Oui aide à élever l'enfant	Oui aide à élever l'enfant	Non	Non	Non
De faire un autre enfant	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

ANNEXE 17

**Tableaux des effectifs questionnaires élèves figure
21-22**

Tableaux des effectifs questionnaires élèves : Figures

Fig 21. Q4 (uniquement pour le père)

Profession du père	Effectif	Taux
Sans	55	23,21%
Ouvrier	131	55,27%
Cadre Intermédiaire	38	16,03%
Cadre supérieur	13	5,49%
Total	237	100,00%

Fig 22. Q4 (uniquement pour la mère)

Profession de la mère	Effectif	Taux
Sans	157	54,90%
Ouvrier	94	32,87%
Cadre Intermédiaire	30	10,49%
Cadre supérieur	5	1,75%
Total	286	100,00%

*Je dédicace cette thèse à mes enfants, ANDY et
TISSAN pour leur amour et pour leur
existence.*

*Puisse cette aventure que nous avons partagée être
pour vous un modèle, seuls vos désirs, le travail et la
persévérance sont toujours récompensés. Je vous
aime tant.*

*« Soit reconnaissant à tous ceux qui viennent car
chacun est un guide qui t'est envoyé de l'au-delà ».*

Rumi

REMERCIEMENTS

JE TIENS À REMERCIER

- 🌸 **Ma mère**, *POUR L'EDUCATION QUI A FAIT DE MOI LA FEMME QUE JE SUIS AUJOURDH'HUI*
- 🌸 **Marie-paule Poggi**, *pour m'avoir accompagnée dans l'acquisition de la rigueur scientifique à travers ses précieuses remarques et questions ; pour son soutien, pour la confiance qu'elle a placée en moi ; pour sa patience et le respect de mon travail.*
- 🌸 **Antoine Delcroix**, *pour sa confiance et ses encouragements surtout au moment le plus crucial de la recherche.*
- 🌸 **A tous les membres du CREEF**, *qui sont intervenus d'une façon ou d'une autre dans ces travaux.*
- 🌸 **Cécile Beauchamp**, *pour son aide précieuse et son soutien sans faille, il est rare de croiser des personnes comme toi et je mesure toute ma chance.*
- 🌸 **Le chef d'établissement et l'enseignant**, *qui m'ont permis de filmer les séances de classe.*
- 🌸 **DP**, *pour son soutien constant même à distance.*
- 🌸 **Mes amis Maud et Hervé**, *pour leur présence et leur écoute, pour chaque instant de leur vie.*
- 🌸 **A chaque personne** *qui a un moment ou un autre et sous des formes différentes m'a apporté des encouragements et du soutien.*

Résumé

Les transformations institutionnelles qu'a connues la Guadeloupe ont marqué les pratiques sexuelles de la population. Cependant, comme partout en France on retrouve aujourd'hui une intrusion de la sphère publique dans la sphère privée, voire intime par l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire. Il s'agit de comprendre comment se fait cette intervention du contexte scolaire qui se veut homogène par son contenu dans un contexte qui semble diversifié par son histoire auprès des élèves. Le choix est de s'appuyer sur les recherches de Bru (2002), Chevallard (1985, 2009), Sauvage Luntadi et Tupin (2012) et Poggi (2014) afin d'étudier la contextualisation comme un processus mettant en jeu l'interaction entre les contextes sociaux et institutionnels dans et hors le contexte didactique, le rôle des pratiques enseignantes étant alors prépondérant dans ce processus. Les travaux de sociologie de Lahire (2012) et ceux de Bozon (2013) soulignent qu'au sein de tout contexte il y a production, rencontre et modification des dispositions incorporées sexuelles. L'analyse de la contextualisation didactique en éducation à la sexualité permet donc de poursuivre le débat sur la place des acteurs et des institutions dans la contextualisation didactique et dans les pratiques sexuelles des lycéens. Sur un plan théorique, la situation d'enseignement étant considérée comme un contexte didactique, on pose le postulat que l'apport des savoirs en éducation à la sexualité en milieu scolaire, va produire et agir sur les dispositions incorporées sexuelles des élèves par l'action de l'enseignant ; ce qui crée un processus de contextualisation. Ainsi, deux hypothèses sont formulées : la situation didactique en éducation à la sexualité est à la fois contextualisée et contextualisante.

Trois études ont été menées : l'une portant sur l'analyse du curriculum formel, l'autre sur l'analyse des pratiques déclarées des enseignants par questionnaires auprès de 50 professeurs et observation d'un corpus vidéo de séances didactiques et la troisième sur l'analyse des pratiques déclarées des élèves en rapport avec le milieu didactique en éducation à la sexualité. L'analyse des résultats permet de tirer comme conclusion que la dimension contextualisée est révélée par la prise en compte relative des dispositions incorporées des acteurs et le poids du contexte institutionnel qui se manifeste dans les pratiques effectives de l'enseignant mais aussi par des prescrits pas toujours précis. Cette dimension contextualisée induit une dimension contextualisante, car faute d'une place suffisante accordée au contexte social individualisé de l'élève, le savoir transmis reste homogène dans un milieu aux caractéristiques pourtant diversifiées. Cette rencontre entre homogénéité et diversité crée des inégalités dans l'acquisition des savoirs et donc dans les choix de conduites sexuelles.

Mots clés : éducation à la sexualité, sexualité es adolescents, contextualisation didactique

Abstract

The institutional transformations experienced by Guadeloupe marked the sexual practices of the population. However, as everywhere in France today we find an intrusion of the public sphere in the private sphere, even intimate by the education to sexuality in the school environment. We want to understand how this intervention of the school context that is homogeneous by its content is done in a context that seems to be diversified by its history with students. We have chosen to rely on the research of Bru (2002), Chevallard (1985, 2009), Sauvage and Tupin (2012), and Poggi (2014) to study contextualization as a process involving interaction between social and institutional contexts in and out of the didactic context, with the role of teaching practices being paramount in this process. The sociological works of Lahire (2012) and those of Bozon (2013) emphasize that within any context there is production, encounter and modification of incorporated sexual dispositions. The analysis of the didactic contextualization in sexuality education thus allows us to continue the debate on the place of actors and institutions in the didactic contextualization and sexual practices of high school students. On a theoretical level, the teaching situation being considered as a didactic context, one postulates that the contribution of the knowledge in education to the sexuality in school environment, will produce and act on the incorporated sexual dispositions of the pupils by the action of the teacher; which creates a process of contextualization. Thus, we formulate two hypotheses: the didactical situation in sexuality education is both contextualized and contextualizing.

Three studies were carried out: one on the analysis of the formal curriculum, the other on the analysis of teachers' declared practices by questionnaires with 50 teachers and observation of a video corpus of didactic sessions and the third on the analysis of the declared practices of the pupils in relation to the didactic field in sexuality education.

The analysis of the results allows us to draw as a conclusion that the contextualized dimension is revealed by the relative taking into account of the incorporated dispositions of the actors and the weight of the institutional context which is manifested in the actual practices of the teacher but also by prescribed not always accurate. This contextualized dimension induces a contextualizing dimension, because for lack of a sufficient place given to the individualized social context of the student, the transmitted knowledge remains homogeneous in an environment with diversified characteristics. This encounter between homogeneity and diversity creates inequalities in the acquisition of knowledge and therefore in the choice of sexual behavior.

Key words: sexuality education, adolescent sexuality, didactic contextualization

SOMMAIRE

Liste des figures	9
Liste des tableaux	10
Liste des annexes	11
INTRODUCTION	12
PARTIE 1. CADRE THEORIQUE	17
1. Représentations de la sexualité en Guadeloupe	18
1.1 La période esclavagiste	18
1.2 La période post esclavagiste	21
1.3 La sexualité dans la société contemporaine	23
2. Educations à, éducation à la santé, éducation à la sexualité	30
2.1 L'éducation à la sexualité dans les « éducations à »	30
2.2 L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire	35
2.3 Santé, bien-être et sexualité	45
3. Approche sociologique de la sexualité des adolescents	54
3.1 Sociologie de la sexualité	54
3.2 Comportements sexuels, comportements à risque dans la sexualité	61
4. Contextes et pratiques sexuelles	65
4.1 Différentes approches du concept « contexte »	65
4.2 Macro contextes et comportements sexuels	68
4.3 Micro contexte et comportements sexuels	71
4.4 Des disparités dans les pratiques sexuelles chez les adolescents	84
4.5 La production des inégalités	86
5. Approche didactique	96
5.1 Le contexte en didactique	96
5.2 Processus de contextualisation didactique	99
6 Didactique contextualisée et didactique contextualisante	104
6.1 Didactique contextualisée	104
6.2 Didactique contextualisante par les pratiques enseignantes	106
7. Contextualisation didactique en éducation à la sexualité, vers une approche socio didactique	107

7.1 Didactique et sociologie, débat acteurs-structures	107
7.2 Contextualisation didactique en éducation à la sexualité et production d'inégalités dans les pratiques sexuelles	110
PARTIE 2. PROBLEMATIQUE QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	113
2.1 Problématique	114
2.2 Questions de recherche	114
PARTIE 3. METHODOLOGIE	116
1. Le terrain d'investigation	117
2. Positionnement épistémologique : questionnement et mise en œuvre de la démarche empirique	118
3. Présentation des études	119
3.1 Etude 1. Analyse du curriculum formel	119
3.2 Etude 2. Analyse des pratiques effectives et déclarées	122
3.3 Etude 3. Analyse des pratiques déclarées des élèves	137
PARTIE 4. RESULTATS DES ETUDES	147
Etude 1. Analyse des prescrits	148
1. Analyse des curriculums prescrits de la noosphère	149
1.1 Les points de convergences entre les trois textes	153
1.2 Analyse de l'apport spécifique de chaque texte	154
2. Analyse des manuels	157
3. Discussion	162
4. Conclusion	164
Etude 2. Pratiques effectives des enseignants	165
1. L'enquête par questionnaires	165
1.1 Présentation des résultats	165
1.1.2 Place du contexte social	168
1.2 Discussion	172
1.3 Conclusion	174
2. Observation de séances d'éducation à la sexualité	174
2.1 Présentation des résultats	174
2.2 Discussion	194
2.3 Conclusion	201
3. Du curriculum prescrit au curriculum réalisé, la transposition didactique	202
3.1 Présentation des résultats	203

3.2 Discussion	205
Etude 3. Pratiques déclarées des élèves	206
1. Etude par entretien semi directif auprès de 11 mères mineures (annexe 15)	207
1.2 Discussion	212
1.3 Conclusion	215
2. Etude par questionnaire auprès d'élèves de 2 nd e	215
2.1 Présentation des résultats	215
2.2 Discussion	222
2.3 Conclusion	224
CONCLUSION	227
BIBLIOGRAPHIE	232

Liste des figures

Numéros	Titres	Pages
1	Paroles d'étudiants guadeloupéens de 18-20 ans, 2014/2015	29
2	Modèle de Jourdan (2010)	48
3	Double mouvement de la sexualité chez les adolescents	62
4	Modélisation des 3 études	145
5	Répartition des réponses à la question 3 sur les raisons qui déterminent le choix des enseignants de faire de l'éducation à la sexualité	165
6	Répartition des réponses classées en position 1 à la question 5 sur les éléments contextuels qui orientent le choix des contenus pédagogiques des enseignants en éducation à la santé	165
7	Répartition des réponses à la question 8 sur la place qu'accordent les enseignants à l'éducation à la sexualité dans leur profession	166
8	Répartition des réponses à la question 14 sur la place qu'accordent les enseignants à l'éducation à la sexualité dans leur discipline	166
9	Répartition des réponses classées en position 1 à la question 10 sur la place de la famille dans l'enseignement d'éducation à la sexualité	168
10	Répartition des réponses à la question 17 sur l'autorité que l'enseignant accorde à la famille dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité	168
11	Répartition des réponses à la question 20 sur le regard de l'enseignant sur l'éducation à la sexualité faite par la famille	169
12	Répartition des réponses à la question 22 sur le point de vue des enseignants sur la production des dispositions incorporées sexuelles par la famille	169
13	Répartition des réponses à la question 15: point de vue des enseignants sur la nécessité d'un partenariat avec la famille.	170
14	Répartition des réponses à la question 16 sur le point de vue des enseignants sur la nécessité d'intégrer les éléments de socialisation du contexte familial dans leur enseignement	170
15	Répartition des réponses à la question 18 sur ce qui influence ou limite l'impact de l'éducation à la sexualité sur les pratiques des jeunes	171
16	Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances pour la classe 1 (résultats en pourcentage)	182
17	Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances pour la classe 2 (résultats en pourcentage)	183
18	Distribution des temps didactiques pour chaque classe quelle que soit la séance (résultats en pourcentage)	184
19	Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 1	185
20	Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 2	185
21	Répartition des réponses à la question 4 sur la profession du père	216
22	Répartition des réponses à la question 4 sur la profession de la mère	216

Liste des tableaux

Numéros	Titres	Pages
1	Comparaison des naissances chez les jeunes de moins de 20 ans	85
2	Comparaison des conduites à risque chez les jeunes de 15-19 ans en France hexagonale et en Guadeloupe	85
3	Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en Guadeloupe	92
4	Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en PACA	92
5	Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en Rhône Alpes	93
6	Répartition des questions en lien avec les indicateurs	123
7	Grille de croisement des variables sur les pratiques effectives des enseignants	127
8	Grille de retranscription des synopsis	131
9	Chronogénèse des temps de transmission des savoirs	132
10	Grille de traitement des vidéos à partir de la structure de l'action conjointe en didactique	134
11	Catégories d'analyse des entretiens élèves	135
12	Guide entretien <i>ante</i> enseignant	136
13	Grille d'analyse du curriculum déclaré	137
14	Grille d'analyse croisée des curriculums	137
15	Répartition des questions sur les pratiques déclarées des élèves	139
16	Grille connaissances (type de savoirs transmis)	141
17	Grille de traitement tri à plat dispositions incorporées	141
18	Grille de traitement tri croisé pratiques déclarées élèves	142
19	Découpage sémantique BO spécial n°2 du 19/02/2009	149
20	Découpage sémantique BO spécial n°3 du 19/02/2009	150
21	Découpage sémantique. Recommandations pédagogiques. Décembre 2009 MEN/DGESCO	151
22	Découpage sémantique du manuel 1 Collection Acteurs de prévention PSE 2e Nathan technique 2013	157
23	Découpage sémantique du manuel 2 : PSE 2e, 1ere Tle pro. Delagrave 2016	158
24	Code de sigles et légende de couleurs	178
25	Chronogénèse des temps de transmission des savoirs en secondes	180
26	Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances et selon les classes (résultats en secondes et en pourcentage)	181
27	Comparaison des temps de savoirs entre les classes	183
28	Légende pour l'analyse des entretiens du professeur à partir des hypothèses présentées plus haut	188
29	Entretien <i>ante</i> du professeur	189
30	Entretien <i>post</i> du professeur	189
31	Entretiens <i>ante</i> et <i>post</i> élèves	192
32	Dépouillement entretiens élèves <i>ante</i> et <i>post</i>	193
33	Résultats regroupés des entretiens des élèves	194
34	Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 1, séance 1	195
35	Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 1, séance 2	196
36	Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 2, séance 1	197
37	Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 2, séance 2	198
38	Curriculums croisés hypothèse 1	203
39	Curriculums croisés hypothèse 2	204
40	Répartition par forme de famille	217
41	Dimensions de la santé pour les lycéens	217
42	Représentations des élèves sur leur sexualité	218
43	Normes sexuelles attendues	219
44	Les relations sexuelles des jeunes	219
45	Contexte familial et sexualité	220
46	Contexte scolaire et sexualité	221
47	Autres facteurs jouant un rôle dans la sexualité se élèves	221

Liste des annexes

Numéros	Titres	Pages
1	Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973	28
2	Décret n°2006-830 du 11-7-2006 qui proposent et définissent le socle commun des connaissances et des compétences	30
3	Circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003	30
4	Socle commun des compétences défini en 2015	30
5	Les naissances en 2016	77
6	ORSaG (2016) sexualité des jeunes de 15 à 25 ans en Guadeloupe en 2011	78
7	BO spécial n°2/ n°3 du 19/02/2009	121
8	Voie professionnelle. Ressources PSE Décembre 2009	121
9	Questionnaire professeurs	121
10	Guide entretien <i>anté</i> enseignant	127
11	Guide entretien <i>post</i> enseignant	130
12	Questionnaire élèves	142
13	Tableaux des effectifs questionnaires professeurs figures 5-15	165
14	Retranscription du film classe 1 séance 2	169
15	Retranscription de 2 entretiens mères mineures	199
16	Grille de résultats entretien mères mineures	212
17	Tableaux des effectifs questionnaires élèves figures 21-22	208

INTRODUCTION

La problématique sociale des grossesses précoces en Guadeloupe a toujours interpellée mais cet intérêt s'est confirmé avec l'expérience professionnelle en tant que professeure dans les classes de Brevet Etude Professionnelle Carrières Sanitaires et Sociales (BEP CSS). En observant les filles de ces classes, un questionnement qui jusque-là n'était pas soupçonné sur les grossesses chez les filles mineures prit un sens, en effet deux constats s'imposèrent :

1. dans ces classes, au programme, figurent des cours sur les moyens de prévention des maladies sexuellement transmissibles et sur les modes de contraception ;
2. durant trois ans j'ai eu à gérer chaque année entre deux et trois grossesses chez les élèves mineures.

Des interrogations sur les liens entre ce que l'enseignant transmet sur la sexualité et les comportements sexuels des filles faisant ainsi émerger deux axes de travail : l'éducation à la santé dans le milieu scolaire et le rapport que les élèves ont avec leur santé et avec ce qui leur est transmis à l'école. Cependant, c'est en 2011 que la décision de donner à cette réflexion une tournure bien plus scientifique fut prise en menant une recherche dans le cadre du mémoire de master 2.

Le choix fut de mener une étude sur les impacts de l'éducation à la santé en milieu scolaire. La problématique explore l'influence de l'éducation à la santé sur les pratiques de santé des lycéens et ses effets sur la production d'inégalités dans la relation à la santé. Les résultats ont permis de dégager deux tendances : d'une part l'école ne tient pas compte de ce qui se fait dans la famille en éducation à la santé, d'autre part cette absence de lien entre la sphère privée et la sphère publique peut entraîner des inégalités dans les conduites à risque de santé chez les lycéens. Les théories de l'habitus de Bourdieu (1984), les études de Boltanski (1971) sur le rapport aux soins et les catégories socio professionnelles, celles de Berger (2010) sur l'éducation à la santé et enfin celles de Poggi, Musard et Wallian (2009) sur les attentes familiales en matière de santé en EPS, confrontées à mes études, m'ont permis de déduire que l'habitus de santé produit par le milieu scolaire se développe sur la base de la transmission de savoirs plus ou moins éloignés de l'habitus « traditionnel » de santé qui lui est transmis au sein des familles. Cette situation d'opposition entre les discours issus des deux principaux contextes de socialisation positionne le jeune dans un conflit d'habitus difficile à surmonter, ce dernier n'arrivant pas toujours à faire les choix qui pourraient être justes donc protecteurs pour sa santé. Les résultats de cette recherche ont fait évoluer la réflexion. Il a été mis en évidence l'importance de la place du contexte familial dans les choix de santé des jeunes mais

également la façon dont la didactique en éducation à la santé peut à la fois être influencée par les représentations des acteurs et elle-même influencer les pratiques de santé des jeunes.

N'oubliant pas les sources émergentes de ce travail, les résultats ont donc été transférés sur les pratiques sexuelles des jeunes. De nouveaux questionnements ont alors émergé :

- quelle peut-être l'influence des contextes familiaux et institutionnels sur l'appropriation des savoirs transmis en éducation à la sexualité dans le milieu scolaire?
- comment se fait l'appropriation de ces savoirs ?
- quels liens peuvent exister entre ces savoirs transmis et les pratiques de sexualité chez les jeunes hors du milieu scolaire ?

A partir de ce questionnement en accord avec la directrice de mémoire il a donc été décidé e, de poursuivre la recherche dans le cadre d'une thèse, en s'interrogeant sur l'influence de la didactique de l'éducation à la sexualité sur les pratiques sexuelles des adolescents hors du système scolaire. Le choix dans ce travail est de questionner le milieu didactique tel que Brousseau (1984) le conçoit, c'est-à-dire par l'analyse des interactions entre les savoirs, l'enseignant et les élèves. L'objectif ici n'est pas à minimiser la place des professionnels dans ce domaine, mais de comprendre et de cerner la légitimité de l'enseignant à parler de sexualité tant du point de vue ses compétences que de l'acceptation des élèves. D'abord parce que l'enseignant est le premier garant de l'institution scolaire, puis parce qu'il semble exister des tensions entre la transmission de savoirs scientifiques qui se veulent homogènes et la transmission de savoirs visant à modifier des attitudes et des comportements qui présentent autant de diversités que de différences d'appartenances sociales des élèves et de situations de pratiques sexuelles des jeunes.

La recherche en master avait permis de poser la nécessité d'associer les sciences de l'éducation, et plus précisément la didactique à la sociologie dispositionnaliste pour étudier l'éducation à la santé dans le milieu didactique. Une autre question a alors pris forme : quels liens peuvent exister entre les approches sociologique et didactique dans l'étude de l'éducation à la sexualité ?

Avec la directrice de thèse, le choix est fait d'orienter donc les travaux en vue de l'obtention d'une thèse de doctorat dans le champ d'une approche associant didactique et sociologie.

Du côté de la didactique, plusieurs travaux guident ce questionnement, ceux de Chevallard (1985, 1989) transposition didactique et sur le rapport institutionnel des pratiques professionnelles, ceux de Brousseau (1998) et Sensevy et Mercier (2007) sur l'analyse des situations didactiques.

Dans le cadre de la sociologie, ce sont les travaux de Lahire (2011, 2012) sur la production des dispositions incorporées et ceux de Bozon (2009, 2011, 2012) pour la spécificité de la sociologie de la sexualité chez les adolescents qui permettront de mettre en relation les contextes de socialisation et la modification de dispositions incorporées sexuelles, cette réflexion sera innovante par le recours aux travaux de Rochex et Crinon (2011), Duru-Bellat et Van Zanten (2009) pour la production des inégalités. Enfin, les réflexions engagées par Johsua (1999) et Poggi et Moniotte (2011) aideront à concevoir les contours d'une approche socio-didactique.

Nourrie par l'ensemble de ces travaux, la problématique sur laquelle la réflexion porte est : **en quoi la contextualisation didactique en éducation à la sexualité peut-elle être potentiellement vectrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque des adolescents ?** Elle se prolonge par deux hypothèses :

- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée, car elle est influencée par le contexte institutionnel et par les dispositions incorporées des acteurs ;
- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante, car elle influence les dispositions incorporées sexuelles des jeunes et est donc potentiellement productrice d'inégalités dans les choix sexuels à risque des lycéens hors du système scolaire.

Le projet de cette thèse est à la fois original et innovant. Original car il s'inscrit dans un contexte dont l'histoire sociale de sexualité est marquée par des transformations institutionnelles fortes. Innovant dans les domaines des « éducation à » et en particulier de l'éducation à la sexualité par une mise en relation entre sociologie et didactique nécessaire pour mieux appréhender les approches civiques à l'école.

La thèse est organisée pour ce faire en quatre grandes parties. La première partie aborde les théories et études en lien avec le questionnement, elle se prolonge par la seconde partie exposant la problématisation, les questions de recherche et les hypothèses. La troisième partie est consacrée à l'approche méthodologique et enfin la quatrième partie présente les résultats accompagnés de leur discussion.

La première partie permet de mieux positionner les questions de recherche dans le contexte sexuel guadeloupéen qui présente un certain nombre de spécificités. Dans ce contexte particulier, le croisement des éclairages sociologique et didactique prend sans doute une autre dimension que le travail permet de mettre en lumière sous la forme d'une problématique (présentée dans la seconde partie) qui veut articuler dimension contextualisée et contextualisante de l'éducation à la santé. La partie 3 éclaire le lecteur sur le positionnement épistémologique et explique la démarche mise en œuvre pour recueillir, traiter puis analyser

les résultats afin de s'assurer de la pertinence de la problématique et d'appréhender les hypothèses. La démarche empirique est présentée dans le détail, le recueil de données se fera sur le terrain guadeloupéen et donnera lieu à trois études successivement présentées. Les résultats, présentés dans la quatrième partie, suivent le fil des trois études. Sont présentés en premier l'analyse des curriculums prescrits afin d'appréhender la façon dont la noosphère détermine le processus de contextualisation. Dans un second temps, l'analyse du curriculum déclaré (enquête par questionnaires) et du curriculum réalisé (par observations des séances d'éducation à la sexualité) permet de mieux comprendre la place du contexte institutionnel et du contexte social dans les pratiques professionnelles des enseignants. Enfin, le troisième temps de l'analyse des résultats apporte un éclairage intéressant sur les pratiques déclarées des élèves (questionnaires et entretiens) aidant à déterminer les éléments du processus de contextualisation qui peuvent influencer les pratiques sexuelles des jeunes et par là être producteurs d'inégalités.

Les résultats importants de cette recherche auront été mis en évidence par le croisement des théories abordées et des discussions des études empiriques, sur les limites de ces travaux en particulier ceux liés au choix de l'étude de cas et du contexte guadeloupéen comme champs d'investigation et enfin sur les innovations et les perspectives qu'offre ce travail dans la réflexion de la rencontre entre didactique et sociologie pour un meilleur enseignement de l'éducation à la sexualité.

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE

1. Représentations de la sexualité en Guadeloupe

La société guadeloupéenne a subi trois grandes mutations institutionnelles au cours des siècles derniers. La période esclavagiste, la colonisation et la départementalisation. Ces mutations ont eu des impacts aussi bien dans les champs économiques, sociaux que politiques. Elles ont aussi parfois induit des changements de comportement chez les individus et certainement dans les relations entre hommes et femmes, au niveau de la sexualité et de la construction des familles. L'étude de ces transformations institutionnelles et humaines peut permettre aujourd'hui de mieux situer les représentations de la sexualité dans le contexte guadeloupéen et ainsi comprendre leurs influences sur les pratiques sexuelles des adolescents. Par la lecture de différentes recherches, l'analyse de données quantitatives et à travers des entretiens non directifs menés auprès de sociologues et d'anthropologues, les représentations de la sexualité en Guadeloupe sous un angle historique et économique allant de la période esclavagiste à la départementalisation ont été appréhendées. Ce travail a permis de mettre en lien ces éléments historiques avec la perception actuelle de la sexualité en Guadeloupe. Cette partie est cependant théorique car elle doit permettre de mieux situer la place du contexte qu'il soit historique, culturel ou économique dans l'analyse des pratiques sexuelles en Guadeloupe et ainsi montrer comment la sexualité est étroitement liée aux contextes de socialisation.

1.1 La période esclavagiste

Durant 200 ans la Guadeloupe a été une terre d'esclavage qui avait été mis en place pour des raisons économiques. Cette forme d'esclavage est marquée par l'agrégat du peuple africain et du peuple européen et gérée par le code noir de 1685. Le code noir définit l'esclave comme un bien matériel, un objet sur lequel le maître a tous les pouvoirs. Le corps de l'esclave appartient au maître qui en fait ce qu'il veut. Durant la période esclavagiste les pratiques sexuelles se caractérisent par la relation entre le maître et l'esclave et celle entre esclave et esclave.

1.1.1 Relation maître esclave

Les relations sexuelles entre maître et esclave s'articulent autour de trois enjeux, la domination du maître sur l'esclave, le rôle des femmes esclaves et enfin la place du métissage. La relation de domination sexuelle du maître sur l'esclave trouvait son approbation par le code noir de 1685 et se caractérisait par des viols sur les femmes. Ces situations de viols ont été dénoncées par les religieux qui pensaient que chaque corps devait être respecté mais qui étaient de moins en moins nombreux sur les plantations. Ce qui a eu pour conséquence un petit nombre de témoignages sur ces violences, comme celui du commandant de gendarmerie France en Martinique et du magistrat Tanc en Guadeloupe qui évoquent les mauvais

traitements, les menaces, la force dont « ces hommes passionnés se servent pour les corrompre » ; « dès l'âge de onze ou douze ans, ils (les maîtres) cherchent à cueillir cette fleur qui était réservée à l'amour... Du reste, les rangs des négresses sont parcourus à volonté. » Tanc (1831, cité par Gautier, 2000).

Au niveau des esclaves, il existe encore moins de témoignages car ces derniers, même libres, n'avaient pas le droit de dénoncer leur maître, mais le témoignage d'Harriet Jacobs, révélé en 1860, donne une idée de ce que pouvait être les relations sexuelles des maîtres avec les femmes esclaves :

Il a peuplé mon jeune esprit d'images sales, que seul un vil monstre peut penser. Je me suis détournée de lui avec dégoût et haine. Mais il était mon maître. J'étais obligée de vivre sous le même toit que lui, où je voyais un homme de 40 ans plus âgé que moi violer les commandements les plus sacrés de la nature. Il me disait que j'étais sa propriété, que je devais me soumettre en tout. Mon esprit se révoltait contre sa tyrannie odieuse. Mais où pouvais-je me tourner pour trouver une protection ? Jacobs (1860, cité par Gautier, 2009).

Cependant, dans des récits de planteurs ces phénomènes de viols sont justifiés par la séduction des femmes noires qui n'étaient pas des victimes mais à la recherche de leur intérêt pour maintenir une place privilégiée auprès du maître ou pour mieux vivre (Elisabeth et Frémont, 1986). Cabort-Masson (1986) décrivent comment par l'utilisation des femmes le maître nourrissait des rivalités entre les esclaves ce qui incitait ces dernières à jouer de leur charme pour bénéficier des faveurs de protection du maître et ainsi améliorer leurs conditions d'esclave. Il considère que le sexe des femmes et leur fécondité leur conférait du pouvoir. Cette approche a pourtant été contredite par des chercheurs qui montrent que les femmes étaient des éléments stratégiques dans la lutte contre l'esclavage et qu'elles utilisaient leur position auprès des maîtres dans cet unique but. Dans chacune des approches présentées la sexualité est vue comme une marchandise, une monnaie d'échange et la femme esclave comme une prostituée. « Et quand bien même il n'y en aurait qu'une seule qui aurait obtenu la liberté à travers ses capacités sexuelles, son savoir-faire pour obtenir la liberté sert de modèle pour l'ensemble du groupe» (entretien avec Albert Flagie, 2014).¹

Ces relations sexuelles entre le maître blanc et l'esclave noir vont faire émerger une autre couleur de peau « le métis », qui va représenter un moyen différent pour sortir de l'esclavage et assurer la protection des descendances. Certains écrits montrent que les femmes esclaves

¹ Flagie est un anthropologue guadeloupéen, décédé en 2016. Il a étudié les relations humaines antillaises à travers les transformations institutionnelles.

s'assuraient des relations sexuelles avec les maîtres afin de permettre à leurs enfants d'être libres, quelques fois d'obtenir des faveurs du maître et ainsi mieux vivre leur captivité, «la valorisation du blanchiment les femmes cœur des rapports sociaux de pouvoir ».

Quelles que soient les raisons des relations sexuelles, la violence y est bien présente et aucun récit ne parle d'amour entre les esclaves et les maîtres (bien que cela ait certainement existé). On y retrouve une relation de dominant / dominé et de prostitution, la relation sexuelle est vécue avec l'espoir d'une meilleure vie pour la femme ou pour les enfants esclaves. Rappelons que le code noir de 1685 interdisait formellement toute forme de relation entre une femme blanche et un esclave, ce dernier était aussitôt condamné à mort.

1.1.2 Relation esclave-esclave

Les relations sexuelles entre esclaves sont aussi soumises au contrôle des maîtres d'abord pour des raisons économiques, car elles doivent répondre à la reproduction de la main d'œuvre sur la plantation, mais aussi pour des questions de domination et de pouvoir. Le code noir définit les mariages entre esclaves, ils sont placés sous l'autorité du maître et ne peuvent se faire sans le consentement de ce dernier, qui peut à tout moment séparer les membres d'une famille, ou choisir de prendre une femme comme maîtresse. Lorsque les esclaves appartiennent à des maîtres différents, il faut l'accord des deux maîtres pour célébrer l'union et les enfants qui naissent appartiennent au maître de la femme, car c'est à elle que revient la garde des enfants. « Les enfants qui naîtront de mariages entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves, et non à ceux de leur mari, si le mari et la femme sont de maîtres différents » (article 12 du code noir). La femme occupe donc une place centrale dans l'éducation des enfants et l'homme est très peu présent dans la famille. Ainsi, les recensements puis les minutes notariales, énumèrent souvent les esclaves en famille au XVIIe siècle puis par blocs « femmes et enfants » au début du XVIIIe et enfin séparément. Un autre aspect peut témoigner d'une forme de violence dans les relations entre esclaves, en effet les hommes sont trois fois plus nombreux que les femmes et les taux de natalité et de mortalité infantile sont très élevés, ce qui reste un indicateur des relations sexuelles entre esclaves. On suppose alors qu'une femme a plusieurs partenaires sexuels et que toutes ces relations ne sont pas désirées. Ceci se confirme par la forme des unions et la prévalence des maladies sexuellement transmissibles chez les esclaves. L'analyse des listes d'esclaves des plantations guadeloupéennes montre que le nombre de familles d'esclaves séparées car vivant sur des plantations différentes est égal à celui de celles qui cohabitent et de celles qui forment des

familles monoparentales, les autres étant isolées. Les deux tiers des enfants connaîtraient leurs deux parents². Il est cependant important de souligner que cet état n'est pas valable sur toutes les plantations, en effet les données sur 30 ans de la plantation guadeloupéenne de Bisdary, ainsi que celles des registres d'état-civil de 1848 aux Abymes, montrent au contraire que les esclaves habitant sur des plantations anciennement installées vivaient dans des familles nucléaires (Gautier, 2000). Cette comparaison des données quantitatives montre l'inégalité, l'irrégularité dans la formation des familles esclaves et par là l'influence des maîtres dans les pratiques sexuelles des esclaves.

Les relations hommes femmes durant la période esclavagiste sont soumises aux règles du code noir de 1685, or dans ce cadre l'esclave n'est pas considéré comme une personne mais comme un objet dont le maître dispose selon ses désirs. Cet assujettissement se traduit aussi dans les relations sexuelles. En effet on y retrouve la domination du maître qui se traduit par des violences sexuelles sur les femmes et l'utilisation de l'homme comme un géniteur. Ce double phénomène se traduit par l'absence du père dans l'éducation des enfants et par une forte présence de la femme.

1.2 La période post esclavagiste

1.2.1 Le multi partenariat, un héritage de l'esclavage

L'étude de la sexualité en Guadeloupe a été menée par de nombreux auteurs et sous différents angles, certains soulignent les paradoxes issus de l'histoire, d'autres les traumatismes de la période esclavagiste et d'autres l'influence sur la création d'un mode genré. Dans le cadre de l'étude se sont les types d'unions et de familles qui se sont développés durant cette période qui serviront de base à la réflexion. En effet les familles que l'on retrouve durant la colonisation sont celles issues des pratiques de la période esclavagiste mais aussi celles soumises aux règles de l'état français sur le mariage. Deux types de familles se distinguent : les familles matrifocales et les familles nucléaires voire mariées, cependant dans ces deux types de familles le multi partenariat est le point commun aussi bien chez les hommes que chez les femmes bien que les formes soient différentes.

1.2.2 Famille matrifocale et famille monoparentale

« La matrifocalité caractérise l'organisation sociale et familiale de la Guadeloupe ; elle est définie par le fait que la mère est le centre de la dynamique familiale sans homme présent à

² De nombreuses informations ont été recueillies dans les archives du centre départemental de Bisdary en Guadeloupe mais n'ont pas d'auteur. Il s'agit quelquefois de comparaison entre des statistiques de sources inconnues.

titre permanent », Smith (1962, cité par Guillemaut, 2013) ; Clarke (1957, cité par Guillemaut, 2013) ; Gracchus (1986, cité par Guillemaut, 2013). Ce type de famille se distingue par la présence de deux ou trois générations de femmes qui résident sous le même toit et souvent placées sous l'autorité de la grand-mère. Gracchus (1986) définit sa structure de la façon suivante « une femme, ses enfants, sa mère ou ses sœurs, sans présence régulière d'un homme. » (p. 62). Pour Solien de González (1965), la famille matrifocale est organisée comme un groupe de parenté co-résidentiel dans lequel la place et le rôle de l'homme ne s'inscrivent pas dans la société patriarcale.

Entre 1949 et 1963, 45 % des enfants naissent hors mariage, l'indice conjoncturel de fécondité est de 5.5 enfants et 47 % des familles sont monoparentales dont 31 % sont des femmes seules soit 2 fois plus qu'en hexagone (source, Insee état civil, Cazenave, 1997). L'analyse de la répartition démographique des formes de familles en Guadeloupe durant la période post esclavagiste, met en évidence l'absence d'un père malgré un nombre élevé de naissances. Cet état de fait peut témoigner d'un changement de partenaires régulièrement chez la femme, toléré par la société et accepté puisque « soutiré »³ par la mère et la grand-mère.

L'héritage de l'esclavage sur les pratiques sexuelles peut être expliqué à travers la construction des familles matrifocales et des familles monoparentales, en se référant à l'article 12 du code noir cité précédemment. Le fait que les hommes n'étaient pas présents au sein de la famille donnait à la femme une place prépondérante et sacrée « fanm poto mitan » mais pouvait avoir aussi comme conséquence le changement de partenaire que la femme expliquait par des raisons économiques, « à chaque père, il me fallait donner un enfant, car il nourrissait les enfants des autres » (femme guadeloupéenne ayant 10 enfants de 9 pères différents et en ayant élevé 7 seule, les autres étant placés chez les grands-mères paternelles, Baie - Mahault, 1980). Ce comportement sexuel bien que désapprouvé par la société n'était pas pour autant rejeté et était même par les non-dits accepté. C'est un autre aspect de l'esclavage qui est abordé : le pouvoir des femmes noires à monnayer leur sexualité.

1.2.3 Le multi partenariat chez les hommes

Les formes de familles monoparentales et matrifocales témoignent aussi d'un multi partenariat chez les hommes avec de nombreuses caractéristiques sans doute héritées de l'esclavage. En effet, le fait d'avoir plusieurs femmes, et quelquefois plusieurs maîtresses dans le cas des hommes mariés, témoigne d'une certaine virilité et d'une richesse sociale. 31% des hommes

³ « soutiré » expression créole signifiant accepté mais caché par la famille, la mère accepte le changement de partenaire de sa fille mais le cache aux autres car cela pourrait ternir l'image de la famille.

interrogés dans l'enquête Enveff-Martinique (2012) disent avoir plusieurs partenaires hétérosexuelles, c'est deux fois plus qu'en France hexagonale. Guillemaut (2013) caractérise cet état comme étant « plutôt concomitant » (p. 171) car valorisé par la société et au contraire des femmes qui doivent être discrètes, les hommes ont plus intérêt à s'en vanter, c'est un mode de vie qui détermine le statut social de l'homme accepté de tous qualifié comme étant un « art de vivre masculin » (Giraud, et *al.*, 1994, cité par Lefaucheur, 2014). Les femmes doivent par respectabilité démontrer leur fidélité dans chaque relation même si elle ne dure pas.

En conclusion, durant la colonisation la sexualité en Guadeloupe est encore très marquée par l'esclavage et se caractérise par le pouvoir de la femme dans sa famille et celui de l'homme dans sa liberté sexuelle. La sexualité guadeloupéenne définit les rapports de pouvoir sexuel et social entre les hommes et les femmes. Les premiers étant plus libres dans leur sexualité et les secondes étant plus chargées par l'image, le « qu'en dira-t-on » et le poids de la famille.

1.3 La sexualité dans la société contemporaine

La sexualité dans le département de la Guadeloupe est aujourd'hui marquée par l'histoire et par l'évolution des politiques sociales.

1.3.1 Des marques de l'histoire encore bien présentes

L'histoire des pratiques sexuelles et des formes de familles est étroitement liée à l'histoire institutionnelle de la Guadeloupe, dans cette société ces pratiques sont marquées par le métissage, la violence et l'économie.

Le métissage et l'immigration

Le métissage aujourd'hui en Guadeloupe s'explique par deux phénomènes bien différents de ceux de la période esclavagiste :

- la rencontre de l'autre est directement le résultat de la mondialisation et est commun à toutes les sociétés occidentales. Les femmes sont les plus concernées par cette situation, influencées par les « télénovélas » elles pensent trouver chez l'homme étranger le réconfort, la tendresse qu'elles ne trouvent pas chez le guadeloupéen ; on assiste ici à une forme de fuite de la violence et de la domination masculine noire ;
- l'immigration forte des dominicaines et des haïtiennes. L'homme guadeloupéen utilise certains des comportements de ces femmes qui lui sont favorables afin de maintenir leur domination sur les femmes guadeloupéennes, une femme disait dans ce sens « *ils nous comparent au « pagnol» pour qu'on leur fasse à manger et que l'on s'occupe de leur*

maison. Pour qu'on n'aille pas travailler et qu'on puisse dépendre d'eux », (parole d'une guadeloupéenne, 2015). Ces rencontres avec les femmes immigrées ne créent pas un métissage de peau mais un métissage de sang qui peut maintenir la domination sexuelle masculine cette fois de l'homme noir sur la femme par une violence psychologique.

Les violences

Les formes, les acteurs et les facteurs de violences envers les femmes ont aussi changé, le principal étant le pluri partenariat, il explique en effet une forme de violence conjugale quel que soit le type de relations : couple marié, en concubinage ou visiteur. Ainsi Lefaucheur (2014), à partir des résultats des enquêtes d'Alibar et Lembeye-Boy (1981) menées en Guadeloupe et d'Enveff-Martinique (2012), a mis en évidence les liens entre le multi partenariat et les violences conjugales. Les hommes témoignent de leur violence en prenant comme justification la jalousie des conjointes ou amies face à leur infidélité. Comme le montre le témoignage suivant,

Ça se sentait quand il me trompait : il était méchant. Il était méchant, parce qu'il aimait toujours les femmes... Il en avait, il en avait, il en avait... Pourquoi il était violent ? Il était toujours violent parce que c'est le mec qui refusait que je lui dise : pourquoi tu pars ? Pourquoi tu vas là ? Pourquoi tu fais ça ? Il ne voulait pas... Il fallait qu'il se montre homme. Voilà : il fallait qu'il se montre homme (cité par Lefaucheur, 2014).

Ces faits s'aggravent lorsque la femme choisit de quitter son partenaire ou dès lors que ce dernier soupçonne la présence d'un autre. En effet toujours selon Lefaucheur (2014), celles « qui ont déclaré avoir eu plusieurs partenaires masculins au cours de l'année écoulée ont ainsi, beaucoup plus souvent encore que les autres, subi la violence et surtout les agressions sexuelles de leur nouveau partenaire ou de leur partenaire principal, sinon de leur ancien partenaire » (p. 32). Cependant Lefaucheur ne manque pas de préciser que « ni le pluri partenariat, ni la violence conjugale ne sont des phénomènes constants et généralisés » (p. 32). L'auteur précise : « les trois quarts des répondants ont déclaré qu'au cours de l'année écoulée ils n'avaient eu de relations sexuelles qu'avec une seule partenaire, voire n'avaient pas eu de partenaire. Il faut aussi souligner que, si 30 % des répondants ayant une relation de couple avaient déclaré plusieurs faits de violence, répétés ou jugés graves, de la part de leur conjoint ou partenaire au cours de cette même période, la moitié n'en avaient déclaré aucun et qu'une personne sur cinq n'avait déclaré qu'une ou deux atteintes qui ne s'étaient pas répétées et qu'elle-même ne jugeait pas graves » (p. 32). Les éléments des formes du multi partenariat aujourd'hui sont mis en évidence dans les différents écrits de Lefaucheur (2011, 2014),

ajoutés au phénomène de violence, on retrouve en partie l'héritage du système esclavagiste. En effet, trois faits peuvent être mis en lien :

- l'absence de pouvoir de l'homme qui le pousse aujourd'hui à rechercher sa place ce qui se traduit par une recherche de domination, exemple qui avait été transmis par le maître;
- la reconnaissance de la virilité de l'esclave par sa capacité à reproduire de la main d'œuvre hors du foyer justifie l'absence au sein du couple et dans l'éducation des enfants ;
- la reconnaissance du multi partenariat car nécessaire économiquement pour la femme et pratiqué par le maître sur les femmes esclaves (droit de cuissage).

L'économie

Aujourd'hui encore, pour les femmes, la sexualité n'est pas gratuite, l'homme n'est plus la source économique mais il doit donner une contrepartie en échange de la sexualité de la femme. Il doit ainsi participer financièrement au fonctionnement de la maison même s'il n'y réside pas. Cet aspect des choses est accepté par les deux sexes, on parle d'échanges économique-sexuelles, et n'est plus une caractéristique propre à la Guadeloupe et à la Caraïbes :

entre les hommes et les femmes en général il ne s'agit pas d'échange de sexualité contre sexualité, mais du côté masculin, d'une conception de la sexualité en terme de service (prestation, paiement, sexualité orientée pour leur intérêt) et du côté féminin d'une sexualité négociée en échange d'une compensation (financière, honorifique, de valorisation ou de sécurité). Tabet (1987, cité par Guillemaut, 2013).

Bien qu'elle ne soit pas propre à la Guadeloupe la forme de cet échange est différente, en effet en Guadeloupe elle est négociée par les deux parties, « les hommes pour draguer ils disent ce qu'ils vont payer, si tu dis non ils ne savent plus quoi dire, ils ne savent plus comment draguer. Les copines, si un amant vient et propose plus, elles changent.» (Femme guadeloupéenne, Basse-Terre, (2008, cité par Guillemaut, 2013). Par ce fait la réputation recherchée par les hommes se paie. L'économie influence toujours la sexualité en Guadeloupe tout comme au temps de l'esclavage et de la colonisation, mais aujourd'hui de façon plus égalitaire. Ces deux périodes ont cependant certainement permis aux femmes antillaises d'apprendre à utiliser leur charme comme monnaie d'échange, ce qui est bien la caractéristique d'une forme de prostitution que l'on nommera « prostitution privée » car la femme est seule maîtresse de son corps.

1.3.2 Rôle des politiques sociales et de santé publique

La départementalisation aurait dû s'accompagner de l'égalité entre les différents territoires français, or les politiques sociales pour les familles et les politiques de santé ont été appliquées bien plus tardivement et différemment sur les territoires d'outre-mer ce qui a pu avoir des conséquences sur les relations hommes-femmes et donc les pratiques sexuelles. Cet aspect est mis en évidence par Gautier (1985) selon qui le rôle des politiques françaises dans le maintien de la domination masculine, de la relation entre la sexualité et l'économie et d'une inégalité dans la régulation des naissances entre les territoires français a donné comme rançon au département d'outre-mer une construction du genre fort différente de celle qui avait cours en métropole qui a encouragé le multi partenariat masculin. Les données recueillies lors du recensement de 2006 confirment cet état de fait, en effet, 20 % des familles sont monoparentales en Guadeloupe contre 7,5 % en métropole (INSEE 2006). Les politiques sociales familiales mises en place en faveur des familles monoparentales comme l'allocation femmes seules ont été attribuées à ces dernières en 1946 en métropole et ne seront appliquées en outre-mer qu'en 1975. D'autres allocations n'étaient tout simplement pas accordées à ces femmes, cette situation additionnée au taux élevé de chômage chez les femmes (environ 40% de la population féminine active) a pu justifier le recours à une forme de « prostitution privée » ou à l'acceptation des violences masculines pour pallier aux besoins des enfants.

Mais l'arrivée bien que tardive des politiques sociales et familiales, de la contraception et le développement du travail des femmes va aussi entraîner des changements de comportements sexuels. Après avoir assisté à un pic des mariages et des unions libres dans les années 1970, on observera l'effet inverse en 1975, les naissances hors mariage passeront de 40% en 1970 à environ 50% en 1977 à 67% en 1991 ; le nombre de naissances passera de 5 par femme en 1970 à 2.5 en 1977 (source, Insee état civil), ce qui est aussi vérifié en France hexagonale mais dès la fin de seconde guerre mondiale en 1945.

L'arrivée tardive de l'intervention de l'état dans la gestion économique et sociale des familles peut être vu comme une volonté gouvernementale, elle avait peut-être comme objectif de réparer certaines conséquences de l'esclavage dans la sexualité, telle que les familles matrifocales qui étaient alors présentées comme pathologiques, et de permettre à l'homme de retrouver sa place de père afin d'inscrire les familles dans le modèle patriarcal. L'arrivée tardive des prestations sociales dans un contexte économique et social fragile a pu favoriser la soumission de la femme à l'homme et l'acceptation du multi partenariat chez ce dernier. Mais elle a aussi créé une forme de libération de la femme dans sa sexualité, car soumise à moins d'obligation économiques.

- Les maladies sexuellement transmissibles

Les premiers questionnements sur le multi partenariat masculin sont arrivés avec l'épidémie du SIDA, en effet la Guadeloupe est apparue comme un département très sensible (deuxième département le plus touché) et à contrario de ce qui se passait dans l'hexagone, cette situation concernait beaucoup plus les hétérosexuels que les homosexuels.

L'étude REGLIST menée en Guadeloupe par l'ORSAG entre 2008 et 2009 montre l'importance des autres IST telles que la chlamydia et la syphilis. 9.1% des hommes avaient des infections multiples contre 1.3 % des femmes. Ces données peuvent s'expliquer par ce qui a été démontré au préalable, l'acceptation du poly partenariats chez les hommes mais aussi par la non-adaptation des politiques de santé publique au contexte. Les études épidémiologiques mettent en avant le fait que les femmes prennent plus soin de leur santé que les hommes ce qui explique ces écarts, même pour la France hexagonale. Les campagnes de prévention sont donc axées dans ce sens et cela même en Guadeloupe où plusieurs spots télévisés présentent la femme comme celle qui sensibilise à l'utilisation du préservatif, mais aucun ne fait référence à la sexualité liée au multi partenariat masculin et féminin et à la domination de l'homme sur la femme héritage du passé esclavagiste et colonisateur.

1.3.3 La sexualité des jeunes

Afin d'avoir un point de vue des jeunes Guadeloupéens sur leur sexualité, j'ai créé des moments de débat avec des étudiants de BTS durant 2 années scolaires, 2 classes par année soit 100 jeunes interrogés ; ces discussions se déroulaient durant des séances de cours, les étudiants n'étaient pas informés de la mise en œuvre de la situation, cependant j'avais au préalable préparé des questions qui me servaient de rappel. Ce recueil de données a eu lieu durant la phase exploratoire de ma recherche, les entretiens ne sont pas enregistrés mais il y a une prise de notes, le but est de cerner la perception des jeunes sur leurs pratiques sexuelles et éventuellement les écarts avec la sexualité durant la période esclavagiste et post esclavagiste.

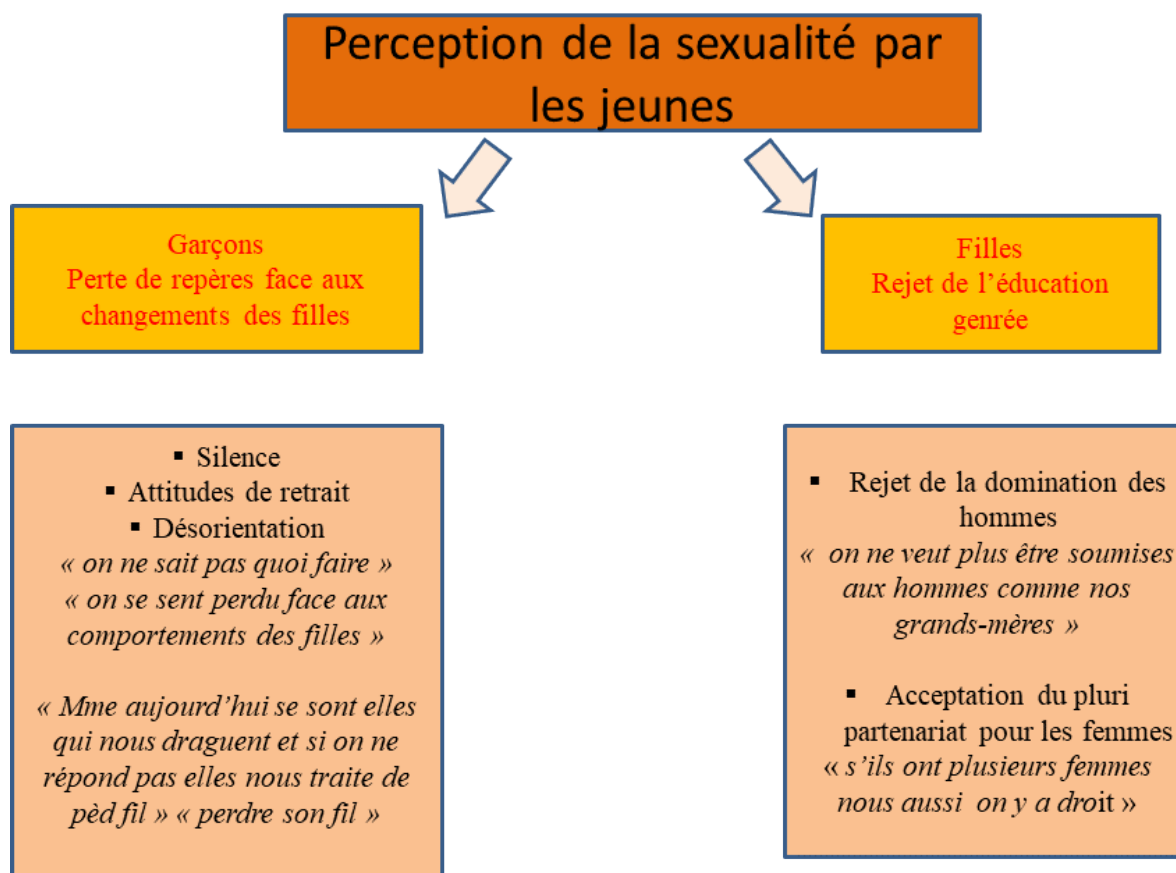


Figure 1. Paroles d'étudiants guadeloupéens de 18-20 ans, 2014/2015.

A travers les discours des jeunes sur leur sexualité il semblerait que de nombreux traits des pratiques sexuelles peuvent être mis en corrélation avec la période esclavagiste. Les témoignages soulignent le multi partenariat masculin, une éducation différenciée entre les garçons et les filles et la domination masculine. Ce phénomène peut s'expliquer par la transmission du capital culturel. Par exemple, dans une salle de cours on observe que les jeunes filles reçoivent des messages sur leur téléphone portable et lorsque l'enseignant leur demande de cesser, elles répondent « *Madame, c'est mon copain, il vérifie que je suis vraiment en cours, et si je ne réponds il va pas comprendre et il va m'engueuler* ». Par ailleurs, lorsqu'on leur parle de violences, elles répondent « *s'il me tape c'est parce qu'il m'aime et j'ai qu'à faire attention* » (paroles de lycéennes guadeloupéennes, 2011-2012).

Cependant l'analyse des débats permet de souligner un certain mouvement dans les rôles sexuels chez les jeunes. Il pourrait être souligné que les jeunes filles ont une tendance au rejet de l'éducation genrée que leur mère leur a transmise (privation de sortie et fort contrôle social), comme le souligne Lefaucheur (2014) « toutefois dans les récits de vie récemment recueillis, on peut voir des femmes auxquelles leurs mères enjoignaient de « tenir bon »,

comme elles-mêmes avaient tenté de le faire, devant la violence ou les infidélités de leur mari, ne plus accepter ni l'une ni les autres et demander le divorce ». Ce rejet des normes et des valeurs se traduit pour les jeunes filles par les tenues vestimentaires, les relations sexuelles avec différents partenaires et aussi par de la séduction, voire de la provocation envers les garçons et pour les garçons par des difficultés à se situer face à ces transformations.

Conclusion

Les sciences sociales ont beaucoup participé à la compréhension des représentations de la sexualité dans la société guadeloupéenne, en caractérisant la place de chacun des acteurs. Ainsi, la femme guadeloupéenne est tour à tour victime de son corps par la soumission à son maître puis à l'homme noir, puis maîtresse de ce corps en l'utilisant comme monnaie d'échange contre sa liberté ou pour des gains économiques. Elle est aussi vue comme soumise à son mari au regard de la société puis comme possédant le pouvoir dans les familles matrifocales et aujourd'hui comme une femme libre dans ses choix sexuels et cherchant à l'affirmer comme pour affirmer sa liberté. Plus résistantes aux pressions de l'homme et de la société, « les femmes se résignent moins surtout lorsqu'elles disposent de capitaux économiques et sociaux plus importants » (Lefaucheur, 2014, p. 32). L'homme lui est vu comme un bien et un géniteur économique, ce qui justifie son multi partenariat et son absence dans l'éducation des enfants et lui octroie un certain pouvoir sur la femme ainsi qu'un statut social.

Les différents points abordés caractérisent l'évolution des représentations de la sexualité en Guadeloupe : la multiplicité des partenaires sexuels semble être acceptée et est devenue populaire par certains proverbes « ou pè ni plisyè fanm, ou ni on sèl manman » (« tu peux avoir plusieurs femmes, mais tu as une seule maman »), « coq an mwen déwo, maré poulaw » (« mes fils sont dehors, garde tes filles chez toi »), « mwen pa ka kokè pou ayen » (« je ne fais pas l'amour sans contrepartie »). Ceci a pour résultat des taux de faits de violence conjugale, de prostitution privée et des conduites sexuelles à risques (prévalence des maladies sexuellement transmissibles, grossesses précoces et IVG) supérieurs à ceux de la France hexagonale.

Chacun cherche à agir sur ces pratiques sexuelles problématiques, mais quelle place accorde-t-on au contexte historique, économique et familial dans les actions de prévention et d'éducation à la sexualité ? L'école étant le garant des valeurs de la république, donc de l'égalité, s'est vu octroyer comme mission l'éducation à la sexualité. Mais peut-on éduquer à la sexualité sans tenir compte du contexte dans lequel cette sexualité s'est construite et des

valeurs qui y sont transmises ? Ce questionnement prend tout son sens lorsque par l'analyse de la construction des rapports genrés et sexués en Guadeloupe, « les rapports sociaux de sexe ne sont pas construits à partir d'un patriarcat initial. C'est une société matrifocale construite par et en résistance à la colonisation. Les différences sont telles que l'on ne peut y appliquer les théories féministes européennes » (Entretien avec Flagie, 2008, cité par Guillemaut, 2013). Peut-on en Guadeloupe didactiser les curriculas en éducation à la sexualité de la même façon qu'ils sont pensés en France? Peut-on penser la didactique en éducation à la sexualité dans deux contextes si différents sans recourir aux éclairages de la sociologie?

2. Educations à, éducation à la santé, éducation à la sexualité

2.1 L'éducation à la sexualité dans les « éducations à »

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire trouve son opportunité à travers les objectifs de l'éducation à la santé à l'école. Mais l'éducation à la santé à l'école a construit ses bases éducatives sur les différentes approches que l'OMS donne à l'éducation à la santé ou à l'éducation pour la santé. En effet, elle trouve sa place dans différents champs institutionnels où elle se met en place de différentes manières en fonction des domaines de la vie quotidienne, ainsi dans le milieu professionnel, elle se fait par la promotion de la santé au travail et dans le milieu médical par l'éducation thérapeutique. Avant de présenter l'éducation à la santé dans le milieu scolaire il semble important de mieux cerner ce qu'est l'éducation à la santé ou pour la santé et de porter un regard sur ce qui se fait dans le monde professionnel et médical qui sont les autres domaines les plus concernés.

2.1.1 Les éducation « pour » et « à la santé»

Les différentes approches de l'OMS

L'éducation pour la santé a été définie par l'OMS comme « tout ensemble d'activités d'information et d'éducation qui incitent les gens à vouloir être en bonne santé, à savoir comment y parvenir, à faire ce qu'ils peuvent individuellement et collectivement pour conserver la santé, à recourir à une aide en cas de besoin » (OMS, 36e assemblée mondiale de la santé, 1983, p. 1). L'OMS indique que

l'éducation pour la santé est la composante des soins de santé qui vise à encourager l'adoption de comportements favorables à la santé. [...] Par l'éducation pour la santé, on aide les gens à élucider leur propre comportement et à voir comment ce comportement influence leur état de santé. On les encourage à faire leurs propres choix pour une vie plus saine. On ne les force pas à changer. [...] L'éducation pour la santé ne remplit pleinement sa fonction que si elle encourage les gens à participer et à choisir eux-

mêmes. Ainsi, ce n'est pas faire de l'éducation pour la santé que dire simplement d'adopter un comportement favorable à la santé (OMS, 1990, p. 1).

Dans le Plan national d'éducation pour la santé,

l'éducation pour la santé a pour but que chaque citoyen acquière tout au long de sa vie les compétences et les moyens qui lui permettront de promouvoir sa santé et sa qualité de vie ainsi que celles de la collectivité. [...] Elle s'adresse à la population dans toute sa diversité avec le souci d'être accessible à chacun. [...] L'éducation pour la santé aide chaque personne, en fonction de ses besoins, de ses attentes et de ses compétences, à comprendre l'information et à se l'approprier pour être en mesure de l'utiliser dans sa vie (Ministère de l'emploi et de la solidarité, Secrétariat d'Etat à la Santé et aux Handicapés, février 2001, p. 1).

Quelle que soit sa dénomination, l'éducation pour ou à la santé a comme objectif de promouvoir la santé et de former les individus à en prendre soin, en mettant en place différentes méthodes pédagogiques, aussi bien dans le champ professionnel que médical.

- Le milieu professionnel :

dans le milieu professionnel, l'éducation à la santé est souvent associée à la promotion à la santé dans le milieu du travail. Elle doit permettre aux salariés de modifier leurs habitudes de vie par une prise de conscience, des modifications de comportement et une amélioration de l'environnement professionnel qui favorisent de bonnes pratiques de santé.

- Le milieu médical :

dans le milieu médical l'éducation à la santé se nomme l'éducation thérapeutique, elle concerne le patient et vise selon l'OMS, à aider les patients à acquérir ou maintenir les compétences dont ils ont besoin pour gérer au mieux leur vie avec une maladie chronique. Elle fait partie intégrante et de façon permanente de la prise en charge du patient. Elle comprend des activités organisées, y compris un soutien psychosocial, conçues pour rendre les patients conscients et informés de leur maladie, des soins, de l'organisation et des procédures hospitalières et des comportements liés à la santé et à la maladie. Ceci a pour but de les aider (ainsi que leurs familles) à comprendre leur maladie et leur traitement, collaborer ensemble et assumer leurs responsabilités dans leur propre prise en charge dans le but de les aider à maintenir et améliorer leur qualité de vie.

L'éducation sur la santé doit agir en vue de prévenir les maladies et le mal être quelles qu'en soient les raisons, elle doit permettre de maintenir une bonne santé et un bien être, afin que les individus puissent vivre au mieux leur situation. Les notions « éducation pour », « éducation sur » la santé soulignent l'importance de rendre l'individu acteur de sa santé, afin qu'il

devienne responsable, il ne s'agit pas juste de lui transmettre, mais de partir de ce qu'il est, de ses particularités, de ce qu'il aura incorporé durant les phases de socialisations primaire et secondaire.

2.1.2 Les « éducation à » dans le milieu scolaire

Dans le milieu scolaire une série de dispositifs rassemblés sous le vocable « éducation à » a été mise en place par le législateur afin de permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables pour eux et pour les autres : (éduscol 2015)

- l'éducation au développement durable :

l'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture ;

- l'éducation aux médias et à l'information :

son objectif est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain ;

- l'éducation à la sécurité et à la responsabilité :

elle vise à développer chez les élèves des comportements civiques et solidaires, à les aider à devenir acteur de sécurité civile par la mise en œuvre d'une action d'assistance.

Les objectifs de ces différentes « éducations à » s'orientent autour de l'apport des connaissances et d'actions sur les comportements et les attitudes afin de les modifier, tout en tenant compte de l'environnement de la personne, de ses représentations et de ses perceptions. L'éducation à la santé s'inscrit dans ces mêmes objectifs.

2.1.3 L'éducation à la santé dans le milieu scolaire

C'est d'abord à la santé de l'élève que le législateur a pensé en établissant un lien entre santé et réussite scolaire. L'évolution des politiques de l'éducation à la santé dans le milieu scolaire a été marquée par deux transformations : la prévention faite par les parents puis celle effectuée directement par les pouvoirs publics. On passe ainsi d'une prévention basée sur l'hygiène réservée uniquement à la sphère privée à une prévention fondée sur la modification des pratiques de santé avec un rôle primordial des pouvoirs publics. Ainsi apparaissent progressivement les concepts d'éducation à l'hygiène, d'éducation sanitaire et enfin d'éducation à la santé.

Le concept de l'éducation à la santé trouve ses racines dans la définition de l'éducation sanitaire proposée par Delors (1989, cité par Lamour et Brix, 2015), fondateur de la revue

« *la santé de l'homme* », qui précise les idées de diffusion de connaissances sur la santé pour tous les individus afin de lutter contre les préjugés pour bien vivre. Cette approche de l'éducation sanitaire prend de l'ampleur lorsqu'en 1969, l'OMS assigne à l'éducation sanitaire la fonction de

faire acquérir aux populations de saines habitudes de vie, leur apprendre à mettre judicieusement à profit les services sanitaires qui sont à leur disposition et les conduire à prendre eux-mêmes isolément et collectivement les décisions qu'impliquent l'amélioration de leur état de santé et de la salubrité du milieu où ils vivent.

Ces deux définitions soulignent déjà l'objectif de sensibiliser chacun aux aspects de l'hygiène dans les domaines de la vie personnelle et environnementale, l'hygiène étant l'ensemble des mesures visant la propreté corporelle, le maintien de la santé, la protection contre les épidémies et la salubrité des bâtiments. Au XIII^{ème} siècle le suivi de la santé en milieu scolaire et en particulier dans le secondaire est essentiellement exercé par les parents et basé sur l'hygiène. Durant cette période la présence des parents est prégnante dans le milieu scolaire, ils sont les seuls à décider de ce qui peut être meilleur pour la santé de leur enfant. La présence du médecin y est rare même durant les périodes de fortes épidémies, elle dépend de la ville dans laquelle est situé l'établissement, du directeur et des parents. Les responsables d'établissement veillent à appliquer ce qui leur est demandé dans l'hygiène et le bien-être des élèves et n'interviennent que sur la salubrité des établissements (Parayre, 2011). Il n'y a aucune obligation à prendre soin de la santé des élèves à part dans les écoles militaires par l'inoculation de la variole. Les transformations de la prise en charge de la santé à l'école vont évoluer avec les préoccupations de santé publique, on passe ainsi de l'hygiène à l'hygiénisme, à la police médicale et à la santé publique sous la 3^e république, période fortement marquée par les avancées médicales et les questionnements sur les pratiques du corps. Dans un souci de lutte contre les épidémies et de préservation de la collectivité apparaissent alors les premières interventions de l'état dans le domaine de la santé et ainsi celles obligatoires dans le milieu scolaire. L'éducation sanitaire est l'une des missions des inspecteurs d'académie qui participent de façon inégale (car leur nombre est restreint) à l'entrée de l'hygiène au lycée. Ainsi durant les années 1840 leur inspection ne s'arrête plus à la salubrité des établissements mais au régime de vie des élèves (exercices physiques, alimentation, propreté corporelle). Ils délivrent des conseils dans ce domaine aux chefs d'établissements et aux maires des villes, on soulignera ici cependant l'absence de formation des inspecteurs dans le domaine de la santé et l'absence de partenariat avec le monde de la santé. Les épidémies comme le choléra et la fièvre typhoïde vont encore faire bouger les choses et en 1847 de Salvandy (1795-1856)

sollicite pour la première fois l'ordre des médecins afin d'intervenir auprès des responsables d'établissements et des enseignants. Entre 1860 et 1870 le médecin prend toute sa place dans le milieu scolaire, il est le garant en matière d'hygiène. Avec la Circulaire du 23 septembre 1867 de Victor Duruy, l'expression « hygiène scolaire » apparaît. Les pouvoirs publics prennent conscience de la nécessité de la prise en compte des pathologies courantes pouvant se présenter comme un obstacle à l'apprentissage : une grande avancée est faite dans la prise en charge de la santé de tous les élèves durant cette période, mais cette prise en charge reste limitée à la médicalisation, à l'entretien du corps et à l'hygiène⁴. Cette sensibilisation à la santé des élèves va se poursuivre au XX^{ème} siècle avec les interrogations soulevées dans les rapports de Derbre et Douardy sur la fatigue des écoliers français en 1962, et de Lévine et Vermeil sur les difficultés scolaires en 1980. La France devient alors sensible aux imbrications entre la santé, la réussite scolaire, le bien-être des jeunes et leurs conditions et habitudes de vie. L'école étant l'institution éducative la plus homogène et la seule ayant un caractère obligatoire et égalitaire par les contenus des savoirs et son accessibilité, elle s'est vue légitimement octroyée une mission prioritaire dans l'apprentissage du maintien de la santé du citoyen. Il s'agit ainsi, de permettre aux élèves d'améliorer leur hygiène de vie pour une meilleure réussite scolaire. « L'hygiène et l'éducation sont solidaires, elles sont les sources de la civilisation et du bien-être », dira Calmette (1908, cité par Guiet-Silvain, 2011). Afin de rendre générale les interventions de l'état au niveau de la santé des élèves, les pouvoirs publics vont donner aux enseignants la fonction de transmettre les savoirs sur la santé et sur les valeurs de l'hygiène. Ce rôle prendra progressivement de l'ampleur et aux connaissances sur l'hygiène, viendront s'ajouter celles sur la prévention par la vaccination, du redressement et de la protection du corps. Les parents ne sont plus les seuls garants de la santé de leur enfant, mais sont soumis aux instructions et à la nécessité d'appliquer des règles transmises par les enseignants. L'objectif de cet enseignement est de modifier les pratiques de santé, il vise ainsi à inculquer les comportements liés au corps, à la protection de l'élève et par conséquent à sauvegarder la collectivité entière. Comme toutes les éducations « à », l'éducation à la santé est porteuse d'enjeux visant à transformer les comportements et à acquérir des responsabilités permettant de faire des choix. Il s'agit d'enjeux sociétaux, de transmission de valeurs, de liberté donc de construction d'homme ; « le curriculum possible » de cet ensemble n'est pas centré sur des acquisitions normatives de comportement mais bien sur le développement de la personne » (Lange et Victor, 2006, p. 96).

⁴ La partie historique est tirée de l'article de Séverine Parayre (2001), l'auteur y décrit l'évolution de la prévention dans le milieu scolaire.

L'éducation à la santé dans le milieu scolaire s'est donc progressivement organisée, mais l'arrivée des mouvements féministes, de la pilule contraceptive et la naissance des techniques sur la maîtrise de la procréation durant les années 1960 vont marquer un tournant dans ce domaine. Les pratiques sexuelles des adolescents se transforment et les familles jusque-là seules responsables de l'éducation à la sexualité des enfants se trouvent dépassées par ce nouveau phénomène, l'école se voit ainsi pratiquement dans l'obligation de prendre le relais, l'éducation scolaire à la sexualité est née.

2.2 L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire

Afin de mieux comprendre l'inscription de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire, il paraît pertinent d'étudier le concept d'éducation à la sexualité d'un point de vue institutionnel, puis scientifique tout en insistant sur son évolution dans le milieu scolaire.

2.2.1 L'éducation à la sexualité d'un point de vue institutionnel

C'est dans le contexte des grandes transformations sociétales de la sexualité et du genre qu'apparaît la circulaire Fontanet en 1973, Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973, (annexe 1) avec le concept « d'éducation à la responsabilité sexuelle ». Cette circulaire a comme objectif de permettre un transfert d'une éducation protectrice fondée sur l'interdit et sur les principes religieux à une éducation basée sur « l'information » et la « responsabilité ». Deux objectifs sont fixés par les prescripteurs dans cette circulaire.

Objectif 1 : l'information doit être transmise aux élèves

« L'information donnée en classe sera adaptée aux possibilités de compréhension des élèves. »; « dans l'enseignement du second degré l'information sera donnée par l'application des programmes et instructions concernant la biologie, ainsi que la préparation à la vie familiale et sociale. » (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973, extraits). Dans ces extraits de la circulaire, l'enseignement de l'éducation à la sexualité doit être fait directement par les enseignants. Les contenus et la pédagogie doivent s'adapter aux élèves, mais que recouvre le concept d'adaptation en pédagogie? Pour Sarralié (2008), l'adaptation en pédagogie est un ensemble d'aménagements qui va permettre à l'enseignant « d'organiser de façon judicieuse la rencontre des objets d'enseignement avec l'élève. » (p. 20). Il s'agit donc de permettre à l'élève de s'approprier les savoirs enseignés avec le moins de difficulté possible. « Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap. » (*Ibid.*). L'enseignant permet au savoir d'être accessible à l'élève, quelle que soit son origine, sa culture. L'adaptation pédagogique permet de prendre en compte le niveau et les capacités de chaque élève afin de répondre à leurs besoins. En éducation à la sexualité, elle se fera d'une

part par l'adaptation des contenus aux élèves et d'autre part par l'adaptation des programmes scolaires en y incluant l'éducation à la sexualité.

Objectif 2 : responsabiliser l'élève en lui apportant des éléments nécessaires

« Dans une période d'évolution des mœurs et de remise en cause de nombreuses notions traditionnelles, un consensus est difficile à établir »; « la solution préconisée est celle de responsabiliser l'élève en lui apportant des éléments nécessaires lui permettant de faire des choix judicieux dans les règles de la société » (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973, extraits). À travers ces quelques lignes, le concept qui interpelle est celui de « responsabilité ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales propose la définition suivante : « Obligation faite à une personne de répondre de ses actes du fait du rôle, des charges qu'elle doit assumer et d'en supporter toutes les conséquences », mais une autre définition semble plus précise c'est celle de Arendt (2005) dans le domaine du droit privé, il est dit que :

La responsabilité n'est pas seulement un fait, mais aussi une valeur. En tant que valeur sociale, suivant la perspective adoptée, elle peut prendre des significations diverses : elle renvoie donc inévitablement à des valeurs éthiques (ou morales), et est, pour une part, dépendante des idéaux d'une époque, de leur vivacité et de leur configuration sociale, en un mot, de la volonté de croire de cette époque, et d'être obéie. Aussi, l'injonction sociale à être responsable, à être l'auteur d'une vie bien réglée, s'applique notamment à la question de la manière dont nous nous rapportons chacun à nous-mêmes, entre risque et transgression. Support de la responsabilité, un individu serait « naturellement » tenu à un ensemble de devoirs ou d'obligations, y compris la toute première, l'obligation virtuellement coupable d'être « autonome », par laquelle la société entend notre responsabilisation dans un système de compétition sociale (p. 1).

Développer la responsabilité dans la sexualité implique donc d'agir sur les valeurs sexuelles, en indiquant ce qui est permis et ce qui est interdit, sur les règles à respecter dans les pratiques et enfin à rendre l'élève acteur de sa sexualité. Ce dernier doit prendre conscience des attentes de la société envers lui et des comportements acceptables ou non par les autres, tout ceci par l'apport de connaissances qui lui permettront de faire des choix adéquats. « L'éducation appliquée aux problèmes concernant la sexualité aura donc pour objet de permettre aux adolescents de réfléchir sur le sujet ; de parvenir à des choix raisonnés dans leur conception de la vie personnelle, de la relation à autrui, et d'institutions comme celles du mariage et de la famille » (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973, extraits).

Durant les années 1980, avec l'arrivée des grandes épidémies comme le VIH par exemple, il s'avère nécessaire de réfléchir à une nouvelle approche de la santé. L'accent est alors mis sur les habitudes, les modes de vie et les comportements : « l'éducation sanitaire » devient « l'éducation à la santé ». Les objectifs fixés par la circulaire Fontanet, se voient renforcés par une nouvelle approche de la santé, affirmée dans le concept de « promotion à la santé » apparu pour la première fois en 1986 dans la Charte d'Ottawa: « La promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer. Pour parvenir à un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu, ou le groupe, doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter. » (Charte d'Ottawa. 1986, p. 1). Les pouvoirs publics français en acceptant cette conception de la santé et de la promotion à la santé viennent ainsi renforcer l'action individuelle demandée à l'éducation à la santé, mais aussi la nécessité de rendre l'élève acteur de sa santé et celle d'agir sur l'environnement social de l'élève en dehors du milieu scolaire.

Aujourd'hui l'éducation à la sexualité fait partie d'une des priorités de l'école, elle se présente sous deux formes :

- des actions qui sont définies dans le projet d'établissement, avec l'intervention de professionnels de santé scolaires ou externes et l'équipe éducative. Ces actions sont prévues de la maternelle au lycée ;
- son inscription dans les programmes scolaires au lycée en classe de seconde, afin que tous les élèves y aient accès, quelle que soit leur orientation scolaire.

Ses objectifs s'articulent autour de:

- l'apport des connaissances et des compétences ;
- l'action sur les aptitudes et attitudes par le développement des compétences ;
- la recherche d'une action en dehors du milieu scolaire.

L'éducation à la santé s'inscrit dans le pilier 6 du socle des connaissances et des compétences, « compétences sociales et civiques » et « vivre en société ». Les connaissances doivent porter sur l'éducation à la sexualité et à la sécurité, la connaissance des codes de conduites et des usages pour le respect, ce qui « est permis et ce qui est interdit ». L'article 9 de la loi du 23/08/2005, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, et le décret n°2006-830 du 11-7-2006 (annexe 2) qui proposent et définissent le socle commun des connaissances et des compétences pour la scolarité obligatoire précisent que l'élève doit maîtriser « un ensemble de connaissances et de compétences » pour réussir sa scolarité, continuer sa formation, construire sa vie professionnelle et personnelle, s'insérer dans la société.

Progressivement, l'éducation à la sexualité passe d'une affaire de transmission de savoirs, de connaissances et d'informations à une inscription dans l'apprentissage et la transmission de valeurs afin que les lycéens aient un comportement responsable, dans le respect de soi et des autres, « favoriser des comportements responsables individuels et collectifs (prévention, protection de soi et des autres) », circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003, (annexe 3). Les informations doivent être objectives, « Apporter aux élèves des informations objectives et des connaissances scientifiques » (circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003), et permettre à l'élève d'aborder la sexualité dans ses différentes dimensions sur le plan biologique, mais aussi en tenant compte de l'aspect culturel et social. Ces aspects montrent la volonté du législateur de former les élèves afin que leurs pratiques sexuelles participent à leur bien-être social au sein de leur contexte, en effet il est stipulé que l'éducation sexuelle doit permettre à l'élève de « satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter » (circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003).

Le texte de loi d'avril 2005 met en avant l'obligation pour l'école par une pédagogie diversifiée et adaptée de permettre à l'élève d'acquérir des compétences qui seront réutilisables en dehors de l'école. Le parlement européen a adopté en 2006 comme définition d'une compétence, le fait que c'est « une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

En France, dans le socle commun des compétences et de la culture défini en 2015 (annexe 4), la compétence est associée à la connaissance actualisée permettant à l'élève de s'adapter à des situations diverses et à avoir un statut et un rôle social, ainsi il est stipulé :

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans les situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. (Socle des compétences et de la culture, 2015).

Selon Brousseau (1984), les connaissances se définissent comme des moyens qui vont permettre : de prendre une décision, de choisir une action, une formulation, une preuve, etc.

En étudiant ce qu'est une connaissance et une compétence le législateur, par les objectifs qu'il se fixe en éducation à la sexualité, cherche à agir sur les comportements des élèves en dehors de l'école. Par l'éducation à la sexualité, ce dernier doit être capable de faire des choix adaptés « sur l'accès à la contraception, la prévention des IST et du sida » (axe 1 de l'éducation à la

santé, Eduscol 2003) en fonction des situations dans lesquelles il se trouve et du contexte dans lequel se déroule la situation.

L'étude de l'évolution des textes permet de faire émerger quelques problématiques qui peuvent être liées à la didactique de l'éducation à la sexualité :

- l'acceptation de nouvelles valeurs qui se confrontent aux valeurs traditionnelles jusque-là transmises par la famille ;
- le développement des compétences dans la transmission des valeurs et de comportements intimes ;
- l'adaptation aux élèves, demande de prendre en compte les particularités sociales et culturelles de chaque élève, or comme il a été démontré dans plusieurs études, l'école est par essence un système homogène avec les mêmes objectifs pour tous les élèves ;
- la place de l'éducation à la sexualité dans les programmes, en effet la biologie est plus basée sur l'aspect fonctionnaliste du corps humain que sur les comportements liés aux usages sociaux du corps.

Depuis la circulaire Fontanet (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973) l'éducation à la sexualité a cherché à s'adapter au fil des transformations de la sexualité au sein de la société et des pratiques sexuelles des jeunes. Elle est désormais devenue obligatoire dans certaines formations et certains programmes au lycée. Ainsi on la retrouve dans les curriculums prescrits en science et vie de la terre (SVT), de l'éducation physique et sportive (EPS), « L'éducation à la sexualité ne constitue pas une nouvelle discipline, elle se développe à travers tous les enseignements, en particulier celui des enseignements de sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'EPS » (circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003, annexe 5). Au-delà de ces généralités la circulaire de 2003 permet de cibler des points précis à aborder dans l'éducation à la sexualité :

- elle porte sur l'appropriation de connaissances afin de donner aux élèves une meilleure perception des risques sur les grossesses précoces, les infections sexuellement transmissibles ;
- elle doit favoriser le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité.

Quel que soit le niveau scolaire dans lequel est abordée l'éducation à la sexualité, les enseignements dispensés en cours ont des thèmes communs, il s'agit de la prévention des infections sexuellement transmissibles et des grossesses précoces :

1. Prévention des infections sexuellement transmissibles :

la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST), notamment du V.I.H./sida, consiste à informer les adolescents sur les risques qu'ils encourent et sur les moyens de se protéger, à faciliter l'accès des lycéens aux moyens de protection, par la mise à disposition d'au moins un distributeur automatique de préservatifs dans chaque lycée.

2. Prévention des grossesses précoces non désirées :

dans le cadre des enseignements de SVT et des séances d'éducation à la sexualité, les personnels informent sur la contraception ainsi que sur les lieux et services d'accueil, d'aide et d'accompagnement de proximité.

Le protocole national sur la contraception d'urgence (pilule du lendemain Norlévo) en milieu scolaire, détermine les modalités d'administration de la contraception d'urgence non soumise à prescription obligatoire ni à autorisation parentale, précise les dispositions à respecter notamment le respect de la confidentialité, la conduite d'un entretien avec l'élève, l'accompagnement et le suivi de l'élève. (Eduscol 2003).

L'éducation à la sexualité doit outiller les élèves afin qu'ils fassent des choix éclairés et responsables, « ce qui doit permettre aux élèves d'avoir des comportements responsables et de citoyenneté est pris en charge par les équipes éducatives » (Eduscol, 2013) ; dans ce même texte il est précisé que l'éducation à la santé doit permettre à l'élève :

- d'acquérir des connaissances, de développer son esprit critique ;
- d'être capable de faire des choix responsables ;
- d'être autonome ;
- de faire l'acquisition de compétences en éducation à la sexualité.

La circulaire du 28 janvier 2016 confirme et précise les ambitions du législateur en définissant le parcours éducatif santé pour tous les élèves et porte particulièrement sur l'éducation à la sexualité. Les objectifs sont les mêmes que dans la précédente circulaire, cependant il est ajouté des éléments portant sur l'égalité des sexes, les relations entre les filles et les garçons et des problématiques relatives aux violences sexuelles, à la pornographie ou encore à la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes et sur l'influence des médias.

Conclusion

L'évolution institutionnelle de l'éducation à la sexualité s'est faite en réduisant progressivement la place de la famille et en inscrivant les objectifs qui y sont liés dans le contexte des pratiques de l'élève. Bien qu'aux prémices de l'éducation à la santé, la place prioritaire accordée à la famille était productrice d'inégalités dans la prise en charge de la santé des élèves, car, tous les parents n'ayant pas les mêmes moyens économiques, les mêmes

valeurs culturelles et religieuses, la relation avec la santé et sa prise en compte dans l'éducation étaient source de variations. Aujourd'hui, l'ingérence de la sphère publique dans la sphère privée laisse peu de place à la famille, en effet dans les textes institutionnels il est juste dit que l'école ne doit pas se substituer à la famille, « Elle ne se substitue pas à la responsabilité des parents et des familles. » (Circulaire de 2003). La circulaire de 2016 modifie la place de la famille, en soulignant que l'éducation à la sexualité doit être complémentaire à celle faite dans la famille, et par là même renforce le rôle de l'enseignant dans la construction de normes et de valeurs sexuelles durant la socialisation de l'adolescent. Peut-on alors responsabiliser dans les choix, agir sur les attitudes et les pratiques sans prendre en compte l'environnement social de l'élève? La sphère publique peut-elle être complémentaire de la sphère privée, sans prendre en compte les valeurs jusque-là transmises dans cette dernière et intégrées par les élèves durant la socialisation primaire? L'éducation à la sexualité ne se retrouve-t-elle pas confrontée aux mêmes problématiques que celles de l'école d'aujourd'hui, c'est-à-dire son adaptation dans un environnement sans cesse en mouvement? L'analyse de l'éducation à la sexualité d'un point de vue institutionnel a permis de poser de nouvelles questions et d'avancer vers une problématique, mais qu'en est-il de l'approche scientifique sur l'éducation à la sexualité ? Comment sont mis en lien la place de la sphère intime et l'influence de l'institution dans l'éducation à la sexualité ?

2.2.2 Regards scientifiques sur l'éducation à la sexualité

Parler d'éducation à la sexualité suppose de s'interroger sur le concept « éducation » (Durkheim, 1922 ; Bourdieu et Passeron, 1970) puis sur celui de « santé sexuelle » (OMS, 2003). Le mot « éducation » est directement issu du latin *educatio*, lui-même dérivé d'*ex-duce* (*ducere*) qui signifie conduire, guider, commander et *ex*, « hors de » : faire produire (la terre), faire se développer (un être vivant)⁵. Ex educare, « c'est-à-dire faire sortir de soi, épanouir, développer » (d'Yvernoi et Gagnayre, 2011, p. 1). L'étymologie du mot éducation met en avant deux aspects, l'intervention d'un individu et la formation d'un autre individu. Eduquer c'est permettre à l'autre de devenir par l'action d'un autre et, comme le souligne Reboul (2000), l'éducation vise à former des êtres libres et responsables. Le concept d'éducation est étudié dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales et en particulier des sciences de l'éducation et de la sociologie, ainsi on parle d'éducation familiale, d'éducation spécialisée, etc. Compte tenu du thème de l'étude le choix a été fait d'aborder le concept « éducation » dans le domaine de la sociologie de l'éducation en partant de l'approche de

⁵ Gaffiot latin-français, 1934.

Durkheim (1922) dans son ouvrage « Education et sociologie » et de celle de Bourdieu et Passeron (1970) dans leur ouvrage « La Reproduction ». L'éducation et la société sont vu comme étant en interaction, la société comme l'ensemble des contextes sociaux dans lesquels le sujet évolue. Dans son ouvrage « éducation et sociologie », Durkheim (1922) donne comme objectif à l'éducation de répondre aux besoins de la société en agissant sur l'individu. Pour ce faire, la société va imposer à l'individu des règles et des normes qui lui seront transmises par l'éducation. Afin d'appartenir et de trouver sa place au sein de la société l'individu doit adopter ces normes et les appliquer dans sa vie quotidienne. L'éducation permet ainsi à l'un de vivre avec l'autre et conduit à la mise en place et le maintien d'une cohésion sociale au sein d'une société. Durkheim pose des postulats qui font émerger trois caractéristiques de l'éducation :

- l'éducation est influencée par les contextes car il y a autant de formes d'éducation que de milieux dans une société, l'éducation varie selon les époques et les pays, l'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, en agissant sur les aspects d'états physiques, intellectuels et moraux qui sont attendus dans le milieu auquel les jeunes appartiennent.
- l'éducation s'adapte aux situations économiques et sociales de la société ; elle permet à l'individu de s'intégrer dans un contexte et d'y trouver sa place, car au fur et à mesure que les sujets grandissent l'éducation devient individuelle, durant l'enfance l'éducation est homogène pour tous mais sa fonction est collective car elle a comme objet d'adapter l'enfant au milieu social dans lequel il est destiné à vivre. « L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société ». (*Ibid.*, p. 13).

Durkheim met directement en lien la société et l'éducation, il montre aussi que le sujet se soumet au contexte par ce qui lui est transmis dans son éducation au fur et à mesure qu'il devient adulte. Même lorsque l'individu devient acteur de son éducation il reste fortement attaché aux besoins de la société. L'éducation dépend donc de la société et doit permettre de répondre aux besoins des différents contextes socialisants, la famille joue un rôle prépondérant dans l'acquisition des attentes de la société, « C'est aux parents qu'il appartient de diriger, comme ils entendent son développement intellectuel et moral » (Durkheim, 1922, p. 15).

Bourdieu et Passeron (1970), bien que s'inspirant des travaux de Durkheim s'en distinguent de différentes manières. En effet, les auteurs ciblent la famille comme contexte principal de

socialisation primaire. Pour eux c'est elle qui va permettre à l'enfant de répondre aux attentes de la société et de s'y intégrer. Ils posent les postulats suivants :

- l'éducation est influencée par le contexte familial, car elle est basée sur les capitaux culturels, sociaux et économiques que possède ce dernier ;
- l'éducation permet l'intégration des individus dans la société, ce sont les capitaux obtenus par l'éducation qui déterminent à quels champs sociaux peut appartenir l'individu et quelle sera sa place ;
- les capitaux transmis lors de l'éducation autorisent l'individu à participer à la cohésion de chaque champ et de l'ensemble des champs sociaux.

Bourdieu, à travers ses différents ouvrages s'inscrit dans un courant dispositionnaliste et présente la famille comme principal lieu de production et d'intégration des dispositions ; la famille est donc l'instrument de transmission et de reproduction. Les dispositions une fois intégrées permettront et dirigeront les prises de décisions et les choix dans des situations similaires à celles qui auront été vécues durant l'enfance. Dans cette approche l'éducation se situe plus dans le champ familial, elle ne va pas dépendre de la société mais permettra à l'individu d'y trouver sa place. Le rôle de la société est cependant prédominant, car en fonction des capitaux obtenus par l'éducation, elle fournira à l'individu sa place. L'éducation a ici le même rôle que lui attribue Durkheim mais c'est la famille qui est au service de la société. L'étude des théories de Durkheim et de Bourdieu et Passeron permettent de retenir trois pistes de réflexion :

- la mise en place d'une action éducative sous-entend la mise en place d'une autorité car dans cet acte il y a la volonté de celui qui sait d'agir sur celui ne sait pas, afin de le préparer à son adaptation au sein de la société. L'autorité dans ce contexte oblige celui qui ne sait pas à accepter les directives de celui qui sait ;
- le contexte social ou le champ est la base de l'éducation, il apporte les normes, les valeurs, il donne les moyens, les capitaux qui vont déterminer les comportements et attitudes dans la société. Ce n'est que par l'acceptation de ces éléments que l'individu pourra s'intégrer dans la société ;
- par l'éducation il y a une double action entre l'individu et le contexte : le contexte crée l'éducation et donc la construction de l'individu. L'éducation détermine ce que l'individu sera donc la survie du contexte. C'est une action qui participe au bien-être de l'individu dans la société et à la cohésion de la société.

La famille et l'école constituent donc deux sphères d'éducation incontournables. Durant de nombreuses décennies le « *credo* » a été « l'école instruit et la famille éduque ». Durkheim et

Bourdieu reconnaissent aux parents le plein pouvoir dans l'éducation. Cependant, le temps et les transformations de la société ont entraîné des modifications dans les objectifs et l'impact de l'éducation faite au sein des familles. En effet, l'éducation de l'enfant a été durant de longues années basée sur l'économie, le maintien du nom, de la profession et des biens au sein d'une même famille, l'objectif principal était la reproduction et la survie de la famille. Cette éducation était basée sur la transmission. Les mutations de la société et l'arrivée des nouvelles formes de familles dans les années 1980 ont transformé cet objectif, elles ont aussi entraîné une modification de la place de l'enfant dans la famille, de « l'enfant économique » on est passé à « l'enfant désiré », puis à « l'enfant roi » (de Singly, 1993, p. 17). La famille n'éduque plus uniquement pour le maintien de ses capitaux, sa place s'est transformée par l'intrusion de la sphère publique en son sein. L'école est aujourd'hui le seul contexte de socialisation que tous les citoyens français traverseront. Elle bénéficie du rôle d'éducation par le pouvoir que l'état lui confère sur la formation de l'homme. L'approche de l'éducation dans le milieu scolaire montre les caractéristiques que Durkheim et Bourdieu ont attribuées à l'éducation. L'éducation doit permettre à l'individu de s'adapter et de s'intégrer dans la société sous l'autorité d'un adulte et dans le cadre des contextes. C'est à l'école, par l'enseignant qu'est assuré ce rôle éducatif. L'enseignant est le garant de la transmission de ce que la société attend de chacun, c'est lui le responsable du formatage ; il doit dégager les principes essentiels, les enseigner afin qu'aucun enfant nulle part, ne soit ignorant. « Il n'y a pas d'école qui puisse réclamer le droit de donner, en toute liberté, une éducation antisociale » (Durkheim, 1922, p. 16). Selon Durkheim (1922),

- l'école permet l'accès à une culture universelle,
- l'école est indispensable à la socialisation des individus pour son autonomie,
- les apports de l'école sont essentiels aux besoins de la société,
- les savoirs transmis à l'école doivent participer au processus de socialisation.

Le rôle de l'école dans l'éducation se pose donc différemment à celui de la famille. L'éducation au sein des familles est vue comme étant privée, intime et domestique tandis que celle de l'école est une affaire publique, une affaire collective, une affaire d'État.

Bourdieu et Passeron (1964, 1970), bien que se situant dans une approche plus contemporaine, limitent ce pouvoir de l'école qu'ils ne considèrent pas comme indépendant de celui de la famille. Ils mettent en lien l'école et la société, la famille et l'école. L'école dans leur théorie n'est pas toute puissante, les résultats de son éducation dépendent en grande partie de la famille d'origine de l'élève et des capitaux qu'elle possède. Ils démontrent comment l'école peut être reproductrice d'une sélection bourgeoise et comment elle maintient les

inégalités sociales. L'élève arrive avec son capital qui lui permettra d'accéder à une place dans la société, place que ses parents occupent déjà. Finalement pour Durkheim (1922) et Bourdieu et Passeron (1964, 1970), l'école et la famille fabriquent l'individu afin qu'il puisse répondre aux besoins de la société, en s'y adaptant, ce qui permettra ainsi son intégration.

Deux points cependant demeurent et montrent les limites de ces travaux, il s'agit de la place de l'enseignant qui reste l'acteur principal de l'action éducative et celle du savoir qui y est transmis. Seule l'école détient le contenu, l'art et la manière donc la pédagogie pour transmettre ce savoir. Ce que la famille transmet est peu ou pas pris en compte dans le savoir et les méthodes de transmission. L'instruction et l'apprentissage ont un aspect intentionnel et universel sans tenir compte des spécificités des acteurs. L'apprentissage par les savoirs vise à apporter des connaissances, à faire acquérir des compétences et à agir sur les attitudes. Des acquisitions qui doivent correspondre aux besoins de la socialisation déterminée par l'école. L'étude du concept de l'éducation dans la famille et à l'école permet de partir du postulat que l'action éducative est l'ensemble des éléments, savoirs, savoirs être et savoirs faire qui seront apportés dans une situation donnée dans le but de faire respecter des normes auxquelles celui qui les transmet voudrait que l'autre adhère. Si celui qui reçoit peut refléter une certaine passivité il ne faut pas négliger le fait que l'action éducative s'inscrit, est déterminée et agit sur et dans un contexte, qu'elle dépend des acteurs, de leurs dispositions incorporées qui auront été produites par les contextes socialisants et en particulier par la famille et l'école. Les éducations faites par la famille et par l'école deviennent alors complémentaires et interdépendantes. Elles participent chacune à la construction de l'individu et vont influencer sa place dans la société. Cette approche théorique concerne donc toutes les situations d'apprentissage et de socialisation y compris l'éducation à la sexualité faite à l'école et dans la famille. Cette éducation à la sexualité a comme objectif de socialiser et d'apporter les connaissances sur la sexualité et sur les rôles sexuels attendus par la société pour avoir une bonne santé sexuelle et un bien être.

2.3 Santé, bien-être et sexualité

2.3.1 La santé sexuelle

Le concept de santé sexuelle est apparu en 1974 lors d'une conférence réunie à Genève sous les auspices de l'OMS, l'activité sexuelle est alors perçue non plus comme un acte reproductif et non reproductif mais comme un acte permettant la reproduction, le bien-être et l'épanouissement personnel. C'est en 2003 que l'OMS adopte la définition actuelle de la santé sexuelle :

La santé sexuelle est un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social associé à la sexualité. Elle ne consiste pas uniquement en l'absence de maladie, de dysfonction ou d'infirmité. La santé sexuelle a besoin d'une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir en toute sécurité et sans contraintes, discrimination ou violence. Afin d'atteindre et de maintenir la santé sexuelle, les droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et assurés. (OMS, 2003).

Dans le préambule de la constitution de l'OMS la définition qui est donnée à la santé est la suivante : la santé est « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Le rapprochement entre la santé et la sexualité donne à cette dernière une toute autre dimension que l'aspect médical et procréateur dans lequel elle s'était jusque-là inscrite. Il est fait ici mention de la dimension sociale, du bien-être de l'individu dans son environnement, au sein des différents contextes où il évolue. L'OMS confirme cette approche sociale et individuelle en disant que :

La santé sexuelle est l'intégration des aspects somatiques, émotionnels, intellectuels et sociaux du bien-être sexuel en ce qu'ils peuvent enrichir et développer la personnalité, la communication et l'amour. La notion de santé sexuelle implique une approche positive de la sexualité humaine. L'objectif de la santé sexuelle réside dans l'amélioration de la vie et des relations personnelles et pas uniquement dans le « counselling » et les soins concernant la procréation ou les MST.» (OMS, 1975, p. 1).

La santé sexuelle est un élément essentiel à la santé individuelle, c'est pourquoi l'éducation à la sexualité doit avoir comme finalité la préservation de la santé sexuelle et le maintien de relations adaptées avec les pairs. Les « éducations à » dans le milieu scolaire visent donc à fournir aux élèves les compétences nécessaires pour une bonne intégration des valeurs et des normes. La modélisation de Jourdan (2010) permet de voir comment les objectifs des éducations à tendent à agir sur les attitudes et les comportements des élèves (figure 2).

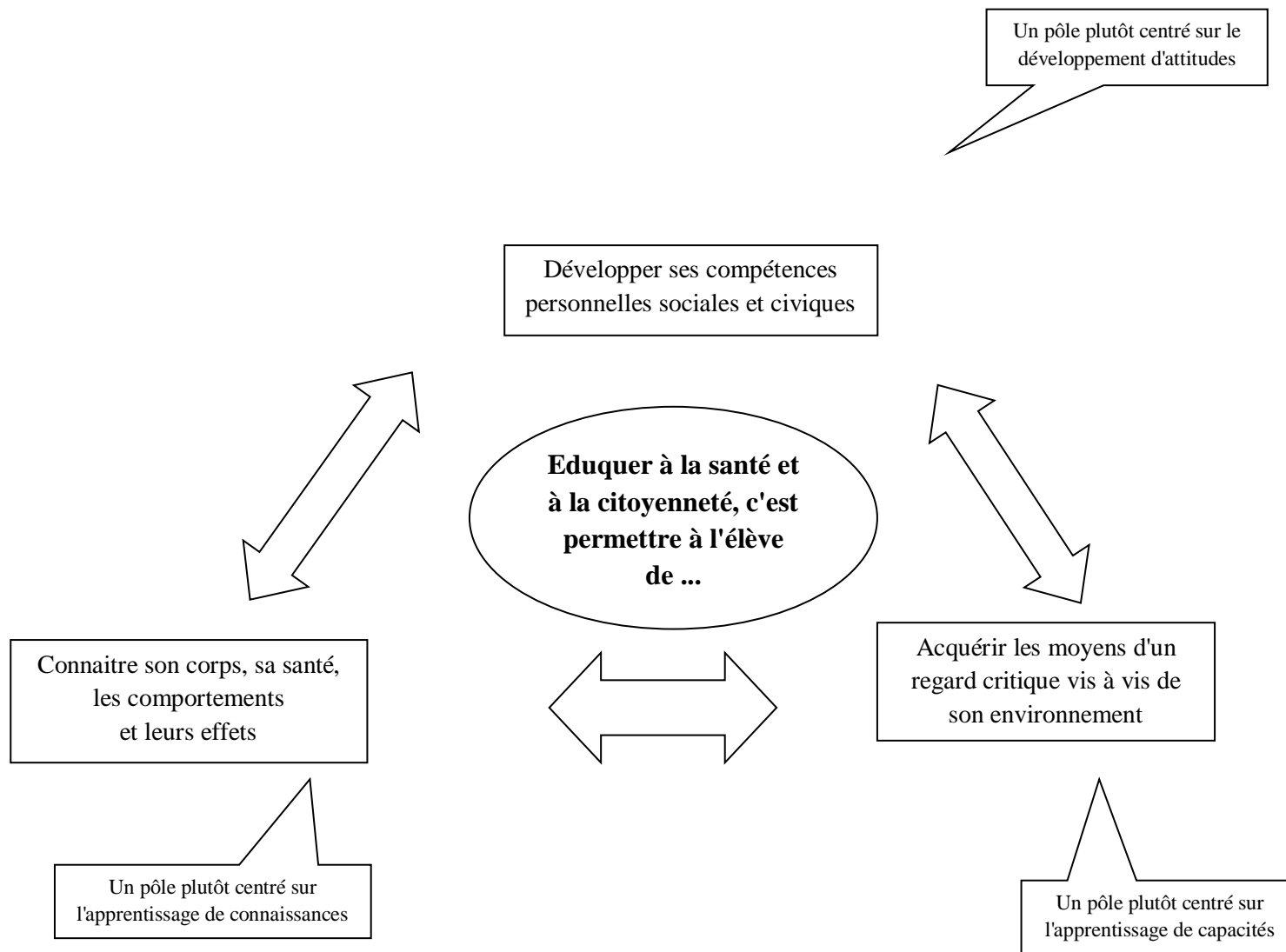


Figure 2. Modèle de Jourdan (2010, p. 84).

Dans le modèle de Jourdan (2010) figure les relations qui peuvent exister entre une bonne santé et les compétences qui sont développées en éducation à la santé, afin que le citoyen puisse se protéger des comportements à risques et avoir des attitudes adaptées pour une bonne santé.

2.3.2 Le bien-être

La notion de bien-être est une notion subjective, car il appartient à chacun de se sentir bien et de faire des choix en fonction de ses désirs de bien-être, ainsi certaines conduites addictives ou dangereuses peuvent permettre à une personne de se sentir bien tandis que pour d'autres le bien-être est directement lié au confort matériel et ou à une bonne santé. Le bien-être peut être physique et/ou mental et/ou social. Ainsi Larue et *al.*, (2000) afin de permettre l'évaluation du bien-être additionnent la réponse aux besoins primaires et l'inscription de l'individu dans la cité,

la mesure dans laquelle non seulement les besoins « primaires » comme l'alimentation, l'habillement, la santé et le logement sont satisfaits mais aussi la mesure dans laquelle l'individu participe à la vie sociale, prend part à la culture et (adhère aux) valeurs en vigueur et peut s'épanouir pour développer une personnalité autonome faisant face au contraintes sociales. (Larue et *al.*, 2000, p. 40).

Rawls en 1971 dans la théorie de « la justice sociale » présente le bien-être social comme l'acquisition de deux types de biens, il s'agit des biens premiers naturels (santé, talent) directement liés à l'individu et des biens premiers sociaux (liberté, pouvoirs, revenus, réalisation de soi, respect de soi) directement liés au contexte social dans lequel évolue l'individu. Selon Rawls l'individu pour acquérir son bien-être, va directement intervenir sur sa santé car la santé est une composante première du bien-être social. Les deux éléments, santé et bien-être social, sont alors interdépendants et indissociables.

Sen, en 1992 dans la théorie de « capacité », déclare que les individus sont les acteurs de leur propre bien-être. Pour lui, le bien-être dépend autant du faire que de l'avoir. Les individus par les choix qu'ils vont opérer construisent une plus ou moins bonne santé. Mais la société, les contextes dans lesquels l'individu évolue, vont aussi permettre son bien-être par les moyens, les politiques, l'éducation qui seront mis en place.

Associée à la définition de la santé sexuelle vue précédemment l'approche du bien-être semble pertinente car le bien-être dépend non seulement de l'individu mais aussi du contexte social dans lequel il s'inscrit. Rawls (1971) et Sen (1992) montrent de façon plus directe le lien entre la santé, le bien-être et le contexte ; l'individu ici est acteur de son bien-être et de sa

santé donc de sa sexualité. Les contextes et agents socialisants vont jouer un rôle sur son appréhension par l'individu de sa sexualité en fonction des situations, « l'approche mentale conduit ainsi à s'intéresser aux facteurs sociaux qui la détermine largement. » (Larue et *al.*, 2000, p. 39). La place de l'individu et l'influence des contextes sociaux sur le bien-être social vont être définies selon des critères qui seront établis par les acteurs du contexte. La définition de l'OMS sur la « santé sexuelle », lie directement la sexualité au bien-être sous tous ses aspects. Les définitions de Rawls et de Sen permettent de comprendre comment la sexualité est non seulement une affaire individuelle mais aussi une affaire de société, une affaire publique. Ces liens entre l'individu et la société mettent en œuvre des droits et des devoirs qui sont transmis par l'éducation ; la sexualité est donc abordée comme une affaire de politique publique allant au-delà de la sphère privée. Il y a construction d'un modèle de sexualité par son inscription dans les politiques publiques, les notions de « santé sexuelle » et « droit sexuel » se retrouvent « de plain-pied dans la tradition de la santé publique et des droits de l'Homme » (Giami, 2006, p. 1). Toujours dans cette optique de l'intrusion de la sphère publique dans l'intimité et du lien entre contexte social, économique et politique, l'OMS a en 2003 institué « les droits sexuels ».

Ils incluent, entre autres droits accordés à toute personne, sans aucune contrainte, discrimination, violence :

- le droit de jouir du meilleur état de santé sexuelle possible grâce notamment à l'accès à des services médicaux spécialisés en matière de santé sexuelle et de reproduction, de demander, d'obtenir et de transmettre des informations ayant trait à la sexualité ;
- le droit de décider d'avoir ou de ne pas avoir des enfants, au moment de son choix ;
- le droit d'avoir une vie sexuelle satisfaisante, agréable et sans risque ;
- le droit à une éducation sexuelle ;
- le droit au respect de son intégrité physique ;
- le droit au choix de son partenaire, le droit de décider d'avoir une vie sexuelle active ou non, le droit à des relations sexuelles consensuelles ;
- le droit à un mariage consensuel. (OMS, 2003).

L'analyse de ces droits met en évidence l'intervention des politiques de santé publiques, des politiques éducatives et des politiques juridiques dans la sexualité. Elle confirme les théories de Rawls (1971) et de Sen (1992) en associant directement les contextes et les pratiques sexuelles.

Dans son rapport sur l'éducation à la sexualité, l'Unesco (2010) présente l'éducation à la sexualité comme ayant pour objectif principal de donner aux jeunes des connaissances, des compétences et des valeurs qui leurs permettront de faire des choix responsables dans leurs relations sexuelles.

Brenot (2007, p. 31-32) résume en cinq points les objectifs de l'éducation à la sexualité proposés par différents auteurs :

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

La famille et l'école sont les principaux contextes d'éducation sexuelle, ils influencent donc de façon incontournable le respect du droit sexuel et donc le bien-être sexuel de chaque citoyen.

Les représentations et les conceptions de l'élève sur sa sexualité sont construites essentiellement au sein de la famille durant la socialisation primaire. L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire comme toutes les éducations « à » est porteuse d'enjeux visant à modifier les comportements et à acquérir des responsabilités permettant de faire des choix. Il s'agit d'enjeux sociétaux, de transmission de valeurs, de liberté donc de construction d'homme ; « le curriculum possible » de cet ensemble n'est pas centré sur des acquisitions normatives de comportement mais bien sur le développement de la personne » (Lange et Victor, 2006, p. 5). Les « éducation à » ne peuvent donc se faire sans tenir compte de l'individu, de ses représentations et de ses conceptions des choses sur lesquelles on souhaite lui apporter les éléments qui lui permettront d'avoir un comportement responsable. De nombreux travaux ont montré l'importance de prendre en compte les représentations dans l'acte d'éduquer; ce qui permet la mise en confrontation individuelle ou collective des conduites ou des pratiques quotidiennes. Le concept de représentation interpelle à ce niveau de l'étude car la représentation est la construction individuelle par l'influence du contexte social. C'est Durkheim (1898) dans son article « Représentations individuelles et collectives. Sociologie et Philosophie » qui le premier a travaillé sur le concept de représentation que l'on peut, selon lui, aborder d'un point de vue individuel, collectif ou social, mais ce sont surtout les représentations collectives, celles partagées par toute une communauté qui dominent car elles sont transgénérationnelles et durables. Les représentations comportent des valeurs et des croyances qui forment la conscience collective et déterminent les attitudes mentales et

sociales. Les représentations résultent des transmissions et orientent les interactions conscientes ou inconscientes entre les agents de socialisation. Selon Moscovici (1961 cité par Fischer 1996) plus tard confirme l'aspect individuel des représentations en disant qu'elles sont le « substrat de la conscience de chacun » (p. 81), pour lui, elles se différencient des représentations collectives par le fait qu'elles ne se transmettent pas et qu'elles ne se reproduisent pas. Les compétences acquises durant les phases de socialisation participent à la production et à l'incorporation de ces représentations, elles permettent aux individus d'appartenir à un groupe et de s'y intégrer. Cependant les représentations collectives et individuelles sont complémentaires car elles sont les facteurs principaux qui orienteront les choix dans les contextes et dans des situations différents.

L'éducation à la sexualité comme pour toutes les « éducations à » dans le système scolaire, pour atteindre ces objectifs d'action sur les attitudes et les comportements, devrait tenir compte des représentations sociales des élèves dans l'apport de connaissances scientifiques, des modes de prévention et de protection sexuelle. L'éducation à la sexualité s'inscrit directement dans l'éducation à la santé et une bonne santé sexuelle participe à une bonne santé et au bien-être individuel. Ainsi, afin d'étudier le poids des représentations sociales sur l'éducation à la sexualité, les définitions de Bride (2012) semblent pertinentes, en effet en remplaçant « la santé » par la « sexualité » deux citations de Bride (2012) retiennent particulièrement l'attention, par la place qu'elles donnent aux valeurs, à la société, mais aussi à la sphère publique et à la sphère privée dans l'éducation à la santé, ce qui ramène à l'éducation à la sexualité :

- la particularité de l'éducation à la santé réside aussi dans le fait qu'elle fait appel à un certain nombre de valeurs autour de la santé qui ne sont pas unanimement partagées au sein de la société et qui parfois apparaissent comme relevant plus du domaine du privé que du domaine du public (p. 8)
- l'éducation à la santé aborde des questions qui mêlent souvent l'intimité et la vie publique, qui sont souvent aux marges du champ scolaire. Elle doit contribuer à aider l'élève dans un rapport positif, conscient et maîtrisé à leur propre corps et à celui des autres. Apprendre à prendre soin de soi et des autres (*Ibid.* p. 8).

La sphère privée construit donc des représentations de la sexualité bien avant l'intervention de la sphère publique. L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire doit être complémentaire à ce qui est transmis au sein de la famille en tenant compte des représentations des élèves. Cette complémentarité peut ainsi permettre aux élèves d'avoir une bonne santé sexuelle.

Lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité, il y a une action sur les représentations sociales car, les représentations de la connaissance permettent de se l'approprier, les nouvelles notions intégrées aux schèmes de pensée préexistants influencent les attitudes et les comportements des individus. Les conceptions du monde sont transformées, les valeurs sur la sexualité construites au sein de la famille vont changer sous l'action des connaissances transmises en éducation à la sexualité. Les représentations sociales sur la sexualité varient en fonction des contextes de socialisation primaire traversés par l'élève et elles vont, comme le souligne Jodelet (1984), servir de décodeur aux informations transmises à l'école, les contenus des représentations agissent comme des « grilles de lecture » et des « guides d'actions » (p. 22). Les représentations ne sont donc pas les mêmes pour chaque lycéen alors que ce qui est transmis à l'école se veut uniforme. La rencontre de ce qui est individuel et de ce qui est public donne l'occasion de s'interroger sur l'égalité dans l'appropriation des contenus mais surtout dans l'action sur les attitudes et les comportements sexuels des lycéens.

2.3.3 Autour d'un même objectif, des approches pédagogiques diverses

Dans le milieu scolaire l'éducation à la sexualité, en dehors des professeurs, se fait par des professionnels de la santé et des professionnels de l'intervention éducative. Après avoir assisté à quelques interventions et échanger avec quelques professionnels, l'intervention de deux types de personnels a été caractérisée

: les personnels externes à l'institution scolaire et ceux internes à l'institution.

1. Les personnels externes à l'institution scolaire :

- le gynécologue se focalise sur les conséquences au niveau de la santé, des conduites à risque sexuelles et des solutions. Les informations transmises sont très scientifiques, elles portent sur la prévention, concernent les moyens de contraception et les moyens de préventions ;
- pour le psychologue le contenu transmis varie selon sa domiciliation professionnelle. Ainsi ceux intervenants en institution valorisent les solutions d'accompagnement. Très peu de discours mettent l'accent sur la prévention. Ceux intervenant en cabinet orientent leurs discours vers de l'accompagnement individuel, ils ont du mal à s'adresser au groupe et à prendre en compte la sexualité au niveau sociétal ;
- les discours des professionnels du social sont les mêmes que ceux de la santé, on retrouve une série de mesures d'accompagnement pour les mères mineures (prestations, structures d'accueils, etc.).

2. Les personnels internes à l'institution

C'est à l'infirmière scolaire que revient la mission d'intervenir sur la prévention des risques liés aux conduites sexuelles. Ses interventions sont d'ordre collectif mais aussi individuel, elle peut ainsi cibler ses réponses en fonction de la problématique de chaque élève. Mais les contenus restent très scientifiques et basés sur l'apport des connaissances, sur les moyens de prévention et de contraception.

Les discours des professionnels externes et internes à l'institution scolaire, s'inscrivent bien dans les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire. Cependant les échanges et les participations aux séances en classe ont pu montrer le peu de prise en compte des familles et des contextes sociaux des élèves. Ces discours sont prédéfinis et s'appliquent à répondre à une commande institutionnelle. Cependant la place de l'enseignant est restée prépondérante et s'est même vue renforcée, en effet une discipline a particulièrement retenu l'attention, il s'agit de la « Prévention Santé Environnement » (PSE), obligatoire dans tous les Bacs professionnels depuis 2009. Sa finalité est de former des acteurs de la prévention individuelle et collective par l'acquisition de connaissances, d'un comportement responsable, de compétences sociales et civiques, d'une culture scientifique et technologique pour développer l'esprit critique et une méthodologie. Le module 4 « sexualité et prévention », qui doit être abordé en classe de seconde, se compose de deux sous modules : « prévenir les infections sexuellement transmissibles et prévenir une grossesse non désirée ». Les attitudes à développer sont la « responsabilité individuelle et collective », le « respect de soi et des autres »⁶. L'étude des objectifs de la PSE, et en particulier du module 4, montre que cette discipline se rapproche considérablement de celle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Les axes portant sur l'acquisition des connaissances et l'action sur les comportements et attitudes sont présents. Cependant deux éléments nouveaux apparaissent, d'abord par la démarche et la méthode pédagogiques, la PSE donne une place importante aux contextes de socialisation secondaire, « en seconde professionnelle, les situations issues de faits d'actualité, d'expériences personnelles constituent le point de départ de la démarche inductive » et vise à rendre l'élève acteur de sa sexualité en le responsabilisant, en le rendant autonome et en développant sa conscience de l'autre, il est ainsi mentionné « par l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes, l'enseignement de PSE contribue [...] à former un individu responsable et autonome ».⁷

⁶ Les références relatives à la PSE sont tirées du « Programme Prévention-santé-environnement » Janvier 2009, Eduscol, ministère de l'éducation nationale, p. 1 et 5.

⁷ IDEM, p. 1

Conclusion

Les études institutionnelles, scientifiques et pédagogiques de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire par des entrées disciplinaires et pédagogiques différentes s'inscrivent de plus en plus dans une action sur les individus mais aussi sur les contextes. En effet, elles visent à compléter ou à modifier ce qui est transmis au sein de la sphère privée en agissant sur les représentations, les conceptions, les comportements et les attitudes sexuels des jeunes. Elle agit ainsi sur les « dispositions incorporées » (Lahire, 2012) des élèves dans le milieu d'apprentissage. L'arrivée de la PSE ne cherche-t-elle pas à donner une plus grande place à la sphère publique dans la sphère intime de l'élève ? Peut-on dans cette situation prendre en compte les représentations sexuelles des élèves pour agir sur leurs attitudes et leurs comportements ? Comment se joue la rencontre entre la sphère de socialisation primaire, l'intimité de l'élève et l'intrusion de la sphère publique ? Mais ces disparités ne sont-elles pas équivalentes à celles existantes entre les contextes territoriaux et familiaux ? Ne deviennent-elles pas alors productrices d'inégalités dans les pratiques sexuelles liées aux contextes ? C'est ce lien que sera éventuellement établi dans la partie suivante.

3. Approche sociologique de la sexualité des adolescents

Dans la partie précédente il a été mis en avant l'importance de l'intégration des représentations des élèves dans l'éducation à la sexualité. Maintenant il s'avère nécessaire d'interroger sous l'angle de la sociologie les corrélations entre les représentations sexuelles et les pratiques sexuelles des lycéens.

3.1 Sociologie de la sexualité

La définition étymologique de la sexualité présente la sexualité comme étant ce qui sépare l'espèce en deux catégories d'individus, les mâles et les femelles. Selon Brenot (2007) sur un plan affectif la sexualité est ce qui rapproche les individus et qui les unit. Si la définition étymologique de la sexualité met en lien les sexes opposés, l'approche de Brenot (2007) veut souligner l'importance des relations humaines et des interactions dans la sexualité, il ne s'agit plus d'une histoire de sexes mais de socialisation par la rencontre de l'autre et c'est cette orientation qui sera gardée dans l'étude. Etudier la sexualité sous l'angle de la sociologie est pour ici indispensable car cela permettra de mieux cerner la place que sa représentation individuelle occupe au sein d'une séance d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

3.1.1 Approche conceptuelle

Dans le champ de la sociologie le concept de sexualité s'est transformé avec les changements de place et de rôle de l'homme et de la femme au sein de la société. Longtemps considérée comme un objet de domination de l'homme sur la femme et comme une question d'identité sexuelle, la sexualité est aujourd'hui vécue sur un plan plus égalitaire, « Les trajectoires et les expériences sexuelles, qui se diversifient fortement à l'époque contemporaine, deviennent un des fondements principaux de la construction des sujets et de l'individualisation » (Bozon, 2013, p. 7). Cette nouvelle liberté et nouvelle capacité de mouvance dans la sexualité permet une nouvelle construction de l'individu, passant d'une sexualité répondant aux besoins de la société à un objectif visant à répondre à des besoins individuels,

l'évolution de la sexualité passant de l'ordre de la procréation à l'amour conjugal, au choix libre des femmes de procréer, l'arrivée de l'intimité de la chambre conjugale entraînant ainsi la dissimulation de la sexualité à amener de nouvelles représentations de la reproduction, changer la place et le rôle des sexes dans sexualité et le poids de la société sur les représentations sociales de la sexualité. (*Ibid.*, p. 14).

La sexualité ne se cantonne plus à l'attraction d'un sexe par le sexe opposé mais se présente davantage comme une orientation sexuelle basée sur un choix qui peut être génétique ou mis en œuvre par une influence psychosocial. Fondée sur les attentes du macro contexte elle est une « construction culturelle » (Bozon, 2013, p. 5) car elle met en lien le mental, les interactions sociales et une activité corporelle. L'orientation sexuelle permet aujourd'hui de se construire une liberté sexuelle qui ne s'inscrit pas dans l'immuable car les individus peuvent être hétérosexuels (attraction entre des personnes de sexes opposés), bisexuels (attraction pour les deux sexes), homosexuels (attraction pour le même sexe) ou transsexuelles (désirs de changer de sexe). Cette approche va être confortée par l'arrivée du concept de « genre », dont l'origine est médicale mais qui trouvera son sens dans le domaine de la psychiatrie. Ce sont les docteurs Stooler et Money dans les années 50 qui vont montrer que l'identité sexuelle n'est pas seulement une affaire de sexe biologique. Le concept de genre prendra la dimension qu'il occupe aujourd'hui avec l'arrivée des travaux sur le féminisme et en particulier ceux de Dorlin (2008). Le genre est alors défini comme étant « les identités, les rôles (tâches et fonctions), les représentations ou les attributs symboliques, féminins et masculins comme les produits d'une socialisation des individus et non les effets d'une nature » (Dorlin, 2008, p. 39). Cette définition met en avant le rôle de la socialisation sur les choix de comportements sociaux qui peuvent être en rapport ou non avec le sexe. Bien que la construction du genre soit en lien avec les sphères d'éducation cette théorie n'est pas une priorité car à travers l'objectif des

travaux est surtout de cerner les liens entre les pratiques sexuelles et la didactique de l'éducation à la sexualité. La sexualité peut être considérée comme un phénomène social car elle est temporelle, relative, subjective et spatiale. Elle dépend des individus, de la société dans laquelle ils évoluent, de leur contexte économique, historique, des valeurs et des normes qui y sont transmises. La sexualité évolue dans le temps, « les limites mêmes du sexuel sont culturellement et socialement mouvantes » (Bozon, 2013, p. 5). Comprendre la sexualité dans une société, dans un contexte demande donc de prendre en compte ces différents éléments ce qui complique l'analyse et en fait un objet d'étude sélectif qui ne peut être généralisé. Elle doit être abordée sur un plan de l'intimité que l'on peut considérer comme un nano contexte, de la sphère privée qui représente le micro contexte mais également sous l'angle de la société qui est le macro contexte. Comprendre les phénomènes liés à la sexualité demande donc de s'interroger sur l'intimité individuelle et sur les normes et valeurs d'une société, c'est ce que confirme Bozon à travers les phrases suivantes :

« la sociologie de la sexualité rencontre de nombreuses contraintes qui sont dues d'abord à son universalité », « l'expérience personnelle que tout individu a de la sexualité, fait de chacun un redoutable expert, rebelle aux interprétations générales, mais souvent porté à reprendre à son compte les évidences et les idées toutes faites du monde social », « la sexualité est aujourd'hui flexible, adaptable, expressive et dépendante des processus sociaux qui la construisent » (Bozon, 2013, p. 5).

L'éducation sur la sexualité qui est faite durant l'enfance n'est donc pas figée, elle va évoluer et se transformer sous l'action de la société et donc de l'éducation à la sexualité. L'étude par la sociologie peut permettre de comprendre cette mouvance et de mieux questionner l'éducation à la sexualité. D'abord par appropriation du concept de sexualité par une approche générale à travers ces différentes dimensions puis de façon plus spécifique à la sexualité et aux comportements sexuels des adolescents.

3.1.2 Les dimensions de la sexualité

Plusieurs auteurs ont travaillé sur les dimensions de la sexualité, bien qu'on y retrouve quelques contradictions chacun de ces points de vue prend en compte la place du cadre social, de la psychologie et bien sûr de la biologie :

- Brenot (2007) présente cinq aspects de la sexualité : « aspect biologique (anatomie et physiologie), aspect psychologique, aspect social et culturel, aspect affectif, aspect moral » (p. 42) ;

- Communal, et *al.*, (2010) insistent sur le rôle du social en précisant qu'au-delà des fonctions biologique et physiologique, la sexualité « est amplement imprégnée de mouvements affectifs sous l'éclairage social » (p. 50) ;
- Pelège et Picod (2010) démontrent que la sexualité se trouve « à l'intersection des trois champs qui fondent notre humanité » (p. 76) le biomédical, le psychoaffectif et le social.

Bien que les approches existantes ne soient remises en cause, celle de Desaulnier (2001) semble congruente car il propose cinq dimensions de la sexualité qui sont proches des objectifs de l'éducation à la sexualité :

- dimension physique
- dimension psychologique
- dimension sociale
- dimension comportementale (ce sont les comportements sexuels qui peuvent être aussi des pratiques à risque)
- dimension morale.

Cette proposition est plus adaptée à la recherche car les auteurs s'inscrivent directement en lien avec l'éducation à la sexualité en milieu scolaire qui a pour objectif de former les élèves par l'apport des connaissances biologiques et anatomiques et de les responsabiliser en agissant sur leur comportement par l'apport de valeurs et de règles en tenant compte de leur contexte social.

3.1.3 La sexualité chez les adolescents

Selon le dictionnaire Hachette, l'adolescence correspond à « l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte ». Il s'agit d'une période de la vie qui s'échelonne généralement de 11-12 à 17-18 ans. L'OMS considère que l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements physiologiques qui est importante durant la petite enfance. Les processus biologiques conditionnent de nombreux aspects de cette croissance et de ce développement, l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence. L'adolescence est souvent caractérisée par la puberté et une maturité sociale.

La puberté est un processus physique, psychique et physiologique naturellement engagé par le corps dans une fourchette qui varie en moyenne de 12 à 17 ans. Cependant, on observe des cas de plus en plus nombreux de puberté précoce à partir de 8 ans chez les filles et 10 ans

chez les garçons. L'âge varie selon le climat, le génome et la densité de population. Ainsi, cette période démarre plus tôt dans les régions tropicales et méditerranéennes (9-11 ans) et plus tard dans les régions nordiques (14-17 ans), tandis que les régions tempérées la connaissent de 11 à 14 ans. Le processus pubertaire varie encore selon le sexe d'environ deux ans plus tôt chez la fille que chez le garçon. En France par exemple, la puberté démarre vers 10 ans chez les filles, 12 chez les garçons. Enfin, la puberté débute plus tôt en ville qu'à la campagne probablement suite aux stimulations plus nombreuses, bruit, stress, par exemple. Les phénomènes liés à la maturité sexuelle sont de trois ordres : physiques (visibles), psychiques (mentaux, comportementaux) et physiologiques (organes internes). Ils se recoupent pour certains entre filles et garçons et diffèrent évidemment sur d'autres. Même le développement biologique lié à la sexualité est variable selon le contexte géographique dans lequel évolue le jeune.

Un autre aspect caractérise l'adolescence, il s'agit de la maturité sociale. L'aspiration de cette recherche est de mettre en lien l'influence des contextes sociaux et l'éducation à la sexualité sur les pratiques sexuelles des lycéens, cette partie de l'adolescence concerne davantage le sujet que la partie biologique, elle sera donc abordé à partir de différents aspects sociologiques (De Singly, 1993 ; Bozon, 1993, 2013) et anthropologiques (Glowczewski, 1995).

Dans les sociétés occidentales l'adolescence sociale se caractérise par la crise d'identité et par le désir de prendre constamment des risques. Ces deux éléments influencent l'utilisation que le jeune aura de son corps durant cette période. Le corps sera donc utilisé comme pour marquer son appartenance à un groupe social. Choisi consciemment ou non, ce groupe peut être la famille et/ou les pairs, ceux du milieu scolaire ou hors des deux systèmes. Les contextes dans lesquels évolue l'adolescent vont donc participer à sa construction sexuelle durant la socialisation secondaire.

Les travaux sur la sexualité des adolescents

Deux travaux ont retenu l'attention, ceux de Glowczewski (1995) et ceux de Bozon (1993, 2013) qui sont présentés successivement :

Les travaux de Glowczewski (1995) sur le passage à l'adolescence portent sur des questions relatives à la puberté en Australie mais également en Europe. Ils ont permis de mettre en évidence les coïncidences universelles entre l'âge et le statut d'adulte. Ils regroupent des données sur 200 sociétés afin de faire des comparaisons entre des situations différentes ou

similaires à deux moments distincts, la comparaison est effectuée au cas par cas. L'auteur montre que :

- l'adolescence est une période qui lie un passage et une rupture, les caractéristiques biologiques de transformation du corps diffèrent selon les sociétés ;
- les changements biologiques induisent automatiquement un changement de statut social et ceci dans toutes les sociétés bien que les formes soient différentes. Mais on observe des variations selon le sexe et l'âge en fonction des sociétés ;
- les rôles sociaux au regard du mariage et de la reproduction se sont transformés ;
- les interdits sexuels maintiennent l'ordre social. Mais les transgressions ont des conséquences sur la société. Elles peuvent se traduire par l'isolement des adolescents dans les sociétés dites modernes (viols, suicide, anorexie...) ;
- dans les sociétés traditionnelles l'identité sexuée se construit par des rites. Ces rites sont souvent différents selon le sexe, on observe là un rôle important des contextes sociaux par une inscription dans l'histoire collective. Tandis que dans nos sociétés le passage à la sexualité semble décontextualisé ; chez les adolescents des sociétés contemporaines la sexualité met en évidence un décalage entre identité du genre (sexuée) et sexe biologique Glowczewski (1996, cité par Fabre et Glowczewski, 1996).

Enfin ces travaux démontrent de façon plus globale que quelle que soit la société il y a bien un passage entre l'enfance et l'âge adulte, que les modes d'entrée dans la sexualité chez les adolescents sont variables et donc que les modes de construction de l'identité sexuelle le sont également.

De son côté, Bozon (2013) dans son ouvrage « sociologie de la sexualité », consacre une partie à la sexualité des adolescents. Il étudie surtout l'impact des contextes de socialisation sur les pratiques sexuelles des adolescents c'est en cela que ces travaux retiennent l'attention.

Il montre que :

- les parents et les aînés ont un rôle important dans l'entrée de la sexualité. Ils vont avoir une influence sur les choix d'autonomie et de responsabilité, « l'entrée des jeunes dans la sexualité se fait sous le regard et sous le contrôle de la parenté, des aînés qui fixent les règles selon lesquelles les jeunes hommes et les jeunes femmes peuvent accéder à cette activité statutaire de la maturité » (Bozon, 2013, p. 14) ;
- l'école se joint à la famille afin de permettre cette construction sexuelle. Durant cette période l'adolescent dépend de la famille mais est fortement soumis à l'influence de l'école ;

- le rôle de la famille et de l'école dans l'éducation sexuelle trouve ses limites par l'influence des pairs. Ceux-ci vont permettre la production de nouvelles règles. La construction de l'autonomie qui est l'enjeu central, repose sur la construction d'une sphère personnelle, à travers la mise en place de relations échappant aux institutions familiales et scolaires : les relations avec les groupes de pairs et les relations amoureuses. « Les relations avec les pairs créent une appartenance de classe d'âge et sont vecteurs d'élaborations collectives de normes, notamment en matière de sexualité ». (*Ibid.* p. 45) ;
- les relations amoureuses peuvent être un objet participant à la construction de l'individu. « Quant aux relations amoureuses elles font progresser dans la construction de soi, à travers le contact intime avec l'autre. » (*Ibid.* p. 45) ;
- il y a une variabilité dans l'approche de la sexualité en fonction du sexe. A l'adolescence, « les garçons apprennent à associer une activité mentale et la manipulation de leur corps cependant que les filles se motivent plutôt à partir de l'évocation et de la mise en œuvre des scripts interpersonnels amoureux, auxquels les élaborations mentales et les expériences physiques sont subordonnées » (*op. cité*, p. 45). « Les différences d'aspirations entre garçons et filles peuvent être décrites comme la conséquence d'agencements différents des scripts intrapsychiques et des scripts interpersonnels dans la construction initiale de la sexualité qui sont potentiellement à la source d'orientations intimes distinctes » (*Ibid.*, p. 107). La construction et l'approche de la sexualité entre les filles et les garçons ne se sont pas les mêmes et restent fortement influencées par l'éducation de la sphère privée qu'ils auront reçue ;
- la société socialise les relations sexuelles chez les adolescents, les règles sont devenues un phénomène socialisé qui marque un repère biologique individuel pour les filles et constitue un point de départ des premiers intérêts affectifs. « Le passage du flirt à des relations stables et à la sexualité signale l'accès à une plus grande autonomie privée alors que les intéressés sont toujours en cours de scolarité. Le passage à la sexualité génitale est un seuil social décisif qui fait entrer symboliquement dans un nouvel âge, la jeunesse ». (*Ibid.* p. 47).

Si l'on s'appuie sur les travaux de Bozon (1993, 2013), on peut dire que dans la société française la construction sexuelle de l'adolescent se fait au sein de la sphère publique (école) et au sein de la sphère privée (famille). Ces deux sphères vont déterminer le positionnement et le regard des jeunes, cependant il ne faut pas négliger la place des pairs et des autres facteurs environnementaux de la socialisation, « l'adolescence est une période de préparation et

d'apprentissage de la sexualité, bornée d'un côté par les premières manifestations de la puberté et de l'autre par le passage à la sexualité génitale. » (*Ibid.*, p. 45).

Tout comme Glowczewski (1995), Bozon (1993, 2013) insiste sur l'influence des contextes sociaux sur les pratiques sexuelles, mais aussi sur l'influence de l'entrée dans la sexualité pour appartenir au groupe social. La sexualité des adolescents est donc soumise à un double mouvement que l'on peut schématiser ainsi (figure 3) :

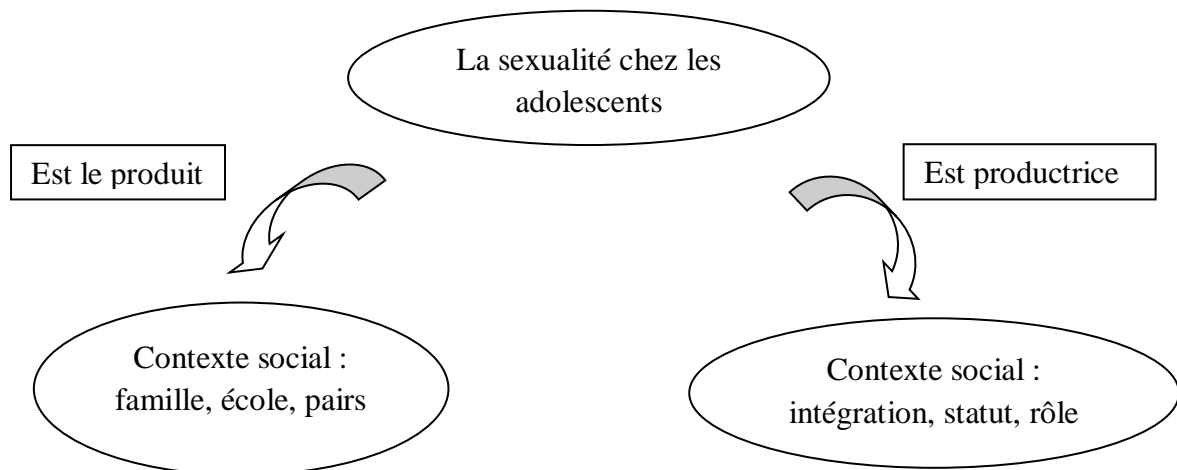


Figure 3. Double mouvement de la sexualité chez les adolescents.

3.2 Comportements sexuels, comportements à risque dans la sexualité

Le concept de comportement a été étudié dans divers domaines scientifiques et en particulier en biologie et en psychologie. Dans ce domaine plusieurs caractéristiques relevées dans les définitions du Grand dictionnaire de la psychologie (1994) sont à retenir : le comportement est observable de l'extérieur (p. 153) et il exprime la représentation avec le monde (p. 154). Les comportements peuvent donc être vus comme les interactions entre l'individu et son environnement, l'un agissant sur l'autre.

En psychosociologie le concept de comportement a évolué à travers 2 théories, la théorie de l'action raisonnée (TAR) de Ajzen (1967), celle du comportement planifié (theory of planned behaviour-TPB) de Ajzen (1991). La théorie de l'action raisonnée met en avant la place de l'individu et de la subjectivité dans les prises de décisions et le choix des comportements. Les comportements sont dit spécifiques et volitifs en fonction des situations. Ils dépendent de trois construits : l'intention, l'attitude et la norme subjective (Godin, 1991). L'intention étant déterminée par la motivation de l'individu face à la détermination d'un comportement, elle est soumise à l'attitude et aux normes subjectives. L'attitude elle dépend du jugement de la personne envers l'action selon qu'elle soit favorable ou non à l'adoption du comportement

visé. Enfin, la norme subjective porte sur la perception et la place que l'individu donne à l'autre sur le choix du comportement. Dans la théorie de l'action raisonnée la place accordée à l'environnement dans le comportement est peu présente ; c'est l'intention de l'individu qui orientera ces comportements. Cherchant à comprendre l'impact des contextes dans les pratiques individuelles, cette théorie est donc ici peu appropriée et celle qui semble la plus proche de est la théorie du comportement planifié Ajzen (1991). Les auteurs postulent que le comportement humain pour être effectif doit d'abord être décidé/planifié d'où le nom de théorie du comportement planifié, ils ajoutent à la théorie de l'action la prise en compte d'éléments externes à l'individu, ce qu'ils nomment « le contrôle perçu », l'individu évalue sa capacité à réaliser un comportement donné, ce sont ses expériences passées qui guident cette évaluation. Pour ces auteurs l'intention d'adopter un comportement constitue le premier déterminant de sa mise en place, cette intention est d'abord influencée par trois types de croyances :

- les croyances comportementales, c'est l'évaluation par le sujet des conséquences probables du comportement ;
- les croyances normatives, c'est la façon dont le sujet se représente les normes sociales et les attentes de ses pairs / de la société et sa motivation de répondre ou non aux attentes des pairs ;
- les croyances de contrôle, ce sont les facteurs qui vont influencer positivement ou négativement le comportement.

Ces trois types de croyances vont ensuite décider du comportement :

- les croyances comportementales produisent une attitude favorable ou défavorable envers un comportement ;
- les croyances normatives déterminent les normes subjectives sous la pression des normes sociales ;
- les croyances de contrôle construisent le contrôle comportemental perçu.

Ces croyances sont donc des facteurs qui vont donner à l'intention son sens et créer le désir ou non d'accomplir le comportement. On peut déduire que les comportements dépendent des attitudes, l'attitude détermine le comportement et que ce dernier est soumis à l'influence des contextes sociaux. Afin de mieux cerner les problématiques des comportements sexuels il faut en conséquence se positionner sur ce qu'est une attitude.

Le dictionnaire de la langue française définit l'attitude comme étant un « comportement que l'on adopte selon les circonstances ». L'attitude est « l'état d'esprit » d'un sujet (ou un groupe)

vis-à-vis d'un autre objet, d'une action, d'un individu ou d'un groupe. Le savoir-être de quelqu'un.

C'est en psychologie qu'Allport (1935) le premier présente l'attitude comme un état mental organisé à travers l'expérience du sujet qui détermine son comportement vis-à-vis d'un objet. L'attitude peut donc expliquer le comportement face à la tâche. Puis au début du 19^{ème} siècle, les sociologues mettront en lien le fait de penser une action et le milieu dans lequel elle se déroule. Les recherches sur l'attitude vont se poursuivre et apparaissent d'autres définitions plus brèves, ainsi Oskamp (1977) la définit comme « disposition à réagir de façon favorable ou défavorable à un objet particulier ou à une classe d'objets ». L'attitude varie selon l'individu, sa capacité à accepter ou non une situation, selon la situation et le contexte dans lequel il évolue. Elle fait appel à ce qui a été incorporé durant les étapes de socialisation et à ce qui est vécu dans l'instant présent. C'est ce que les théories sur l'attitude de Rosenberg et *al.* (1963, cité par Caradec, Thomas et Znaniecki, 1999), Zanna et Rempel (1988, cité par Caradec et *al.*, 1999) et de Thomas et Znaniecki (1918-1920, cité par Caradec et *al.*, 1999) permettent de mettre en évidence. Dans leur théorie tri-componentielle des attitudes, Rosenberg et *al.*, (1963) distinguent trois dimensions dans les attitudes, ils les appellent des « composantes » :

- une composante affective qui concerne les émotions positives ou négatives que l'individu porte à l'égard de l'objet attitudinal, la prédisposition à évaluer cet objet comme étant bon ou mauvais, intéressant ou inintéressant, etc. ;
- une composante cognitive qui fait référence aux connaissances et aux croyances présentes et passées de l'individu sur cet objet et à la valeur qu'il accorde à ces informations ;
- une composante conative qui est une composante énergétique en ce sens qu'elle est relative aux comportements passés et présents de l'individu face à cet objet et à ses intentions comportementales (futur).

De leur côté, Zanna et Rempel (1988) propose le modèle tripartite dans lequel apparaît les mêmes composantes que dans la théorie de Rosenberg et *al.*, (1960) :

- cognitive : les connaissances que l'on possède sur l'objet de l'attitude ;
- affective : affects, sentiments, états d'humeurs que l'objet suscite ;
- conative : consiste en une disposition à agir de façon favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet ;
- les normes sociales, la pression sociale perçue qui inciterait ou non à réaliser le comportement ;

- la perception du contrôle, soit l'aisance ou la difficulté à réaliser le comportement.

Enfin, l'entrée sociologique de Thomas et Znaniecki, (1919) permet de montrer comment les comportements dépendent des attitudes. En effet, ces auteurs qui sont à l'origine de l'étude du concept d'attitude vont réaliser une recherche sur la façon dont les paysans polonais s'intégraient aux Etats-Unis ou en Europe. En étudiant leurs relations avec le système judiciaire les auteurs vont démontrer que pour accepter les règles du système il faut que l'individu ait un regard positif sur ces règles et sur ce système car ce regard détermine les comportements vis à vis de la loi. Ils déduisent que ce schème de pensées détermine le comportement est l' « attitude », sous-entendu que l'attitude est la façon dont la construction de la pensée va agir sur les comportements.

Ces trois théories viennent confirmer ce qui a été dit précédemment : les comportements dépendent des attitudes, l'attitude détermine le comportement et ce dernier est soumis à l'influence des contextes sociaux. Les attitudes permettent de comprendre les réactions de l'individu devant les stimulations sociales. Elles sont des dispositions mentales explicatives du comportement.

En associant ces conceptions du comportement et celles de la sexualité on peut déduire que les conduites sexuelles à risque peuvent être la résultante de la construction d'attitudes en fonction de l'environnement socialisant. Les risques sexuels sont la contraction des maladies et infections sexuellement transmissibles (IST, MST), le VIH, les grossesses non désirées, les interruptions volontaires de grossesse et les dangers psychosociaux auxquels les adolescents peuvent être soumis. Ces conduites sexuelles à risque sont associées au comportement car elles sont rivées aux intentions individuelles (capacités à se protéger, se prendre en charge, à adapter un habitus en fonction des situations) et aux interactions sociales en créant ou en prévenant des inadaptations sociales (déviances, échec scolaire, rupture familiale). Chaque choix de sexualité sera donc variable selon les composantes qui constituent les attitudes. Ces composantes s'entrecroisent en incluant les connaissances, les relations affectives, les dispositions incorporées et le contexte dans lequel ces choix sexuels s'opèrent. Ce qui est transmis au sein de ces contextes et en particulier de la famille va donc déterminer les comportements sexuels qui seront soit favorables, soit à risque. Le milieu doit être favorable, sain afin de permettre des comportements adaptés et, en référence à Bozon (1993), il est à noter que les comportements sont plus soumis aux influences extérieures et qu'ils sont variables en fonction des moments et des situations. Les comportements sexuels sont donc la fusion d'un passé et d'un présent dans un milieu, on rejoint ici Lahire (2012) par la portée des expériences passées sur les expériences présentes. Les contextes socialisateurs traversés

durant l'enfance ne sont pas les mêmes pour tous les individus, les comportements sexuels subséquents de cette socialisation ne peuvent être les mêmes chez les adolescents.

4. Contextes et pratiques sexuelles

4.1 Différentes approches du concept « contexte »

La notion de contexte est une notion polysémique dans les sciences humaines et sociales. De façon générale et en particulier dans les domaines de l'art, de la communication ou de la linguistique le contexte est vu comme un ensemble d'évènements qui entoure un élément. Ainsi en linguistique il est caractérisé comme l'ensemble des mots qui forment une phrase. En communication Kramsch (1993) le détermine par les personnes en dialogue dans une variété de rôles et de statuts, il est la réalité sociale. Quel que soit le domaine scientifique, le contexte interroge les interactions autour d'un élément donné et les résultats de ces interactions sur cet élément.

Une interaction est un échange d'informations, d'émotions ou d'énergies entre deux ou plusieurs agents au sein d'une relation sociale. C'est une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de sujets. Elle entraîne une modification des sujets concernés puisqu'elle demande une adaptation des sujets ; « Les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence » (Morin, 1977, p. 51). Ces définitions de l'interaction sociale mettent en lien plusieurs individus qui agissent l'un sur l'autre, cependant à partir de certains points des théories de la systémique le postulat que de par leurs interactions, des sujets provenant de contextes différents mettent en interaction ces contextes peut-être avancé. Le concept de sexualité abordé précédemment met en relation les individus dans leur intimité et les interactions entre ces individus. Ces interactions n'impliquent-elles pas des interactions entre les individus et les contextes ? La partie suivante doit construire des éléments de réponse à cette question, la réflexion sera poursuivie dans le champ de la sociologie par l'étude de l'approche conceptuelle du contexte à travers les travaux de Bourdieu (1997) et de Lahire (2011, 2012). Puis les contextes et les pratiques sexuelles seront mis en parallèle afin de montrer comment les contextes sociaux peuvent expliquer des inégalités dans les pratiques sexuelles des adolescents.

4.1.1 Le contexte selon Bourdieu (1997)

Dans l'ensemble de ses travaux Bourdieu montre que les individus se construisent à partir d'habitus qui ont été produits dans son environnement proche et que ces habitus permettent

son inscription dans des environnements plus vastes. Le concept de contexte est abordé comme un espace qui produit des habitus et rentre en relation avec ces derniers. L'auteur définit ces espaces comme étant des « espaces sociaux » et leur confère les caractéristiques suivantes :

- un ensemble d'agents sociaux : qui sont des individus qui existent et coexistent dans un espace, situés dans l'espace social « les agents sociaux et aussi les choses en tant qu'elles sont appropriées par eux, donc constituées comme propriétés, sont situés en un lieu de l'espace social » (Bourdieu, 1997, p. 215) ;
- un « lieu distinct et distinctif qui peut être caractérisé par la position relative qu'il occupe par rapport à d'autres lieux (au-dessus, au-dessous, entre faire, etc.) et par la distance (dite parfois « respectueuse ») et qui le sépare d'eux » (*Ibid.*, p. 215). Cet espace est donc en interdépendance avec d'autres espaces, tout en étant séparé ;
- un ensemble de classes sociales qui se structurent, elles sont composées d'individus : l'espace social est défini par l'exclusion mutuelle ou la distinction des positions qui le constituent, c'est-à-dire comme structure de juxtaposition de positions sociales (elles-mêmes définies, on le verra, comme des propositions dans la structure de la distribution des différentes espèces de capital) (Bourdieu, 1997, p. 195), les positions étant les classes sociales dans lesquelles des groupes d'individus s'inscrivent et entrent donc en interaction.

Au regard de la définition de base, cet espace social dont Bourdieu parle peut-être aussi nommé contexte, car il se crée à travers la rencontre des agents sociaux par ce qui y est transmis et les relations qui y existent. Le contexte social est donc un lieu vivant qui se retraduit, se déforme, change de statut et s'adapte aux besoins des positions et des agents. Le contexte agit sur les individus et les individus agissent sur le contexte. Par cette interaction on peut déduire que les contextes sociaux selon Bourdieu interagissent entre eux.

« L'espace physique approprié comme espace social réifié. Cet espace est défini par la correspondance plus ou moins étroite entre certains ordres de coexistence (ou de distribution) des agents et un certain ordre de coexistence (ou de distribution des propriétés) en conséquence, il n'est personne qui ne soit caractérisée par le lieu où il est situé de manière plus ou moins permanente (*Ibid.*, p. 195-196).

4.1.2 Le contexte selon Lahire (2011, 2012)

Lahire (2011, 2012), met en évidence le contexte présent qui peut être considéré comme « cadre déclencheur de dispositions incorporées ou en tant que cadre socialisateur des acteurs » (2012, p. 26). Ainsi pour lui la fréquentation répétée de certains contextes va permettre à ces contextes de participer à la socialisation des individus. Il caractérise le contexte comme ayant des règles « les règles de leur jeu, les spécificités de leur fonctionnement, la nature des relations qui s'y déploient » (*Ibid.*), qui donnent à chaque contexte ses spécificités et qui leur permettent de se distinguer les uns des autres. Le contexte est abordé comme étant un lieu d'interactions certes, mais un lieu propre qui se délimite, se distingue par ses différences des autres contextes et agit sur la construction de l'individu. Selon Raynaud (2006), le contexte n'est plus considéré alors comme un espace qui subit les interactions des individus, mais un espace qui crée, qui définit et qui influence ces interactions. En effet, l'auteur caractérise le contexte comme étant un espace où seuls les individus ont une action, « seules les motivations de l'individu sont à même d'expliquer sa conduite », « les contraintes que l'on dit émanées de lui sont nécessairement exercées par des individus qui entrent en relation avec d'autres individus » (2006, p. 9). Lahire va jusqu'à modéliser les contextes en les classant comme micro contextes (la classe ou la cour de récréation) qui se distinguent les uns des autres dans lesquels les dispositions incorporées des acteurs vont déterminer les pratiques (2012, p. 25).

La logique retenue de la notion « contexte » est que le contexte est l'environnement d'un élément sur lequel il agit et lui donne son sens, son orientation et sa valeur. Comme le confirme la théorie de Raynaud (2006), sur l'influence des agents et des autres contextes mais aussi celle de Lahire (2012) qui montre que les pratiques sont déterminées à la fois par les contextes passés qui produisent des expériences et des contextes présents dans lesquels se construisent ces expériences. Dans ces deux cas le contexte produit des habitus qui, selon Lahire, sont incorporés mais également susceptibles de s'adapter, changer en fonction des expériences vécues et des contextes dans lesquels ils se déploient. Le contexte est le lieu de la rencontre entre des habitus incorporés et de nouvelles dispositions. Sous l'action des interactions qui s'y déroulent, le contexte social est d'abord un lieu de construction sociale. Cette construction sociale sera déterminée par l'intégration de l'individu dans le macro contexte social qui est l'environnement économique, politique, culturel et historique et dans les micro contextes sociaux que sont la famille et l'école. Chaque contexte, quel que soit son niveau d'intervention dans la socialisation sera producteur de dispositions puisqu'il favorisera de façon plus ou moins continue et intense la mise en œuvre d'expériences. Expériences qui,

pour permettre à l'individu de trouver des réponses adaptées, feront appel à des dispositions incorporées, des expériences passées.

4.2 Macro contextes et comportements sexuels

Le rôle de la société dans la production et l'ajustement des habitus liés aux pratiques sexuelles est défini par des règles explicites (lois, question d'éthique), mais aussi par des règles implicites, qui sont directement inscrites dans l'inconscient social et culturel, elles vont déterminer notre activité sexuelle. Ces acquis de dispositions déterminent les pratiques sexuelles dans les contextes que l'individu traverse, pratiques qui seront aussi mises en action au contact d'éléments appartenant à la société qui participent à l'éducation, « les inscriptions sociales des individus se composent à la fois d'éléments hérités de leur milieu d'origine et acquis au cours du cheminement par lequel ils se construisent une position personnelle » (Bozon, 2012, p. 77). Dans chaque société des agents sociaux prédisposés participeront à la mise en œuvre de la vie sexuelle du futur adulte par une éducation informelle ou formelle. Cette formation à la sexualité débute dès l'enfance et se poursuit durant l'adolescence et l'âge jeune.

À l'époque contemporaine, la socialisation sexuelle des individus n'est plus l'effet de la transmission par la génération adulte d'un ensemble de normes et de valeurs hégémoniques qui seraient acquises une fois pour toutes, un apprentissage initial s'effectue progressivement pendant l'adolescence et la jeunesse à partir du parcours biographique de l'individu (*op. cité*, p. 77).

Par ailleurs, ce processus de socialisation secondaire se poursuit tout au long de la vie sous l'influence du système économique, des orientations politiques, de la culture et de l'histoire du macro contexte.

4.2.1 Influence économique

Les études portant sur la situation économique d'une société et les pratiques sexuelles sont certainement peu nombreuses car aucune n'a été trouvée. Cependant le contexte économique est souvent mis en relation avec l'accès aux soins et à l'éducation. Une étude menée en 2005 par l'INSERM et publiée dans le journal of Epidemiology and Community Health met en avant les comportements de santé des habitants de zones différentes sur un même territoire, en analysant les types de médecins pour les recours aux soins. Il en ressort que dans les zones avec un niveau socio-économique élevé, il y a une plus forte présence de médecins spécialisés que dans les zones avec niveau socio-économique faible ; le recours vers les soins spécialisés

ou généralisés dépend donc du niveau économique du territoire. Ces résultats sont confirmés par le type de pathologie que l'on trouve sur certains territoires,

les problèmes cardiovasculaires sont plus fréquents dans les quartiers défavorisés, même après avoir éliminé l'effet des caractéristiques socio-économiques individuelles. Les auteurs en concluent que certains déterminants sociaux de la santé ne peuvent pas être mesurés au niveau individuel, mais doivent être pris en compte dans leur dimension collective. (Chaix et Chauvin, 2005, p. 2).

En partant de ces résultats et des liens mis en évidence entre santé sexuelle et sexualité, il peut être déduit qu'en fonction de la situation économique d'un territoire il y a une proportion plus ou moins importante de médecins spécialisés dans la sexualité ce qui a conduit à une meilleure prise en charge de la sexualité collective donc à des comportements sexuels protecteurs ou inversement.

4.2.2 L'influence politique

Les travaux de Bozon et Rennes (2015) permettent de mettre en évidence de quelles façons les politiques influencent la construction des pratiques sexuelles. Ces auteurs montrent comment en donnant un cadre légal à l'âge et en le justifiant par de discours médicaux le législateur a créé une distinction de genre pendant des années dans l'acceptation ou non de tel ou tel comportement sexuel. Cette influence s'est en particulier manifestée dans la formation des couples et la place qu'occupaient les femmes au sein de ces couples,

en d'autre terme, au fur et à mesure du développement biopolitique par l'âge civil, le genre, comme système de différenciation et de hiérarchisation des deux sexes se structure et se reproduit à travers des inégalités dans l'accès aux seuils d'âge socialement définis. (Bozon et Rennes, 2015, p. 10).

Cette analyse se renforce lorsque par l'étude de l'évolution de la place de la femme dans la société et en particulier le pouvoir qui était octroyé à l'homme sous la protection juridique ; de 1907 à nos jours, les politiques déterminent encore la place de la femme par rapport à l'homme. Soulignons cependant que cette action politique n'est pas toujours négative car si elle a contribué à placer la femme dans une position inférieure à l'homme, dans la société contemporaine les politiques influencent les pratiques de couples et donc la sexualité en redonnant à la femme une place légitime voire égale à l'homme. Dans le cadre des maladies sexuellement transmissibles les campagnes de prévention sont souvent adressées aux filles et portent plus sur les moyens de contraception que sur les moyens de prévention, cette idée est aussi soulignée par Bozon et Rennes (2015)

cette évolution des politiques de santé sexuelle et reproductive qui ciblent spécifiquement les jeunes filles, censées être « naturellement » plus responsables que les hommes, plus concernées par la procréation et gardiennes potentielles de la morale sexuelle, se retrouve dans de nombreux pays (p. 13).

Ces quelques exemples montrent comment par le système politique le macro contexte en déterminant la place de chaque sexe dans la société devient producteur de dispositions sexuelles.

4.2.3 Influence culturelle

Dans la première partie des écrits il a été dévoilé que les conduites sexuelles des jeunes guadeloupéens sont encore empreintes de l'histoire du département et d'éléments culturels tels que le multi partenariat ou la place de la femme « poto mitan ». Ce phénomène se confirme dans les travaux anthropologiques de Malinowski (1929) et de Pourchez (2002, 2004) qui mettent en lien les coutumes, les traditions et la place du magico-religieux dans les pratiques sexuelles. Les travaux de Pourchez (2002, 2004), ont montré que la sexualité des Mascareignes est certes influencée par les campagnes de prévention et par le modèle occidental mais que les caractéristiques principales des choix sexuels et de maternité sont puisées dans leur culture, issues des transmissions culturelles au sein et en dehors de la famille, et de leurs représentations de la vie et de la fécondité. Malinowski (1929) par des enquêtes menées auprès des habitants primitifs des îles pacifique met en avant l'art culturel lié et la magie dans les directives de gestion de la formation des couples et des situations sexuelles ;

Pas plus que pour nous, la sexualité n'est, pour l'habitant primitif des îles du pacifique, une simple affaire physiologique : elle implique l'amour et les démarches amoureuses ; elle devient le noyau d'institutions aussi vénérables que le mariage ou la famille ; elle inspire l'art et constitue la source de ces incantations et magies. Elle domine, en fait, presque tous les aspects de la culture. (Malinowski, 1929, cité par Bozon et Léridon, 1993).

La culture est transmise de génération en génération, elle formate les interactions entre les individus mais aussi les comportements individuels. Cette production de dispositions se voit dans des domaines diverses mais est également présente dans la sexualité. Par l'action de transmission des mœurs et des coutumes provenant de l'histoire du territoire, le macro contexte va construire des dispositions sexuelles chez l'adolescent et ainsi influencer ses conduites sexuelles.

Des exemples tels que l'homosexualité, le genre, la place de la femme ou le recours aux soins dans la société montrent les relations entre macro contexte et sexualité. Que ce soit par l'économie, la culture et la législation le contexte socio-économique produit et agit sur les comportements sexuels. Elles créent de l'éthique, des normes et des valeurs sexuelles qui vont avoir des actions sur le choix des attitudes sexuelles. Car l'individu qui veut trouver sa place au sein d'une société doit d'abord intégrer ces normes et ces valeurs.

4.3 Micro contexte et comportements sexuels

Aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements et des attitudes responsables dans sa sexualité sont les objectifs de l'éducation à la sexualité. Il s'agit alors de produire des dispositions, mais aussi d'agir sur celles qui sont intégrées au sein du contexte familial. Cette partie de l'étude vise à comprendre comment les dispositions de la sexualité sont incorporées durant la première partie de la socialisation secondaire. Le premier à avoir développé une approche dispositionnaliste des comportements humains est Bourdieu par le concept de l'habitus. Il part du principe que le contexte familial va produire des dispositions qui vont orienter les comportements. Lahire dans une approche critique va compléter les théories de Bourdieu en prenant en compte les contextes et leurs variétés dans la production et dans l'utilisation des dispositions, il parle alors de recherches « dispositionnaliste et contextualiste » (Lahire, 2007, p. 315). Tous deux s'inscrivent dans une sociologie de la socialisation, ce qui correspond au cadre épistémologique de la recherche pour comprendre le rôle des contextes dans la socialisation sexuelle des individus. Les travaux de Bourdieu (1984) et de Lahire (2011, 2012) et ceux de Bozon (2012) permettent de cerner le rôle des sphères de socialisation dans la production et l'incorporation des dispositions de sexualité.

4.3.1 L'habitus de Bourdieu

La notion d'habitus a été introduite en France par le sociologue Bourdieu, il met en évidence les mécanismes de l'influence des habitus sur le mode de vie des individus. Selon Bourdieu, un habitus est « un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (Bourdieu, 1994, p. 88-89). Ce concept a alors pour

équivalent celui « d'inconscient culturel ». L'habitus participe donc à la socialisation de l'individu et permet la cohésion du groupe. L'habitus est construit et va permettre une construction, il est inscrit dans un système et va permettre l'inscription d'un individu dans ce système, il donnera à l'individu sa place et son rôle.

L'individu est défini par Bourdieu comme, « être abstrait, interchangeable, sans qualité » (Bourdieu, 1997, p. 194), mais les habitus vont lui conférer le statut d'« agent réel, c'est-à-dire en tant qu'habitus, avec son histoire, ses propriétés incorporées » (*Ibid.*). Cet être abstrait sera « conditionné par le monde, façonné par les conditions matérielles et culturelles d'existence dans lesquelles il est placé dès l'origine, il est soumis à un processus de socialisation dont l'individuation est elle-même le produit, la singularité du « moi » se forgeant par les rapports sociaux » (*op. cité*). Cette définition souligne que l'individu existe par le monde, l'espace, le contexte dans lequel il évolue. Cet espace nommé par Bourdieu espace social au sein duquel est produit et où est intégré l'habitus se caractérise comme étant le milieu dans lequel se déroule une situation. L'espace social est formé par les agents sociaux qui déterminent son fonctionnement, sa structure, les règles et les normes. Pour Bourdieu (*Ibid.*) sous l'action des agents l'espace se transforme, se reconstruit, se « retraduit ». Le contexte social caractérise la personne, lui attribue son existence sociale, il structure les actions sociales. Le contexte social permet la production des habitus et la rencontre entre les individus et les habitus ; rencontre qui va déterminer ce que l'individu deviendra en lui transmettant des bases de socialisation par le biais des agents de socialisation. La socialisation étant le processus qui permettra à l'enfant de s'inscrire, de s'intégrer dans la société par l'acceptation des règles et des normes. L'individu existe donc par les habitus qui sont produits par le contexte et intégrés par l'individu qui lui va à son tour produire des habitus qui permettront l'équilibre social, économique et culturel du monde dans lequel il se situe. L'habitus est lié au corps, au contexte et à la situation dans laquelle il va être sollicité et mis en œuvre. Il conditionne l'éducation et va influencer les choix et les conduites tout en permettant de garder une capacité d'adaptation aux situations inédites. Il va permettre à l'individu d'appartenir, de trouver sa place au sein d'un groupe ; « il n'est personne qui ne soit caractérisé par le lieu où il est situé de manière plus ou moins permanente ». (*Ibid.*, p. 196). Chaque individu va intégrer des postures, des représentations culturelles, des formes de langage qui permettront la cohésion du groupe, qui conduiront aussi l'individu à se construire et à faire des choix sans créer de désordre social. Elles donnent les bases des jugements de ce qui est bien ou mal, juste ou injuste au sein d'une société ;

l'habitus engendre des pratiques immédiatement ajustées à cet ordre, donc perçues et appréciées par celui qui les accomplit et aussi par les autres comme justes, droites,

adroites, adéquates sans être aucunement le produit de l'obéissance à un ordre au sens d'impératif, à une norme ou aux règles du droit (*Ibid.*, 1997, p. 208).

Les habitus expliquent la reproduction dans un même groupe d'un comportement dans une même situation, même lorsque cette reproduction n'est pas identique car chacun va chercher à s'adapter. Cette reproduction aura les mêmes bases sociales, culturelles, voire même économiques. Ils permettent au groupe d'être organisé et à chacun de fonctionner à l'intérieur de façon inconsciente. Dans « La distinction. Critique sociale du jugement », Bourdieu (1979) montre que ces habitus sont déterminés par le groupe social auquel l'individu appartient. Ainsi par l'observation d'une personne, ses gestes, sa façon d'être il peut-être déterminé s'il est issu d'une classe sociale moyenne ou supérieure et les champs sociaux auxquels il appartient. Les habitus appartiennent à une communauté, à un groupe social ; l'habitus n'est pas le fait du libre arbitre de l'individu, mais l'individu ne subit pas non plus cet habitus car il choisira comment adapter l'habitus en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, à cet effet Bourdieu précise: « ce qui ne doit pas faire dire que l'agent choisit ce qui le détermine » mais « il construit la situation qui le détermine », « les schèmes de construction qu'il applique au monde ont été construits eux-mêmes par le monde » (*Ibid.*, p. 215). Le monde étant la société dans laquelle l'individu se construit collectivement mais aussi individuellement, l'habitus est donc attendu dans le macro contexte mais choisi et adapté par la personne. Toujours selon Bourdieu, l'adaptation de l'habitus est variable selon les individus même lorsque que ces individus ont évolué dans les mêmes sphères socialisantes et qu'ils possèdent des habitus similaires. L'habitus a donc un principe d'adaptabilité et un principe de transformation, c'est ce que Bourdieu met en avant lorsqu'il écrit que « l'habitus contribue à déterminer ce qui le transforme » (*Ibid.*, p. 215), que « chaque situation fait réagir l'habitus » (*Ibid.*, p. 212) et qu'il y a interrelation entre le champ et l'habitus. Dès lors la déduction qu'il y a des ajustements réciproques entre le champ et l'habitus peut-être donc faite, « c'est dans la relation entre l'habitus et le champ, entre le sens et le jeu que s'engendrent les enjeux et que se constituent des fins qui ne sont posées comme telles » (*Ibid.*, p. 212). Ainsi la rencontre des individus dans un champ permet la rencontre d'habitus, ce qui « est le lien des solidarités, il permet les liens entre le monde social et le corps social », le lien « d'agents qui sont de même condition et de conditionnement semblable » (*Ibid.*, p. 209), ce lien se fait lorsqu'il y a mis en jeu d'habitus collectifs, mais lorsque deux agents issus de mondes sociaux différents et mus par des objectifs différents se rencontrent dans une même situation, on peut alors supposer que ce jeu peut-être conflictuel. C'est là une limite de l'habitus car il doit prendre en compte l'ensemble des éléments qui forment son contexte pour créer ou pas des liens,

« L'orchestration des habitus inscrit dans la relation entre l'habitus et le monde social fait qu'il y a des choses que l'on peut faire et des choses que l'on ne peut pas faire » (*Ibid.*, p. 211).

En conclusion les habitus sont produits par les micros contextes de socialisation, ils vont déterminer les actions de façon inconsciente, « l'action est inconsciente et soumise à l'effet des habitus » (*Ibid.*, p. 211), mais ces habitus vont tout de même s'ajuster en fonction des besoins de l'individu dans une situation donnée, « les habitus sont ajustés par anticipation aux situations dont ils sont le produit » (*Ibid.*, p. 210). « L'habitus contribue à déterminer les choses à faire ou à ne pas faire, les urgences » (*Ibid.*, p. 214), il participe à la réflexion et guide les choix, donne à la situation toute sa dimension, son impact sur l'action par ses capacités d'adaptation et de transformation mais aussi par ses limites lors de la rencontre d'autres habitus.

4.3.2 Dispositions incorporées et pluralité de contextes selon Lahire

Dans deux de ses ouvrages, « L'homme pluriel, les ressorts de l'action » (2011) et « Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales » (2012), Lahire porte une analyse critique sur la théorie de Bourdieu relative à la production et l'intégration des habitus. Pour lui les actions individuelles sont soumises aux habitus intégrés individuellement, mais il réfute l'idée que l'individu est le produit du contexte de sa socialisation primaire et que ces actions sont uniquement le fruit de ces dispositions incorporées passées. Il définit une disposition comme étant l'« incorporation des produits des expériences sociales » (Lahire, 2012, p. 42). Pour lui les actions et comportements individuels sont le résultat de dispositions produites par les expériences passées et présentes et dépendent du contexte dans lequel l'action se déroule et des contextes qui auront été traversés au préalable.

Il pose ainsi plusieurs principes :

- les dispositions sont les résultats des expériences passées et présentes, c'est une « incorporation des produits des expériences sociales » (Lahire, 2012 p. 29). Il est donc inféré qu'il y a alors une adaptation et un mouvement constant des dispositions en fonction des situations mais aussi des contextes ;
- la répétition des expériences développe des compétences et des capacités, oriente les prises de décision et par là même les actions ;
- les situations dans lesquelles les habitus sont sollicités sont différentes de celles du passé, il y a donc une adaptation de l'habitus au présent, l'incorporé donne du sens au présent et produit de nouvelles dispositions, « Par la création des situations d'expériences, chaque contexte est déclencheur de dispositions, formateur de

compétences, d'appétences, de croyances et d'habitudes mentales et comportementales » (*Ibid.*, p. 22 et 26) ;

- le contexte présent et les dispositions passées déterminent donc les pratiques et construisent l'acteur. Chaque acteur est un tout qui ne peut être dissocié de son passé ou de son présent.

Le contexte présent permet de filtrer et de choisir les schèmes qui seront adaptés, actualisés en fonction des situations, ainsi chaque être humain a le choix d'adapter, de s'adapter ou de fuir le contexte dans lequel se déroule l'action et les pratiques. Le contexte agit comme « déclencheur de dispositions, formateur de compétences, d'appétences, de croyances et d'habitudes mentales et comportementales » (Lahire, 2012, p. 22 et 26). L'auteur décrit ce processus qui conduit à établir des liens entre dispositions déjà incorporées et celles émergeant dans le contexte présent de l'action, il montre comment la rencontre entre dispositions détermine les pratiques, relation que Lahire résume sous la formule « passé incorporé + contexte présent = pratiques » (*Ibid.*, p. 35).

Aujourd'hui durant les phases de socialisation l'individu est en contact de façon plus ou moins permanente avec différentes sphères ou contextes sociaux qui produisent et ou agissent sur les habitus. Ces contextes auront une influence plus ou moins importante dans la formation des dispositions en fonction du temps passé, du rôle de l'institution dans l'éducation. Afin de fonder cette théorie, Lahire (2012, p. 61) s'appuie sur les deux phénomènes sociaux étudiés par Durkheim (école religieuse et petit groupe), il fait émerger le fait que chaque contexte peut avoir une influence favorable ou défavorable sur la construction de la personne. Les individus sont donc le produit de l'ensemble des contextes sociaux au sein desquels ils vont évoluer durant leur vie.

4.3.3 D'autres approches de l'habitus

Boudon dans son ouvrage intitulé « L'Inégalité des chances » (1973), est le premier à récuser l'approche développée par Bourdieu et Passeron (1964), l'auteur remet en question la thèse selon laquelle les individus agissent en fonction de *dispositions* sociales qui ont été inconsciemment incorporées pendant l'enfance et qui dirigent leurs comportements. Boudon s'appuie sur les théories économiques et défend le postulat opposé, l'individu est un acteur social rationnel qui mettra en place des stratégies divergentes qui auront été adoptées consciemment par les familles en fonction de leurs connaissances, des avantages qu'elles en tirent et du coût de ces choix. « L'éventualité de devenir, par exemple, instituteur, n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie

des sciences. » écrit Boudon. Il montre que les choix ne sont pas déterminés de façon plus ou moins hasardeuse mais sont pensés et calculés, ainsi pour lui le fils d'ouvrier se satisfera d'un statut qui constitue pour lui une progression sociale notable, alors qu'il anticipera négativement le coût psychologique et financier d'études longues, ce qui ne sera évidemment pas le cas du fils d'universitaire. La reproduction n'est pas un état mais un calcul qui varie en fonction des capacités de la famille à y répondre ou non. Le rôle de la famille est cependant très marqué dans cette analyse, bien que les origines de ces influences soient différentes de celles posées par Bourdieu, la famille va tout de même produire des comportements et des attitudes pour répondre au besoin d'adaptation dans la société.

Dubet et Martuccelli dans leur ouvrage « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* » (1996) vont plus loin et inscrivent ces approches dans un contexte plus contemporain et plus « moderne ». Ils analysent la manière dont les élèves vivent ce qu'ils appellent leur expérience scolaire. Pour eux il y a création de conflit entre ce que les jeunes ont incorporé durant la socialisation primaire et ce qui se passe par la participation à une consommation culturelle spécifique; la socialisation primaire ayant permis la « *subjectivation* » c'est-à-dire la construction individuelle de la personnalité et les modes de consommation s'étant construit au cours de la scolarité. Le conflit se déroule donc entre les dispositions incorporées durant la socialisation primaire et l'imposition des normes collectives. Pour résoudre ce conflit les élèves disposent de ressources différentes selon leurs origines sociales. Cette tension entre subjectivation et socialisation secondaire est plus violente chez les jeunes d'origine populaire, notamment en raison de l'écart entre leur culture familiale et la culture scolaire et peut expliquer leurs plus fréquents échecs. En conclusion, il peut être retenu que toutes ces approches mettent en lien la construction individuelle, les contextes sociaux et le statut social. Les apports de Boudon et de Dubet et Martuccelli (1996) bien que paraissant opposées à ceux de Bourdieu et Lahire semblent cependant complémentaires à ces dernières ; en effet on retrouve le rôle prépondérant de la famille dans la construction de la personnalité de l'individu et le renforcement de cette construction sous l'influence de l'école. Les facteurs producteurs d'habitus sont les mêmes que ce soit dans la rencontre ou dans le conflit.

Pour Bourdieu, l'habitus confère le statut social car il est le produit des aspirations et des dispositions produites durant la socialisation primaire. C'est la reproduction des situations habituelles qui sont vécues régulièrement au sein d'un groupe qui permet l'intégration de ces habitus, qui vont influencer de façon inconsciente les choix, les conduites et les goûts ; on y retrouve les qualificatifs de durée, de constance, de reproduction au sein d'un même contexte qui déterminera l'imprégnation plus ou moins forte de l'habitus. Les habitus se créent dans un

espace social dans lequel se juxtaposent des agents sociaux ayant des positions sociales différentes. Dans cet espace les agents et les propriétés vont trouver certains arrangements. Pour l'auteur chaque personne se caractérise par le lieu dans lequel elle évolue de façon permanente ou non, ce lieu lui donnera son existence sociale, ce qui lui fait dire « être sans feu, ni lieu » ou « sans domicile fixe c'est être dépourvu d'existence sociale » (*Ibid.* 2003, p. 196). Ce lieu pour lui étant essentiellement la famille durant la socialisation primaire, au sein de laquelle sera produite la majorité des habitus (*Ibid.*, 1980, p. 90-91). On y retrouve des qualificatifs de répétition, situations similaires et de contexte unique.

La théorie de Lahire sur la place des contextes et des expériences dans la construction des dispositions incorporées permet de poser que les dispositions de la sexualité des adolescents se construisent d'abord dans la sphère familiale, mais qu'elles vont se transformer lorsque le jeune sera soumis à d'autres contextes d'influences, tel que le contexte scolaire ou la rencontre avec les pairs. On y retrouve les qualificatifs de pluralités de contextes, de variabilité de situations, d'adaptation des dispositions.

Les travaux de Bourdieu et Boudon en donnant à la famille une place prépondérante dans la production des dispositions, complétés par ceux de Dubet et Martucelli (1996) et ceux de Lahire (2011, 2012) qui prennent en compte le passé pour comprendre ce qui se passe dans le présent, donnent à la réflexion toute sa dimension et du sens. En effet, s'arrêter sur ce qui est produit dans le contexte familial et l'adapter dans le contexte d'apprentissage de l'éducation à la sexualité peut permettre d'appréhender ce qui sera mis en œuvre dans des situations qui se veulent similaires ou opposées à celles qui sont vécues au sein de la famille. Dans un domaine qui touche le champ de l'intime il semble pertinent de s'interroger sur ce qui se passe lors de la rencontre de ces dispositions sexuelles déjà incorporées avec l'éducation à la sexualité ; d'interroger les tensions entre culture familiale et culture scolaire engendrées chez les jeunes scolarisés. La prise en compte du présent et du passé, de la place d'une diversité de contextes, montre l'importance de l'éducation dans la production d'habitus, de dispositions et leur influence dans les choix de comportements. S'il est essentiel de positionner l'apprenant comme acteur dans son apprentissage et dans ses choix, il faut aussi tenir compte de la place des dispositions incorporées et des interactions entre ces dispositions et les contextes. Les contextes pluriels créent des expériences hétérogènes et influencent l'utilisation des expériences incorporées, mais il est toujours difficile de prévoir la réaction de l'acteur car on ne sait pas exactement la manière dont le contexte va impacter ces dispositions incorporées, ce que va produire la rencontre des dispositions incorporées et des contextes. Dans une telle

situation le corps va devoir s'adapter en fonction des dispositions incorporées car il est toujours sollicité et mis en rapport avec les contextes

c'est parce que le corps est (à des degrés inégaux) exposé, mis en jeu, en danger dans le monde, affronté au risque de l'émotion, de la blessure, de la souffrance..., qu'il est en mesure d'acquiescer des dispositions qui sont elles-mêmes ouverture au monde, c'est-à-dire aux structures mêmes du monde social dont elles sont la forme incorporée. (Bourdieu, 1997, p. 203).

Mais comment agissent ces dispositions sur le corps ? C'est à cette question que la partie suivante tente de répondre.

4.3.4 Habitus et rapport au corps

Parler de la sexualité demande avant tout de s'interroger sur la relation au corps car le sexe est une partie intégrante du corps mais s'inscrivant dans sa partie la plus profonde, la plus intime. Bourdieu (1982) présente l'impact de l'habitus sur le corps dans les termes suivants, « l'habitus est l'histoire incarnée dans le corps » (Bourdieu, 1982, p. 212). Il démontre comment l'habitus met en place des stratégies pour « façonner le corps » (*Ibid.*, p. 210) et permettre ainsi à l'individu de trouver sa place dans le groupe par l'utilisation du corps. Des travaux empiriques plus récents sont venus confirmer la théorie de Bourdieu.

Pour Boltanski (1971), les habitus influencent les comportements corporels, les choix du rapport aux soins, la culture somatique, les besoins physiques et l'appartenance au groupe;

l'habitus corporel des membres d'un groupe [*est défini*] comme système des règles profondément intériorisées qui, sans jamais être exprimées en totalité ni de façon systématique, organise implicitement le rapport des individus d'un même groupe à leur corps et dont l'application à un grand nombre de situations différentes permet la production de conduites physiques différentes et différemment adaptées à ces situations mais dont l'unité profonde réside en ce qu'elles restent toujours conformes à la culture somatique de ceux qui les réalisent. (*Ibid.*, p. 14).

Dans une enquête menée en 1971 sur la consommation médicale, Boltanski montre que cette dernière peut s'expliquer par le regard que chaque classe sociale a sur le risque sanitaire ; que la relation avec le médecin varie selon la catégorie socio professionnelle ; aujourd'hui ces résultats restent vrais par l'enquête menée en 2009 par Poggi, Musard et Wallian sur l'éducation à la santé en EPS et les attentes des familles. Cette recherche avait comme objectif de montrer comment les représentations des familles influencent la pratique pédagogique de l'éducation à la santé en EPS. Les auteurs ont fait ressortir que les représentations familiales

de la santé varient selon les CSP des parents, ce qui va avoir des influences sur la façon dont ils appréhendent sa prise en charge. L'approche des familles sur les agents de socialisation secondaire varie selon qu'elles soient défavorisées ou favorisées ce qui se traduit par le regard que ces familles portent sur la santé, la place qu'elles donnent à l'école dans l'éducation à la santé et encore plus celle qu'elles accordent à l'EPS. Les habitus familiaux vont donc influencer le regard que portent les parents sur les choix pédagogiques de l'éducation à la santé. L'éducation à la santé en EPS est limitée par le regard des parents, leurs attentes et leur culture, bien que selon ces auteurs cette discipline possède tous les atouts pour intervenir dans la santé. Ces deux enquêtes font la preuve de l'influence du groupe dans le rapport à la santé et au corps afin que chaque membre ait le même comportement, que les choix s'inscrivent dans la lignée déterminée par le groupe;

ces stratégies de manipulation visent à façonner les corps de manière à faire de chacun une incorporation du groupe et à instituer entre le groupe et le corps de chacun de ses membres une relation de « possession » quasi magique, un rapport de « complaisance somatique », sujétion par la suggestion qui tient les corps et les fait fonctionner comme une sorte d'automate collectif. (Bourdieu, 1997, p. 210).

L'environnement social, l'espace social ou le contexte par la production des habitus liés au corps permet l'introduction et la survie de l'individu en son sein ; « une manière d'être durable du corps durablement modifié qui s'engendre et se perpétue tout en se transformant continûment (dans certaines limites) dans une relation double structurée et structurante, à l'environnement » (*Ibid.*, p. 208). Les contextes sociaux déterminent donc par la fabrication d'habitus, les postures, les jugements, les valeurs liés à l'utilisation du corps et donc de la sexualité.

Ce regard sur les habitus et les dispositions incorporées oriente progressivement vers la problématique de recherche car il a été relevé que :

- les contextes influencent la production de dispositions incorporées ;
- les dispositions provenant de contextes opposés peuvent être en conflit ;
- la mise en relation de ces dispositions et des contextes a une action directe sur le corps donc sur la sexualité. ;
- la sexualité n'est donc plus seulement le résultat des habitus produits au sein de la sphère privée mais celui de rencontres, de transformations de ces habitus au contact de d'autres habitus, au sein de d'autres sphères.

4.3.5 Contextes et dispositions incorporées sexuelles

A l'appui des points abordés précédemment sur le plan théorique et empirique il est remarqué que la sexualité se construit en lien avec les dispositions qui auront été produites durant les phases de socialisation et ne dépend pas seulement de facteurs biologiques et psychologiques mais, tout comme le corps, de l'intégration de dispositions sociales qui auront été produites par les contextes traversés durant la socialisation. Elle n'est donc pas seulement biologiquement déterminée mais construite socialement. Cet aspect a été mis en évidence par le sociologue Bozon (2012) selon qui « rien ne va de soi dans la sexualité et l'observation des pratiques, des relations et des institutions est essentielle afin de comprendre son fonctionnement. » (p. 5) ; la sexualité « est le produit des influences de la société, qui en est l'instance principale » (*Ibid.*, p. 5). Mais comme le montre Bozon, la sexualité garde son indépendance par sa proximité avec l'intimité ce qui la situe dans une sphère spécifique qui dépend du comportement humain à travers les actes, les relations et les significations. La sexualité est donc le fruit de ce que le macro contexte transmet et des comportements attendus par ce dernier. Elle reste cependant spécifique par l'intimité. « L'intimité » est définie sous plusieurs angles, on parle ainsi de plusieurs formes d'intimité : intimité avec soi-même, intimité avec les autres, intimité corporelle, intimité affective, intimité sexuelle, etc.

L'approche de la définition qui semble convenir est celle de Pelletier (1987, cité par Janne et *al.*, 2009), qui caractérise l'intimité comme étant un territoire que chacun cherche à protéger de l'autre, afin de préserver son identité propre, l'autre ne peut traverser ce territoire que si on accepte de baisser les barrières, de se dévoiler à lui, il n'est pas exclus bien sûr que toute entrée sur ce territoire sans permission peut être considérée comme un viol. La sexualité permet à l'individu d'avoir une identité propre, elle n'existe que pour lui et lui seul a la possibilité d'en donner l'accès à un autre. L'intimité sexuelle désigne donc tout contact physique intime établi dans le cadre d'un accord entre personnes.

L'étude du concept de l'intimité permet de situer toute la spécificité et la complexité de l'étude de la production et de la mise en œuvre des « habitus sexuels ». En effet, elle est l'unique domaine de la vie de l'être humain où le rôle de la société, des politiques et de la religion sont prépondérants et vont constamment à la rencontre de la sphère privée (intimité et famille). Bozon (2012) confirme ce regard en disant que

la civilisation a conduit une approche différente de la sexualité, distincte d'une sexualité fonctionnelle basée sur la procréation à l'arrivée des émotions et à une réserve et de la distance entre les corps, l'apparition d'une sphère intime protégée s'appuyant sur des relations interpersonnelles fortes. (p. 7).

C'est la rencontre par des dispositions incorporées, d'un nano contexte ou de l'intimité déterminé par un micro contexte avec le macro contexte, qui va définir les habitus de l'individu dans sa sexualité.

Le rôle de la société dans la production et l'ajustement des habitus liés aux pratiques sexuelles est fondé sur des règles explicites (lois, question d'éthique) mais aussi sur des règles implicites qui sont directement inscrites dans l'inconscient social et culturel, elles vont déterminer notre activité sexuelle. Ces acquis de dispositions déterminent les pratiques sexuelles dans les contextes que l'individu traverse, pratiques qui seront aussi mises en action au contact d'éléments appartenant à la société qui participent à l'éducation, « les inscriptions sociales des individus se composent à la fois d'éléments hérités de leur milieu d'origine et acquis au cours du cheminement par lequel ils se construisent une position personnelle » (Bozon, 2012, p. 77). Dans chaque société des agents sociaux prédisposés participeront à la mise en œuvre de la vie sexuelle du futur adulte par une éducation informelle ou formelle. Cette formation à la sexualité débute dès l'enfance et se poursuit durant l'adolescence et l'âge jeune.

À l'époque contemporaine la socialisation sexuelle des individus n'est plus l'effet de la transmission par la génération adulte d'un ensemble de normes et de valeurs hégémoniques qui seraient acquises une fois pour toutes, un apprentissage initial s'effectue progressivement pendant l'adolescence et la jeunesse à partir du parcours biographique de l'individu. (*Op. cit.*, p. 77).

Par ailleurs, ce processus de socialisation secondaire se poursuit tout au long de la vie par le renouvellement des partenaires, les expériences de la vie conjugale et les séparations. Se développent alors des « conditionneurs » qui vont orienter les pratiques sexuelles, tels que le désir, la distinction entre les sexes et la peur.

Reprenons rapidement ces différents « conditionneurs ». Longtemps perçue comme un objet de reproduction déterminant ainsi la place des sexes et leur fonction, la notion de désir a longtemps été mise à l'écart mais par la forte prégnance de l'individualisation dans la société contemporaine, le désir est devenu une composante importante de la construction de soi. Des sociologues américains, Gagnon et Simon (1973) ont déterminé la place du désir en le définissant comme des « scripts sexuels ». Pour ces auteurs il est impensable d'espérer identifier un état naturel de la sexualité humaine. Selon eux, toutes les expériences sexuelles sont construites par des scribes appris, modifiés, inscrits dans la conscience et élaborés comme des récits. Les expériences sexuelles découlent d'apprentissages sociaux qui résultent d'une imprégnation par des récits multiples impliquant des séquences d'événements et d'une

intériorisation des modes de fonctionnement des institutions. Dans la formation à la sexualité tout un savoir-faire, savoir être, et voire même des savoirs, sont mis en œuvre par la production d'habitus. Les individus apprennent à identifier, voire à produire des actions, des réactions et des postures sexuelles en fonction des contextes dans lesquels ils se trouvent, ils apprennent également à créer des contextes dans lesquels ils pourront adapter leurs pratiques sexuelles.

Bozon distingue trois types de scripts selon leur champ d'action : « les scripts intrapsychiques, l'esprit interpersonnel et les scénarios culturels » (2012, p. 101) :

- « les scripts culturels se manifestent au plan subjectif de la vie mentale, au plan de l'organisation des interactions sociales, et au plan des prescriptions culturelles plus générales » (*op. cit.*, p. 101). Ils déterminent le possible et l'interdit, ce sont les normes et règles implicites souvent présentées sous forme de lois ;
- les scripts intrapsychiques coordonnent la vie mentale et le comportement social et opèrent la reconnaissance des situations sexuelles et des états corporels. C'est la capacité de l'individu à s'adapter à une situation et à la rendre favorable en tenant compte de ce qui est acquis et de ce qui est vécu dans le présent ;
- les scripts interpersonnels sont présents à l'état pratique dans les interactions entre partenaires, ils permettent la réalisation des actes dans lesquels entrent en jeu les interactions et les conditions sociales.

L'analyse de ces trois scripts permet de voir que si tous les individus sont soumis à une partie liée à la société, ils sont aussi le résultat d'une partie individuelle ce qui ne permet pas la même construction sexuelle pour chacun d'eux et la même approche dans leurs pratiques sexuelles ; « la contribution des différentes catégories de scripts à la structuration de la sexualité varie selon les situations sociales historiques » (*Ibid.*, p. 102).

Le genre constitue le second « conditionneur » orientant les pratiques sexuelles. Ces dernières ont toujours été déterminées par la place du sexe féminin ou masculin dans la société. Les transformations sociétales et des statuts et rôles sociaux des hommes et des femmes ont amené la sociologie de la sexualité à se questionner sur une autre position de la société sur les comportements sexuels liés au sexe biologique, sur le rôle et la place donnés aux individus en fonction de leur sexe biologique, appareil génital et reproducteur féminin ou appareil génital et reproducteur masculin. Mettant en comparaison les sociétés occidentales et celle des Baruya de Nouvelle-Guinée, Bozon (2012) constate que si dans les sociétés occidentales le pouvoir est déterminé par les personnes de sexe masculin (position politique, salaire, la femme est plus souvent au foyer), chez les Baruya de Nouvelle-Guinée ce sont les femmes

qui dominant et prennent l'initiative socialement et sexuellement. Dans la société Guadeloupéenne la sexualité a été utilisée pour donner aux hommes plus de pouvoir et progressivement il y a eu un passage: d'une sexualité qui se déroulait dans des lieux dédiés à cette fin : fontaine, les lieux publics féminins à la sexualité au sein de la maison ; d'une sexualité où la femme apprenait à l'homme les gestes de l'amour et prenait l'initiative à une sexualité où c'est « l'homme qui ordonne et qui couvre la femme » (Bozon, 2012, p. 10).

La mise en place de séparation sous l'égide des représentations de la sexualité va au-delà du rapport homme -femme, elle s'inscrit dans une séparation de classe en fonction des familles et du capital culturel, « les représentations des rapports sexuels servent à dire la domination de sexe en général, voire la domination de classe » (*Ibid.*, p. 5), comme le montre l'exemple de la période esclavagiste en Guadeloupe par la domination du maître sur la femme esclave.

Les pratiques sexuelles sont donc le produit et l'incorporation de dispositions appartenant à un contexte culturel et social. Ces dispositions intégrées durant les phases de socialisation permettent ainsi la structuration des rapports sociaux en déterminant le rôle, la place et le pouvoir de chacun.

Enfin, le dernier conditionneur proposé par Bozon (2012) concerne la peur. Cette dernière, dans la sexualité, est caractérisée par l'arrivée des grandes épidémies sexuelles, telle que la syphilis au début du XX^{ème} siècle et celle du SIDA dans les années 1980, mais aussi par la libération de la sexualité chez les jeunes filles avec les mouvements féministes et le risque des grossesses précoces. C'est dans ce contexte que s'inscrit une différence de morale sexuelle pour les jeunes filles par rapport aux jeunes hommes. Cette peur positionne la sexualité comme pouvant être un risque et justifie le besoin d'une éducation à la sexualité pour tous et en particulier dans le milieu scolaire. A cet état des choses vient se rajouter les valeurs liées à la religion, en effet c'est durant le XII^{ème} siècle que la religion prend toute sa place dans la sexualité en instituant le mariage chrétien monogame et indissoluble, elle délimite ainsi le cadre de l'activité sexuelle légitime. Toutes formes de relation sexuelle en dehors de ce cadre sont considérées comme un péché de la chair et donc punissables. Aujourd'hui le rôle de la religion est encore prégnant dans la sexualité, en effet cette dernière détermine les relations entre les sexes en condamnant l'homosexualité et enfin intervient dans la reproduction en interdisant l'avortement. Dans les religions non chrétiennes le même désir de pouvoir et de contrôle est retrouvé, ainsi chez les musulmans les pratiques sexuelles ne suivent pas les mêmes règles chez les hommes que chez les femmes, celles-ci sont soumises à des règles beaucoup plus strictes et bénéficient de moins de liberté, leur sexualité doit se développer au sein du couple. Bozon (2013) dans son enquête montre que les premiers rapports sexuels chez

les musulmanes affirmées se font à un âge nettement plus tardif que les chrétiennes affirmées ou que les femmes sans religion (23,7 ans, 18,6 ans et 17,6 ans respectivement chez les femmes de 18 à 34 ans).

Dans la partie sur la production des habitus et des dispositions incorporées par les contextes, l'influence de ces derniers sur l'adaptation et la transformation des dispositions sexuelles en fonction des contextes et des situations est avancée. Les mêmes résultats dans le domaine de la sexualité sont retrouvés. Selon Bourdieu (1998), les êtres humains ont peu de pouvoir dans leur choix et dans leurs pratiques sexuelles, car ils sont façonnés par les habitus qui sont produits dans les contextes sociaux traversés par les individus durant chaque phase de socialisation. Ces dispositions sexuelles en interaction avec d'autres dispositions sexuelles vont agir différemment selon les individus et leur construction sociale, le contexte peut alors devenir un lieu de production d'inégalités sexuelles.

4.4 Des disparités dans les pratiques sexuelles chez les adolescents

Dans cette partie il s'agit de comprendre comment les pratiques sexuelles chez les adolescents se déroulent dans le macro contexte et comment émerge le poids de ce dernier sur les choix sexuels des lycéens, une comparaison entre les pratiques sexuelles des jeunes en France hexagonale et celles des jeunes en Guadeloupe permettra certainement d'atteindre cet objectif. Le tableau 1 ci-dessous présente une comparaison entre les taux de naissance concernant les jeunes de trois départements de la France hexagonale et ceux du département de la Guadeloupe, avec un nombre de naissances à peu près égal pour l'année 2017. Le constat est fait qu'en Guadeloupe le taux de naissances chez les femmes de moins de 20 ans est de 4.02%, tandis que ce taux se divise par 2 pour le département de Pyrénées-Orientales et par 4 pour les 2 autres départements.

Tableau 1. Comparaison des naissances chez les jeunes de moins de 20 ans (source : Les naissances en 2016, État civil - Insee Résultats. Paru le : 30/08/2017. Annexe 5)

Départements	Nombre total de naissances	Nombre de naissances des moins de 20 ans	Taux de différence
Eure-et-Loir	4781	47	0.98%
Savoie	4476	44	0.98%
Pyrénées-Orientales	4429	130	2.93%
Guadeloupe	4126	166	4.02%

Le tableau 2 porte sur l'utilisation des moyens de prévention et de contraception dans les conduites sexuelles, chez les jeunes de la France hexagonale et ceux de la Guadeloupe. Les données sur les pratiques sexuelles des jeunes en Guadeloupe sont celles recueillies lors de l'enquête KABP de 2011 menée auprès de 245 jeunes de 15 à 25 ans et exploitée en 2016 par l'ORSaG (annexe 6). L'enquête porte sur les connaissances, les pratiques et les représentations sexuelles des jeunes en différenciant les tranches d'âges de 15-17 ans et de 18-24 ans et les sexes, cette différenciation est tout à fait exploitable car l'objet de la recherche est la sexualité des lycéens soit 15-18 ans. Les données de la France hexagonale viennent de différentes enquêtes car la dernière enquête complète sur la sexualité en France remonte à 2006.

Tableau 2. Comparaison des conduites à risque chez les jeunes de 15-19 ans en France hexagonale et en Guadeloupe.

	France hexagonale	Sources	Guadeloupe Source : enquête KABP de 2011 ; exploitée en 2016 par l'ORSaG
Utilisation d'un moyen de contraception	95%	Inpes 2010	94%
Utilisation des préservatifs	60%	Smerep 2015	85%
Recours à l'IVG	7,7%	Inpes 2010	15%
Recours à la pilule d'urgence	42%	statista 2016	43%

A l'appui de ces données, l'observation que les comportements sexuels des jeunes guadeloupéens sont considérés comme plus à risque que ceux de leurs homologues de l'hexagone est claire. Bien que ces mêmes jeunes disent utiliser les moyens de contraception et de protection, la comparaison entre le nombre de naissances chez les mères mineures et le nombre d'IVG (en Guadeloupe 4.02% pour les naissances et 15% pour les IVG) sont le témoignage de conduites sexuelles à risque. La pratique d'une IVG ou d'une naissance chez une jeune fille mineure représente bien une conduite sexuelle à risque et témoigne de l'ensemble des risques qui sont pris lors de l'action sexuelle : pas de préservatif, pas de prise de moyen de contraception et pas de réaction après la relation. En allant plus loin dans les recherches il a été vérifié que sur la totalité des jeunes filles guadeloupéennes qui avaient eu un enfant, 13% avaient déjà eu recours au moins une fois à l'IVG et 11% avaient déjà un enfant. Les raisons les plus évoquées sont l'oubli de la contraception (1/4), du préservatif et enfin un accident dont elles ne peuvent expliquer les raisons. Les enquêtes menées (rapport de l'IGAS, 2012) en France hexagonale montrent que si la contraception orale est globalement majoritaire parmi toutes les femmes de fortes disparités existent en fonction de leur âge. Ces

différences entre le nombre de grossesses et l'utilisation des moyens de contraception et de prévention entre les deux territoires amènent à exprimer certaines pistes de réflexion sur les pratiques sexuelles des jeunes guadeloupéens:

- le multi partenariat encore bien présent (55,7% des jeunes hommes interrogés ont plus de 2 partenaires sexuels) a peut-être une influence sur le choix de rendre l'homme père afin que la relation dure ;
- les réponses fournies sur l'utilisation des moyens de contraception et de prévention ne sont pas justes,
- les jeunes connaissent les normes sexuelles attendues mais ne les mettent pas en pratique.

Mais ces disparités ne sont-elles pas l'équivalence de celles existantes entre des macro-contextes territoriaux et des micro-contextes familiaux ? Ces disparités ne deviennent-elles pas alors productrices d'inégalités liées aux contextes ? C'est ce lien qui sera certainement valorisé dans la partie suivante.

4.5 La production des inégalités

4.5.1 Approche conceptuelle

Le concept d'inégalité a été longtemps employé dans le domaine de l'économie pour parler des inégalités sociales qui se définissent comme étant « le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression entre les membres d'une société, des ressources de cette société, due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres » Bihl et Pfefferkorn (1995, cités par Duru-Bellat, 2002).

En sociologie « l'inégalité » est définie comme étant une différence dans l'accès à des ressources sociales rares et valorisées, ressources étant entendues au sens le plus large incluant toutes les possibilités d'actions humaines : politique, économique, culturelle, sociale, sexuelle, etc. Les inégalités sont au fondement de la stratification des sociétés humaines. En effet, l'accès inégal aux ressources socialement valorisées distribue les individus en différents groupes sociaux. Les inégalités sociales peuvent paraître légitimes parce qu'elles sont considérées comme individuelles, ainsi Duru-Bellat (2002) parle d'inégalités « infra-sociales », « considérées comme relevant de la variété des tempéraments et des goûts individuels » (p. 1). Cependant aujourd'hui ce concept s'est élargi à d'autres domaines et on parle d'inégalité dans l'accès à la santé, à l'éducation, au logement ou aux loisirs. Les inégalités interpellent les choix politiques et économiques d'un territoire, ces derniers visant à diminuer les effets des différences.

La différence est un état qui ne suffit pas à faire une inégalité, l'inégalité est créée par la non prise en compte des différences biologique, culturelle, historique et sociale entre les individus, « Si chacun était identique aux autres, il ne pourrait exister d'inégalité » (Chauvel, 2007, p. 34). La différence est naturelle alors que les inégalités sont mises en place et justifiées par les différences. Au niveau de la sexualité, on a longtemps justifié la différence d'exposition des personnes aux maladies sexuellement transmissibles et aux grossesses précoces par le manque de connaissances sur les moyens de protection et de contraception, sur l'accès aux informations dues aux différences sociales et non par une inégalité d'adaptation de l'éducation en fonction des macro contextes et des micro-contextes dans lesquels se situaient les populations et individus.

Ainsi les différences existent par les choix de la société, elles sont propres à chaque individu et se transforment peu dans le temps, on parle ainsi de différence de couleur de peau, de sexe. Les inégalités elles sont créées par les sociétés et peuvent prendre naissance à partir des différences, elles sont muables et non définitives. Dans le cadre de cette réflexion choisir entre le concept de « différence » et celui « d'inégalité » ne coule pas de source, finalement c'est celui d'inégalité qui sera retenu car il s'agit de comprendre comment le contexte institutionnel qu'est l'école peut éventuellement avoir des niveaux d'action différents sur les dispositions incorporées sexuelles de chaque élève en leur apportant un savoir homogène sans tenir compte de leurs différences de sexe, d'éducation, etc. ; les postulats suivants sont posés :

- chaque élève est différent en fonction des contextes sociaux qui ont participé à sa socialisation, la non prise en compte de ces contextes peut opérer le glissement des différences aux inégalités ; c'est ce qui est démontré à partir de la sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, 2002) et des théories dispositionnalistes (Bourdieu, 1979 et Lahire, 2012) ;
- la santé sexuelle est une ressource qui est valorisée puisque protégée par les pouvoirs publics, en effet de nombreuses campagnes de santé publique visant à la promotion d'une bonne sexualité et à la prévention des comportements à risques sexuels sont mis en place partout dans le monde ; cette action de prévention pour être efficace doit tenir compte des politiques territoriales mais aussi des particularités des micro-contextes sociaux ;
- afin de limiter les inégalités dans les pratiques sexuelles, l'éducation à la sexualité faite à l'école doit être adaptée afin d'être accessible à chaque élève quelles que soient ses différences ;

- l'éducation à la sexualité doit permettre à chaque élève d'avoir une bonne santé sexuelle, car c'est un droit dont tout individu doit bénéficier.

4.5.2 Effets dus au contexte et inégalités sociales

Les inégalités qu'elles soient d'ordre social, de santé ou d'éducation, varient selon les contextes dans lesquels se déroule l'action mais aussi selon les micros contextes de socialisation. Dans le domaine de la sexualité deux d'entre eux jouent un rôle déterminant : le contexte familial et le contexte scolaire.

Les inégalités liées au contexte familial prennent des formes différentes et varient selon la structure des familles. La famille peut donc être aussi productrice d'inégalités en son sein et au sein des autres contextes de socialisation. Différentes études sur les inégalités et les familles ont permis de confirmer ce point de vue. Elles montrent comment le milieu social de la famille peut-être le principal facteur de certaines inégalités et comment ces inégalités peuvent être des freins à la construction individuelle et à l'autonomie, quatre facteurs ont été ciblé :

- l'entraide dans les échanges intergénérationnels, en effet, l'entraide se fera selon les moyens et les relations intra familiales ;
- l'émancipation de la famille dépend des liens sociaux intra familiaux or dans les classes populaires les liens sociaux sont forts ce qui participe à maintenir les jeunes dans leur milieu d'origine ;
- les capacités matérielles à poursuivre des études contribuent à la décohabitation, elle se fait plus tardivement dans les familles populaires que dans les familles de cadres. Car dans ces dernières les enfants partent plus tôt mais en plus pour faire des études ;
- les inégalités entre les sexes sont le résultat des relations intra familiales autour du sexe. Car elles déterminent le rôle des membres, les relations entre parents, les attentes et les trajectoires professionnelles et familiales envers les filles et les garçons se différencient en fonction du type de famille.

A travers ces facteurs il est déterminé que la forme et le milieu social de la famille vont participer à la construction des inégalités sociales. Les conséquences de ces inégalités touchent le domaine économique et le domaine éducatif. En effet, de nombreuses études sociologiques et économiques portant sur les formes des familles montrent que les familles dont les situations économiques sont les plus délicates sont les familles monoparentales. Les mêmes déductions ont été faites dans les études portant sur l'éducation, les familles rencontrant des difficultés économiques sont celles dont l'éducation est le plus souvent éloignée des attentes scolaires. Cette approche de l'économie et de l'éducation est décrite par

Duru-Bellat dans plusieurs de ses articles (2004, 2009), elle montre que deux paramètres dans la situation économique des parents peuvent refléter les inégalités, il s'agit du revenu du ménage et du logement. Elle reprend pour confirmer cette idée les travaux de Lautrey (1981, cité par Duru-Bellat, 2009), de Goux et Maurin (2002, cité par Duru-Bellat, 2009) et Goyon (2006, cité par Duru-Bellat, 2009), qui montrent l'influence des revenus sur les difficultés matérielles dans le choix de l'espace et l'impact du surpeuplement dans un logement (partage de chambre entre enfants) sur la réussite des élèves même lorsque les enfants sont issus de milieu social identique. Le volet sur les revenus et les difficultés scolaires a été étudié par Goux et Maurin (2002, cité par Duru-Bellat, 2009), l'auteur montre qu'il existe une corrélation entre les revenus des parents et la réussite scolaire, même lorsque les niveaux de diplôme des parents sont équivalents, en effet pour les familles dont les revenus sont supérieurs à 27000 euros la probabilité d'avoir du retard scolaire est 14.2% inférieure à ceux dont les parents ont un revenu inférieur à 27000 euros. Ce lien entre situation économique et réussite scolaire est confirmé par Duru-Bellat (2009) lorsqu'elle dit qu'« une part significative des inégalités s'est formée encore bien avant toute préscolarisation au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants » (Duru-Bellat, 2009, p. 6-7).

Bourdieu et Passeron (1964) dans leur étude sur l'influence des inégalités économiques sur le capital culturel transmis par les parents font apparaître le lien entre la situation économique des parents et l'acquisition des savoirs, savoirs être et savoirs faire qui seront plus ou moins éloignés des attentes de l'école. Les élèves issus des familles défavorisées auront plus de mal à accéder et à suivre des études supérieures. La catégorie professionnelle et le niveau d'étude des parents vont jouer un rôle dans l'intégration et l'adaptation de l'élève au milieu scolaire. Les différents tests qui ont été fait auprès des élèves de collège mettent en évidence une différence de « 14 et 16 points séparent enfants de cadres et enfants d'ouvrier » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 8). Le niveau scolaire des parents va aussi influencer la motivation qui sera développée chez l'enfant, « on croit d'autant à l'utilité des diplômes et on le désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou issu d'un milieu social favorisé » (*Ibid.*, p. 11). Les projections professionnelles sont moins ambitieuses pour les enfants de familles défavorisées que celles des enfants provenant de familles modestes, il y a là une reproduction des inégalités entre les générations qui est liée à la transmission des valeurs sur l'école, sur le choix des études et sur l'ambition professionnelle. En tenant compte des facteurs et des conséquences mises en évidence le constat que l'origine familiale est l'une des principales

bases des inégalités dans la socialisation des jeunes peut-être posé. Mais ce n'est pas le seul facteur déterminant.

Le contexte scolaire est aussi chargé d'inégalités dues aux politiques, à l'enseignant, au système basé sur la méritocratie ainsi qu'aux pratiques d'enseignement, plusieurs points le confirment :

- les politiques éducatives au sein des établissements ne sont pas les mêmes, les inégalités se sont creusées avec l'autonomie des lycées et leur transformation en établissement public locaux d'enseignements (EPL). Les moyens dont bénéficie l'établissement varieront selon la richesse du territoire sur lequel il se situe. Ce fait est à mettre en lien directement avec la politique de la carte scolaire et la capacité des parents à choisir un établissement qui répond aux critères de réussite et à leur situation sociale, même au sein d'un même quartier. Duru-Bellat (2009) souligne que « les demandes des parents sont variables selon le niveau économique et culturel » (*Ibid.*, p. 11) ;
- l'apprentissage dépend en grande partie de l'enseignant car ce dernier est le garant du système scolaire, pourtant à formation égale chacun est influencé par ses propres valeurs et adapte sa pédagogie selon sa personnalité et les moyens qui lui sont octroyés ;
- les principes de méritocratie et d'égalité des chances qui justifient l'homogénéité du système favorisent les inégalités car comme le démontrent les travaux de Duru-Bellat (2009) les chances ne sont pas les mêmes au début de la scolarité et le choix des orientations dépend de facteurs variables souvent en lien avec l'origine sociale ou l'origine géographique. La méritocratie suppose que ceux qui ne réussissent pas ne le méritent pas, or on attend de l'école qu'elle soit juste, qu'elle offre une chance à tous ceux qui ne sont pas des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964). L'origine sociale des élèves est plurielle et le système scolaire se veut homogène, or en ignorant les différences de départ, le système produit des inégalités. .
- les inégalités à l'école sont le résultat d'un processus qui commence au sein de la famille et se poursuit sous l'influence de l'école, car les conditions de vie de ces dernières forment des « environnements inégalement stimulants » (Duru-Bellat, 2012, p. 6) et les pratiques d'enseignement tendent à accentuer ces différences (Rochex et Crinon, 2011).

Les sociologues se polarisent sur les inégalités produites par le système de méritocratie qui conduit à la reproduction des rapports de domination mais les inégalités sont aussi

directement le produit des sphères de socialisation que traversent les lycéens durant leur enfance et leur adolescence.

4.5.3 Effets de contextes et inégalités dans les pratiques sexuelles (conséquences de la rencontre des contextes)

Précédemment, il a été attesté que les principales sphères de socialisation que sont la famille et l'école sont tour à tour facteur et « victime » d'inégalités. Ainsi l'école subit les inégalités produites par la famille, mais que cette dernière subit aussi les inégalités produites par l'école. Mais quel est le lien entre les macros contextes et les inégalités dans la sexualité chez les adolescents. Afin d'analyser ce phénomène une analyse comparative à partir d'études menées sur trois régions françaises PACA, Rhône-Alpes et la Guadeloupe a été produite. Ces régions ont été choisies pour leurs différences ou ressemblances économiques et démographiques. Cependant d'une région à l'autre les études sur les pratiques sexuelles des jeunes ne portent pas sur les mêmes objets, donc une comparaison globale en mettant en lien situation économique et pratiques à risques sexuelles sera dresser.

Tableau 3. Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en Guadeloupe⁸.

Données socio démographiques		Données épidémiologiques des pratiques sexuelles	
	Taux		Taux %
Chômage	28%	Rapport sexuel	62%
Bénéficiaires CMU-c	26.1%	IVG	28% ^o
Pauvreté	13%	Grossesses non désirées	19%
		Préservatif	80%
		Pilule d'urgence	48%
		Pilule	17%
		Déclare IST	0%
		Test VIH	40%

Tableau 4. Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en PACA⁹.

Données socio démographiques (INSEE 2010)		Données épidémiologiques des pratiques sexuelles	
	Taux		Taux %
Chômage	9%	Rapport sexuel	
Bénéficiaires de la CMU-c	10.7%	IVG	20.7% ^o
Pauvreté	16.3%	Grossesses non désirées	
		Préservatif	90%
		Pilule d'urgence	
		Pilule	
		Déclare IST	20%
		Test VIH	24%

⁸ Enquête menée par le KABP Antilles-Guyane exploitée par l'ORSAG⁹ CRIPS Provence-Alpes-Côte d'Azur, juin 2015 InVS 2014 – données au 31 décembre 2013

Tableau 5. Pratiques sexuelles chez les jeunes de 15-17 ans en Rhône Alpes ¹⁰.

Données socio démographiques (INSEE 2010)		Données épidémiologiques des pratiques sexuelles	
	Taux		Taux %
Chômage	8.6%	Rapport sexuel	62%
Bénéficiaires CMU-c	8.5%	IVG	7.5%
Pauvreté	12.3%	Grossesses non désirées	
		Préservatif	85.8
		Pilule d'urgence	
		Pilule	94.6%
		Déclare IST	
		Test VIH	40%

Les tableaux 3, 4, et 5 permettent de lire les caractéristiques des conduites sexuelles à risque des jeunes dans des départements dont la situation économique liée à la précarité est à peu semblable à celle de la Guadeloupe. Dans la colonne 1 des indicateurs sociaux en lien avec l'emploi et les prestations sociales et dans la colonne 2 les données épidémiologiques sur les conduites sexuelles à risque sont présentées. L'analyse des données des trois tableaux permet de constater qu'il peut y avoir une corrélation entre pratiques sexuelles des jeunes et situation économique et démographique des régions. En effet, dans une région ayant une situation économique fragile les jeunes ont des conduites plus risquées, c'est le cas de la Guadeloupe avec des indicateurs de précarité élevés en comparaison aux deux autres régions. Dans cette région le taux de chômage est environ trois fois supérieures et le nombre de personnes bénéficiant de la CMU deux fois supérieur aux deux autres régions, les conduites sexuelles y sont beaucoup plus à risque chez les adolescents, ceci se confirme par les données de la région PACA. Ces deux résultats permettent de poser une corrélation entre le macro contexte et les pratiques à risque sexuelles chez les jeunes ou entre préoccupations liées aux besoins sociaux ou préoccupations de prise de risque. La situation économique oriente aussi les préoccupations sociales et peut expliquer que les conduites sexuelles soient moins une priorité lorsque la réponse aux besoins fondamentaux est incomplète. Cependant, d'autres facteurs provenant du macro contexte sont aussi à prendre en compte en particulier l'histoire et la culture, la Guadeloupe étant marquée par une culture et une histoire sexualisées, liées à la période esclavagiste (voir partie 1), situation que les deux autres régions n'ont pas connue.

¹⁰http://www.prs-rhonealpes.fr/fileadmin/Documents/Etat_des_lieux_ORs/DSPRO_20110405_ORs-3_Santedesjeunes.pdf

Les conduites sexuelles sont donc inégales en fonction des micros et des macros contextes dans lesquels les jeunes évoluent.

Conclusion

Les références à divers travaux portant sur le poids des contextes et la production des dispositions incorporées ont permis de mettre en évidence l'influence des macros et micros contextes sur les dispositions incorporées sexuelles. Quelle que soit la société dans laquelle un individu évolue, se développe et se socialise il y a une transmission d'habitus et de dispositions incorporées de sexualité. Elle s'effectuera par le partage des représentations et de la position de chacun des sexes. La sexualité génitale concerne les adolescents car elle permet leur inscription dans la société, leur intégration au sein des groupes sociaux d'appartenance ou de référence, « le passage à la sexualité génitale est un seuil social décisif, qui fait entrer symboliquement dans un nouvel âge, la jeunesse » (Bozon, 2012, p. 47). Toutes les pratiques et les représentations sexuelles que l'adolescent développera seront les fruits de la socialisation primaire et secondaire. L'ouverture vers une sexualité plus variée, plus mouvante selon les périodes, selon l'environnement socio-économique mais aussi selon les micros contextes sociaux a rendu la sexualité plus individuelle et certainement plus conflictuelle lorsqu'elle s'inscrit dans le domaine des affaires publiques. En effet, quel que soit le comportement sexuel, le choix sexuel de l'individu est soumis à ce qui lui aura été transmis dans son milieu familial, qui peut ne pas correspondre avec ce que les politiques éducatives souhaitent lui transmettre. Les conflits peuvent être aussi créés par la rencontre avec les dispositions incorporées de l'autre qui en fonction de ses représentations aura du mal à s'adapter à d'autres représentations, le rôle de l'éducation publique est là un enjeu central car il doit permettre de limiter les conflits dus à ces écarts de représentations. Les émotions de peur ou de désirs, les valeurs d'interdits ou de l'acceptable sont comme le souligne Bozon des scénarios pré-écrits qui orienteront les pratiques.

Rien de sexuel ne pourrait advenir, même une masturbation solitaire, s'il n'existait pas de production sociale et mentale prenant la forme de scénarios, dans lesquels les actes, les relations et les significations de la sexualité se trouvent mises en relation, organisés en séquences. Ces scénarios fonctionnent comme des guides de lecture, permettant aux individus de se situer et de donner un sens sexuel à des sensations, à des situations, à des propos et à des états corporels. (Bozon, 2012, p. 101).

L'éducation à la sexualité peut avoir comme objectif de maintenir l'ordre sexuel, l'ordre social en apportant à l'ensemble de la population un savoir homogène sur les conduites et les choix à

tenir dans ce domaine. Elle permet l'accès à des scripts sexuels ou des histoires de référence qui seront réutilisables dans une situation donnée. L'élève possédera les outils nécessaires à une cohérence dans les différentes manifestations individuelles du processus de mise en œuvre de sa sexualité. Les représentations sociales de la sexualité sont donc bien le produit de la rencontre entre les dispositions produites par les micros contextes sociaux et celles façonnées par le macro contexte. Ces mêmes producteurs d'habitus sont aussi les lieux qui déterminent l'ajustement de ces dispositions et où se mettent en œuvre les pratiques sexuelles. L'intervention du macro contexte sur la production des dispositions se fait par l'école au cœur du milieu didactique au sein duquel se produit la rencontre. Mais ce sont aussi les conflits entre les dispositions incorporées des élèves et celles issues du contexte didactique qui vont produire de nouvelles dispositions qui seront intériorisées puis utilisées par l'élève en fonction des situations dans lesquelles il se trouvera.

Dans le cadre de cette étude la sexualité est vue comme un habitus construit par le contexte social et qui permet l'intégration de l'individu. Car c'est le groupe dans lequel l'adolescent évolue qui va déterminer ses caractéristiques sexuelles, ce qui est autorisé ou non, l'entrée dans cette sexualité et l'éthique autour de cette sexualité. Ce qui se transmet dans la famille au niveau de la sexualité aura aussi une influence directe sur ce qui est transmis à l'école en éducation à la sexualité et réciproquement. Ce qui est intégré dans le micro contexte par l'intégration des habitus va avoir une action directe sur le macro contexte par réajustement, afin de favoriser la cohésion sociale, de donner du sens à l'action, à l'acte sexuel dans une situation donnée. Pourtant certaines études sur le territoire français portant sur les comportements sexuels des jeunes, permettent de mettre en évidence des disparités dans les conduites sexuelles à risque et en particulier sur la région Guadeloupe. Cette dernière est cependant un département français qui bénéficie des mêmes obligations curriculaires en éducation à la sexualité, celles fixées par la loi de 2003 qui stipule que l'accent en éducation à la santé doit être mis sur la prévention des risques sexuels. Les textes officiels affirment que la sexualité humaine « renvoie à la globalité de l'être humain dans ses dimensions aussi bien biologique, psycho-affective que sociale » (Eduscol, 2008, p. 17). Comment, dans la didactique de l'éducation à la sexualité, est prise en compte cette globalité de l'être humain pour favoriser les pratiques protectrices dans la sexualité des adolescents ? L'éducation à la sexualité à travers ses objectifs vise à agir sur les comportements sexuels des lycéens dans trois dimensions :

- la dimension biologique va leur permettre d'avoir les connaissances qui vont agir sur leurs attitudes et leurs façons de penser,

- la dimension sociale leur permet de connaître les normes et les règles à respecter pour éviter un comportement sexuel dangereux pour soi et pour autrui,
- enfin la dimension psychoaffective doit amener l'élève à réfléchir sur ses choix en pensant à sa relation à l'autre.

Mais les disparités entre les comportements sexuels des jeunes Guadeloupéens et leurs homologues de l'hexagone ne sont-elles pas la preuve d'inégalités produites par les pratiques didactiques en l'éducation à la sexualité ?

5. Approche didactique

A travers l'étude des concepts autour de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire le contexte a été défini comme étant l'environnement d'un élément sur lequel il agit et lui donne son sens, son orientation, sa valeur. Dans une approche générale, le contexte social est apparu comme l'environnement économique, politique, culturel, familial et historique qui participe à la construction de l'individu et va déterminer et construire ses choix de vie et ainsi ses conduites sexualisées. D'un point de vue sociologique, le contexte tel qu'il est appréhendé dans l'étude tient compte de l'ensemble des individus et des interactions qui entrent en jeu. Maintenant il faut aborder l'aspect didactique de la recherche afin de mieux comprendre le rôle des contextes sur la didactique et de la didactique sur les contextes.

Le concept « contexte » est peu utilisé en didactique, ainsi pour prendre en compte l'impact des contextes sur la didactique de l'éducation à la sexualité, le contexte est situé dans ce cadre d'un point de vue didactique par rapport aux théories de la situation d'enseignement-apprentissage (SEA) de Brousseau (1998), ici la situation didactique telle qu'elle est approchée contient des caractéristiques similaires au contexte. Enfin, cette approche du contexte se spécifie particulièrement à l'action des contextes en didactique par les travaux de Bru (2002) et de Chevallard (1989).

5.1 Le contexte en didactique

5.1.1 Du concept de « situation didactique » à celui de « contexte didactique »

Le mot « didactique » vient du grec ancien didaktikós (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe didáschein (« enseigner », « instruire »).

La didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle interroge le rôle des contenus disciplinaires et leur dimension épistémologique. Comprendre le rôle des contenus revient à sonder leur impact vis à vis des élèves, au sein du contexte d'apprentissage. Ainsi, il est retenu

que c'est au sein de ce dernier que vont se dérouler des interactions entre les acteurs, élèves-élèves, élèves-enseignants, élèves-savoirs. Afin d'aborder ce contexte, la réflexion est enrichie par les travaux de Brousseau (1984) sur la théorie des situations didactiques qui présente le milieu d'apprentissage comme un milieu d'interactions entre le savoirs, l'enseignant et l'élève et des travaux de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) sur la théorie de la situation d'enseignement et d'apprentissage (SEA) qui accordent une place au contexte social de l'élève dans les interactions.

La théorie des situations didactiques de Brousseau

Pour Brousseau (1984), une situation est « l'ensemble de circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (p. 2). L'auteur présente la situation didactique à partir de deux caractéristiques :

- comme étant l'environnement de l'élève, qui est contrôlée par l'enseignant « l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant » (Brousseau 1984, p. 2)
- comme étant l'environnement complet de l'élève, l'enseignant y compris.

Dans ces deux présentations de la situation didactique, l'élève n'est pas acteur, il est soumis à l'environnement d'apprentissage et en particulier à l'enseignant. L'objectif au sein de ce milieu didactique est la transformation de la connaissance culturelle en un savoir par la mise en œuvre de différentes règles tant du côté de l'enseignant que des éléments du système éducatif :

- le savoir appartient à l'institution, l'enseignant est le transmetteur de ce savoir à l'élève ;
- ce savoir est mis directement en relation avec les connaissances culturelles de l'élève et pour que cette relation se mette en place les savoirs culturels doivent être reconnus ;
- le « sens » qui sera donné au savoir en fonction de « l'image culturelle » et de l'institution déterminera l'acquisition du savoir par l'élève ;
- l'acquisition du savoir dépend des capacités de l'élève à apprendre et à s'adapter à son milieu ;
- l'établissement d'un contrat de communication et d'un contrat didactique entre l'élève et l'enseignant est nécessaire pour faciliter l'acquisition du savoir.

A partir de ces différentes règles de mise en mouvement du savoir la conclusion est faite qu'au sein de la situation didactique l'acquisition du savoir dépend de la volonté de

l'enseignant à créer les interactions en à la transformation des connaissances culturelles de l'élève par l'apprentissage en savoirs et à l'adaptation de ce dernier à la situation.

La situation d'apprentissage - d'enseignement selon Sauvage Luntadi et Tupin (2012)

Dans leur analyse de la situation d'apprentissage, Sauvage Luntadi et Tupin (2012) définissent le milieu comme étant « une situation sociale instituée » dans laquelle les acteurs, élèves et enseignant, vont se rencontrer de façon plus ou moins volontaire, en effet pour eux au sein de cette situation scolaire « la « rencontre » ne se réalise pas nécessairement » (*Ibid.*, p. 103). On peut donc distinguer ce premier registre de la « situation enseignement », comme étant un lieu de communication, d'interactions sociales auxquelles vont s'ajouter des interactions pédagogiques et didactiques.

Sauvage Luntadi et Tupin (2012) proposent d'étudier la situation d'enseignement - apprentissage à partir des théories sur la « situation professionnelle » et mettent en avant le fait que :

- au regard des publics accueillis il faut « interroger dans un même mouvement la place des contextes et le rôle des acteurs au sein des situations d'enseignement apprentissage » (p. 102);
- dans la situation d'apprentissage, « il y a mise en présence des élèves et du maître dans une situation sociale instituée, mais pour eux la rencontre ne se fait pas nécessairement » (p. 103) ;
- une séparation entre la situation scolaire qui est une situation d'enseignement apprentissage et le fait que c'est un espace « de pratique professionnelle au sein duquel est susceptible de s'exprimer une dynamique d'enseignement-apprentissage (E/A) » (*Ibid.*);
- des relations entre l'enseignant et l'enseigné qui vont être déterminées par cette dynamique et en fonction « des conditions environnementales qui caractérisent la situation » (*Ibid.*) ;
- dans cette situation d'apprentissage, il y a deux niveaux d'interactivité : enseignant - enseigné et « enseignement - apprentissage et contextes » (*Ibid.*, p. 102).

Bien que Brousseau (1984) parle de la place des connaissances culturelles, il accorde peu de place au contexte social de l'élève et à ses dispositions incorporées, car pour lui

« l'apprentissage est supposé s'accomplir par une adaptation « spontanée » de l'apprenant au milieu créé par cette situation » (*Ibid.*, p. 3). Brousseau (1984) accorde une place plus importante à l'enseignant, plaçant l'élève comme un acteur qui va agir selon ce que

l'enseignant aura déterminé. Tandis que Sauvage Luntadi et Tupin, mettent en avant la place des contextes sociaux dans le contexte didactique sur l'apprentissage.

La situation vue dans ces deux études contient de nombreuses caractéristiques du contexte défini en sociologie. On y retrouve des interactions entre différents acteurs, des éléments de l'environnement de la situation qui agissent sur cette situation. La situation en didactique est aussi un contexte car possédant les mêmes caractéristiques de ce dernier, il est alors nommé « contexte didactique ».

Dans cette approche de la situation didactique c'est l'approche de Sauvage Luntadi et Tupin, (2012) qui sert de support pour comprendre comment la situation d'apprentissage et le contexte social se rencontrent et forment le contexte didactique en éducation à la sexualité. Le contexte didactique est défini donc comme étant le lieu de rencontre entre le savoir visant à agir sur les connaissances culturelles sexuelles, l'enseignant et l'institution scolaire.

5.2 Processus de contextualisation didactique

5.2.1 Contextualisation

La contextualisation peut être vue comme l'action de replacer un objet dans son contexte ; c'est-à-dire en prenant en compte les événements et les autres éléments qui l'entourent pour le comprendre, l'analyser et l'interpréter, mais aussi comprendre son impact sur d'autres contextes qui se situent dans son environnement.

Les théories de l'action de Barbier et Galatanu (2000) démontrent que l'action mise en place par le sujet est le résultat de la représentation que ce dernier a de l'action mais aussi de l'environnement dans lequel se déroule l'action ; c'est cette rencontre qui déclenche la contextualisation. Le « concept de contextualisation est à l'intersection des fonctions de mise en représentation des actions et de l'environnement dans une case repérée comme « la construction par l'acteur de la situation » » (Marcel, 2002, p. 104) ; la contextualisation met donc en jeu les dispositions incorporées des individus sur un objet donné et les éléments qui forment le contexte de l'objet.

5.2.2 Contextualisation didactique

Les recherches en contextualisation didactique ont fait émergé deux orientations, l'une qui prendra plus en compte la mise en œuvre des compétences de l'enseignant dans la situation d'apprentissage (Blanchet, 2009 ; Anciaux et *al.*, 2012 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012). L'autre orientation positionne la contextualisation comme un processus durant lequel il y a des interactions entre les contextes et les acteurs (Bru, 1991 ; Marcel, 1997, 1998, 2002).

La contextualisation didactique une compétence de l'enseignant

La contextualisation didactique a d'abord été abordée dans le champ de la linguistique par Blanchet en 2009, il parle alors de didactique contextuelle qui se propose, de décrire, d'étudier les interactions entre une situation d'enseignement, d'apprentissage et le contexte dans lequel elle se déroule (Blanchet, 2009), selon l'auteur ces interactions sont mises en action par l'enseignant dans la façon dont il va penser et mettre en oeuvre sa pédagogie. Il s'agit ici de poser la contextualisation didactique comme une compétence pédagogique de l'enseignant, c'est aussi cet axe qu'ont choisi Anciaux, et *al.*, (2012) ainsi que Sauvage Luntadi et Tupin (2012). L'enseignant va prendre en compte ce qui constitue le contexte afin de déterminer son action professionnelle dans la situation d'enseignement – apprentissage ou afin de déterminer les contenus pédagogiques.

Anciaux, et *al.* (2012)

L'équipe du CREEF, laboratoire de recherche en Guadeloupe, mène des recherches sur la contextualisation didactique en s'appuyant sur le contexte linguistique (créole, français), géographique (climat tropical) et historique de la Guadeloupe. Il s'agit pour les chercheurs de ce laboratoire de montrer comment des éléments liés à ces différents contextes peuvent influencer le milieu d'apprentissage, ainsi « La contextualisation va prendre en compte les facteurs qui interviennent sur le processus d'apprentissage » (Anciaux, et *al.*, 2012, p. 18).

Les chercheurs donnent les caractéristiques suivantes à la contextualisation didactique :

la contextualisation didactique contient deux parties :

- l'analyse didactique contextuelle qui interroge les relations entre l'enseignant, les activités d'apprentissage et le contexte dans lequel se déroule l'activité d'enseignement ;
- les didactiques contextualisées qui demandent la mise en place de ressources pédagogiques et didactiques ;

la contextualisation didactique peut rencontrer différentes contraintes elles peuvent être :

- des résistances épistémologiques lorsqu'elles sont liées à la conception des prescrits et à l'universalité ou non de la discipline ;
- des résistances sociales lorsqu'elles sont liées à l'école et à l'enseignement par les valeurs qui y sont diffusées mais aussi à des conceptions de la discipline qu'ont les différents acteurs (*Ibid.*, p. 173).

Blanchet (2009)

Blanchet définit la didactique contextuelle comme se proposant « de décrire, d'étudier les interactions entre un milieu d'enseignement, d'apprentissage et le contexte dans lequel elle se déroule » (Blanchet, 2009, p. 3). Pour ce faire deux aspects sont mis en avant :

- l'apprentissage doit se baser « sur la représentation des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, c'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées du discours, aux projets ». (Blanchet, 2009) ;
- concernant l'adaptation des savoirs aux contextes externes, il ne s'agit pas simplement de « placage » mais une prise en compte réelle du contexte environnant de l'élève. Le contexte devient un outil pédagogique et didactique actif « dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques » (*Ibid.*).

Sauvage Luntadi et Tupin (2012)

En amont les travaux de Sauvage Luntadi et Tupin situent le contexte didactique comme une situation dans laquelle se forme le système, enseignement-apprentissage. Pour eux, la situation sera influencée par des éléments externes, qui sont des « variables contextuelles » (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012), qui seront prises en compte de façon consciente par l'enseignant ou qui agiront dans le « silence », « la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est/serait nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, ou encore via les politiques éducatives ou linguistiques mises en place » (*Ibid.*, p. 105). Les contextes agissent et interagissent sur le contexte didactique. En s'inscrivant dans les principes de l'écologie de Bronfenbrenner, les auteurs définissent les processus de contextualisation comme l'appropriation des variables contextuelles « dans et par » la pratique des enseignants qui met en jeu un « mouvement dialectique situation/contexte » (*Ibid.*). La contextualisation est alors à considérer comme un processus car il y a une action des contextes environnants sur les pratiques et une prise en compte des éléments environnants dans la pratique, « mécanisme par lequel des aspects particuliers de l'environnement agissent sur la pratique » (*Ibid.*, p. 105). Durant le processus de contextualisation le contexte didactique est sans cesse en mouvement sous l'effet de la pratique enseignante.

Les trois approches résumées donnent à la pratique enseignante un rôle prépondérant dans la contextualisation didactique. Il s'agit de la compétence de l'enseignant, au sein du contexte didactique, à prendre en compte les « variables contextuelles » (*Ibid.*) afin de limiter le « effets dus au contexte » (Anciaux, et *al.*, 2012). L'objectif étant d'optimiser l'apprentissage.

5.2.3 La contextualisation didactique un processus didactique

Ce sont les travaux de Bru (1991, 2002) et Marcel (1997, 1998 et 2002) qui ont permis de situer la contextualisation didactique, non plus sous l'angle unique de l'action professionnelle de l'enseignant, mais comme un processus prenant en compte l'intervention de l'enseignant, des élèves et des contextes auxquels appartiennent ces différents acteurs. Mais avant de situer cette nouvelle approche, voyons ce qu'est un processus.

Le dictionnaire Français de Larousse propose cette définition, « enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose ; suite continue d'opérations, d'actions constituant la manière de faire, de fabriquer quelque chose ».

En didactique le concept de « processus » est employé généralement pour analyser la façon dont les savoirs sont transformés afin d'être transmis par l'enseignant et intégrés par les élèves, on parle alors de processus d'apprentissage.

C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. Le savoir scientifique subit de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement : ces transformations relèvent ce qui est appelé la « transposition didactique externe ». Les autres transformations qui se produisent dans le cadre du processus d'enseignement – apprentissage, opèrent dans les relations professeur – élève et s'objectivent dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, caché), elles constituent, la « transposition didactique interne » (Paun, 2006, p. 9).

Le processus didactique met donc en place trois étapes, dont deux se déroulent au sein du contexte didactique (l'enseignement et l'apprentissage).

Bru (1991) situe le contexte didactique comme un système « enseignement/apprentissage » dans lequel se déroulent des « interactions en contexte ». Il reprend les principes fondamentaux des théories de la systémie :

- la causalité est la prise en compte de l'environnement des pratiques étudiées ;

- la notion de causalité circulaire, se trouve concrétisée par la notion d'interaction entre les composantes du système, qui vont agir l'un sur l'autre en fonction de l'environnement ;
- la lecture mono-causale (variable explicative et variable expliquée), met en lien les causes et les effets en établissant les interdépendances.

En s'appuyant sur ces principes que Bru (1991) fait émerger des principes qui fondent le système enseignement/apprentissage :

- dans le système il se déroule deux processus distincts qui sont l'enseignement et l'apprentissage ;
- ces processus peuvent être vus comme étant deux sous-systèmes au sein d'un système plus large, ce qui pose à la fois leur autonomie et leur mise en relation ;
- son modèle est appréhendé par lui comme un modèle écologique, le contexte y a donc une place et un rôle privilégié.

Bien que la contextualisation soit abordée comme un processus, Bru (1991) donne une place dominante à la pratique enseignante, en effet selon l'auteur, la contextualisation est « l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu » ; le milieu étant considéré comme étant l'environnement tel qu'il est perçu par l'enseignant, « l'environnement subjectivé donc » (*Ibid.*). Ce qui se passe dans le contexte didactique ne peut donc être expliqué que par les pratiques enseignantes et c'est par elles que passe la compréhension du processus de contextualisation. Pour Bru le processus est déterminé par la place accordée à l'enseignant dans ce processus, cependant il n'est pas mention du positionnement de l'institution et de l'élève dans le schéma de processus proposer par lui.

D'autres recherches s'attachent à la question du contexte comme celles de Marcel (2002) qui s'intéressent aux pratiques enseignantes dans le contexte d'apprentissage ; « Le concept de contextualisation propose de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions de l'enseignant agissant et des contextes de leur effectuation » (*Ibid.*, p. 1). Il s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique en se focalisant sur le modèle du système enseignement/apprentissage dit « des interactions en contexte » (Bru, 1991). La contextualisation est composée des interactions entre l'enseignant et le contexte d'apprentissage. C'est un processus qui désigne « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (*Ibid.*) et qui influence l'appropriation des compétences par les élèves.

Du point de vue de Bru (1991) et de Marcel (2002), la contextualisation didactique est un processus qui est mis en œuvre par l'enseignant, ce dernier étant plus ou moins influencé par

le contexte d'enseignement, qui lui-même est influencé par le macro contexte sous des formes géographiques, historiques ou/et linguistiques. Cependant dans cette étude cet angle n'est pas complètement la même, en effet, il s'agit d'interroger ce qui influence les pratiques enseignantes et ce qu'elles influencent chez l'élève au-delà de la transmission des savoirs. On dira que la contextualisation didactique prend la forme à la fois d'une didactique contextualisée car soumise à l'institution (Chevallard, 1989) et d'une didactique contextualisante (Bru, 2002) car ayant une action sur les acteurs. Les approches de la contextualisation comme un processus placent les acteurs et les contextes à des degrés d'influence différents, c'est cette entrée qui oriente l'approche de la contextualisation didactique dans la recherche, la contextualisation est un processus faisant appel aux interactions entre les contextes et les acteurs. Se sont des recherches déjà menées que débute cette analyse mais l'étude prendra de l'ampleur en donnant une place à l'institution (Chevallard, 1989) et aux contextes de socialisation traversés par les élèves.

6 Didactique contextualisée et didactique contextualisante

6.1 Didactique contextualisée

Les études précédentes montrent l'importance dans les pratiques professionnelles de l'enseignant de prendre en compte les éléments du contexte environnemental de l'élève dans le processus de contextualisation didactique. Car lorsque les micro-contextes et le macro contexte agissent sur le traitement des informations il y a transformation du savoir par l'impact de la connaissance culturelle. Cependant très peu prennent en compte l'influence du contexte institutionnel sur cette action de didactique. C'est vers cet axe que s'orientent la recherche, en prenant appui sur les travaux de Chevallard (1989).

6.1.1 Les travaux de Chevallard (1989)

Dans sa théorie sur les rapports personnels et les rapports institutionnels (approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques), Chevallard met en évidence le poids des institutions sur la formation des personnes. Il pose des principes ainsi résumés :

- la personne a une place au regard de l'institution, l'institution agissant sur l'individu dont il devient le sujet. Elle forme l'individu et agit sur ses pratiques, car ce dernier aura un rapport avec l'institution. Selon Chevallard (1989) l'individu possède son « univers cognitif » qui par son assujettissement à l'institution va se modifier, « l'univers cognitif $U(x)$ d'une personne x est le fruit de l'assujettissement de x à une

multitude changeante de positions institutionnelles, occupées par x simultanément ou successivement » (Chevallard, 1989, p. 7) ;

- l'institution, telle que présentée par Chevallard, est vue comme un « dispositif social « total » » (*Ibid.*, p. 3) qui va imposer à l'individu des façons de voir d'agir, de penser, de connaître qui vont le transformer. Ces impositions se font en fonction de la place qu'occupe l'individu au sein de l'espace social. Le système éducatif, la classe sont considérés comme des institutions, l'un à un niveau macro, l'autre à un niveau micro qui vont mettre « en jeu des manières de faire et de penser propres » (*Ibid.*, p. 5) ;
- en agissant sur l'individu le « rapport institutionnel » permet la mise en œuvre d'une conformité.

Les principes posés par Chevallard (1989), permettent de poser que les pratiques enseignantes sont contextualisées car assujetties au contexte institutionnel. Cette action contextualisée est d'autant plus forte que l'enseignant a été formé par l'institution scolaire, afin qu'il soit « conforme » à ses attentes, « tout projet de formation, dans la mesure où un tel projet vise, par définition, à modifier l'univers cognitif des sujets de la formation ». Même quand il ne répond pas à une intention formatrice, tout assujettissement institutionnel – en une position p au sein d'une institution I – exerce en fait une action formative sui generis, qui tend à conformer les personnes au rôle assigné par I à ses sujets en position p. (*Ibid.*, p. 7). Cette formation étant « une formation intentionnelle, dite aussi formelle » (*op. cit.*) agit sur l'univers cognitif de l'enseignant afin qu'il puisse répondre à la commande institutionnelle, « en appartenant à l'institution la personne dotée de son univers cognitif » « s'assujettit aux rapports institutionnels » (*Ibid.*, p. 7).

Les pratiques enseignantes alors formées et encadrées par l'institution scolaire sont contextualisées par celle-ci, lorsqu'elles sont mises en œuvre dans le contexte didactique, qui lui est un micro contexte assujetti au macro contexte système éducatif.

6.1.2 Didactique contextualisée sous l'influence des acteurs

Le contexte didactique répondant aux règles des contextes (interactions entre les acteurs et assujettissements) subit également l'influence des acteurs. Les travaux de Wanlin (2009) présentent différents facteurs qui sont mis en œuvre par les acteurs et qui ont un impact sur le contexte didactique :

- l'enseignant par ses expériences professionnelles, ses croyances et intérêts, sa formation ;

- les élèves par leur désir de performances, de réussite, leurs intérêts pour le système scolaire, l'apprentissage, leurs habiletés, motivations, engagements, etc. ;
- les acteurs de l'institution externes au contexte didactique : les opinions des collègues, les préconisations de la hiérarchie et de la noo sphère. On pourrait aussi introduire les parents comme acteurs externes en se référant à la contextualisation externe de la pratique présentée par Bru, « le cadre réglementaire, les locaux, les rapports aux parents... influencent les pratiques et peuvent également être modifiés par ces dernières » (2002, p. 69).

Les pratiques enseignantes vont donc s'adapter en fonction des interactions entre les acteurs et du degré de leur influence dans les choix pédagogiques et didactiques. Ces interactions peuvent être prévues ou non prévues, verbales ou non verbales, visibles et non visibles et comme le souligne Altet (1994), elles sont « sous-tendues par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement » (p. 125). Qu'ils soient internes ou externes au contexte didactique, les acteurs de l'institution sont des facteurs d'une dimension contextualisée de la didactique, car par leurs interactions avec l'enseignant, même à des degrés différents, ils jouent un rôle déterminant dans l'enseignement.

6.2 Didactique contextualisante par les pratiques enseignantes

« Si les pratiques d'enseignement sont contextualisées (influencées par le contexte), elles sont également contextualisantes dans le sens où elles modifient elles-mêmes le contexte » (Bru, 2002, p. 69). Comme le souligne Bru, la deuxième phase dans le processus de contextualisation est une action contextualisante, il s'agit de l'action de l'enseignant sur le contexte didactique et sur les élèves. Cette étape est en partie mise en place de façon consciente par l'enseignant lorsque, selon ses objectifs pédagogiques, il va agir sur l'environnement matériel du contexte didactique et sur le contenu de l'enseignement. Cependant, une partie de l'action contextualisante est inconsciente, notamment lorsque l'enseignant va agir sur les représentations que l'élève a des savoirs qui lui sont transmis ou encore lorsque ses attitudes sont susceptibles d'orienter celles des élèves. Anderson et Brewer (1945) montrent « comment le comportement de l'élève dépend de celui du professeur, par exemple comment une attitude dominatrice chez le professeur provoque des conduites non coopératives, distraites, voire agressives chez les enfants et restreignent d'une façon générale leur activité » (Postic, 1977, p. 70). Cette approche de la didactique contextualisante fait appel à ce qui n'est pas déterminé à l'avance dans la conception de la séance d'apprentissage, ce qui

est accordé « aux processus non observables, tels les pensées, les sentiments, les perceptions (des enseignants et des élèves) », Hamilton (1983, cité par Shulman, 1986). Par conséquent, comme le souligne Bru (2002), on peut donc considérer le contexte didactique comme un système dialectique qui, « agi et agissant, doublement interactif », intervient sur les attitudes et les comportements des élèves. Cette action sera mise en œuvre par l'intermédiaire des savoirs transmis mais aussi par les attitudes de l'enseignant face à ce savoir et face à l'élève.

Conclusion

Le processus de contextualisation didactique tel qu'il est appréhendé présente deux facettes, une appelée « didactique contextualisée », car pour la didactique subit l'influence des contextes et en particulier celui du contexte institutionnel, et une autre nommée « didactique contextualisante » dans la mesure où l'action didactique agit sur le contexte social des élèves, sur leurs attitudes et leurs comportements, les rapports entre individus « nos rapports « personnels » sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents » (Chevallard, 2005). Il se met bien en place un processus didactique complexe qui se poursuit au-delà du contexte didactique. L'action d'apprendre dépend donc du poids de l'institution sur les pratiques de l'enseignant mais aussi des éléments liés au contexte social des acteurs. Par l'apprenant l'impact de la rencontre de l'institution et des contextes sociaux se fera au-delà du contexte didactique, car c'est hors du milieu didactique que va se jouer les rôles construits par le savoir. Si l'influence du contexte didactique va au-delà de ses délimitations, c'est-à-dire hors de la classe et de l'institution, il semble réducteur d'aborder l'étude de la contextualisation didactique au seul champ de la didactique. En effet, interroger la place du contexte social demande d'insérer le champ de la sociologie dans la réflexion. Interroger les attitudes et les comportements dans les contextes sociaux suppose, comme il a été démontré à l'appui des travaux de Lahire (2011, 2012), de se questionner sur la production et la modification des dispositions incorporées au sein du contexte didactique.

7. Contextualisation didactique en éducation à la sexualité, vers une approche socio didactique

7.1 Didactique et sociologie, débat acteurs-structures

L'étude du processus de contextualisation didactique au sein du contexte didactique, a permis de mettre en évidence les interactions qui se mettent en place dans et hors ce contexte. Le processus de contextualisation par les influences des macros contextes (institution scolaire et contexte social) sur le micro contexte (contexte didactique), mais aussi celle du micro contexte sur le macro contexte par l'éducation a été questionné. Car comme le souligne

Cicourel (2008), « le macro *est un produit typique* des procédures interactives et organisationnelles qui transforment les micros événements en structures macro-sociales ». Cette réflexion souligne la place qu'occupent le contexte institutionnel et le contexte didactique dans « l'organisation sociale » (*op. cit.*). Il semble que les processus qui sont étudiés au sein de ces contextes doivent aussi l'être sous l'angle de la sociologie, sans pour autant se séparer de la didactique.

Cette rencontre de la sociologie et de la didactique dans le processus de contextualisation didactique soulève trois problématiques :

1° « l'intégration micro-macro » (*op. cit.*)

2° la rencontre entre l'exogène (provenant des contextes sociaux et institutionnels) et agissant dans le contexte didactique) et l'endogène individuel (créé par les contextes de socialisation considéré comme étant des dispositions incorporées)

3° l'impact d'un processus mis en œuvre par un micro contexte didactique sur un macro contexte social.

1. « L'intégration micro-macro » (*op. cit.*)

Au sein du contexte didactique, l'intégration micro-macro se fait sous l'influence des pratiques enseignantes. Leur étude dans le processus de contextualisation didactique a permis de mesurer le poids de l'institution sur le contexte didactique. Les pratiques enseignantes deviennent alors le résultat de l'assujettissement à l'institution et des dispositions incorporées des acteurs, c'est ce que Lahire (2011) souligne lorsqu'il caractérise une pratique qu'il définit « comme une rencontre entre des dispositions et une situation, ce sont bien les relations entre dispositions incorporées et l'événement ou bien la situation qui constituent les véritables déterminants des pratiques », Lahire (1998, cité par Poggi et Moniotte, 2011). A l'appui des travaux de Chevallard (1989), il est à considérer que ces dispositions sont produites par l'institution qu'elle soit de nature macro ou micro,

Une institution I est un dispositif social « total », qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social (il existe des « micro-institutions »), mais qui permet – et impose – à ses sujets, c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différentes positions p offertes dans I, la mise en jeu de manières de faire et de penser propres (Chevallard, 2009).

Les micro institutions participent donc à la construction et à la vie des macros institutions et inversement. Par les pratiques professionnelles, il y a donc interaction entre les macros contextes et le micro contexte didactique. Le rôle de ces pratiques ne peut donc pas être étudié exclusivement sous l'angle de la didactique ou de la sociologie. C'est bien la compréhension

de la fabrication et de la modification des dispositions dans un contexte donné (angle sociologique) et celle de la relation entre l'enseignement, l'élève et le savoir (angle didactique), qui permet de comprendre l'impact d'un contexte sur un autre.

2. La rencontre entre l'exogène (provenant des contextes) et l'endogène individuel (créé par les contextes)

Dans ses travaux, Bourdieu rappelle sans cesse que « la pratique est à la fois nécessaire et relativement autonome par rapport à la situation parce qu'elle est le produit de la relation dialectique entre une situation et un habitus » (Bourdieu, 1972, p. 261). Dans la situation, d'enseignement qui a été conceptualisée sous le vocable de « contexte didactique », les savoirs qui sont enseignés dans ce contexte didactique ont un impact sur les dispositions incorporées des élèves car comme le précisent Poggi et Moniotte (2011), « les contraintes de la situation peuvent reconfigurer le passé socio culturel des acteurs » (p. 2). Au sein du contexte didactique se fait la rencontre entre les contraintes et les impératifs du contexte institutionnel et ceux du contexte social, il y a donc rencontre des contextes qui sont à la base autonome mais deviennent interdépendant et rentrent en conflit (Lahire 2011, p. 110) sous l'action des dispositions incorporées par les élèves.

3. L'impact d'un processus mis en œuvre par un micro contexte didactique sur un macro contexte social

Les deux premiers points présentés ont permis de constater que les contextes qu'ils soient macro ou micro interagissent entre eux par les pratiques professionnelles et par les dispositions incorporées des acteurs. Bien que peu d'études en didactique portent sur son impact dans la vie sociale des élèves car la didactique étant « ancrée à une grande sensibilisation quant à la nature des savoirs qui sont enseignés » (Johua, 1999, p. 3), il est important de souligner le fait qu'il y a une action de ces contextes sur les dispositions incorporées des élèves. Le processus de contextualisation didactique met donc en œuvre une étape qui est dans le champ de l'étude nommée didactique contextualisante. Au sein du contexte didactique il y a action sur les dispositions incorporées des élèves car ce qui est transmis dans le contexte didactique va influencer les attitudes et les comportements de ces derniers dans les contextes sociaux. La relation entre contexte institutionnel, contexte didactique et dispositions incorporées des acteurs permet de poser que les processus didactiques peuvent être sources de fabrication d'inégalités produites hors de l'école, ce qui se

passé dans la classe de façon homogène sort de la classe alors que l'élève est lui-même « pluriel » (Lahire, 2011).

Une fois questionnées sur le plan épistémologique, ces trois problématiques, **intégration micro-macro, rencontre entre l'exogène et l'endogène individuel et impact d'un processus mis en œuvre par un micro contexte didactique sur un macro contexte social**, ont permis de voir que ce qui se passe dans l'école ne peut plus être désormais seulement étudié qu'à l'intérieur l'école. Dans cette étude est valorisée la pertinence de la rencontre de la didactique et de la sociologie, ainsi Poggi et Moniotte (2011) qui soulignaient la nécessité pour ces deux sciences d'aller l'une vers l'autre. Par conséquent, la réflexion se situe dans un cadre socio-didactique car la double relation mise en évidence propose de permettre à la sociologie d'entrer dans le champ de la didactique, mais aussi à la didactique d'entrer dans le champ de la sociologie afin de mieux comprendre leur impact mutuel sur les attitudes et comportements dans les contextes sociaux extérieurs aux contextes institutionnel et didactique. Cependant, la posture socio-didactique adoptée, à l'instar de Poggi et Moniotte fait le choix de traiter le didactique sociologiquement.

7.2 Contextualisation didactique en éducation à la sexualité et production d'inégalités dans les pratiques sexuelles

En faisant de la sexualité et de la didactique en éducation à la sexualité les objets de recherche, le processus de contextualisation didactique a été abordé sous l'angle didactique mais aussi sociologique à partir des principes suivants :

- les apprentissages en éducation à la sexualité s'inscrivent dans la rencontre des contextes sociaux et institutionnels ;
- l'appropriation des savoirs dans le contexte didactique est socialement différenciée car les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés ;
- le savoir prescrit dans le contexte didactique est institutionnellement homogène.

A partir de ces principes la déduction est faite que dans le milieu didactique en éducation à la sexualité, certainement plus que dans d'autres milieux didactiques, l'action contextualisante est mise en place par la rencontre entre l'homogénéité des savoirs et la diversité sociale des élèves et qu'elle se poursuit dans la pratique sociale de l'élève au moment où ce dernier doit faire des choix dans ses conduites sexuelles encadrées par des « libertés et contraintes intériorisées » (Poggi et Moniotte, 2011). Les différences et les écarts entre les normes sexuelles attendues transmises par l'institution scolaire et les normes sexuelles idéales transmises par le contexte social vont être inégales parce que variables selon les dispositions

incorporées sexuelles des élèves. Les études menées aux Etats unis sur l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire montrent cet effet contextualisant et la création des inégalités dans les pratiques sexuelles. Aux Etats Unis, l'éducation à la sexualité est variable selon les politiques de santé publiques de chaque état. Dans certains états, les contenus sont basés sur l'abstinence avec une orientation genrée. Dans 58% des écoles publiques « l'Abstinence Plus » est définie par un programme qui souligne l'abstinence comme unique moyen contraceptif et de prévention du VIH (Sex Education in the U.S. Policy and Politics) et dans 34% des écoles est enseigné le programme « Seulement Abstinence » qui autorise les seules personnes mariées à avoir des relations sexuelles. L'éducation à la sexualité est donc basée sur l'abstinence comme seule et meilleure méthode pour une sexualité protégée. Tandis qu'en France, l'éducation à la sexualité est fondée sur la responsabilisation des élèves dans leur vie sexuelle, elle oriente les pratiques vers l'utilisation des moyens de prévention et de contraception. Lorsque l'on compare les pratiques à risque chez les jeunes sur les deux continents, on observe les résultats suivants :

- l'âge de début des relations sexuelles chez les jeunes est à peu près similaire ;
- les français utilisent plus les moyens de contraception que les américains ;
- les grossesses précoces sont trois fois supérieures et le taux d'accouchement est quatre fois et demi supérieur aux Etats Unis ;
- pour les IST, dans un lycée au Texas prônant l'abstinence, 20 jeunes ont été atteints du Chlamydia en 2015 (source le San Antonio), ce qui ne s'est jamais produit en France.

On retrouve les mêmes points de différences lorsqu'on compare différents états des Etats Unis entre eux ; en effet, là où l'abstinence est prônée en classe les taux d'infections sexuellement transmissibles sont supérieurs aux classes dans lesquelles on enseigne les moyens de contraception et de protection sexuelles. Par exemple, au Mississippi on peut parler de contraception mais la loi interdit de montrer en classe comment utiliser un préservatif, on observe que c'est le deuxième État du pays en termes de grossesses chez les adolescents.¹¹

L'analyse comparative entre l'éducation à la sexualité proposée aux Etats Unis et celle dispensée en France montre l'aspect contextualisant de la didactique en éducation à la sexualité et surtout comment elle peut être vectrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque des adolescents. L'instruction qui ne prend pas en compte les différents besoins des adolescents et la pluralité des facteurs qui influencent les comportements sexuels tend à produire des taux de conduites sexuelles à risque supérieurs à celle qui a comme objectif de

¹¹ Les données et informations sur les Etats Unis proviennent de sources diverses scientifiques et populaires.

prendre en compte les dimensions psychologiques et sociales de la sexualité des jeunes, comme c'est le cas en France. Ce qui est enseigné à l'école a donc une influence sur les pratiques sexuelles des adolescents.

Conclusion

L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire a comme objectif de transmettre les normes sexuelles attendues afin de rendre les élèves responsables dans leur sexualité. Le contexte social, par l'intervention de la famille, est le premier transmetteur de normes sexuelles considérées comme normes idéales puisqu'adaptées à l'environnement de l'individu. La sexualité, pour répondre aux plaisirs et aux désirs de chacun, doit correspondre aux normes et aux rôles sociaux tout en tenant compte de la singularité de l'être humain dans son intimité. Penser l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire sans tenir compte du contexte social et de l'individualité de chaque élève, peut alors apparaître comme réduisant l'éducation à la sexualité comme étant uniquement une histoire de didactique. Or, agir sur les attitudes et les comportements ne se limite pas qu'à une question de transmission de savoirs. La didactique de l'éducation à la sexualité ne peut donc être étudiée séparément de la sociologie de la sexualité. En effet, dès lors qu'elle agira sur les schèmes de pensées et sur les choix des pratiques sexuelles, elle pourra devenir productrice d'inégalités. Prendre en compte le rôle que jouent les dispositions incorporées des acteurs dans la situation d'apprentissage permet d'appréhender cette dernière non plus seulement comme un espace didactique mais aussi comme un espace de construction sociale. Associer la didactique et la sociologie permet de mieux cerner ce qui influence l'acquisition des savoirs et leur impact en dehors de la situation d'apprentissage.

La didactique en éducation à la sexualité est donc le produit de l'entrecroisement de ces différents déterminants contextuels et institutionnels. Cette double influence est constitutive de ce qui est appelé la didactique contextualisée, par le poids de l'institution et des dispositions des acteurs, didactique qui intervient également de façon contextualisante car devenant elle-même productrice de comportement.

**PARTIE 2. PROBLEMATIQUE QUESTIONS DE
RECHERCHE ET HYPOTHESES**

2.1 Problématique

Les différentes approches théoriques en didactique abordées montrent bien la place de l'enseignant dans la contextualisation didactique, comment par ces compétences il peut prendre en compte les éléments des contextes environnant de l'élève afin de faciliter son apprentissage Anciaux, et *al.*, (2012), Blanchet (2009), Marcel (2002) et Sauvage Luntadi et Tupin (2012) vont plus loin en présentant la contextualisation comme un processus mettant en jeu l'interaction entre les contextes dans et hors du contexte didactique. Le rôle des pratiques enseignantes est alors prépondérant dans ce processus. Mais ce sont les travaux de Chevallard (1985) qui mettent en avant le poids du contexte institutionnel sur les actes de professionnel. Cependant en prenant comme référence les travaux de sociologie de Lahire (2011, 2012) et ceux de Bozon (2012), on a pu voir qu'au sein de tous contextes il y a production, rencontre et modification des dispositions incorporées et ceci même pour celles liées à la sexualité, relation que Lahire résume sous la formule « passé incorporé + contexte présent = pratiques » (Lahire, 2012, p. 35). L'analyse de la contextualisation didactique en éducation à la sexualité permet donc de poursuivre le débat sur la place des acteurs et des institutions dans la contextualisation didactique, sur un plan théorique car elle montre la rencontre de la didactique et de la sociologie et sur un plan empirique par l'observation des jeux dans et hors du contexte didactique durant les différentes étapes de la contextualisation.

Sur un plan théorique, la situation d'enseignement étant considérée comme un contexte didactique, le postulat que l'apport des savoirs en éducation à la sexualité dans ce contexte va produire et agir sur les dispositions incorporées des élèves par l'action de l'enseignant est avancé car :

- il fait appel au jeu des contextes institutionnel et sociaux ;
- ce jeu est influencé par les pratiques enseignantes et par les dispositions incorporées des élèves ;
- cette action sur les dispositions incorporées va au-delà du contexte didactique et se poursuit dans la prise de décision dans des situations externes par les élèves.

2.2 Questions de recherche

Ces postulats théoriques permettent d'interroger le rôle de la contextualisation didactique sur les pratiques sexuelles des lycéens.

Ce qui permet de formuler trois questions de recherche :

1. comment la transposition didactique externe, par les prescrits, oriente-t-elle la contextualisation didactique en éducation à la sexualité ?
2. comment se met en place la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité au cœur même du contexte didactique ? Plus largement, par quoi les pratiques enseignantes sont-elles influencées dans le milieu didactique ? Comment ces influences sont-elles mises en œuvre ?
3. quelle est la place et le rôle de l'élève dans cette contextualisation didactique ? Et de quelles façons les pratiques de contextualisation didactique peuvent-elles être productrices d'inégalités dans les formes de pratiques sexuelles adoptées par les élèves ?

L'observation du contexte didactique et l'appréhension des intentions et des interactions des acteurs en éducation à la sexualité pourront permettre de déterminer le processus de contextualisation en éducation à la sexualité en explorant les hypothèses suivantes :

- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée du fait de l'assujettissement des pratiques enseignantes au poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant et de l'élève ;
- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante, car elle peut agir sur les dispositions incorporées des élèves et être par-là productrice ou réductrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles des lycéens d'origines sociales variées.

Les contextes et l'environnement culturel des acteurs ont donc un rôle direct sur les apprentissages ; en effet, ils auront un impact différent selon la façon dont ils seront intégrés et interprétés. Le contexte didactique mobilisé met en jeu une double relation entre contexte socio-culturel des acteurs et contexte institutionnel, y sont alors interpellées la pratique professionnelle de l'enseignant et les interactions entre les acteurs. Cette relation est mise en tension dans le contexte didactique par le poids de l'institution sur la construction professionnelle de l'enseignant, c'est la « didactique contextualisée », et par l'action des pratiques enseignantes sur les conceptions des élèves influençant ainsi leurs comportements dans les contextes sociaux, c'est la « didactique contextualisante », ce processus est nommé « contextualisation didactique ». L'approche s'insère à la fois dans un modèle socioconstructiviste et dispositionnaliste car c'est l'étude de l'impact des interactions entre le savoir transmis et les représentations sociales de chacun des individus dans le contexte d'apprentissage sur les pratiques didactiques et sur les élèves qui est réfléchi.

PARTIE 3. METHODOLOGIE

La recherche théorique a renforcé du questionnement et validé l'existence d'une interrelation au sein du contexte d'apprentissage entre les dispositions incorporées des acteurs et l'institution par les pratiques professionnelles des enseignants. Dans une situation didactique portant sur l'éducation à la sexualité il a été décelé que ces interactions pouvaient être plus prégnantes car la sexualité appartient au domaine intime de l'individu d'une part et d'autre part parce que l'éducation à la sexualité a une visée d'action sur les attitudes et les comportements sexuels à risques des adolescents. L'approche du macro contexte social, du micro contexte d'apprentissage et du contexte intime de l'élève a permis de mettre en évidence les jeux des dispositions incorporées des acteurs au sein de chacun de ces contextes. Cependant, bien que cette étude théorique ait conforté la problématique, comme dans toute recherche scientifique, il faut maintenant vérifier par l'empirisme la portée des hypothèses. Existe-t-il réellement un processus de contextualisation didactique en éducation à la sexualité et comment peut-il être producteur ou non d'inégalités dans les pratiques sexuelles des lycéens ? Est donc retenue comme hypothèses que :

- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée sous le poids des dispositions incorporées des acteurs et sous le poids de l'institution ;
- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car productrice d'inégalités dans les conduites sexuelles à risque des lycéens.

Les hypothèses ont été posées de façon à mettre en évidence les interrelations entre une variable dépendante, les processus de contextualisation didactique, et des variables indépendantes, le poids des contextes et des dispositions incorporées des acteurs au sein du milieu d'enseignement-apprentissage en éducation à la sexualité. Afin de mesurer l'ampleur des variations trois études ont été menées:

- une étude par analyse des contenus des curriculums,
- une étude sur les pratiques déclarées et effectives des enseignants par questionnaires et par observations filmées de séances d'éducation à la sexualité,
- et une étude sur les pratiques déclarées des élèves par questionnaires et par entretiens.

Chaque étude ayant donc un volet quantitatif et un volet qualitatif.

1. Le terrain d'investigation

1.1 La Guadeloupe

Comprendre l'action des contextes dans la socialisation se fait d'abord par l'analyse des coutumes, des valeurs et des normes de la société dans laquelle l'individu évolue. Les investigations ont été menées sur tout le territoire de la Guadeloupe pour plusieurs raisons :

- c'est notre lieu de résidence professionnelle, il semblait donc plus facile de pouvoir enquêter sur ce territoire sans se soucier des frais liés aux déplacements ;
- le contexte historique et institutionnel de la Guadeloupe est marqué par un passage de l'esclavage, à la colonisation et enfin à la départementalisation. Les recherches théoriques ont montré des particularités dans la sexualité, marquées par ces trois périodes ;
- la Guadeloupe est le département français le plus touché par les IVG (3 fois plus qu'en France hexagonale) et par les grossesses chez les mineures (2,5 fois plus que dans l'hexagone).

1.2 Les lycées professionnels

Les lycées professionnels ont été retenus car :

- 85% des grossesses dans le milieu scolaire concernent des élèves de la voie professionnelle ;
- depuis 2009, l'éducation à la sexualité par le biais de la PSE (Prévention Sécurité Environnement) est enseignée au-delà de l'aspect scientifique, son objectif étant d'agir sur les valeurs et les attitudes des lycéens ;
- la situation d'enseignement - apprentissage en PSE, permet d'analyser les interactions entre les acteurs et les contextes à l'échelle micro.

2. Positionnement épistémologique : questionnement et mise en œuvre de la démarche empirique

Le choix d'une méthode empirique ne s'est pas fait sans un long questionnement portant sur ce que l'on souhaitait observer, sur notre capacité à observer les phénomènes didactiques et sociologiques et les moyens qui pouvaient être mis en œuvre. Allier démarche qualitative et démarche quantitative pour observer et comprendre la rencontre de phénomènes didactiques et sociaux s'est vite imposé comme une obligation, car comme le souligne Dumez (2011) « la qualité est ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est, et non ce que les autres sont. La quantité porte sur le nombre de choses en question » (p. 1). Dans la recherche, l'approche quantitative et l'approche qualitative se complètent et s'enrichissent pour chacune des hypothèses, « la recherche qualitative ne s'oppose donc pas à la recherche quantitative. Les deux exigent des compétences différentes de la part du chercheur, mais elles peuvent s'enrichir mutuellement et, notamment, le traitement de séries chiffrées peut constituer un apport substantiel à la recherche qualitative » (*Ibid.*, p. 1). L'objectif de la recherche étant de comprendre comment l'éducation à la sexualité peut éventuellement être productrice d'inégalités dans les pratiques

sexuelles chez les jeunes, cette complémentarité des méthodes se justifie car il n'existe pas d'étude mettant en lien les objets de didactique et de sexualité ; il a donc fallu, au contact des élèves et des enseignants, questionner pour trouver, quantifier et mesurer afin de prouver l'existence, puis observer et discuter pour apporter d'éventuelles explications et enfin essayer de comprendre.

L'approche qualitative permet ainsi de mieux comprendre les phénomènes d'interactions mis en œuvre par les dispositions incorporées sexuelles des jeunes et des enseignants au sein du contexte didactique sous l'influence du contexte social et du contexte institutionnel. Il s'agit de comprendre ce qui a une action sur les pensées et les agissements des acteurs, en mettant en rapport les interactions entre ces acteurs avec la situation d'enseignement-apprentissage. La démarche qualitative est tout à fait adaptée car, comme le souligne Dumez, elle « se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). Par la double approche quantitative et qualitative, les concepts seront enrichis afin de compléter les théories sur la production des inégalités dans le milieu scolaire par le croisement de la sociologie et de la didactique (cf les travaux de Yin Robert, 2012, repris par Dumez, 2011). L'action en contexte des acteurs, élèves et enseignants en lien avec la transmission de savoir est comprise, mais aussi au-delà du contexte didactique en analysant ce qui se passe dans le contexte social sous l'action du contexte didactique par les pratiques sexuelles des élèves. Les phénomènes suivants sont observés :

- la place des dispositions incorporées ;
- le poids de l'institution ;
- le poids du contexte social ;
- l'impact de l'éducation à la sexualité sur les pratiques sexuelles.

3. Présentation des études

3.1 Etude 1. Analyse du curriculum formel

3.1.1 Présentation et justification de l'outil

La première hypothèse a comme variable indépendante l'action de l'institution et des dispositions incorporées des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Il soumet que les ces pratiques sont contextualisées car elles sont assujetties au poids de l'institution (Chevallard, 2003) et des dispositions incorporées des enseignants. Ainsi, afin de déterminer comment la noosphère participe à l'action contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité, il semble pertinent d'interroger sur les contenus des curriculums ou des prescrits. Ces derniers désignent l'ensemble des éléments qui définiront le parcours éducatif de l'élève,

il s'agit bien sûr des programmes, plans d'études, textes législatifs, recommandations pédagogiques, de tous documents définissant ou accompagnant la mise en œuvre pédagogique de la transmission du savoir. C'est ce que Perrenoud (1993) nomme le « curriculum formel » qu'il définit comme « un monde de textes et de représentations ». Pour l'auteur, le curriculum est :

- prescrit parce qu'il a le « statut d'une norme, d'un devoir être » de l'élève et de l'enseignant mais est placé sous la responsabilité de l'enseignant ;
- formel parce qu'il s'applique et détermine des pratiques et des positionnements au sein de structures et d'organisations formelles.

En tenant compte de ces deux aspects du curriculum il faut déduire que le curriculum offre une rationalité aux pratiques et aux comportements des acteurs du contexte d'enseignement. Pour comprendre l'action des curriculums formels et prescrits dans le contexte d'enseignement, il sera fait une analyse des contenus des prescrits en PSE et plus précisément ceux du module 3 ; d'abord au niveau de la transposition didactique externe c'est-à-dire des textes législatifs, puis au niveau de ce qui est susceptible d'organiser la transposition didactique interne, tout ce qui tend à accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre de sa pédagogie et de sa didactique. La finalité étant de faire émerger le curriculum caché c'est-à-dire les attentes partiellement ou non dites de l'institution mais qui ont un effet sur le développement des compétences visées par la noosphère. L'analyse du curriculum caché semble pouvoir conduire vers une vérification partielle des hypothèses car les actions sur les dispositions incorporées sexuelles sont sous-entendues.

3.1.2 Méthode de traitement : analyse de contenu

L'analyse de contenu se définit comme étant « l'ensemble des techniques d'analyse des communications » (Bardin, 1983, p. 31). Pour Bardin (1983), elle a deux fonctions :

- « une fonction heuristique » qui permet d'enrichir l'enquête exploratoire ;
- « une fonction d'administration de la preuve » qui, par une analyse systématique, permet de confirmer ou pas les hypothèses, c'est l'analyse de contenu « pour prouver » (*Ibid.*, p. 29).

C'est cette deuxième fonction qui retiendra l'attention, car les hypothèses sont déjà posées et qu'il s'agit de la vérification. Elles serviront de guide pour orienter le choix des critères. Cette analyse de contenu des communications institutionnelles devra permettre de mettre en avant

l'axiologie des curriculums en éducation à la sexualité car on est bien ici dans le domaine de l'intime donc des valeurs sexuelles transmises au sein de la sphère de socialisation primaire. Dans un premier temps sera procédé un traitement descriptif qui porte sur les signifiants, plus précisément sur une analyse lexicale. L'analyse descriptive dans la recherche est essentielle car elle permet de maintenir une certaine distance par rapport aux valeurs de la chercheuse sur la sexualité et ainsi de garder l'objectivité nécessaire à toute pratique de recherche. Elle permet de produire des données quantitatives qui conduisent à une analyse qualitative afin de passer à la seconde étape qui est d'inférer des connaissances à partir des hypothèses, « l'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances » (*Ibid.*, p. 39). Toujours selon Bardin, les inférences peuvent permettre de répondre aux questions portant sur les « causes ou antécédents du message » ; « effets du message » (*Ibid.*, p 40), nos inférences portent sur l'émetteur du message et sur ses destinataires (d'abord l'enseignant puis l'élève), les variables sociologiques et culturelles et celles relatives au contexte de communication seront prises en compte.

3.1.3 Organisation de l'analyse

Les différentes phases pour l'analyse que retenues sont celles présentées par Bardin (1983), il s'agit de :

- la préanalyse

La préanalyse est faite à partir des hypothèses avec comme référence les points théoriques qui ont émergé. Au départ seule l'hypothèse une semble vérifiable par l'analyse des contenus des curriculums prescrits et formels. A partir de la problématique et en tenant compte des règles proposées par Bardin des documents à analyser sont choisis afin de constituer un corpus. Voici les règles identifiées par l'auteur :

- a) la règle de l'exhaustivité : la variété des documents intervenant au niveau de transposition didactique externe et de transposition didactique interne est prise en compte. Les textes législatifs qui cadrent la création et la mise en œuvre de la PSE (annexes 7 et annexe 8), puis les documents d'accompagnement pédagogique et enfin les manuels seront étudiés;
- b) la règle de représentativité : tous les documents officiels ont été retenus, en revanche le nombre de manuels étant important se sont les éditeurs les plus connus qui ont été désignés;

- c) la règle d'homogénéité : les documents retenus portent tous sur l'enseignement de la prévention des conduites à risque et des infections sexuellement transmissibles en PSE. La comparaison entre les différents niveaux de la transposition didactique est alors possible ;
- d) la règle de pertinence : les prescrits et les manuels ont pour objectifs de cadrer et d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques dans une même discipline pour un même contenu, ils sont souvent complémentaires.

La procédure d'analyse retenue est une « procédure close » (*Ibid.*, p. 97), les éléments des textes seront classés par des techniques taxonomiques en fonction de critères préalablement déterminés.

3.2 Etude 2. Analyse des pratiques effectives et déclarées

Deux enquêtes sont conduites auprès des professeurs, une constituant un volet quantitatif par questionnaires et l'autre un volet qualitatif par observations de classes filmées accompagnées d'entretiens *post* et *ante*. Les objectifs visés par ces enquêtes sont de vérifier le poids de l'institution et des dispositions incorporées des enseignants dans la transmission de savoirs en éducation à la sexualité, mais aussi de comprendre de quelles façons les différents contextes interagissent sous l'influence des pratiques enseignantes.

3.2.1 L'enquête par questionnaires

1) Présentation et justification de l'outil (annexe 9)

Environ 80 professeurs enseignent ou ont enseigné, dans l'académie de la Guadeloupe, en biotechnologie en 2^{nde} professionnelle, la prévention santé environnement (PSE) sans distinction d'option. Vu que cet effectif est peu important, la population enquêtée est exhaustive et il n'y a pas eu de méthode d'échantillonnage. Avant l'administration, les questionnaires ont été testés deux fois auprès de trois enseignants n'enseignant pas la biotechnologie mais intervenant dans les classes concernées et dans des matières proches de la santé et du corps (un professeur de coiffure, un professeur de biotechnologie santé et un professeur d'esthétique). A l'issue de ce pré test, il a été constaté que certaines questions étaient trop intimes ou formulées de façon trop compliquée. L'administration qui s'est déroulée de novembre 2014 à janvier 2015 est indirecte. Dans chaque établissement un enseignant est responsable de la distribution et une urne est disponible pour la restitution des questionnaires. 50 questionnaires ont été retournés, ce qui représente un pourcentage de 62,5% tout à fait exploitable au regard des pourcentages de retours habituellement obtenus

dans les études sociologiques. Chaque questionnaire contient 25 questions et 69 variables (Questionnaire professeurs, annexe 7).

2) Méthode de traitement

Afin de cerner l'impact des contextes et des dispositions incorporées sur les pratiques effectives des enseignants, le questionnaire a été construit à partir des deux hypothèses avec comme objectifs de déterminer:

- la place et le rôle du contexte institutionnel dans les choix didactiques :
 - place des curriculums prescrits
 - place des dispositions incorporées de l'enseignant
- la prise en compte des éléments de socialisation sexuelle issus du contexte social :
 - place de ce qui est transmis au sein de la famille
 - prise en compte des pratiques sexuelles des lycéens.

Afin de vérifier les objectifs, le traitement des données s'est fait en deux étapes ; d'abord par tri à plat puis tri croisé à l'aide du logiciel Ethnos.

1. Traitement par tri à plat

Il s'agit de traiter question par question afin d'avoir des réponses « brutes » sur le phénomène. Chaque question est en lien avec un indicateur retenu pour l'enquête (cf tableau 6).

Tableau 6. Répartition des questions en lien avec les indicateurs.

Hyp 1 : Didactique contextualisée		Hyp 2 : Didactique contextualisante	
Poids de l'institution	Poids des DI prof	Contexte familial	Pratiques sexuelles
Q1 à 9	Q18	Q10	Q16
Q3	Q19	Q11	Q17
Q5	Q20	Q13	Q23
Q6	Q21	Q15	Q24
Q8	Q22	Q16	
Q12	Q25	Q17	
Q 14	Q26		
Q 16			
Q19			
Q26			

Légende : pour « Poids des DI prof », lire « Poids des dispositions incorporées du professeur »

2. Le tri croisé

Le tri croisé résulte du croisement des résultats obtenus sur deux questions (ou variables) d'un questionnaire. Il permet de voir l'action de la variable indépendante sur la variable dépendante en fournissant des pistes d'explications et des corrélations. Dans cette étude le croisement des variables doit permettre de :

- vérifier l'existence de relations entre les contextes et les pratiques effectives ;
- vérifier l'impact du poids des contextes sur les pratiques effectives ;
- observer comment se traduit cet impact dans l'enseignement.

La grille suivante a été élaborée afin de faciliter l'exploitation des questionnaires par le tri croisé présentée dans le tableau 7.

Tableau 7. Grille de croisement des variables (V) sur les pratiques effectives des enseignants.

Variables à tester	Croisements
Ce qui oriente les choix pédagogiques	Q5 V1 et V2 Q5 V1 et V3 Q3 V4 et Q5 V1
Impact sur les pratiques professionnelles	Q10 V1 et Q10 V2 Q10 V2 et Q10 V3
Rôle du référentiel	Q3 V4 et Q8 V1 Q8 V1 et Q15 V1 Q14 et Q15
Représentation du professeur sur la famille	Q24 V3 et Q24 V5 Q26 V1 et Q26 V2 Q24 et Q20 Q24 et Q21

3) Organisation de l'analyse

L'unité statistique est l'enseignant, l'analyse est organisée autour des trois axes qui déterminent les indicateurs :

- l'influence des prescrits dans l'éducation à la sexualité ;
- l'intérêt pour les enseignants de faire de l'éducation à la sexualité ;
- la représentation et la place que l'enseignant donne au contexte social de l'élève et la place qu'il accorde aux dispositions incorporées de l'élève.

Afin de valider les hypothèses objectivement cette partie doit donner la possibilité de mesurer les différences entre les enseignants dans leurs rapports aux recommandations institutionnelles et aux éléments de sexualité liés au contexte social des élèves. Les corrélations et les oppositions statistiquement significatives seront déterminées pour éventuellement construire une typologie de pratiques d'enseignement en lien avec les hypothèses.

3.2.2 L'enquête par classe filmée et par entretien

Les enregistrements se sont déroulés en présence de la chercheuse. Ce choix a été dicté pour des raisons matérielles et organisationnelles, car n'ayant pas beaucoup de moyens (une caméra fixe) et souhaitant recueillir un maximum d'informations en lien avec les hypothèses, il a fallu capter avec plus de précision les moments qui semblaient les plus opportuns et ainsi suivre les déplacements du professeur et les réactions des élèves.

1) Le milieu d'enseignement-apprentissage comme objet d'observation

Le volet qualitatif vient compléter le volet quantitatif, il semble indispensable pour évaluer l'aspect didactique mais aussi le jeu des dispositions incorporées (Lahire, 2012).

Une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. Elle analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs. Dans une démarche qualitative, les verbes ont une importance particulière (description des actions) et les sujets des verbes sont des acteurs, pas des variables ou des entités abstraites. Une recherche qualitative doit donner à voir au lecteur les acteurs et les actions (Dumez, 2011, p. 56).

Comprendre les phénomènes qui se déroulent au sein d'une classe demande d'observer de façon indirecte ces phénomènes afin de pouvoir les interpréter au regard des hypothèses. L'étude présentée veut permettre de comprendre comment au sein du contexte didactique se

met en place le phénomène de contextualisation didactique, par une action de didactique contextualisée et une action de didactique contextualisante. Il faut donc observer comment se mettent en jeu le contexte institutionnel et les dispositions incorporées des acteurs au sein d'un contexte didactique en éducation à la sexualité. L'observation des faits didactiques permet selon Brousseau (1998) de vérifier l'appropriation par un sujet d'« un savoir constitué ou en voie de constitution » (Brousseau, 1998, p. 131). La compréhension de ce projet passe par la vérification des deux propriétés qui appartiennent à la didactique :

- l'intervention de « la spécificité du savoir »,
- la nécessité de sortir du « domaine du savoir » (*Op. cit.*).

Filmer les classes rend possible l'analyser du phénomène didactique tant au niveau du logos qu'au niveau de la praxis. On peut ainsi entendre, percevoir les postures, les gestes, les mimiques et les attitudes des différents acteurs afin de mieux cerner les interactions et leurs impacts sur la didactique.

2) Etude de cas comme support de traitement

L'étude de cas permet d'étudier quelque chose de spécifique dans un phénomène complexe. Bichindaritz (1995) propose de la définir comme un ensemble de données empiriques, elle peut être considérée comme un objet, un événement ou une situation constituant une unité d'analyse. Hamel (1997), de son côté, montre que « l'étude de cas consiste à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. En d'autres mots, il s'agit de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder » (Hamel, 1997, p. 10). L'auteur précise que, par définition l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, que ce soit l'observation, l'entretien semi-directif ou des techniques d'analyse du contenu, « la variété des méthodes utilisées s'inscrit dans le but de croiser les angles d'étude ou d'analyse » (*Ibid.*, p. 103).

Dans cette recherche l'étude de cas est appropriée car le but est de démontrer que dans le contexte d'enseignement en éducation à la sexualité, les dispositions incorporées des acteurs ont une double action qui crée et met en œuvre le processus de la contextualisation didactique. Les propos de Hamel (1997) confortent ce choix, en effet pour lui, « dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles » (Dumez, 2011, p. 49). Les travaux de Yin Robert (2012) amènent à s'interroger sur la rivalité de deux hypothèses dans un processus et sur le résultat de cette concurrence. L'étude de cas ici permet de vérifier le processus et la mise en

concurrence d'une didactique contextualisée et contextualisante produisant ainsi certainement des comportements inégaux dans les pratiques sexuelles des jeunes,

[...] les hypothèses directement concurrentes illustrent les explications rivales idéales : elles doivent être mutuellement exclusives. Un tel idéal contribue à accroître la certitude des résultats d'une étude de cas, et si l'étude peut aborder (et rejeter) plusieurs hypothèses concurrentes plausibles, la certitude dans les résultats de l'étude de cas peut être élevée même en l'absence d'un modèle expérimental (Yin Robert, 2012, p. 121).

L'étude de cas ici permet de recueillir un ensemble de données homogènes dans un contexte variant peu, car les éléments intrinsèques et extrinsèques ne changent que très peu. En effet, 4 séances de classe ont été filmées avec des caractéristiques similaires :

- le même professeur, ce qui permet d'avoir une homogénéité dans les dispositions incorporées et aussi dans la place qu'occupe l'institution dans ces pratiques ;
- le même niveau de classe, ce qui permet une quasi-homogénéité dans le niveau de connaissances et des interventions en éducation à la sexualité dans le milieu scolaire ;
- chaque classe a été filmée sur deux séances.

3) Organisation de l'analyse

Afin de mieux comprendre les interactions mises en jeu deux classes ont été filmées, chacune étant un contexte didactique, dans lequel évolue l'unité de l'étude de cas représentée par l'enseignant. L'étude de cas peut être considérée selon Leplat (2002) comme « un événement situé », comme « un système intégré et en fonctionnement ». Les données recueillies pourront ainsi « se recouvrir et s'éclairer réciproquement pour mieux mettre en relief le cas ciblé » (p. 105) afin de faire émerger ce qui demeure et ce qui change dans le contexte didactique. Cette méthode présente bien sûr des forces et des faiblesses. Comme force elle laisse d'abord une grande flexibilité car au début de l'observation les bases et les orientations d'analyse de cette enquête ne sont pas posées et encore moins ce dans les dispositions incorporées mises en jeu sera observables ou non; si elles le sont, comment seront-elles mises en jeu et quels liens établir avec les hypothèses ? De plus, cette méthode permet de mettre en évidence des micros données car c'est l'analyse d'un sujet et de petits groupes de sujets qui est faite.

Le nombre restreint d'expériences observées par rapport au thème choisi (didactique et sexualité) peut être considéré comme une faiblesse du dispositif laissant une place importante à la subjectivité. Cependant il est clair que le croisement avec d'autres études qualitatives et quantitatives, peut limiter cet effet de subjectivité.

Le professeur dans un contexte d'enseignement-apprentissage variable est pris comme l'unité d'analyse,

Si le chercheur considère que son unité d'analyse est le cas constitué par l'entreprise, il passe à côté de la richesse de la situation qu'il analyse : cette richesse tient précisément dans le fait que l'unité d'analyse est ambiguë, faite de l'entreprise et de ses zones frontières, et que tout l'intérêt de la recherche porte sur cette ambiguïté (Dumez, 2011, p. 53).

Enfin, pour compléter cette étude de cas par analyse vidéo, des entretiens *ante* et *post* ont été conduits auprès de l'enseignant et des élèves :

- Entretien *ante* et *post* du professeur (annexe 10 et annexe 11)

L'entretien *ante* a eu lieu un jour avant la première séance au sein du lycée et a duré environ 30 minutes. L'entretien *post* du professeur s'est déroulé à la fin de la deuxième séance de cours au sein du lycée et a duré 40 minutes.

Les objectifs de ces deux entretiens sont:

- de faire émerger les adéquations et distances entre le curriculum prescrit, le curriculum prévu et le curriculum réel ;
 - d'identifier les connaissances du professeur sur les pratiques sexuelles des jeunes et sur les facteurs qui les influencent ;
 - de déterminer les savoirs à construire attendus ou normes sexuelles attendues par l'enseignant.
- Les entretiens *ante* et *post* élèves

Les entretiens menés auprès des élèves sont directifs, ils ont été menés avant la première séance de cours filmée et après la deuxième séance, il faut rappeler que pour chaque classe deux séances didactiques ont été observées. Cette méthode a été choisie car il était impossible d'interroger les élèves entre deux cours, en effet comme ils changent de salle, il ne fallait pas qu'ils soient en retard au cours suivant. L'objectif étant de mesurer les écarts entre les curriculums déclarés des enseignants et le curriculum vécu par les élèves et de cerner la place des dispositions incorporées des acteurs dans la situation d'apprentissage. Pour chaque classe, une fille et un garçon ont été interrogés car, il faut rappeler que dans le cadre théorique, l'éducation sexuelle en Guadeloupe genrée a été relevée lors des entretiens avec les étudiants de BTS. Les élèves sont volontaires ce qui explique ce faible effectif, les autres déclarant qu'ils « n'avaient rien à dire sur leur sexualité et sur le prof ». Chaque entretien a duré entre 5 et 10 minutes.

Les guides d'entretien ont été conçus de la manière suivante :

- entretien *ante* :

- 1) De quoi veux-tu que le professeur te parle dans ce cours ?
- 2) Tes parents sont-ils mariés, vivent-ils ensemble ? Quelles relations as-tu avec eux ?
- 3) Parle-nous de tes relations avec ton copain ou ta copine ?
- 4) Comment vois-tu ta propre famille, celle que tu feras ?

- entretien *post* :

- 1) Décris-nous les deux cours sur la sexualité
- 2) Que penses-tu de ces cours sur la sexualité ? Peux-tu dire qu'ils ont répondu à tes attentes ?
- 3) Penses-tu que ce que dit l'enseignant ça t'influence dans ta sexualité ?
- 4) Parles-tu de ta sexualité dans ta famille ? Si oui qu'en penses-tu ? Est-ce en lien avec ta sexualité ?
- 5) Penses-tu que c'est le rôle du professeur de te parler de sexualité ? Pourquoi ?
- 6) As-tu quelque chose à rajouter ?

4) Les phases de traitement

La recherche en didactique utilise régulièrement l'observation des classes filmées comme outil d'enquête, cependant cette technique est essentiellement appliquée dans des disciplines comme le français, les mathématiques et l'EPS. En associant différents travaux et différentes présentations dont celle élaborée par l'équipe du GRAFE (*Groupe romand d'analyse du français enseigné*) de l'université de Genève (Dolz et Schneuwly, 2009) et la grille d'analyse des interactions de Flanders (1976), les théories des temps didactiques et de la structure de l'action didactique, progressivement s'est construite la grille et sont apparus des résultats de plus en plus précis qui permettent de vérifier les hypothèses.

Les données ont été traitées d'abord de façon quantitative puis traduites en résultats qualitatifs. Les variables, indicateurs et codes sont apparus progressivement par étape.

Seule l'étape 2 du synopsis a été prédéfinie à partir de l'étape 1 « visionnage sans prise de note », et c'est à partir de ces résultats que sont nées les étapes suivantes. Cette méthode de travail s'est imposée car, comme il a été souligné précédemment, très peu de travaux portent sur l'observation des classes en éducation à la sexualité. Finalement les étapes qui ont émergé sont :

- le visionnage sans prise de note qui a été appliqué au film 1 uniquement ;

- le synopsis, l'analyse des temps didactiques, l'analyse de la structure de l'action didactique qui ont été utilisés avec les 4 films ;
- le croisement des deux analyses.

Etape 1 : visionnage sans prise de note

Pour cette étape, le film 1 a été observé à deux reprises, sans prise de note. Ce choix de ne visionner qu'un film a été fait car l'objectif est surtout de s'imprégner de la façon de parler de l'enseignant, de la dynamique globale de la classe et éventuellement de repérer quelques variables. Ces premières lectures ont permis de souligner quelques points à partir desquels a été réalisé une grille pour la retranscription.

Etape 2 : traitement par le synopsis

Le choix du synopsis a été fait à partir de celui adapté par Blaser (2009) afin de :

- mettre en évidence les tâches de l'enseignant et des élèves ;
- décrire les interventions des enseignants entourant les tâches ;
- se donner une vue d'ensemble de ce qui se passe dans la classe ;
- contextualiser les tâches ;
- déterminer le temps consacré aux tâches.

Cette grille de lecture et d'analyse convient mais elle sera adaptée pour analyser les séances d'éducation à la sexualité par une vision holistique, avec comme objectif de décrire le déroulement de la séance, de faire du repérage temporel, de déterminer les savoirs en jeu. En s'appuyant sur les travaux présentés précédemment la grille suivante a été élaborée pour servir de support de retranscription.

Tableau 8. Grille de retranscription des synopsis.

Retranscription du discours du professeur et des élèves	Ce que fait le professeur	Ce que font les élèves	Durée

La totalité des discours de l'enseignant a été d'abord retranscrit, puis la retranscription de chaque film a été découpé en fonction des changements de contenu de l'enseignant, par exemple, lorsque l'enseignant donne une consigne ou un exemple ou dicte un cours ou lorsqu'il met les élèves en activité. Les durées de ces variations ont aussi été retenues comme critères, ce qui a conduit à faire un découpage temporel. Trois visionnages de chaque film ont été nécessaires pour remplir cette grille.

Etape 3 : traitement des temps didactiques

La théorie de l'action conjointe en didactique (TADC) du professeur et des élèves de Sensevy et Mercier (2007) a permis de poursuivre le traitement car elle prend en compte le savoir en tant que puissance d'agir, que les savoirs sont une construction conjointe élèves-enseignant et peuvent être formels ou informels. D'autant que, dans l'étude, le milieu d'enseignement-apprentissage est considéré comme un lieu où se déroulent des jeux de contextes et de dispositions incorporées sexuelles.

Dans la TADC le temps didactique est séparé en 3 catégories, « mésogénèse, topogénèse, chronogénèse » (Ibid p. 30) :

- la mésogénèse car elle interroge ce qui se passe dans le milieu didactique tant au niveau des élèves qu'au niveau de l'enseignant. Bien que l'angle matériel soit pertinent l'angle symbolique sera aussi étudié, car comprendre les jeux des dispositions incorporées sexuelles c'est aussi interroger une part importante de la symbolique ;
- la chronogénèse car les séances sont séparées en temps, l'analyse des temps didactiques en sera faite à partir des suites orientées des savoirs mais aussi de ce qui est dans ce cadre sera nommé les « temps d'action des dispositions incorporées », les modes d'actions de l'enseignant pour agir sur les attitudes des élèves, les stratégies qu'il met en place, ce qu'il dévoile et ce qu'il ne dévoile pas constitueront les bases de découpage de ces « temps d'action des dispositions incorporées ».

- la topogénèse afin d'étudier la position des acteurs durant la chronogénèse et dans la mésogénèse, comment se traduisent les interventions de l'enseignant par le comportement et les attitudes des élèves ;

C'est la chronogénèse qui intéresse car elle prend en compte les modifications de transmission de savoirs dans le milieu didactique au cours du temps. Durant le visionnage les suites orientées des savoirs ont amené à construire un code chronogénèse que ici appelé « temps de transmission de savoirs » et une légende de couleurs permettant de différencier chacun des temps (cf tableau 9 ci-dessous).

Tableau 9. Chronogénèse des temps de transmission des savoirs.

Temps de transmission de savoirs scientifiques
Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte
Temps de transmission de savoirs sur les DI élèves sans apport scientifique

Etape 4 : traitement croisé des temps didactiques et des dimensions de l'action didactique conjointe

Afin de décrire de façon microscopique les jeux, un traitement des temps de transmission de savoirs à partir des catégories de description de la TADC est fait, c'est-à-dire la définition, la dévolution, l'institutionnalisation et la régulation en les mettant en lien avec les hypothèses. Il s'agit de découvrir les différentes facettes de chaque type de savoir par les approches conceptuelle, langagière, gestuelles des acteurs et les arrivées et continuités de nouveaux éléments de savoirs. Ainsi,

- la définition désigne ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer ;
- la dévolution (Brousseau, 1998) est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages ;
- l'institutionnalisation (Brousseau, 1998) est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent

déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances.

- la régulation interactive et rétroactive est ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante.

A partir de ces éléments ont été créés des catégories qui permettent de décrypter au plus près les attitudes de l'enseignant et des élèves et qui sont présentés dans la grille ci-dessous ;

Tableau 10. Grille de traitement des vidéos à partir de la structure de l'action conjointe en didactique.

PROFESSEUR														
TADC (Sensevy et Mercier, 2007)				Démarches et contenus pédagogiques Contrôle / évitement				Médias utilisés		Vocabulaire		Ton du professeur		
H1H2	Def.	Dév.	Inst	Rég.	Réf. aux savoirs	Réf. aux pratiques sexuelles élèves	Réf. au contexte social	Présence du DI du prof.	Matériel imposé institutionnellement (tableau, bureau, manuel)	Corporels : gestes liés aux DI gestes prof	Courant	Soutenu scientifique	Personnel : autoritaire, affectif, moralisateur	Anonyme Distant

ELEVES	
Actions participatives	
Liées aux savoirs - lecture - trace écrite - questionnement - réponse	Liées aux DI - pratiques sociales - échanges - questionnement

Création d'un code couleur afin de différencier :

- ce qui est lié à l'institution
- ce qui est lié à la sphère privée

5) L'élaboration de l'analyse

Pour la construction de l'analyse les résultats des étapes précédentes ont été traités film par film, séance par séance et les temps de transmission de savoirs par temps de transmission de savoirs, puis ils ont été croisés avec les résultats des entretiens *post* et *ante* de l'enseignant et des élèves. Ce qui a permis de mettre en lien les actions de chacun des acteurs, puis de comparer les stratégies des acteurs et les connaissances transmises durant les temps et durant les changements de temps. L'objectif est de souligner par quel processus les dispositions incorporées de sexualité se construisent et comment les différents contextes de socialisation interagissent. Par ce mode de traitement le but est de faire émerger les actions de transformation des dispositions incorporées sexuelles qui se créent dans le contexte didactique en éducation à la sexualité. Il s'agit de comprendre comment pour un même comportement sexuel l'école et /ou la famille interagissent.

Traitement

Les entretiens ont été totalement retranscrit, puis les éléments de réponse ont été classés dans un tableau afin d'avoir des regroupements ou des oppositions dans les réponses.

Tableau 11. Catégories d'analyse des entretiens élèves.

	E 1	E 2	E 3	E 4
Attentes du cours				
Types de familles				
Relations intimes				
Projection de vie				
Influence des familles sur les représentations (DI élèves)				
Influence de l'école sur les représentations (visée contextualisante)				
Représentation de l'ES à l'école (savoirs et institution)				
Représentation l'ES dans la famille				
Place du prof				
Influence de l'ES à l'école sur les pratiques				
Influence de l'ES dans la famille sur les pratiques				
Influence des pairs				

Légende : pour « ES » lire « éducation à la sexualité », pour « prof » lire « professeur », pour « DI » lire « disposition incorporée ».

Entretien *post* et *ante* du professeur

Les entretiens menés avec l'enseignant doivent permettre de mesurer les écarts entre le curriculum déclaré et les pratiques effectives. Ce sont des entretiens semi directifs laissant une grande place d'expression à l'enseignant. Ils doivent permettre de cerner les représentations

de l'enseignant sur son enseignement, sur la commande institutionnelle et sur la sexualité des élèves. Comment ces éléments agissent ou interagissent dans ces pratiques effectives. D'abord a été fait un découpage sémantique des retranscriptions à partir des hypothèses afin de voir comment se situait, sous l'action de l'enseignant, la dimension contextualisée et la dimension contextualisante, puis une analyse des « à priori » pour situer le rôle et les formes d'intervention de chacun des contextes dans ces deux dimensions.

L'entretien *ante*

Il a eu lieu avant la première séance de cours, les objectifs sont de cerner les intentions didactiques de l'enseignant et les déterminants de l'action didactique. Les questions portent sur ce qui oriente les procédures de progression pédagogique, sur les objectifs de l'enseignant dans chaque phase des leçons et comment il se situe par rapport à la science enseignée.

Tableau 12. Guide entretien *ante* enseignant.

Questions
Lorsque vous préparez une séquence d'ES qu'est ce qui influence vos choix ?
Comment percevez-vous l'attitude des élèves lors des séances d'ES par rapport aux autres cours ?
Comment percevez-vous la sexualité des jeunes d'aujourd'hui par rapport à quand vous étiez jeune ? Qu'est ce qui influence leur sexualité aujourd'hui ?
Pouvez- vous me parler de votre dernière séance d'ES ? Quelle évaluation faites-vous de vos objectifs ?
Dans vos pratiques sur le plan personnel et professionnel qu'est ce qui peut être des freins à l'ES ?
Selon vous comment est transposé par l'élève ce que vous enseignez en dehors du contexte scolaire ?

L'entretien *post*

L'entretien *post* a eu lieu à la fin de la deuxième séance de cours, les objectifs sont de vérifier les écarts dans les intentions pédagogiques et les actions didactiques après les pratiques effectives. Comment l'enseignant se positionne après une séquence d'éducation à la sexualité. Les entretiens ont été retranscrits dans leur totalité puis analysés à partir de la grille suivante (tableau 13). (annexe

Tableau 13. Grille d'analyse du curriculum déclaré.

Curriculum déclaré					
Références au contexte Institutionnels			Références au contexte social de l'élève		
Transmission de savoirs scientifiques		Action sur les attitudes des élèves dans la classe		Facteurs influençant	Pratiques sexuelles
Intention pédagogique du prof	Réf. DI prof	Intention pédagogique du prof	Réf. DI prof	Intention pédagogique du prof	Réf. DI élève

Légende : pour (prof) lire « *professeur* »; pour (Réf) lire (*référence*); pour (DI): lire « *dispositions incorporées* »

La grille d'analyse croisée des curriculums (tableau 14) a permis de relever et de comparer les différents éléments servant de support de contextualisation didactique.

Tableau 14. Grille d'analyse croisée des curriculums.

Hyp 1 Hyp 2	Curriculum prescrit	Curriculum déclaré professeur		Curriculum réalisé		Curriculum vécu (entretien élève)
		Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>	Professeur	Elèves	

L'apport des entretiens dans cette démarche est pertinent, en effet il est vérifié les différences entre les curriculums déclarés et les curriculums réalisés. Ceci permet de mesurer les influences des dispositions incorporées et des contextes sur les pratiques enseignantes.

3.3 Etude 3. Analyse des pratiques déclarées des élèves

3.3.1 L'étude par questionnaires auprès des élèves

1) Présentation de l'outil (annexe 12)

L'enquête par questionnaires

consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissances ou de conscience d'un évènement ou d'un problème (Van Campenhoudt et *al.*, 2009, p. 171).

Dans le cadre de la recherche, l'enquête par questionnaires doit permettre de déterminer les opinions des élèves sur l'éducation à la santé et à la sexualité qui leur est proposée à l'école, sur ce qui influence leur sexualité, leur comportement et leurs pratiques sexuelles. L'objectif est de faire émerger les oppositions entre leurs dispositions incorporées et le contexte scolaire, entre les normes sexuelles attendues transmises par l'école et les normes sexuelles idéales transmises dans les contextes sociaux et l'influence de ces dernières dans les choix et pratiques sexuelles.

La construction du questionnaire

Le questionnaire est composé : (annexe 8)

- de questions portant sur un continuum d'attitudes (du plus négatif au plus positif), avec des échelles catégoriques (rating scales), simples, multiples à réponses uniques ou multiples à réponses multiples ;
- de questions avec des propositions de réponse par couple d'opposition ;
- de questions permettant d'évaluer la hiérarchie des valeurs.

Il est d'administration directe car proposé aux élèves sous la responsabilité des enseignants. Ceci a pu constituer un biais car les élèves étant proches, ils ont pu être influencés par leurs camarades et ainsi biaiser les réponses, bien que la consigne de non communication ait été donnée à l'enseignant concerné.

L'échantillon

En 2014, année d'administration des questionnaires, l'académie de la Guadeloupe compte 6 578 élèves inscrits en lycée professionnel dont environ 30% (2631) en classe de seconde (site du rectorat de Guadeloupe). Afin d'être représentatif 10% de cet effectif doit être interrogé soit 263 élèves, 400 questionnaires ont donc été distribués dans différents lycées professionnels de la Guadeloupe. Pour un retour de 300 questionnaires soit environ 64%, ce qui est tout à fait exploitable dans une étude quantitative.

Afin de bien situer les questions autour des hypothèses ont été rédigées à partir de la grille suivante présentée dans le tableau 15.

Tableau 15. Répartition des questions sur les pratiques déclarées des élèves.

Population diversifiée		Dispositions incorporées		Didactique contextualisée		Didactique contextualisante Production ou pas d'inégalité	
Individuelle	Familiale	Production de dispositions incorporées de santé et sexuelles		Place de l'institution		Pratiques	
Q1	Q4	Q17	Q34	Q9	Q26	Q12	Q23
Q2	Q5	Q10	Q38	Q10	Q27	Q18	Q24
Q3	Q6	Q11	Q40	Q26	Q30	Q19	Q25
Q8	Q7	Q13	Q33	Q27	Q31	Q20	Q28
Q15		Q23	Q35	Q36	Q39	Q21	Q29
Q16		Q30	Q31	Q37	Q40	Q22	Q32
Q17				Q38			

2) Traitement des données

- Le choix des indicateurs

Le traitement des données, par croisement des variables, doit permettre de mettre en évidence trois niveaux d'indicateurs :

- ce qui peut être normatif car référé à des normes sexuelles attendues (transmises par l'école) ou idéales (transmises par la famille),
- les effets cumulatifs de l'attendu et de l'idéal,
- et les effets déterminants de l'attendu et de l'idéal.

L'agrégation des données se fera à partir des différentes composantes théoriques qui ont émergé de la théorie, autour des objectifs suivants :

- objectif 1 : distinguer les situations d'homogénéité normative c'est-à-dire ce qu'il y a de commun dans les discours et les situations d'hétérogénéité normative c'est-à-dire ce qu'il y a de différents dans les discours ;
- objectif 2 : distinguer la norme sexuelle idéale construite par l'incorporation des dispositions incorporées au sein de la famille de la norme sexuelle attendue transmise à l'école comme un savoir ;
- objectif 3 : déterminer les éventuelles correspondances entre ce que l'élève considère être une norme sexuelle idéale et ce qui est une norme sexuelle attendue ;
- objectif 4 : déterminer les effets les plus déterminants (école ou famille) afin de comprendre comment les normes sexuelles idéales peuvent être transformées par les normes sexuelles attendues. Montrer comment l'éducation à la sexualité devient ou pas contextualisante.

- Le choix des indices

Le choix des indices dépend des indicateurs et des dimensions théoriques des hypothèses. Les indices permettent d'affiner l'analyse, en abordant chaque dimension puis en les croisant. Ce sont des indices qui portent sur les connaissances, les comportements et les attitudes, la légitimité de l'institution et le rôle que joue la famille qui ont retenu l'attention. L'importance des indices est déterminée par leur score, par exemple un niveau de connaissance élevé donne un score élevé. Dans un dernier temps les indices seront mis en relation puisque les questions ont été pensées à partir des hypothèses afin que les réponses permettent de mettre en évidence soit l'action contextualisée, soit l'action contextualisante.

- Traitement des données

Les données ont été traitées par tri à plat, puis tri croisé avec le logiciel Ethnos.

Tri à plat

Le tri à plat est important car il permet de caractériser par une première approche quantitative la sexualité des élèves. Les questions ont été regroupées à partir des objectifs 1 et 2 et des indices présentés précédemment.

Présentation des grilles de dépouillement à partir des objectifs par tri à plat (Q = question ; V= variable)

Grille 1 pour l'objectif 1 : comparaison des situations de discours

Les 3 dimensions de la sexualité (biologique, mentale et sociale) et les contenus curriculaires (voir partie sur l'analyse des curriculums) ont été mis en lien afin de faire la distinction entre les connaissances scientifiques et celles basées sur les représentations sociales. Dans les prescrits ce sont surtout les aspects biologiques et mentaux qui sont mentionnés, l'aspect social étant basé sur les représentations sociales. Deux groupes de connaissances apparaissent:

- les situations d'homogénéités normatives qui représentent les savoirs scientifiques transmis en éducation à la sexualité
- et les situations d'hétérogénéité normatives qui sont les connaissances issues des représentations.

Tableau 16. Grille connaissances (type de savoirs transmis).

Indicateurs	Connaissances	
Critères	situations d'homogénéité normative (générales)	situations d'hétérogénéité normative (connaissances fondées sur représentation)
Indices		
connaissances	Q9 V1. Q9 V3 . Q26. Q27. Q30	Q9 V2. Q26 V4 . Q27 V4. Q32
comportements et attitudes	Q10 V2. Q24 V2/ V5	Q10. Q11 . Q23 V1/3/4
légitimité de l'institution :	Q12 V4. Q39 . Q40 V2/5	Q12V 1
rôle que joue la famille :	Q12 V2/3 Q40 V1/3	Q12 V2. Q5. Q33
Autres influence	Q12 V5 Q40 V3/	

Légende : pour « v » lire « variable »

Grille 2 pour l'objectif 2 :

il s'agit de mettre en évidence la place des normes sexuelles attendues, c'est-à-dire celles transmises à l'appui des connaissances scientifiques dans le milieu scolaire et celles qui sont transmises au sein de la famille, nommées normes idéales car ce sont les premières acquises et celles qui peuvent donc sembler justes.

Tableau 17. Grille de traitement tri à plat dispositions incorporées

Indicateurs	construite par l'incorporation des dispositions incorporées	
Critères	norme sexuelle idéale au sein de la famille	norme sexuelle attendue puisque transmise en lien avec un savoir
Indices		
connaissances	Q31	Q26. Q27. Q30. Q31
comportements et attitudes	Q35. Q37. Q10 V5. Q12 V2. Q17 V1 Qu'est ce qui détermine les comportements	Q12. Q22. Q23 V5 Comportements en lien avec les savoirs
rôle que joue la famille	Q20. Q14 V2/V3. Q21 Q33. Q12 V Q35. Q3. Q36. Q38	Q33 V3/ V4
légitimité de l'institution	Q39. Q40. Q12 Place de l'école pour parler de ce qui se passe dans la famille	Q12 V. Q40. Q39 Place de l'école pour construire des dispositions incorporées

Légende : pour « v » lire « variable »

1. Tri croisé

Le tri croisé est choisi pour l'objectif 3 qui est de déterminer les éventuelles correspondances entre ce que l'élève considère être une norme sexuelle idéale et ce qui est une norme sexuelle attendue. Il s'agit de voir quel type de norme sexuelle idéale ou attendue domine et

certainement déclenche un comportement sexuel à risque ou protecteur chez les lycéens. Les variables sur les connaissances scientifiques ou celles basées sur les représentations sont croisées avec celles portant sur les choix de pratiques sexuelles.

Tableau 18. Grille de traitement tri croisé pratiques déclarées élèves.

Indicateurs	construite par l'incorporation des dispositions incorporées	
	norme sexuelle idéale	norme sexuelle attendue
Critères		
Indices		
Comportements	Q10 V 1-3 ET Q12 Q28 ET Q23 Q1 ET Q36/ Q38	Q10 V 1-3 ET Q12
Connaissances	Q9 Q10 Q27V1/2 ET Q23V1/V3/V5 Q27 ET Q19 Q27 ET Q30 Q27 /Q26 et Q1	Q12. Q22 et Q23 V5

Légende : pour « v » lire « variable »

3.3.2 L'étude par entretien auprès des élèves

1) Présentation et justification de l'outil

L'entretien semi directif est utilisé comme outil d'observation en sociologie car il permet d'obtenir des témoignages directs sur des faits sociaux, d'être au plus proche de des représentations et du sens que les individus donnent au fait social.

L'échantillon est composé de 12 mères mineures. Ce choix se justifie d'abord par le fait que les caractéristiques sociales des filles ayant une grossesse socialement précoce sont clairement abordées en sociologie. Il s'explique également par le fait que l'étude de la grossesse socialement précoce permet de poser plusieurs problématiques liées à la sexualité des jeunes telles que : les connaissances, les représentations et les pratiques sexuelles en matière de protection et de contraception. Les garçons n'ont pas été interrogés car dans l'enquête tous les pères sont majeurs et certains sont placés sous contrôle judiciaire.

L'échantillon se présente ainsi :

- 7 filles viennent de famille monoparentale dont 5 ayant une souche matrifocale,
- 5 de familles traditionnelles.

2) Méthode de recueil : le guide d'entretien

Le guide d'entretien a été construit en tenant compte des hypothèses mais aussi des caractéristiques des mères mineures d'un point de vue sociologique et psychologique. L'objectif est de cerner les représentations sociales des mères mineures sur leur sexualité, sur

leur rapport au corps et sur la place qu'elles accordent à la sphère familiale et la sphère scolaire dans leur éducation et choix sexuels.

Le guide d'entretien a été pensé autour de 3 dimensions :

- perception et ressenti sur l'éducation à la sexualité en classe et dans la famille ;
- connaissances sur les moyens de protection et de contraception ;
- caractéristiques des pratiques sexuelles.

Une étude comparative sur deux niveaux est faite :

- entre les discours sur ce qui est appris et retenu des normes sexuelles attendues et des normes sexuelles idéales,
- entre les discours et les choix et pratiques sexuelles des jeunes femmes.

Avant le déroulement des entretiens une première rencontre a eu lieu avec chaque fille au fur et à mesure, l'interviewer, les objectifs de l'enquête et le déroulement des entretiens leur étaient présentés. Cette première rencontre avait pour objectif de permettre à l'interviewé de se familiariser avec l'enquêteur, d'obtenir son accord sur les points qui seraient abordés et de déterminer la date et le lieu de l'entretien. Ces différents points abordés en amont permettent de mettre interviewer et interviewé en confiance et ainsi d'avoir un espace d'échange assez large. Chaque entretien a duré entre 35 et 45 minutes.

L'enquêteur est une femme de 44 ans, enseignante et mère de famille, compte tenu des caractéristiques liées à l'éducation sexuelle et aux règles de respect durant la socialisation primaire dans le contexte guadeloupéen, on peut penser que les jeunes filles n'ont pas toujours été sincères par respect et par peur des préjugés ce qui peut constituer un biais dans la production des réponses.

3) Traitement des données et élaboration de l'analyse

Les données ont été traitées en deux étapes successives, l'étape deux ayant été construite à partir de l'étape une. L'ordre de ce traitement permet de diminuer la part de subjectivité et de favoriser le rapprochement avec les hypothèses.

Etape 1 : la retranscription

Tous les entretiens ont été retranscrits dans leur totalité en mettant en lien le discours avec certaines mimiques verbales et gestuelles. Bien que n'étant pas formée à la technique de l'analyse des gestes, il a paru important de retenir certaines mimiques car elles peuvent permettre de détecter des situations de gênes, des émotions de tristesse, de colère ou de joie chez l'interviewée.

Etape 2 : construction de critères d'analyse

A partir des retranscriptions ont été déterminées des catégories de critères d'analyse sur les dimensions qui ont été préalablement présentées. Une méthode taxinomique a été appliquée afin de procéder à une analyse catégorielle du contenu des discours par dénombrement des fréquences de présence d'items de sens qui forment les catégories.

trois catégories ont été retenues:

- Catégorie 1 : caractéristiques des adolescentes ayant vécu une grossesse précoce

La première catégorie d'items qui a été retenue permet de situer la jeune fille dans son histoire familiale avant et après la grossesse. Il s'agit de repérer les facteurs familiaux (histoire, catégorie socioprofessionnelle des parents, place des grands-parents) et sociaux susceptibles d'avoir influencé la situation de grossesse. Les questions posées portent sur la famille des jeunes filles, sur leur place dans la famille, sur leur relation avec les parents et sur la place des grands-parents.

- ✓ Groupe d'items 1 : identifier, retracer et décrire les histoires familiales
- ✓ Groupe d'items 2 : répétition des situations familiales semblables et les ruptures familiales.

- Catégorie 2 : contenu des discours et transmission des valeurs

La comparaison des discours devra permettre d'évaluer les distances entre le discours institutionnel et le discours familial à partir des perceptions des enquêtés ;

- ✓ Groupe d'items 1 : perception de l'éducation à la sexualité dans la famille
- ✓ Groupe d'items 2 : perception de l'éducation à la sexualité faite par l'école

- Catégorie 3 : discours sur la sexualité et les pratiques sexuelles chez les jeunes

Les discours sur un sujet viennent en grande partie des connaissances acquises par la transmission de savoirs scientifiques et par l'éducation familiale, une partie des questions portaient de façon précise sur les savoirs scientifiques qui sont transmis à l'école. D'autres abordaient sans lien apparents les pratiques sexuelles.

- ✓ Groupe d'items 1 : appréhension de la grossesse
- ✓ Groupe d'items 2 : discours sur la sexualité
- ✓ Groupes d'items 3 : pratiques sexuelles

Conclusion

Afin de mettre en évidence les liens entre les différentes études et les hypothèses la figure ci-dessous modélise les liens entre les 3 études.

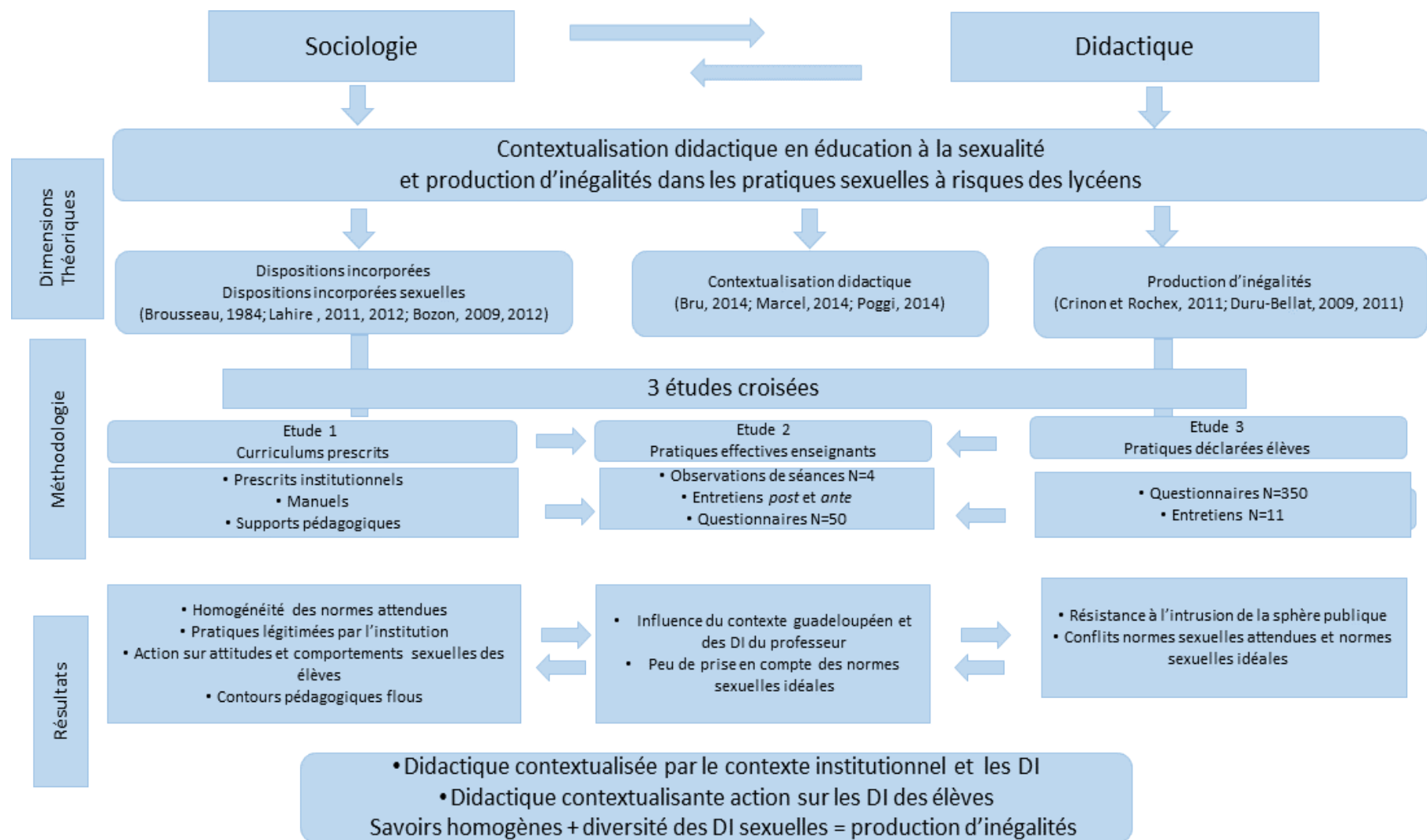


Figure 4. Modélisation des 3 études

Légende : pour DI lire « *disposition incorporée* », pour N lire « *nombre* »

PARTIE 4. RESULTATS DES ETUDES

Afin de vérifier la pertinence de la problématique qui, pour rappel, vise à comprendre comment en didactique de l'éducation à la sexualité le processus de contextualisation didactique peut être vecteur de production d'inégalités dans les pratiques sexuelles des jeunes et des hypothèses qui sont les suivantes:

- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant et des élèves ;
- la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car potentiellement productrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque chez les jeunes.

trois études ont été administrées: la première porte sur l'analyse des prescrits car c'est à travers eux que la noosphère définit ses attentes et recommandations afin d'orienter les pratiques professionnelles des enseignants ; la seconde étude prospecte les pratiques effectives des enseignants puisqu'il faut cerner l'appropriation des prescrits par l'enseignant, la place de ses dispositions incorporées et de celles des élèves dans le milieu didactique ; et dans la troisième étude l'intérêt est porté sur le curriculum déclaré des élèves pour discerner l'impact de la didactique en éducation à la sexualité sur les pratiques sexuelles des jeunes.

Etude 1. Analyse des prescrits

Afin de concevoir comment les curriculums peuvent influencer la mise en œuvre du processus de contextualisation une double analyse est faite :

- 1) Une analyse à partir de trois documents officiels des curriculums de la noosphère, (annexes 9 et 10)
 - BO spécial n°2 du 19/02/2009
 - BO spécial n°3 du 19/02/2009
 - Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009.
- 2) Une analyse de deux manuels scolaires:
 - Collection Acteurs de prévention PSE 2e Nathan technique 2013
 - PSE seconde, première terminale pro Delagrave 2016

Les documents officiels cités ci-dessus ont été explorés car ce sont les dernières parutions officielles qui présentent les préconisations, les références des connaissances et des compétences des enseignants en fonction des niveaux de classe en PSE. Les derniers bulletins officiels parus en 2015, 2016 et 2018 cadrent les conditions d'évaluation pour l'obtention des diplômes intermédiaires (certificat d'aptitude professionnel et brevet enseignement professionnel). Aborder les recommandations pédagogiques semble pertinent car ces textes

complètent et cadrent les orientations du législateur par des outils pédagogiques plus proches des réalités et évolutions professionnelles des enseignants. Le choix des manuels est fondé sur le fait que ce sont les éditions les plus récentes après la réforme de 2009.

Pour faire émerger les résultats les critères d'analyse que sont les « connaissances » et les « attitudes » ont été déterminés car ces deux points sont abordés dans le référentiel de PSE BO spécial n°2 du 19/02/2009 et qu'ils sont en cohérence avec le cadre théorique et des hypothèses. La « connaissance » comme le précisent différents travaux en didactique relève de la construction du savoir telle qu'elle s'élabore à partir des représentations de l'apprenant. L'attitude est une façon de penser qui détermine le comportement et peut être influencée par des éléments externes. Seront donc examinés les dimensions contextualisée et contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité à travers les prescrits à partir de ces deux critères. Par un découpage descriptif et un repérage sémantique, avec comme indice « les composantes textuelles » et plus précisément la complexité ou non des phrases par « la lexicalité » qui est l'étude d'une série de mots.

1. Analyse des curriculums prescrits de la noosphère

L'analyse sémantique et lexicale des trois textes officiels régissant l'organisation des études en PSE (tableaux 19, 20 et 21) offre la possibilité de comprendre les attendus de la noosphère dans la dimension contextualisée et dans la dimension contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité. Chaque tableau est organisé en trois parties :

- la colonne « organisation du document » présente la structure générale et le contenu des documents afin de comprendre l'articulation entre les attentes de la noosphère et définition des objectifs pédagogiques pour les élèves par l'enseignant;
- la colonne « connaissances » présente le vocabulaire qui détermine les contenus de savoirs qui sont à transmettre et les méthodes pédagogiques nécessaires à cette transmission ;
- la colonne « attitudes » présente le vocabulaire et les méthodes pédagogiques pour modifier et construire de nouvelles représentations de comportements sexuels responsables.

Tableau 19. Découpage sémantique BO spécial n°2 du 19/02/2009.

Organisation document	Connaissances	Attitudes
<p>Titre Prévention santé environnement. Architecture générale</p> <p>Organisation</p> <p>Page 1 : Préambule ; finalités, démarches et méthodes Organisation des cycles de formation</p> <p>Page 2 : Mise en relation capacités-attitudes sous forme de tableau</p>	<p>Préambule Conforte les acquisitions du socle commun des connaissances et des compétences, celles d'une culture scientifique</p> <p>Finalités Acquisition de connaissances Acquisition d'une culture scientifique et technologique</p> <p>Démarches et méthodes Acquisition de connaissances</p> <p>Mise en relation capacités-attitudes Mobiliser des connaissances Enoncer des connaissances Mettre en relation Expliquer un phénomène à partir de connaissances Argumenter</p>	<p>Préambule Public très varié tant dans sa composante sociale que dans ses besoins et ses attentes</p> <p>Finalités Acquisition d'un comportement responsable, acquisition de compétences sociales et civiques Développer l'esprit critique</p> <p>Démarches et méthodes Une pédagogie active, à partir de situations concrètes de la vie sociale, est à privilégier Situations issues de faits d'actualités et d'expériences personnelles Situations concrètes de la vie sociale Acquisition d'attitudes, former un individu responsable</p> <p>Mise en relation capacités-attitudes Attitude responsable face à sa santé et aux autres Esprit critique Conscience de la valeur de la loi</p>

Chacune des parties a permis un découpage.

Tableau 20. Découpage sémantique BO spécial n°3 du 19/02/2009.

Organisation document	Connaissances	Attitudes
<p>Titre</p> <p>Référentiel pour BEP et pour les BACs professionnels</p> <p>Classe de seconde</p> <p>Organisation</p> <p>Présentation sous forme de tableau mettant en lien connaissances-capacités-attitudes développées</p> <p>Module 4 Sexualité et prévention</p> <p>Titre des modules : prévenir les IST</p> <p>Prévenir une grossesse non désirée</p>	<p>4.1 Prévenir les IST</p> <p>Comparer les principales I.S.T. d'origine bactérienne et virale : agents responsables, modes de contamination, symptômes, conséquences</p> <p>Déduire la conduite à tenir à la suite d'une prise de risque ou d'une contamination</p> <p>Indiquer et justifier les moyens de prévention</p> <p>Repérer, au niveau local, les structures d'accueil, d'aide et de soutien</p> <p>4.2 Prévenir une grossesse non désirée</p> <p>Modes d'action des méthodes contraceptives préventives et d'urgence</p> <p>Comparer les modes d'action des différentes méthodes contraceptives en précisant leurs limites (fiabilité, etc.)</p> <p>Justifier l'intérêt du choix d'une méthode contraceptive préventive</p> <p>Distinguer contraception et interruption volontaire de grossesse (IVG). Indiquer le cadre légal</p> <p>Repérer, au niveau local, les structures d'accueil, d'aide et de soutien</p> <p>Indiquer la conduite à tenir à la suite d'une prise de risque</p>	<p>Responsabilité individuelle et collective</p> <p>Respect de soi, des autres</p>

Tableau 21. Découpage sémantique. Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009.

Organisation du document	Connaissances	Attitudes
Titre Ressources pour les classes préparatoires au CAP et au BAC professionnel Organisation 57 pages Parties : avant-propos Synoptiques des référentiels de PSE Contexte de la rénovation Ingénierie de formation Annexes	Permettre la continuité de la validation du socle commun et de ce qui a été abordé au collège	Socle commun Capacités à mettre en œuvre dans des situations diverses Attitudes indispensables tout au long de la vie Socle commun compétence Etre éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité

L'exploitation des résultats de chacun des tableaux précédents a été faite en deux étapes ; d'abord une analyse des points convergents des trois tableaux puis, pour affiner les résultats, une analyse tableau par tableau. A chacune des étapes comme point de références les critères qui ont figurent dans les colonnes ont été pris: organisation du document, connaissances et attitudes. Les colonnes « connaissances » et « attitudes » sont celles qui retiennent le plus l'attention car elles fixent de façon précise les attentes et la commande de la noosphère.

1.1 Les points de convergences entre les trois textes

Pour faire une analyse des points de convergences entre les trois textes à une première lecture des textes législatifs est menée afin de relever la forme lexicale utilisée (verbe, nom, adjectif...) et la composition des phrases ou groupes de mots.

- Colonne « organisation du document »

en croisant la colonne « organisation du document » des trois textes il est relevé que les titres définissent l'objectif principal de la discipline. Dans la partie organisation il est fait mention des contenus didactiques de la matière.

- Colonne « connaissances »

les phrases de cette colonne pour chacun des documents sont structurées selon les règles de syntaxe, elles sont formulées sous forme de consigne par association d'un groupe verbal qui doit permettre la transformation d'un savoir en connaissance, « *faire acquérir* » à des éléments scientifiques « *principales I.S.T. d'origine bactérienne et virale* ».

- Colonne « attitude » :

le vocabulaire utilisé dans cette partie montre la volonté du législateur de prendre en compte :

- l'individualité et les compétences individuelles afin de participer à la construction de l'identité sociale de chaque élève, on retrouve des expressions comme « *respect de soi ; comportements responsable, développer l'esprit critique* » ;
- la diversité sociale des élèves et son inscription dans un macro contexte social, il est ainsi fait mention à « *Capacités à mettre en œuvre dans des situations diverses ; situations concrètes de la vie sociale Public très varié tant dans sa composante sociale que dans ses besoins et ses attentes ; ect...* »

Enfin dans l'ensemble des documents (tableaux 19-21) sont mis en évidence les concepts « aptitude, capacités » sont récurrents ; il semble donc important de les définir car, pour rappel, ces textes ont pour objectif de cadrer l'action professionnelle de l'enseignant :

- aptitude : « capacité d'appliquer des connaissances et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes » (CEC du parlement européen programme communautaire de Lisbonne 2006/0163 C0D)
- capacité : habilités cognitives qui sont contextualisées.

La synthèse de ces trois documents souligne la volonté du législateur d'inciter l'enseignant à développer chez l'élève des compétences « capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'étude pour le développement professionnel et/ou personnel. Prise de responsabilité et d'autonomie » (CEC du parlement européen programme communautaire de Lisbonne 2006/0163, C0D) ». Ces compétences visent la transformation de l'élève au niveau de la construction cognitive et des comportements. Il s'agit bien là de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances qui vont modifier ses comportements sexuels afin de s'inscrire dans les normes sexuelles attendues par la société.

Les deux dimensions contextualisée et contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité entrent dans la logique du législateur. Alors que le législateur pose avec précision une attente liée à la transmission de savoirs scientifiques, ce qui est conforme à toute prescription officielle, de façon plus inattendue, dans la colonne « attitudes », les expressions ne sont pas structurées en phrases et en consignes comme dans la partie « connaissances », ce qui pousse à s'interroger sur ces attentes du point de vue de la dimension contextualisante.

Une lecture plus approfondie de chaque texte doit faire émerger des éléments plus précis et certainement plus convaincants des différents aspects mis en avant dans l'analyse des points de convergences.

1.2 Analyse de l'apport spécifique de chaque texte

Afin de faire l'analyse texte par texte la même présentation que pour l'analyse des points de convergences est reprise.

1.2.1 « BO spécial n°2 du 19/02/2009 » (tableau 19)

L'objectif de ce texte est de fixer les attendus de la formation et comment elle doit se dérouler.

- Organisation du document

Cette partie présente le préambule et les finalités de la formation, elle reprend les règles générales des attendus de la noosphère et l'organisation générale de la formation.

- Connaissances

Les éléments portants sur les connaissances sont répartis dans l'ensemble du document : finalités, démarches et méthodes et organisation des cycles de formation. Les objectifs sont structurés avec le terme « *acquisition* » associés aux termes « *connaissances, de culture scientifiques et technologique* ». Il apparaît la recherche de savoirs à transformer en connaissances ce qui permet de souligner la dimension contextualisée de la didactique.

- Attitude

Les expressions « *responsable* », « *d'un comportement* », « *compétences sociales* », « *d'attitudes* », « *esprit critique* », mises en lien avec « *l'acquisition ; le développement* », montrent la volonté du législateur de d'éduquer les élèves à des « *comportements sains* » au contraire des comportements à risque de sexualité, il est en effet question de permettre à l'élève d'être responsable en tenant compte de la diversité sociale. On observe que, si dans le préambule et dans les finalités la même structure de phrases et d'expression est conservée que pour la partie « *connaissances* », dans la partie méthodes et démarches, c'est-à-dire ce qui fait référence à la pédagogie, il n'y a pas de verbe qui pourrait orienter et accompagner le professeur dans ses choix pédagogiques. Les expressions sont formulées sous forme de recommandations, de conseils « *Une pédagogie active, à partir de situations concrètes de la vie sociale, est à privilégier* », il n'y a pas de directives en direction des enseignants pour accompagner les élèves dans des comportements d'auto protection. Le texte reste flou sur cet aspect.

1.2.2 Le texte « **BO spécial n°3 du 19/02/2009** » (tableau 20)

Ce texte vise à compléter le texte précédent en détaillant les attentes de la noosphère par des contenus précis.

- Organisation du document

Le module est présenté, dans son découpage pédagogique, sous la forme des connaissances à faire acquérir et des attitudes et compétences à développer. Chacun des titres du module commence par le verbe « *prévenir* » c'est-à-dire limiter les conséquences d'une conduite à risque en informant. La dimension contextualisante est ainsi exprimée dans cette partie du curriculum prescrit.

- Connaissances

Les contenus à aborder sont scientifiques, on retrouve les connaissances biologiques et sociales en lien avec la sexualité, la dimension contextualisée est marquée par les verbes de consigne qui laissent peu de marge d'imagination à l'élève ; « *comparer* », « *déduire* », « *indiquer* » sont des verbes de consignes passifs qui incitent l'élève à reformuler ce que l'enseignant lui transmet.

- Attitude

Cette partie est réduite à deux groupes de mots « *responsabilité individuelle et collective* », « *respect de soi, des autres* », ce qui laisse à penser que le législateur souhaite donner à l'enseignant une grande marge de manoeuvre dans sa démarche pédagogique et aussi dans les contenus qui seront abordés pour l'action sur les attitudes.

Ce texte met bien en évidence la dimension contextualisée, qui est remarquée par des expressions clairement énoncées. La dimension contextualisante est alors activée mais cette fois-ci elle est soumise à la volonté et aux représentations de l'enseignant avec l'autorisation non dite de la noosphère.

1.2.3 Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009 (tableau 21)

Le dernier texte issu de la noosphère que étudié porte sur les recommandations pédagogiques. Les objectifs formulés sont complémentaires aux deux textes précédents et clairement définis car il doit servir de « *ressources pour les classes* ».

- Organisation du document

Le document pose le contexte de la création de la discipline PSE, une partie importante est réservée à l'ingénierie de formation.

- Connaissances

Dans cette partie il est fait référence au socle des compétences et des connaissances et de « *continuité avec le collège* » pour guider l'enseignant. Y sont retrouvées les notions de « *connaissances* », « *de culture scientifiques* », ce qui offre à l'enseignant des informations clefs pour construire et animer ces séances d'apprentissage.

- Attitudes

Pour orienter les pratiques professionnelles vers l'acquisition des attitudes, le législateur fait encore référence au socle commun des connaissances et des compétences avec comme notion « *de développer les capacités* », dans des « *situations diverses* », des « *attitudes*

indispensables », d' « être éduqué à la sexualité ». L'absence de phrases et de verbes qui en général décrivent le faire et le comment faire est constatée.

L'analyse des textes législatifs permet de poser que le législateur a deux attentes posées de façon différente :

- une demande d'apports de connaissances scientifiques, avec des précisions et des orientations claires formulées par des verbes passifs de consigne, cette demande est présente dans chacun des textes. Les pratiques se voient donc directement assujetties aux directives institutionnelles.
- une demande d'agir sur les attitudes et les comportements sexuels pas toujours clairement posée ; en effet, on ne relève pas de formulation sous forme de phrases claires et on ne retrouve pas les mêmes termes dans chacun des textes. Ceci nuit à la mise en évidence d'un lien, d'une cohérence entre les discours et peut donc être vecteur de transmission floue au niveau de l'enseignant et d'acquisition inégale des connaissances chez les élèves.

Mais comment dans les manuels se transposent ces écarts dans les contenus des objectifs de transmission de savoir et d'action sur les attitudes ? Afin de tenter de répondre à cette question une analyse de deux manuels les plus récents est construite.

2. Analyse des manuels

Les tableaux 22 et 23 ci-dessous présentent les résultats des analyses des modules d'éducation à la sexualité dans deux manuels de PSE, d'auteurs et d'éditions différents.

Les mêmes critères que pour les prescrits législatifs ont été repris car l'écriture des manuels doit se faire à partir des référentiels. Une analyse convergente et une analyse par manuel ont été successivement faites

Tableau 22. Découpage sémantique du manuel 1 Collection Acteurs de prévention PSE 2e Nathan technique 2013.

Organisation du document	Connaissances	Attitudes
Table des matières 5 modules Module 4 : sexualité et prévention	Etape 1 : analyser la situation Etapes 2 : mobiliser des connaissances	
La conduite à tenir face aux IST Objectifs : adopter un comportement réfléchi afin de prévenir les IST	Activité 1 : qu'est-ce qu'une IST ? Activité 2 : quelle est la spécificité du SIDA ? Activité 3 : comment éviter d'être contaminé par une IST et de le transmettre ? Activité 4 : quelle conduite adopter suite à une prise de risque ou à une contamination Verbes de consigne : entourer, compléter, consulter, souligner, expliquer ; proposer des solutions, reprendre la situation, construire la synthèse	Question d'attitude Développer son esprit critique, énoncer, lister, écrire, indiquer, écrire, indiquer, donner le numéro
La contraception Objectifs : choisir un moyen de contraception adapté pour éviter une grossesse non désirée	Activité 1 : quelles sont les caractéristiques des moyens contraceptifs préventifs ? Activité 2 : quels sont les modes d'action des méthodes contraceptives ? Activité 3 : quels sont les recours en cas de prise de risque ? Activité 4 : quels sont les personnels et les structures d'accueil, d'aide et de soutien ? Verbes de consigne : entourer, compléter, consulter, souligner, expliquer, proposer des solutions, prendre la situation, construire la synthèse	
Evaluation	Verbes de consigne : cocher, relier, répondre, identifier, mobiliser les connaissances	

Tableau 23. Découpage sémantique du manuel 2 : PSE 2^e, 1^{ère} Tle pro Delagrave 2016.

Organisation du document	Connaissances	Attitudes
385 pages réparties en 11 modules Module 4 : sexualité et prévention 2 chapitres : prévenir les IST ; prévenir une grossesse non désirée	Mobiliser les connaissances utiles	
prévenir les IST objectif : être capable d'avoir un comportement responsable en matière de sexualité, prenant en compte sa sécurité et celle du partenaire (respect de soi et des autres)	Activité 1 : les principales IST Activité 2 : les particularités du SIDA et de l'hépatite B Activité 3 : les conduites à risque Activité 4 : prévention et préservatifs Activité 5 : prévention et injection des vaccins conseillés Activité 6 : la conduite à tenir en cas de prise de risque Verbes de consigne : expliquer ; comparer, indiquer, justifier ; relever Etape 3 : proposer des solutions ; reprendre la situation ; construire la synthèse	
Prévenir une grossesse non désirée Objectif être capable d'avoir un comportement responsable en matière de sexualité, prenant en compte la maîtrise de la natalité	Activité 1 : l'appareil génital féminin Activité 2 mode d'action des différentes méthodes contraceptives préventives Activité 3 avantages et inconvénients des méthodes contraceptives préventives Activités 4 : choix d'une contraception préventive adaptée à une situation Activité 5 : contraception préventive et contraception d'urgence Activité 6 : le cadre l'égal de l'IVG Activité 7 : les structures d'accueil d'aide et de soutien Verbes de consigne : Annoter, relier , indiquer, expliquer, rechercher	

2.1 Analyse des points de convergences entre les manuels

- Organisation du document

Le module 4 qui porte sur la sexualité est organisé en deux parties pour chacun des manuels, cependant dans le manuel deux les pages consacrées à ce module sont proportionnelles à celles consacrées aux autres modules contrairement à l'autre manuel dans lequel cette partie est bien inférieure aux autres en quantité de pages. Les parties sont celles préconisées par les référentiels institutionnels. Les objectifs pointent vers une formation de comportements responsables ou une modification des attitudes donc une action sur les dispositions incorporées sexuelles puisqu'ils s'adressent directement aux élèves, « *adopter un comportement responsable ; choisir un moyen de contraception* ».

- Connaissances

« *Mobiliser les connaissances utiles* » introduit chaque chapitre, cette expression signifie clairement l'introduction des savoirs scientifiques d'autant qu'elle est suivie d'un vocabulaire scientifique et soutenu s'inscrivant dans le champ de la biologie humaine, « *l'appareil génital féminin, contaminé par une IST et de le transmettre* ».

Les exercices sont introduits par des verbes de consigne clairement annoncés et permettent soit de créer des connaissances, soit de vérifier leur acquisition avec des verbes de consigne « *expliquer ; comparer, indiquer, justifier ; relever.....* ». Les évaluations sont présentées avec des questions portant sur des connaissances par les mêmes verbes de consigne vus dans les activités ;

Les pratiques professionnelles de l'enseignant sont fortement contextualisées par la noosphère, car il y définit clairement et précisément ces attentes en laissant peu de place à la subjectivité de l'enseignant et que les contenus sur les connaissances sont en étroite relation avec les prescrits.

- Attitudes

Les objectifs pour chaque séance s'adressent directement aux élèves en cherchant à modifier les comportements, « *être capable d'avoir un comportement responsable* » ;

Cependant dans le corps des enseignements à transmettre, aucun exercice ne porte sur les attitudes directement. Ce qui laisse une grande place aux dispositions incorporées de l'enseignant et à ses choix d'agir ou pas sur les attitudes. Pour la partie sur les attitudes dans un manuel il y a une partie « question d'attitude » mais les questions commencent par les mêmes verbes de consigne que dans la partie « connaissances ».

L'analyse convergente des manuels fait ressortir une didactique en éducation contextualisée par la présence d'éléments de mise à exécution des attentes des référentiels. Cependant la

dimension contextualisante est sous tendu par une absence d'éléments constructifs alors même qu'il s'agit d'une demande de la noosphère.

2.2 Analyse de l'apport spécifique de chaque manuel

Manuel 1. Collection Acteurs de prévention PSE 2e (Nathan technique, 2013, Tableau 22)

- Organisation du document

Le module 4, sexualité et prévention, qui concerne la recherche, est composé de trois parties, deux portent sur les conduite à tenir face aux pratiques sexuelles à risque et une sur l'évaluation. Les objectifs visent les attitudes et les comportements.

- Connaissances

Les activités sont présentées sous forme de question construite « qu'est-ce qu'une IST ? », présageant de réponses composées de savoirs scientifiques justes, les verbes de consigne sont précis et laissent peu de place aux représentations et à l'imagination des élèves, « *comparer, justifier, expliquer* ».

- Attitudes

Dans le manuel aucune référence aux attitudes n'est faite, on suppose donc que le choix est laissé à l'enseignant d'aller ou pas vers cet objectif au contraire des recommandations nationales.

Manuel 2. PSE 2e, 1ere Tle pro (Delagrave, 2016, tableau 23)

- Organisation du document

Le module 4, sexualité et prévention, est composé de deux chapitres : « prévenir les IST » et « prévenir une grossesse non désirée ». Le verbe prévenir suppose un objectif lié à l'acquisition de « *comportement responsable* » dans sa sexualité, terme qui revient dans les objectifs respectifs de chacune des parties.

- Connaissances

Les chapitres sont composés de titres sans verbes, ce ne sont pas des phrases structurées comme par exemple « *avantages et inconvénients des méthodes contraceptives préventives* » mais rattachées à l'expression « mobiliser des connaissances utiles ». On arrive rapidement à cerner l'action contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité. Pour les consignes, on retrouve des verbes qui dirigent plutôt vers les savoirs que vers les

compétences d'attitudes (*expliquer, comparer, indiquer*) ce qui confirme la volonté de cadrer les enseignements.

- Attitudes

Dans ce manuel on trouve une seule référence aux attitudes, « développer son esprit critique », cependant les verbes de consignes des exercices sont « *énoncer, lister, écrire, indiquer, écrire, indiquer, donner le numéro* ». Force est de constater qu'ils font référence aux connaissances et à la dimension contextualisée par l'institution, en effet ils correspondent bien aux étapes à franchir pour atteindre le but « *acquisition des connaissances scientifiques et techniques* ». Dans ce manuel agir sur les attitudes se définit comme uniquement le développement de compétences de savoirs.

Les différents points qui ressortent de l'analyse des manuels montrent que :

- le module 4 s'oriente vers l'apport et l'acquisition des connaissances biologiques sur la sexualité et des connaissances sociales sur les solutions existantes pour la prévention et réparation des prises de risque sexuel ;
- aucun des manuels ne fait référence à la mise en lien avec la culture des jeunes et leur contexte social.

Les manuels répondent donc partiellement aux attentes de la noosphère. Cependant, l'étude du concept de l'éducation à la sexualité a permis de mettre en avant la nécessité de l'apport des connaissances en lien avec l'action sur les attitudes, les valeurs et les comportements. Cette absence de directives sur les attitudes peut éventuellement laisser une entrée aux dispositions incorporées de l'enseignant qui vont modifier celles des élèves en fonction des valeurs sur la sexualité ; ce qui n'est pas du tout l'objectif de la noosphère.

3. Discussion

L'analyse du curriculum prescrit permet d'identifier ce qui contribue au caractère contextualisé de la didactique en éducation à la sexualité. Dans chacun des textes légaux, des éléments de contenu portant sur les connaissances et sur les attitudes figurent. Dans les parties de l'architecture générale (BO spécial n°2 19/02/2009, p. 1), les phrases permettant de cerner les attendus nationaux sont claires et précises pour chacun de ces domaines, les mots « connaissance et culture » apparaissent lorsqu'il s'agit des connaissances et ceux de comportement et d'attitude lorsqu'il est fait référence aux actions sur le comportement. Cependant, en étudiant les tableaux de mise en relation des connaissances et des attitudes (BO spécial n°2 19/02/2009, p. 2 et BO spécial n°3 19/02/2009, p. 5 module 4) il est relevé

que, lorsqu'il s'agit des connaissances, les objectifs sont clairement définis par des verbes d'action à l'infinitif, tandis que, dans la partie portant sur les attitudes, ne sont formulées ni phrases, ni objectifs, il y a un groupe de nom sans lien grammatical. La même disposition dans les recommandations pédagogiques (Voie professionnelle. Ressources PSE . Décembre 2009) figure et dans les deux manuels étudiés, les méthodes portant sur l'acquisition des connaissances sont clairement présentées par les démarches pédagogiques. La présence régulière de verbes, de consignes sous forme d'injonctions oriente donc les pratiques de l'enseignant vers l'acquisition des connaissances et est susceptible d'impacter une didactique que l'on pourra considérer comme contextualisée par le poids de l'institution. C'est ce phénomène de didactique contextualisée qu'expliquent les travaux de Chevallard (1985) qui montrent que l'individu possède son « univers cognitif » qui par son assujettissement à l'institution va changer « l'univers cognitif $U(x)$ d'une personne x est le fruit de l'assujettissement de x à une multitude changeante de positions institutionnelles, occupées par x simultanément ou successivement » (p. 7). L'auteur poursuit en précisant que l'institution est un « dispositif social » (p. 3) qui va former l'individu afin qu'il réponde à la commande institutionnelle. Les résultats ont aussi permis de montrer que le poids de l'institution tend à produire une homogénéité des savoirs transmis et des compétences à développer. Ce phénomène dû à l'homogénéité est renforcé selon Chevallard (1985) par le processus de conformité, en effet, le « rapport institutionnel » agit sur l'individu afin de permettre la mise en œuvre d'une conformité. L'enseignant a été formé par l'institution scolaire, afin qu'il forme des élèves

« Conformément » à ces attentes (p. 7) et les prescrits sont là pour veiller à une mise en place conforme de ces recommandations.

Mais dans le cadre de l'éducation à la sexualité il est à constater l'absence de guide pour le développement des compétences sociales, ce phénomène peut aussi laisser une place aux dispositions incorporées de l'enseignant dans l'action sur les attitudes des élèves, l'enseignant peut alors être amené à faire des choix selon ses propres valeurs et ses représentations. La différence dans la formulation des objectifs entre l'apport des connaissances scientifiques et celui des actions sur les attitudes sexuelles des élèves peut créer des inégalités dans l'appropriation des attentes du législateur par l'enseignant.

La didactique en éducation à la sexualité peut être pensée comme étant contextualisée par les prescrits et par les dispositions incorporées de l'enseignant. Mais cette dimension contextualisée peut devenir contextualisante. En effet, il est aussi précisé dans les prescrits que l'enseignant doit s'appuyer sur l'environnement social de l'élève pour favoriser

l'acquisition des attitudes et des comportements, ces résultats sont soutenus par les travaux de Wanlin (2009) et de Bru (2002). Wanlin (2009) souligne que l'enseignant par ses expériences professionnelles, ses croyances et intérêts, sa formation joue un rôle dans la transformation du contexte. En soulignant ces points il est possible de déduire que le législateur a une volonté d'agir sur les dispositions incorporées sexuelles des élèves donc une visée contextualisante mais sans que soit précisée de quelle façon l'enseignant doit tenir compte de leur diversité d'origine sociale.

4. Conclusion

La reprise des résultats de l'analyse des textes législatifs et des manuels, permet de se rendre compte que les intentions du législateur prennent à cœur le respect des différentes dimensions de la sexualité soulignées par Brenot (2007, p. 31-32) et Desaulnier (2001) ; il s'agit des dimensions physique, psychologique, sociale, comportementale et morale. Cependant la forte présence de verbes de consigne et d'injonction dans les objectifs d'acquisition des connaissances et l'absence de référence (sous forme de phrases et de verbes) dans la partie relative à l'acquisition des attitudes révèle un curriculum caché dans lequel l'action sur les comportements sexuels est peu ou pas mise en place. Ce constat se confirme dans l'analyse des manuels car même lorsque la structure et les contenus sont conformes et répondent aux exigences de la noosphère, par la présence des mêmes verbes d'action. Dans les référentiels comme dans les manuels le style choisi est injonctif, persuasif et très peu participatif, « l'injonction dans le cas d'un contenu moralisateur tend à figer le public destinataire dans l'inhibition ou le rejet des messages transmis » (Picod et Guigné, 2005). L'étude montre que l'absence de précision lexicale sur l'acquisition des comportements et des attitudes laisse une grande liberté pédagogique à l'enseignant dans ce domaine et fait une place importante à ses dispositions incorporées et à ses représentations sur la sexualité des jeunes dans son enseignement. La didactique en éducation à la sexualité est bien contextualisée par le poids de l'institution et par les dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant ce qui sous-tend une visée contextualisante et potentiellement productrice d'inégalités dans les choix des conduites à risque sexuelle des jeunes. Afin de mieux cerner la réalisation de ces dimensions contextualisée et contextualisante dans le milieu didactique deux enquêtes sur les pratiques effectives des enseignants ont été menées.

Etude 2. Pratiques effectives des enseignants

L'étude traitée dans cette partie repose sur deux enquêtes : l'une par questionnaires auprès des enseignants, l'autre par observations de classes lors de séances d'éducation à la sexualité.

1. L'enquête par questionnaires

Comprendre comment le contexte institutionnel et le contexte social de l'élève (famille et pratiques sexuelles) influencent les pratiques effectives des enseignants à travers le curriculum déclaré est l'objectif fixé dans l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de biotechnologie en lycée professionnel en Guadeloupe. Délimiter cette étude au niveau de la place des contextes dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité offre la possibilité de comprendre avec plus de précision le rôle que l'enseignant accorde au contexte institutionnel et au contexte familial dans la didactique, ceci se rapproche des théories de Chevallard (1985) sur le poids de l'institution dans les pratiques enseignantes et de celles de Wallin (2009). Le choix fait est l'absence de questions sur les caractéristiques identitaires des enquêtés dans cette enquête pour trois raisons : il ne s'agit pas de déterminer les dispositions incorporées sexuelles des enquêtés, ni comment ces dispositions s'incrument dans les enseignements, ni comment elles construisent la prise en compte de tel ou tel contexte. Ces trois points pertinents pour la recherche constituent l'objectif de l'enquête de l'observation des classes qui complétera celle-ci.

Les questions ont été élaborées afin de produire des réponses précises sur l'espace qu'occupent les contextes dans les représentations que les enseignants ont de l'éducation à la sexualité et dans leurs pratiques professionnelles. Par conséquent, le dépouillement par tri à plat des 50 questionnaires par rapport à la finalité de l'étude semble suffisant.

1.1 Présentation des résultats

1.1.1 Poids du contexte institutionnel dans la didactique en éducation à la sexualité

Ce sont les réponses aux questions 3, 5, 8, 14, 16 et 19 qui permettent d'étudier la place du contexte institutionnel dans les représentations et les pratiques de l'enseignant.

Comme le montrent les figures 5, 6, 7 et 8 ci-dessous, le contexte institutionnel influence fortement les pratiques professionnelles des enseignants.

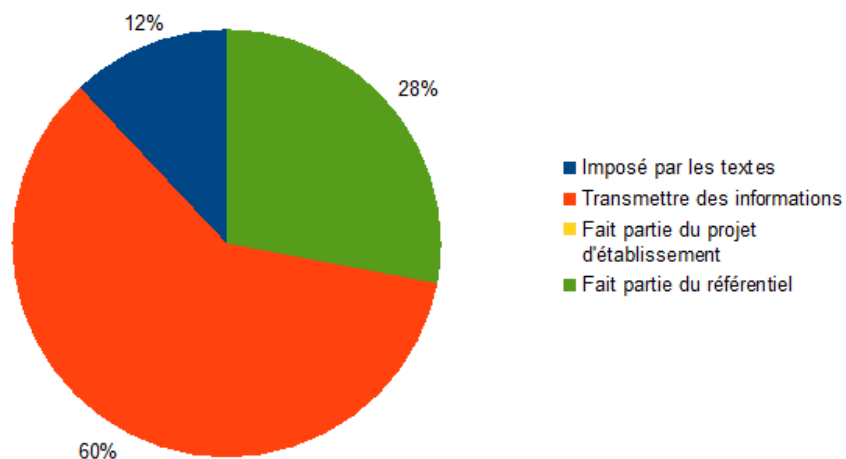


Figure 5. Répartition des réponses à la question 3 sur les raisons qui déterminent le choix des enseignants de faire de l'éducation à la sexualité (les résultats se trouvent en annexe 13). *La raison pour laquelle les enseignants font de l'éducation à la sexualité est essentiellement liée à l'imposition par la noosphère via les textes et le référentiel.*

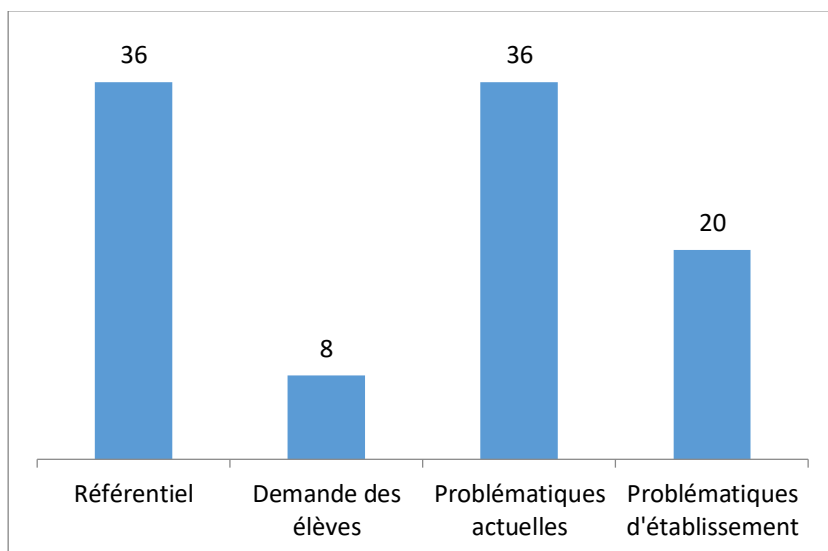


Figure 6. Répartition des réponses classées en position 1 à la question 5 sur les éléments contextuels qui orientent le choix des contenus pédagogiques des enseignants en éducation à la santé (résultats en pourcentage) (les résultats se trouvent en annexe 13). *Les éléments qui influencent le plus les contenus pédagogiques sont issus du contexte institutionnel qui sont le référentiel et les problématiques d'établissement.*

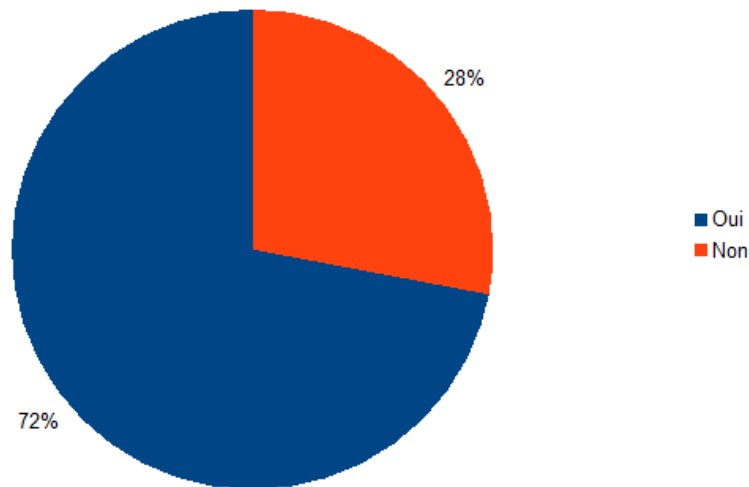


Figure 7. Répartition des réponses à la question 8 sur la place qu'accordent les enseignants à l'éducation à la sexualité dans leur profession (les résultats se trouvent en annexe 13). *Les enseignants pensent que faire de l'éducation à la sexualité est une de leur mission.*

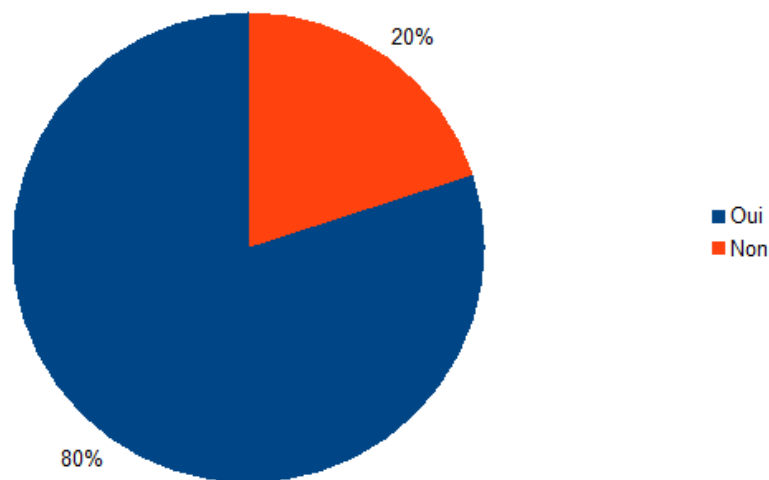


Figure 8. Répartition des réponses à la question 14 sur la place qu'accordent les enseignants à l'éducation à la sexualité dans leur discipline (les résultats se trouvent en annexe 13). *Les enseignants pensent avoir les compétences pour faire de l'éducation à la sexualité.*

L'analyse du curriculum déclaré révèle fortement le fait que l'institution oriente les formes et les contenus didactiques. Les enseignants se protègent, justifient et légitiment leur intervention dans l'intimité du jeune par le recours aux prescrits.

100% des enseignants déclarent faire de l'éducation à la sexualité parce que cette discipline est inscrite dans les prescrits. Dans la figure 5 représentant les réponses des enseignants sur les objectifs qui les poussent à faire de l'éducation à la sexualité, on note que 40% répondent qu'il s'agit d'une commande institutionnelle et 60 % qu'ils veulent transmettre des informations aux élèves, ce qui correspond aussi à la commande institutionnelle. Pour 70% des enseignants interrogés, c'est le curriculum prescrit qui oriente leur choix des contenus et leurs démarches pédagogiques.

La figure 8 permet de voir que pour à peu près la totalité des enseignants (environ 80%), faire de l'éducation à la sexualité et donc s'introduire dans la vie intime des élèves, est une de leur compétence car l'institution leur octroi ce pouvoir (82%).

Ces premiers résultats permettent de poser que les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité sont comme pour tous les enseignements soumises à l'institution et déterminées par les attentes de cette dernière.

1.1.2 Place du contexte social

Ce sont les réponses aux questions 10, 15, 17, 20 et 22 qui permettent d'étudier la place du contexte social dans les représentations et les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Le deuxième résultat relatif au curriculum déclaré des enseignants révèle que les éléments du contexte familial, producteurs de dispositions incorporées sexuelles, sont peu ou pas pris en compte dans le cadre didactique. Comme le montrent les figures 9 à 15 ci-dessous, les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité semblent peu soumises au contexte familial.

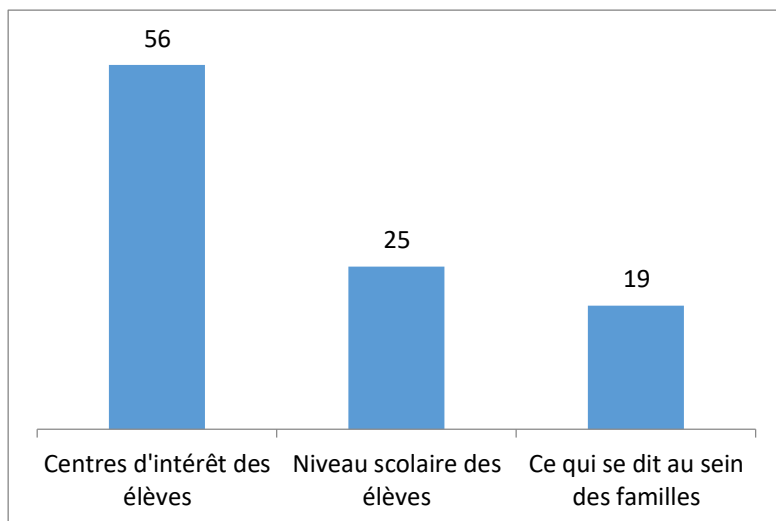


Figure 9. Répartition des réponses classées en position 1 à la question 10 sur la place de la famille dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité (les résultats se trouvent en annexe 13). *Selon les enseignants, la réussite de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire passe peu par ce qui se dit dans la famille.*

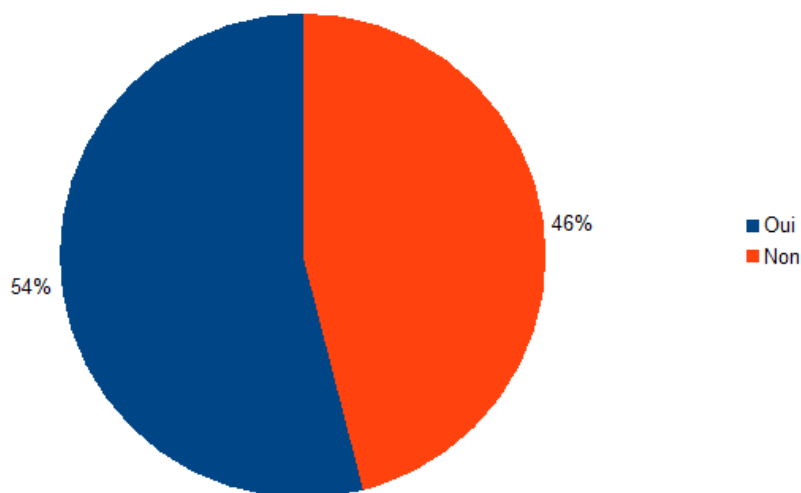


Figure 10. Répartition des réponses à la question 17 sur l'autorité que l'enseignant accorde à la famille dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité (les résultats se trouvent en annexe 13). *En éducation à la sexualité dans le milieu scolaire, la moitié des enseignants pense que connaître le point de vue de la famille dans ce domaine n'est pas nécessaire.*

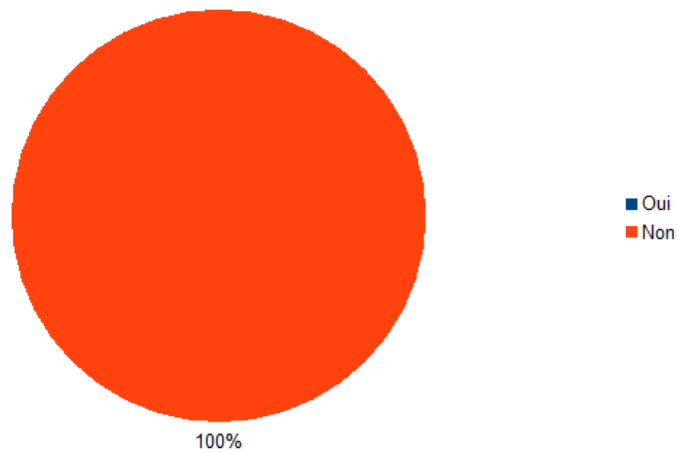


Figure 11. Répartition des réponses à la question 20 sur le regard de l'enseignant sur l'éducation à la sexualité faite par la famille (les résultats se trouvent en annexe 13). *100% des enseignants estiment que les parents ne parlent pas suffisamment de sexualité avec leurs enfants.*

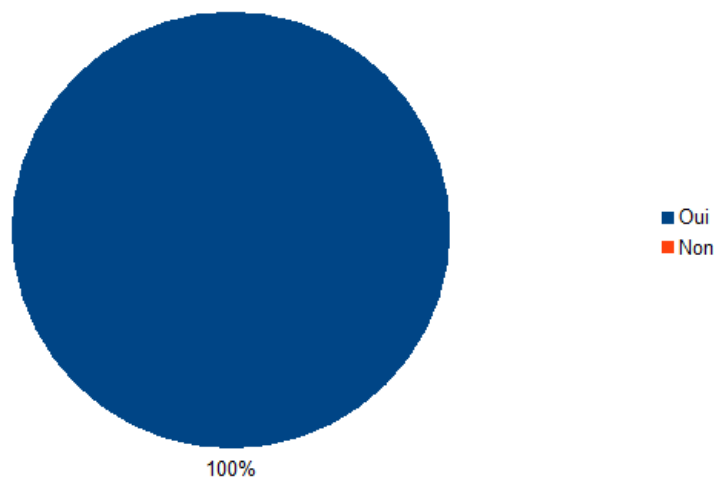


Figure 12. Répartition des réponses à la question 22 sur le point de vue des enseignants sur la production des dispositions incorporées sexuelles par la famille (les résultats se trouvent en annexe 13). *100% des enseignants déclarent que l'éducation faite dans la famille modifie les comportements sexuels.*

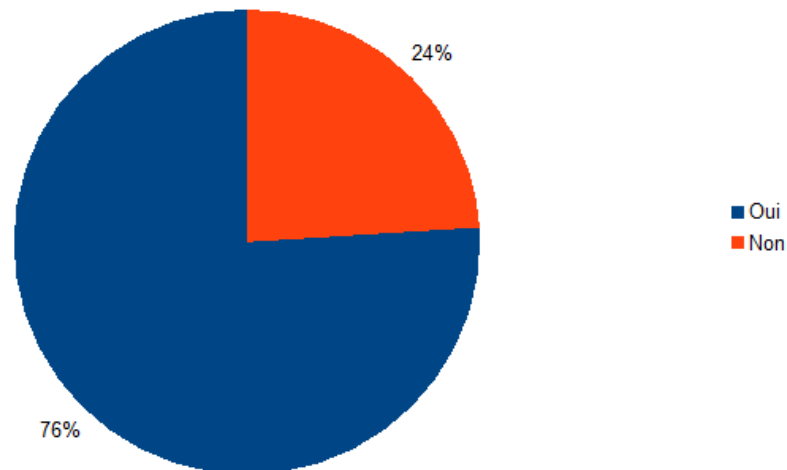


Figure 13. Répartition des réponses à la question 15: point de vue des enseignants sur la nécessité d'un partenariat avec la famille (les résultats de trouvent en annexe 13). *La majorité des enseignants pointent la nécessité de faire un partenariat avec les familles en éducation à la sexualité.*

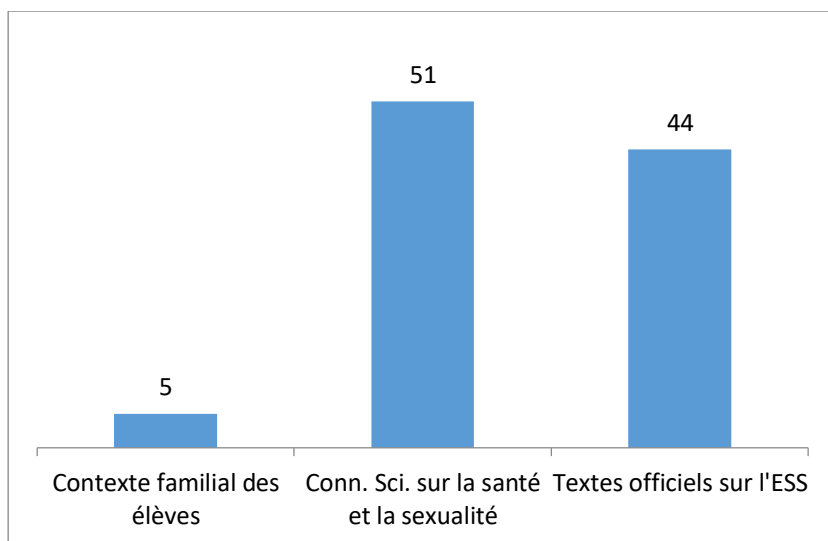


Figure 14. Répartition des réponses classées en position 1 à la question 16 sur le point de vue des enseignants sur la nécessité d'intégrer les éléments de socialisation du contexte familial dans leur enseignement (les résultats de trouvent en annexe 13). *Les enseignants n'ont pas besoin de connaître en priorité les éléments contextuels de la famille, ils s'appuient davantage sur les connaissances institutionnelles.*

Légende : pour « Sci. » lire « sciences », pour « ESS » lire « éducation à la santé et à la sexualité ».

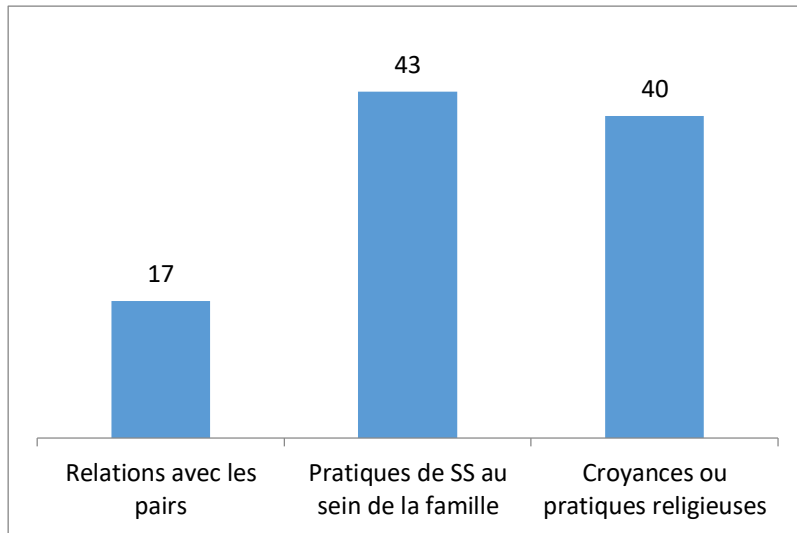


Figure 15. Répartition des réponses classées en position 1 à la question 18 sur ce qui influence ou limite l'impact de l'éducation à la sexualité sur les pratiques des jeunes (les résultats de trouvent en annexe 13). *Pour les enseignants ce sont d'abord les pratiques sexuelles familiales et les valeurs qui sont transmises dans les familles qui constituent un frein à l'acquisition des connaissances en éducation à la sexualité.*

Légende : pour « Sci. » lire « sciences ».

Les enseignants pensent que le contexte familial n'est pas un atout pour leur enseignement et peut même être un frein à l'acquisition des compétences par l'élève des conduites à tenir dans les pratiques sexuelles à risque. En effet, ils ont été plus nombreux à placer les centres d'intérêts des élèves en première position comme facteur prédominant, en revanche ce qui se dit dans la famille n'est pas une priorité. Les figures 9 et 10 dévoilent qu'une majorité d'enseignants (54%) estime que la mise en relation entre le contexte familial et l'enseignement transmis n'est pas nécessaire en éducation à la sexualité alors même qu'ils sont 100% à penser que la famille est productrice de dispositions incorporées sexuelles. Selon eux, les parents sont défaillants dans ce domaine, tous pensent que ces derniers ne parlent pas suffisamment de sexualité à leur enfant et qu'ils doivent être partenaires des familles en éducation à la sexualité.

1.2 Discussion

Les résultats permettent de cerner deux points importants liés aux contextes qui orientent les pratiques effectives :

- les contextes influencent le positionnement des enseignants et leurs choix pédagogiques en l'éducation à la sexualité ; les enseignants sont plus influencés par

les éléments du contexte institutionnel (référentiels, textes légaux, projet d'établissement) que par le contexte familial. La rencontre avec la famille est importante mais que ce qu'elle transmet est considéré comme un frein. Du coup, les enseignants sollicitent peu les éléments contextuels de la famille.

- les pratiques effectives sont soumises aux représentations que l'enseignant a de chaque contexte dans son enseignement, la majorité des enseignants évoque les effets négatifs des dispositions incorporées de la famille dans les pratiques sexuelles des jeunes et dans l'appropriation des normes sexuelles attendues, qui elles sont considérées justes et déterminées par l'institution.

A partir de ces points la confirmation partielle des hypothèses est démontrée. La didactique en éducation à la sexualité est contextualisée car assujettie au poids de l'institution. La dimension contextualisée par l'institution semble être validée par l'analyse du curriculum déclaré des enseignants. En effet, a pu être en partie établi que l'institution conforte les pratiques des enseignants par l'action des curriculums prescrits. Les discours des enseignants laissent entrevoir que ces derniers cadrent leur positionnement professionnel et leur octroient les compétences nécessaires pour enseigner l'éducation à la sexualité. Cette conclusion renvoie aux travaux de Chevallard (1985) qui rappelle à quel point l'institution influence les pratiques enseignantes car elle est « un dispositif social total », qui « permet et impose à ses sujets [...] la mise en jeu d'une manière de faire et de penser propres » (Chevallard, 2003). L'institution est ici représentée par les prescrits. Ce poids de l'institution est conforté par le fait que les enseignants n'accordent pas une place importante à l'éducation à la sexualité proposée par les familles et aux pratiques sexuelles des jeunes. La didactique en éducation à la sexualité est peu contextualisée par le contexte de socialisation primaire, qui est cependant le premier producteur de dispositions incorporées sexuelles. On peut faire l'hypothèse que le professeur s'appuie peu sur l'intervention des familles car l'institution leur accorde « une toute puissance ».

Ces résultats permettent de confirmer partiellement que la didactique en éducation à la sexualité par la non prise en compte des éléments contextuels familiaux peut produire des inégalités dans l'appropriation des savoirs transmis. En effet comme le souligne Bozon (2012), les pratiques sexuelles sont d'abord déterminées par les dispositions incorporées de sexualité produites au sein de la famille durant la socialisation primaire or, les professeurs pensent que les normes sexuelles idéales transmises par la famille ne sont pas en cohérence avec les normes sexuelles attendues ce qui les dispenserait de prendre en compte les

dispositions incorporées sexuelles des élèves dans leur enseignement. Il semble qu'à ce stade la dimension contextualisante de la didactique est validée.

1.3 Conclusion

L'analyse du curriculum déclaré des enseignants permet de confirmer les hypothèses que la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée sous le poids de l'institution et potentiellement contextualisante car potentiellement productrice d'inégalités. Il est donc déduit que les choix pédagogiques des enseignants en éducation à la sexualité sont basés sur la transmission des normes sexuelles attendues, ces normes se veulent homogènes car déterminées et cadrées par l'institution. Alors que le public récepteur de cette transmission de normes sexuelles attendues possède des normes sexuelles produites au sein d'univers variés. Maintenant que le jeu des contextes pour l'enseignant en éducation à la sexualité a été circonscrit, il faut essayer de discerner l'attribution qui est faites à ces contextes et aux dispositions incorporées des acteurs dans le processus de contextualisation didactique en éducation à la sexualité. L'observation filmée des classes doit apporter plus d'éléments afin de comprendre le déroulement de ce processus.

2. Observation de séances d'éducation à la sexualité

La suite de l'analyse des pratiques des enseignants a porté sur une analyse du curriculum réalisé par observation de classes. Dans le module de prévention des conduites à risque sexuelles le référentiel préconise deux chapitres de cours répartis sur 5 heures, portant sur la prévention des infections sexuellement transmissibles et sur la prévention des grossesses indésirables. Chaque film représente une séance de 2 heures, il y a donc deux films par classe.

2.1 Présentation des résultats

Les résultats sont présentés dans l'ordre qui suit : l'observation des classes, l'entretien *ante* et *post* de l'enseignant, l'entretien *ante* et *post* des élèves

2.1.1 L'observation des classes

Les résultats de l'observation directe des classes seront présentés en deux parties :

- les résultats de la lecture sans prise de note et du traitement par le synopsis
- les résultats sous la forme de distribution des temps de transmission des savoirs.

Cette méthode de classement des résultats permet de passer d'une analyse macro à une analyse micro autorisant une circulation du macro contexte vers le micro contexte (intimité).

Les résultats de la lecture sans prise de note et traitement par le synopsis (annexe 14)

A titre d'exemple, ci-dessous est présenté le synopsis de la vidéo de la séance 1 de la classe 1.

Synopsis de la vidéo de la séance 1 de la classe 1

Retranscription	Ce que fait le professeur	Ce que font les élèves
Vendredi je vole l'heure de Mme bruyère Non elle va faire l'évaluation pour moi vendredi 17 évaluation sommative Les sacs à terre s'il vous plait « tout le monde a fermé son portable » le mien est fermé, si un sonne il est fracassé contre le mur « car moi j'ai éteints le mien »	Donne la consigne de l'évaluation	Rangent les cartables et vérifient que le portable est éteint
Je présente la collègue Mme Cabarrus Vérification des autorisations de filmer Présentation de la recherche (une présentation a été faite la veille) Début du cours On va commencer une nouvelle séquence écrivez Le titre de la séquence en rouge « comment se protéger des IST et les moyens de contraception adaptés ? » Pour cela je vous ai donné un article de France Antilles qui parle de MST je vous dirai pourquoi on dit plus MST mais IST et ça parle aussi d'IVG, d'accord La lecture part de P et jusqu'à A On est prêt ou pas ? oui ou non ? « allez dépêche-toi » c'est bon tout le monde a écrit ; vous n'êtes pas obligés de répondre Oui (réponse des élèves) On y va, prenez de quoi surligner « car il y a des choses à surligner » Soulignez le nombre de personnes atteintes Selon vous cela fait il beaucoup ? Ça se sont des chiffres de 2010 imaginez-vous aujourd'hui on doit être nombreux Qu'est qu'on entend par DFA ? Département français d'Outre-Mer (réponse d'un élève) Soulignez les femmes de la Guadeloupe ont le plus d'IVG Sur la page Vocabulaire, sur le document « écrivez, que veut dire IVG, intervention volontaire de grossesse, remplissez la page 4 pas la 2 Par quel autre mot peut remplacer IVG ? Avortement (réponse d'un élève)	Fait l'appel Vérifie que tous les ont leur feuille Ecrit au tableau Se déplace en long Se déplace autour de la classe S'assied auprès des élèves Un élève lit	Les élèves sont agités lisent
Oui Vous avez vu la Guadeloupe est le département français, il y	Ecrit au tableau la signification d'IVG Voix triste et basse	Prennent des notes

<p>96 départements, nous sommes le département où l y a le plus d'IVG Alors en vocabulaire il y a deux mots à mettre MST pour maladie et VIH pour Virus On va expliquer tout ça d'accord Continue la lecture Attend y'a des gens qui t'écotent qui écrivent toujours On y va Soulignez toute la phrase En Guadeloupe « nous sommes tous au courant » pour ne pas avoir de maladie il faut mettre un préservatif et pour ne pas tomber enceinte il faut avoir une contraception ou être abstinent Qu'est-ce que ça veut dire l'abstinence ? Silence Ne pas faire l'amour avant le mariage (réponse d'un élève)</p> <p>Oui voilà ne pas faire l'amour avant le mariage, par exemple après Alors pourquoi selon le sociologue Harry Broussillon dans cette lutte-là contre le grand nombre de cas d'IVG il faudrait associer l'église et le sport toutes les églises, catholique, témoins de Jéhovah, adventiste, Pourquoi il faut les associer, ne répondez pas tous ensemble, je répète Pour que tout le monde participent (réponse d'un élève)</p> <p>Oui mais encore Pour que ça concerne les jeunes (réponse d'un élève)</p> <p>Voilà c'est ça, parce que pour lui par ces deux secteurs on peut toucher un maximum de personnes car il y a en Guadeloupe beaucoup de personnes qui vont à l'église et nous avons trois sports favoris, c'est pour pouvoir toucher plein plein de jeunes, moi je dirai pourquoi parler de contraception, des moyens de protection, pourquoi pas parler dans les boîtes après « qu'est ce que c'est le multi partenariat » ? Beaucoup de personnes pour une seule personne (réponse d'un élève)</p> <p>Dis ça bien Je relis 30% des personnes ont plusieurs partenaires Allons décortiquer, multi ça veut dire quoi Plusieurs (réponse d'un élève) Et partenariats Plusieurs partenaires, Ça veut dire que 30% de guadeloupéens ont Des relations avec plusieurs partenaires Sont polygames (réponse d'un élève)</p> <p>Oui sont polygames, y'a une petite nuance ça veut dire que bryan a des relations avec S et est avec « untel, untel et untel mais untel est aussi avec un untel untel, » ça va dans les deux sens surtout qu'ils ont plusieurs partenaires qui ne se Protègent Pas (réponse d'un élève)</p> <p>On continue Ça veut dire que les hommes sont les coqs de la basse cours et</p>	<p>Debout et suit la lecture</p> <p>Ecris au tableau la signification</p>	<p>Poursuivent la lecture</p>
	<p>Est debout face aux élèves et se frotte les mains, air paternaliste</p>	<p>Fille qui rigole</p>
	<p>Temps de lecture par un élève suivi de l'interprétation du professeur</p>	<p>Reprennent la lecture</p> <p>Rigolent et parlent en même temps</p> <p>Les élèves rigolent en même que le prof parle</p> <p>Deviennent plus attentif</p>

<p>les femmes sont des joujoux, les hommes qui ont plusieurs femmes n'ont pas de respect pour les femmes, vous êtes d'accord ou pas En chœur oui (réponse d'un élève)</p> <p>Pour l'homme la femme doit lui être fidèle elle n'ira nulle part d'autre alors pourquoi il va se protéger Si la femme dit à l'homme de se protéger c'est qu'elle va ailleurs c'est pour cela que la contraception chez la femme guadeloupéenne est peu utilisée Vous comprenez ou pas si la femme dit à l'homme de mettre un préservatif ça veut dire qu'elle est une salope Hein et éclat de rire (réponse d'un élève)</p> <p>La moralité ça veut dire qu'elle n'est pas quelqu'un de bien « discutons » Bryan avant un rapport avec lui tu lui dis de mettre un préservatif « il dira qu'est ce que cela veut tu as d'autres hommes » est ce que tu comprends ce que ça veut dire Mais si toi (s'adresse à une fille) tu as d'autres partenaires « tu ne diras rien » et on se retrouve avec de nombreux cas d'IST , hors ce qui devrait être normal c'est De se protéger (réponse d'un élève)</p> <p>Je vous laisse remplir la partie analyse pendant 5 mns Correction de l'exercice Dans la classe-là qui parle de sexualité avec ces parents Qui parlent de sa sexualité avec ces parents Voilà pour moi quel est le problème, quand on dit qu'on peut pas parler d'un sujet, on dit que c'est un sujet Hors sujet (réponse d'un élève)</p> <p>C'est un sujet tabou, c'est qui fait que chez nous mais pas que chez nous moi je pense qu'on devrait parler dans la famille On a vu la place de la religion dans notre société pourquoi ne parler de sexualité, « cela vous fait rire » pourquoi pas ; arrivée le prêtre au lieu de parler du christ, je ne sais pas quoi dit on va parler de sexualité parce qu'il y a des jeunes qui sont à l'église, qui sont là Est-ce que ça gêne quelqu'un que le prêtre parle sexualité Oui Non , Le prêtre n'est pas censé avoir des relations (réponse d'un élève)</p> <p>il ne connaît pas ça, c'est parce qu'on ne pratique pas qu'on ne peut pas en parler, on peut échanger (éclat de rire des élèves) oui mais c'est pas pour de bon (réponse d'un élève)</p> <p>c'est pas pour de bon pourquoi c'est pas pour de bon , parce que c'est pas avec vous qu'on va parler de ça (rire) (réponse d'un élève)</p> <p>notez on peut changer ça avec plus de discussion en famille, lever le tabou de la sexualité quelles sont les lieux où vous pouvez avoir des informations ? les plannings, la maternité consciente, l'infirmerie de l'école (réponse d'un élève)</p>	<p>Mains dans le dos</p> <p>Range ces affaires</p>	<p>3 doigts se lèvent</p> <p>un doigt se lève et d'autres, les élèves rigolent en regardant l'élève Range leur cartable en répondant</p>
---	--	--

sonnerie de la récréation voilà le cours pour aujourd'hui est terminé on se voit la semaine prochaine		
--	--	--

Le visionnage du film sans prise de note et le traitement par synopsis de l'ensemble des films a permis de souligner que : (Annexe 12)

- l'enseignant alterne entre le français et le créole. Durant le déroulement d'une séance, à certains moments, et en particulier lorsqu'il fait référence au contexte guadeloupéen ou aux pratiques sexuelles des élèves, l'enseignant passe du français au créole durant un court moment puis revient au français. Il est important de mettre en évidence que la Guadeloupe de par son histoire est dans une situation de diglossie, qui se définit comme étant, selon Fergusson (1971, cité par Basso et Candau, 2007), « l'état dans lequel se trouvent deux systèmes linguistiques coexistant sur un territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut sociopolitique inférieur ». Ce phénomène n'est donc pas exceptionnel.
- on observe des changements de ton et de vocabulaire, de posture, d'utilisation des médias institutionnels (tableau, bureau). L'enseignant emploie tantôt un ton autoritaire, tantôt un ton calme ce qui s'accompagne de changements de postures, assis derrière le bureau, debout devant les tables des élèves, il pointe du doigt lorsque le ton est autoritaire surtout pour parler des pratiques des élèves et est plus calme, utilise les médias institutionnels pour les contenus scientifiques précisés dans les prescrits ;
- les attitudes des élèves sont passives, lorsqu'ils ne sont pas sollicités individuellement par l'enseignant, ils ne prennent pas la parole, ne répondent pas aux questions. Ils écoutent et prennent des notes lorsque c'est nécessaire. Les interactions verbales sont mises en œuvre par l'action de l'enseignant ;
- les contenus didactiques varient entre l'apport de savoirs scientifiques (définition d'un micro-organisme), l'apport de savoirs à partir d'exemples sur le contexte de la Guadeloupe (la Guadeloupe est le 2^{ème} département le plus contaminé par le SIDA) et l'apport de savoirs sur les pratiques sexuelles des jeunes (« quand vous rencontrez une fille est-ce que sur son front il y a écrit SIDA ? »).

A partir de ces éléments le choix est fait de travailler sur les temps didactiques cités précédemment car ils semblent pertinents pour comprendre comment s'organisent et se déroulent l'éducation à la sexualité dans le cours même de l'intervention.

Les résultats sous la forme de distribution des temps de transmission des savoirs

Pour bien suivre et comprendre l'évolution du travail un code de sigles et une légende de couleur permettant de repérer clairement chaque temps de transmission de savoirs a été créé.

Tableau 24. Code de sigles et légende de couleurs.

Définition	Code
Temps de transmission de savoirs scientifiques	TTSS
Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte	TTSC
Temps de transmission de savoirs sur les DI élèves	TTSDI
Classe 1 séance 1	C1S1
Classe 1 séance 2	C1S2
Classe 2 séance 1	C2S1
Classe 2 séance 2	C2S2

Trois temps de transmission de savoirs sont distingués, les exemples présentés sont des extraits pris dans une séance sur la transmission des IST qui se sont déroulés successivement :

- 1) le « **temps de transmission de savoirs scientifiques** » se caractérise par l'emploi par l'enseignant des savoirs scientifiques et des méthodes pédagogiques qui sont attendues et/ou recommandées dans les programmes officiels.

Exemple : « On va commencer une nouvelle séquence, écrivez le titre de la séquence en rouge comment se protéger des IST et les moyens de contraceptions adaptés ? Pour cela je vous ai donné un article de France Antilles qui parle de MST, je vous dirai pourquoi on dit plus MST mais IST et ça parle aussi d'IVG, d'accord ». Dans cet exemple, les règles d'ouverture d'une séance de cours sont respectées, on y retrouve :

- le titre du cours « comment se protéger des IST et les moyens de contraception adaptés ? »
- l'objectif du cours : « on va parler d'IST et d'IVG »
- la mise en place d'un contrat didactique : « Pour cela je vous ai donné un article de France Antilles qui parle de MST je vous dirai pourquoi on dit plus MST mais IST et ça parle aussi d'IVG, d'accord », l'enseignant explique comment le cours va être abordé et demande l'approbation des élèves.

- 2) le « **temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte** » est déterminé lorsque l'enseignant prend appuie sur des éléments du contexte économique et social guadeloupéen soit pour expliquer un savoir des normes sexuelles attendues, soit pour expliquer aux élèves les risques pris dans leur conduite sexuelle ;
- 3)

Exemple :

« Professeur : qu'est-ce que c'est le multi partenariat ?

Un élève : Beaucoup de personnes pour une seule personne

Professeur : Dis ça bien. Je relis 30% des personnes ont plusieurs partenaires, allons décortiquer, multi ça veut dire quoi ?

Un élève : Plusieurs

Professeur : Et partenariat ?

Un élève : Plusieurs partenaires,

Professeur : Ça veut dire que 30% de guadeloupéens ont plusieurs partenaires

Un élève : Des relations avec plusieurs partenaires ».

Dans cet exemple l'enseignant veut amener les élèves à comprendre ce que c'est le multi partenariat et les risques encourus par cette pratique, il prend comme référence des données de la Guadeloupe et définit avec les élèves le concept. Il y a mobilisation de connaissances du multi partenariat en contexte guadeloupéen pour aller vers l'acquisition des modes de transmission du VIH.

- 4) le « **temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées des élèves sans apport scientifique** » l'enseignant fait référence aux pratiques sexuelles des élèves en les désignant directement.

Exemple :

« Professeur : Vous comprenez ou pas si la femme dit à l'homme de mettre un préservatif ça veut dire qu'elle est une salope. La moralité ça veut dire qu'elle n'est pas quelqu'un de bien. Discutons... Bryan avant un rapport avec lui tu lui dis de mettre un préservatif, il dira qu'est que cela veut tu as d'autres hommes ; est ce que tu comprends ce que ça veut dire. Mais si toi (s'adresse à une fille) tu as d'autres partenaires tu ne diras rien et on se retrouve avec de nombreux cas d'IST, or ce qui devrait être normal c'est...

Elève : de se protéger ».

Dans la continuité de l'objectif qui est de comprendre comment se transmet le VIH, l'enseignant prend comme exemple une situation basée sur les pratiques sexuelles des jeunes

et les cite directement. En conclusion, il explique aux élèves que des éléments qui sont liés à la culture guadeloupéenne et qu'ils mettent en œuvre dans leur sexualité relèvent de conduites à risque et peuvent être vecteurs de la transmission du VIH.

Remarquons que ces trois temps se déroulent durant une même séance, avec un même objectif pédagogique.

La procédure suivante a été de faire un relevé des durées (reportées en secondes) consacrées à chaque temps de transmission.

Tableau 25. Chronogénèse des temps de transmission des savoirs en secondes.

Classes	Séance	Durée en secondes									
		Classe 1	Séance 1 (229)	120	360	242	90	34	60	29	300
	Séance 2 (231)	720	70	113	60	127	120	65	570	447	
Classe 2	Séance 1 (230)	30	660	120	585	90	110	305			
	Séance 2 (232)	180	220	419	330	310	150	120	280	123	70

Le tableau 25 représente le découpage de chaque séance d'éducation à la sexualité, en reprenant de façon identique la succession des temps de savoirs durant le déroulement de chaque séance. Les séances d'éducation à la sexualité d'un même professeur sont introduites systématiquement par un TTSS quelle que soit la classe et la séance, cependant les durées de ces temps varient, pour la classe 1 le TTSS est plus long dans les 2 séances que pour la classe 2, ce phénomène peut s'expliquer par le fait que l'enseignant est dans une phase d'appropriation du cours et qu'il utilise le cadre institutionnel afin de s'assurer d'être dans les attentes de la noosphère. La présence de l'enquêteur et de la caméra peut aussi expliquer cet attachement aux prescrits institutionnels, ceci se confirme par l'analyse du temps qui suit, pour la C1S1 c'est un TTSC d'une durée assez longue qui suit tandis que dans les autres séances ce sont des TTDI qui se prolongent dans la durée, on pense donc que l'enseignant s'est habitué à la présence de la caméra et se protège moins vis à vis de l'institution. Enfin les TTSS reviennent régulièrement dans la même alternance ce qui n'est pas le cas pour les deux autres temps.

Afin de mieux mettre en évidence ces résultats, une présentation en pourcentage (cf tableau 26) est proposée. Cette forme de présentation en pourcentage se justifie car les séances n'ont pas la même durée, en raison de leur positionnement dans la journée (avant ou après la

récréation, début ou fin de matinée), les biais qui auraient pu résulter de ces situations sont ainsi réduits. Les données sont soumises à deux types de comparaison :

- une comparaison entre la séance 1 et la séance 2 pour chacune des deux classes : pour une même classe une comparaison entre la séance 1 à la séance 2 ;
- une comparaison entre les deux classes : une comparaison des deux classes toutes séances confondues.

Ceci afin de faire émerger les écarts entre les temps et d'affiner le poids respectif des facteurs de la dimension contextualisée et contextualisante.

Tableau 26. Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances et selon les classes (résultats en secondes et en pourcentage).

Classe	Séance	Temps en seconde	Temps en %
Classe 1	S 1	425	34,4
		660	53,4
		150	12,1
		1235	100,00
	S 2	1595	69,6
		180	7,9
		517	22,6
		2292	100,00
Classe 2	S 1	545	26,0
		590	28,1
		965	46,0
		2100	100,00
	S 2	1152	52,3
		430	19,5
		620	28,2
		2202	100,00

Légende pour S1 lire « *séance 1* » ; pour S2 lire « *séance 2* ».

Première comparaison : comparaison des séances 1 et 2 pour une même classe

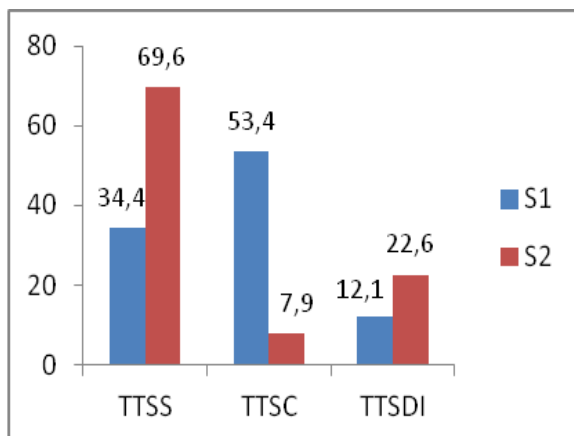


Figure 16. Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances pour la classe 1 (résultats en pourcentage).

Légende : pour « TTS » lire « *Temps de transmission de savoirs scientifiques* », pour « TTS C » lire « *Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte* », pour « TTS DI » lire « *Temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées élèves* ».

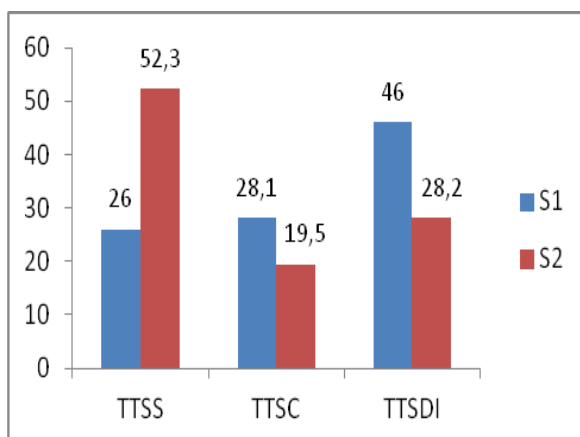


Figure 17. Distribution des différents temps de transmission de savoirs selon les séances pour la classe 2 (résultats en pourcentage).

Légende : pour « TTS » lire « *Temps de transmission de savoirs scientifiques* », pour « TTS C » lire « *Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte* », pour « TTS DI » lire « *Temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées élèves* ».

Les figures 16 et 17 montrent que dans chacune des classes la répartition des temps au sein des séances est très inégale.

Tableau 27. Comparaison des temps de savoirs entre les classes.

Classe 1 - Comparaison S1/S2	Classe 2- Comparaison S1/S2
TTSS S1 < TTSS S2	TTSS S1 < TTSS S2
TTSC S1 > TTSC S2	TTSC S1 > TTSC S2
TTSDI S1 < TTSDI S2	TTSDI S1 > TTSDI S2

Il est constaté que :

- d'une part que le temps de transmission de savoirs scientifiques est toujours plus important en séance 1 quelle que soit la classe. Ce résultat s'inverse pour le temps de transmission de savoirs scientifiques en lien avec le contexte qui est plus important en séance 2. En revanche, les deux classes se différencient en ce qui concerne le temps de transmission de savoirs en lien avec les dispositions incorporées des élèves (plus important en séance 2 pour la classe 1 et en séance 1 pour la classe 2). Il semblerait que l'appui sur les savoirs scientifiques de référence serve de point d'ancrage principal pour amorcer la transmission des contenus.
- les figures 16 et 17 permettent d'observer qu'au sein d'une même classe, les temps de transmission de savoirs varient selon les séances. En effet la figure 16 montre que dans la classe 1, la variation des durées des temps dans la séance 1 est moins marquée que dans la séance 2, ce qui peut indiquer l'orientation de la dimension contextualisée dans la séance. On voit que dans la séance c'est le TTSS et le TTSC qui dominent, dans cette séance l'institution et les représentations de l'enseignant sur la sexualité dans le contexte guadeloupéen sont très présentes. Tandis que dans la séance 2 c'est la TTSS qui domine largement, l'enseignant se positionne dans un objectif de transmission de savoirs scientifiques.

Seconde comparaison : comparaison entre les deux classes toutes séances confondues

Afin de poursuivre il faut évaluer les écarts et les variations entre les deux classes, ceci afin de mieux cerner le processus de contextualisation didactique.

La place des TTSC n'était pas très visible dans le découpage en secondes, les pourcentages permettent de mieux voir comment se répartissent les écarts entre les temps au sein d'une même séance.

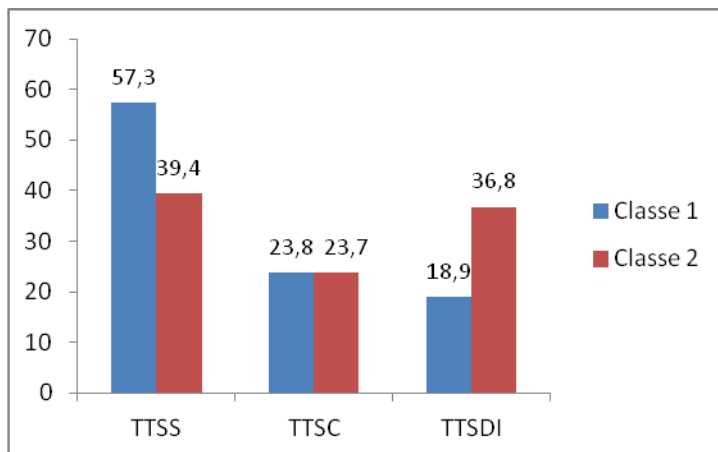


Figure 18. Distribution des temps didactiques pour chaque classe quelle que soit la séance (résultats en pourcentage).

Légende : pour « TTS » lire « *Temps de transmission de savoirs scientifiques* », pour « TTS C » lire « *Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte* », pour « TTS DI » lire « *Temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées élèves* »

Globalement, la figure 18 permet de voir que le TTSC varie peu d'une classe à l'autre. En revanche, les TTSS et TTSDI distinguent les classes entre elles, avec une représentation dominante du TTSS. En effet, observons que les temps didactiques ne se distribuent pas de la même façon selon les classes :

- la classe 1 se caractérise par un TTSS important qui occupe plus de la moitié du temps total de cours, le TTSDI est faible, tandis que le TTSC est quasiment équivalent à celui de la classe 2.

- en classe 2 se déploie une distribution plus équilibrée qu'en classe 1 des différents temps de transmission de savoirs. TTSS et TTSDI sont presque similaires (entre 35 et 40%).

Constatons également que, dans les classes 1 et 2 le TTSS est supérieur aux autres temps, en revanche le TTSDI varie selon les classes, il est plus important en classe 2, enfin, le TTSC est quasiment similaire pour les deux classes.

On peut donc en conclure que en classe 1 l'enseignant s'appuie prioritairement sur la transmission de savoirs scientifiques alors qu'avec la classe 2, l'enseignant mise sur un relatif équilibre entre référence aux savoirs savants et référence aux dispositions incorporées, les données contextuelles étant plutôt minorées.

Dans la classe 2 (graphiques 16 et 17), le phénomène observé précédemment est le même par contre les origines différents. Les TTSS dominent toujours dans la séance 2, mais ces variations sont moins fréquentes que pour la séance 2 de la classe 1. Les TTSC et TTSDI

occupent une place plus équilibrée avec la TTSS autant dans la séance 1 que dans la séance 2, les objectifs de l'éducation à la sexualité semblent être pris dans leur globalité et donc les pratiques sexuelles des jeunes occupent une place aussi importante.

Les figures 19 et 20 présentent l'organisation des temps au sein d'une même séance.

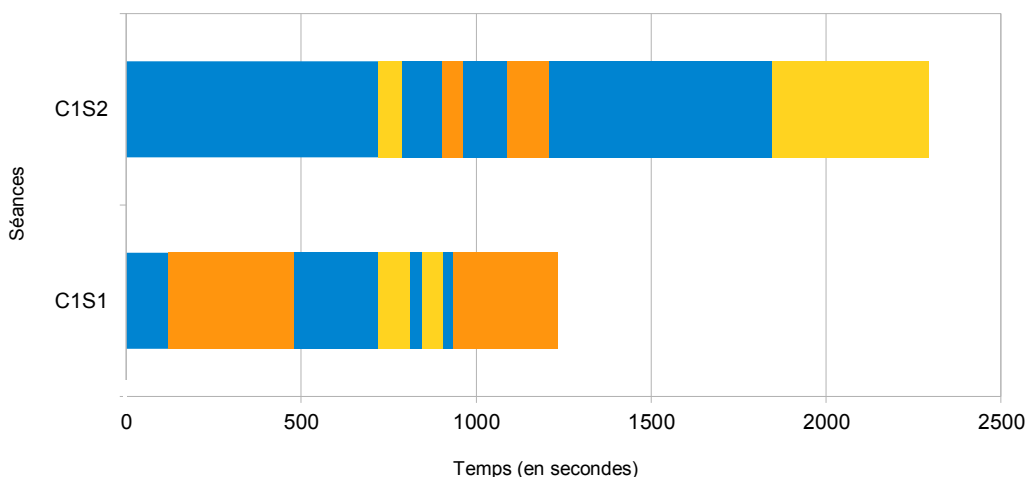


Figure 19. Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 1.

Légende : pour C1S1 lire « *Classe 1 Séance 1* », pour C1S2 lire « *Classe 1 Séance 2* ».

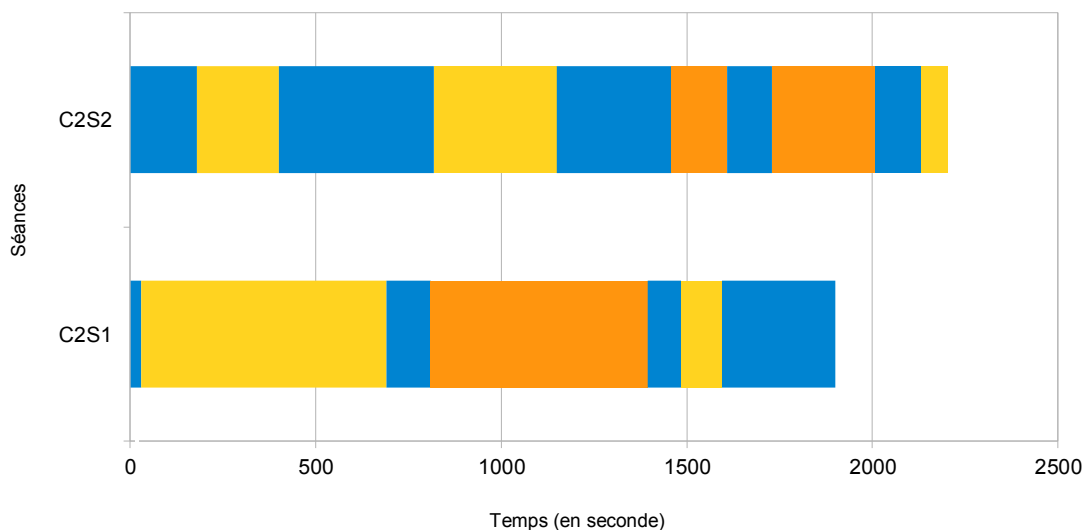


Figure 20. Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 2.

Légende : pour C2S1 lire « *Classe 2 Séance 1* », pour C2S2 lire « *Classe 2 Séance 2* ».

Dans les séances 1 et 2 des deux classes notons avec plus de précision que l'alternance des temps est caractérisée par la place des TTSS qui varie dans la durée mais qui sont présents pour chaque changement de temps. Ce temps de transmission scientifique qui cadre le déroulement de la séance est constitué des attentes de la noosphère pour l'acquisition des connaissances scientifiques ; ceci constitue l'objet d'une réflexion sur le poids de l'institution dans la contextualisation didactique.

Suite à l'étude de cas présentée, la conclusion qu'un même professeur dans un cours d'éducation à la sexualité ayant les mêmes objectifs pédagogiques accorde une place différente à l'institution et à ses dispositions incorporées ainsi qu'à celles des élèves peut-être tirée. L'analyse de la place des temps au sein d'une séance et d'une classe en éducation à la sexualité permet de dire que l'intensité des facteurs qui influence la dimension contextualisée est variable selon les temps de transmission de savoir.

2.1.2 Les entretiens *post* et *ante* observation de classe

Les entretiens *ante* et *post* ont été traités (tableaux 30 et 31) par un découpage sémantique avec comme cadre de codage les références au :

- contexte institutionnel et les objectifs du référentiel : juste une reprise des points du référentiel de PSE est faite et pas une analyse curriculaire, il s'agit de repérer dans le discours de l'enseignant les moments où il fait référence au contexte institutionnel
- contexte social de l'élève : il s'agit de repérer les éléments qui caractérisent la sexualité des jeunes (pratiques, facteurs influençant les comportements).

Pour traiter les entretiens, le code couleur explicité dans le tableau 28 a été utilisé ; ce code renvoie à ce qui dans le discours de l'enseignant fait référence à chacune des hypothèses. En effet, les hypothèses soulignent que la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution et les dispositions incorporées des acteurs et qu'elle est aussi contextualisante car potentiellement productrice d'inégalités.

Pour l'hypothèse une, trois sous hypothèses sont proposées:

- 1) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution ;
- 2) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids des dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant ;
- 3) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids des dispositions incorporées sexuelles des élèves.

Pour l'hypothèse deux, deux sous hypothèses sont annoncées:

- 1) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car elle est homogène et agit sur les dispositions incorporées diversifiées des élèves
- 2) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car la rencontre entre l'homogénéité et la diversité crée des appropriations différentes des savoirs dans des situations différentes que vivent les élèves.

Dans les entretiens de l'enseignant il est noté les contenus de discours dans lesquels il fait allusion à ce qui caractérise chacune des sous hypothèses.

Tableau 28. Légende pour l'analyse des entretiens du professeur à partir des hypothèses présentées plus haut.

Sous hypothèses	Eléments de repérage
la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par les dispositions incorporées des élèves	Pratiques sexuelles des élèves Représentations de la sexualité des élèves
la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution	Les connaissances scientifiques L'utilisation des méthodes pédagogiques
la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car elle est homogène et agit sur les dispositions incorporées diversifiées des élèves	Recherche d'action sur les dispositions incorporées des élèves par l'apport des savoirs scientifiques
la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante dans des situations variées hors du milieu scolaire	Emploi des savoirs dans des situations différentes que vivent les élèves
Pas de mise en lien avec les hypothèses	

L'entretien *ante* a eu lieu un jour avant la première séance, les objectifs sont de déterminer les intentions pédagogiques de l'enseignant et ses a priori, la place qu'il accorde, dans la préparation de ses cours, à l'institution, au poids de ces dispositions incorporées sexuelles et à celles des jeunes et aux facteurs qui influencent les pratiques sexuelles.

L'entretien *post* a eu lieu à la fin de la deuxième séance de cours, les objectifs sont de repérer les écarts dans les intentions pédagogiques et les actions didactiques après les pratiques effectives. Comment l'enseignant analyse-t-il ses pratiques professionnelles après une séquence d'éducation à la sexualité ?

Les résultats du traitement des entretiens *ante* et *post* sont présentés respectivement dans les tableaux 29 et 30.

Tableau 29. Entretien *ante* du professeur

Références au contexte Institutionnel				Références au contexte social de l'élève		
Transmission de savoirs scientifiques		Action sur les attitudes des élèves dans la classe		Action sur les dispositions incorporées des élèves dans la classe		Action sur les pratiques sexuelles

Tab
lea
u
30.
Ent
reti

en *post* du professeur.

Références au contexte Institutionnel				Références au contexte social de l'élève		
Transmission de savoirs scientifiques		Action sur les attitudes des élèves dans la classe		Action sur les dispositions incorporées des élèves dans la classe		Action sur les pratiques sexuelles

Chaque couleur du tableau correspond à la légende précédente, il a été repéré dans l'entretien avec l'enseignant par exemple à quel moment et comment il emploie des éléments du contexte institutionnel (couleur vert) pour transmettre du savoir scientifique, pour agir sur les dispositions incorporées des élèves. Idem pour les références au contexte social, chacun des contextes participants à la dimension contextualisée et à la dimension contextualisante. La répartition des couleurs montre les éléments qui déclenchent ou favorisent les dimensions contextualisée et contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité à travers les discours de l'enseignant.

Dans le curriculum déclaré *ante* et *post* (tableaux 30 et 31), trois points en lien avec le curriculum prescrit utilisé de façon alternée par l'enseignant ont été repérés, il s'agit de sa volonté de transmettre des contenus scientifiques sur la sexualité, d'agir sur les attitudes et comportements sexuels des élèves et enfin de prendre des exemples sur le contexte social de l'élève :

Premier point : transmettre des contenus scientifiques

La volonté de répondre à la commande institutionnelle se manifeste par la domination de la transmission des savoirs scientifiques dans les intentions pédagogiques déclarées (voir annexe n 16° découpage entretien *ante* et *post* enseignant, observation des classes), le recours aux apports scientifiques est mentionnés 8 fois dans l'entretien *ante* ; « *je m'appuie sur ce que dit le référentiel* », « *ce qu'on fait en biologie est suffisant si c'est pour comprendre la reproduction* » et 4 fois dans l'entretien *post* « *pour les contenus scientifiques j'ai atteint mes objectifs, ce que j'ai enseigné est en lien avec le référentiel* ».

Second point : agir sur les attitudes et comportements sexuels des élèves

Dans les référentiels, il est fait mention d'agir sur les attitudes et les comportements sexuels des jeunes. Pour répondre à cette commande l'enseignant manifeste son aspiration à inciter les jeunes à avoir des comportements protecteurs, car pour lui les élèves prennent des risques alors qu'il juge qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une activité sexuelle à leur âge. Il se donne pour mission de les protéger en leur transmettant des savoirs qui vont les amener à faire des choix plus judicieux ; ces objectifs sont uniquement présents dans l'entretien *ante*, l'enseignant déclare « *qu'ils peuvent avoir une sexualité sans risque en faisant attention* », « *les enfants en seconde n'ont pas besoin de prendre des risques dans leur vie, elle (leur vie) est déjà assez compliquée comme ça* ». La recherche d'action sur les attitudes est mentionnée une fois dans l'entretien *ante* et trois fois dans l'entretien *post*, « *sur les attitudes*

et les responsabiliser je ne sais jamais, car ils ne posent pas beaucoup de questions et ne font pas de remarques ».

Troisième point : prendre des exemples sur le contexte social de l'élève

Le troisième point en lien avec la demande institutionnelle est la place qui doit être accordée au contexte social de l'élève. L'enseignant utilise les exemples du contexte social essentiellement pour faire prendre conscience aux jeunes des pratiques à risque, « *je leur parle de la situation du multi partenariat en Guadeloupe et des risques c'est pour les sensibiliser en leur parlant de la Guadeloupe ils se sentent plus concernés car c'est leur pays* ». Enfin l'enseignant souligne sa difficulté à faire de l'éducation à la sexualité dans l'entretien *post* car « *les élèves sont passif et dans l'attente* », « *Ce qui est dure c'est quand ils rigolent comme si vous racontiez des conneries, ah ça je n'aime pas ça ; ça m'énerve on dirait qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ne veulent pas que je leur parle de leur sexualité* », il y a là certainement une recherche d'action sur les attitudes qui se trouve limitée, voire empêchée, par les dispositions incorporées des élèves.

En comparant les deux entretiens on constate que dans l'entretien *ante* les objectifs attendus par la noosphère sont clairement définis, l'enseignant veut transmettre des savoirs scientifiques et agir sur les attitudes et les comportements sexuels des adolescents. Cependant, observons un double discours : d'abord un discours à connotation positive lorsqu'il est question de la transmission des savoirs scientifiques, ceci témoigne de la dimension contextualisée par l'institution. Et ensuite un discours à connotation négative, paternelle, lorsqu'il s'agit de l'action sur les attitudes des élèves, ce qui laisse supposer une dimension contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant, ce dernier faisant référence à ses valeurs et ses représentations de la sexualité pour enseigner. Ce discours à connotation négative laisse aussi entrevoir une didactique à visée contextualisante, car à aucun moment le professeur ne fait mention des dispositions incorporées des élèves, il ne s'interroge pas sur ce qu'ils vivent de façon individuelle ou au sein de leur famille.

Dans l'entretien *post* on observe un écart entre l'attendu et le réalisé, si le contrat lié à l'apport de savoirs scientifique est complètement rempli, la partie « agir sur les attitudes » est difficilement mise en œuvre et peu évaluable.

Tableau 31. Entretien *ante* et *post* élèves.

Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>
1) De quoi veux-tu que le professeur te parle dans ce cours ?	1) Décris-nous les deux cours sur la sexualité
2) Tes parents sont-ils mariés, vivent-ils ensemble ? quelles relations as-tu avec eux ?	3) Que penses-tu de ces cours sur la sexualité ? peux-tu dire qu'ils ont répondu à tes attentes ?
4) Parle-nous de tes relations avec ton copain ou ta copine ?	5) Ce que dit l'enseignant penses-tu que ça t'influence dans ta sexualité ?
6) Comment vois-tu ta propre famille, celle que tu feras ?	7) Parles-tu de ta sexualité dans ta famille ? si oui qu'en penses-tu ? est-ce en lien avec ta sexualité ?
	8) Penses-tu que c'est le rôle du professeur de te parler de sexualité ? pourquoi ?
	9) As-tu quelque chose à rajouter ?

Tableau 32. Dépouillement entretiens élèves *ante et post*.

	Entretien 1 fille 15 ans	Entretien 2 garçon 15 ans	Entretien 3 fille 17 ans	Entretien 4 garçon 15 ans
Attentes du cours	Pas de connaissances scientifiques car a déjà les connaissances Apports sur les attitudes	Rien Les mêmes connaissances scientifiques seront abordées	Rien	Préparation à l'examen Apport scientifique
Types de familles	Monoparentale Pas de relation avec le père	Famille traditionnelle mariée Présence de fidélité pour la mère	Marié mais mécontente	Famille monoparentale, pas de relation avec le père
Relations intimes	Présence d'un copain, relation sexuelle Protectrice connaît les risques	Présence de copine, relation sexuelle, fidélité réciproque (insiste)	Refuse d'en parler Agressivité, peur du jugement	Négative, rupture avec sa copine
Projection de vie	Opposition famille, mariée et avoir des enfants, différent de la famille	Reproduction sociale ; fidélité	Peur de la reproduction sociale Opposition famille	Peur de la reproduction sociale
Influence des familles	Présence d'échanges Interdit – protection Positive car protectrice	Forte, oriente les choix Présence de déni	Forte, oriente les choix Présence de déni Place de la mère	Forte, surtout dans la place du père, protectrice de la mère
Influence de l'école	Interpelle approche du CS, mais ne se sent pas personnellement concerné	Approche d'exemple bien, n'a pas d'influence, pas de transfert	Pas en lien avec les attentes Pas en lien avec la réalité	Pratiques en lien avec le contexte social positif
Représentation de l'ES l'école)	Savoirs scientifiques (préservatifs et contraception) acquises Action sur les attitudes	Connaissances acquises	Connaissances acquises	Apports de savoirs scientifiques
Représentation famille	Positif, rôle des parents	Confus, conflictuelle	Confus, conflictuelle	Positive par le rôle de la mère
Place du prof	Négatif pas légitime Rire	Négatif ; pas légitime ; rire Manque de connaissance des jeunes	Négatif ; pas légitime Pas en de lien avec leur pratique	Légitime pour les savoirs et préparation examen
Influence de l'ES école	Négatif, ne se sent pas concernés	Aucune, reste à l'école, refus de l'intervention du prof	Pas en lien avec leur pratique Pas en lien avec leur sexualité	Aucune ; apport de cours
Influence de l'ES famille	Négatif car les discours ne sont pas adaptés aux pratiques	Reproduction sociale	Rejet Parle du planning familial	Forte et positive car protectrice
Influence des pairs	Positif, partage, choix		Forte positive, en lien avec lui	Faible

Légende : pour ES lire « *éducation à la sexualité* », pour prof lire « *professeur* ».

Tableau 33. Résultats regroupés des entretiens des élèves.

Variables	Résultats
Attentes du cours	Toutes les réponses portent sur les attentes institutionnelles, transmission de savoirs qui sont déjà acquises
Relations familles	Différentes formes de familles
Relations intimes	Tous eu des relations intimes On retrouve des situations en lien avec la famille, donc des rapports avec la sexualité différentes
Projections de vie ; influence de la famille sur la sexualité	Reproduction familiale soit dans l'acceptation ou dans le rejet
Influence de l'école	Présence des normes sexuelles attendues Place du contexte social importante
Représentation de l'école	Les normes sexuelles attendues sont présentes car les connaissances sont acquises Pas en lien les pratiques sexuelles
Représentation de l'ES dans la famille	Relations différentes positives ou conflictuelles
Place du professeur	Pas légitime pour l'intrusion dans la sexualité Légitime pour l'apport des normes sexuelles attendues
Influence de l'ES à l'école sur les pratiques	Pas d'action sur les pratiques

Légende : pour ES lire « *éducation à la sexualité* ».

Dans le tableau 33, les points communs des discours des élèves ont été regroupés afin de repérer les dimensions contextualisée et contextualisante. Les résultats montrent une diversité de familles, des rapports différents à la sexualité mais aussi des ressemblances dans la place qui est accordée à l'enseignant. Ce dernier est présent pour transmettre des savoirs scientifiques et préparer aux examens. Quelle que soit leur origine sociale, pour les élèves l'éducation à la sexualité est une matière comme les autres et l'enseignant ne doit pas faire allusion à leur vie sexuelle.

2.2 Discussion

Toujours dans l'optique d'une analyse micro, les résultats de l'étude par observation des classes sont analysés en interrogeant les interactions qui ont lieu durant les temps de la chronogénèse présentée Sensevy et Mercier, (2007) dans la théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (p. 17). Le but est de faire émerger l'impact des savoirs transmis sur l'élève au cours des interactions au sein du milieu d'apprentissage. Afin de cerner comment se décline la chronogénèse dans les classes dans les tableaux 34 à 37 ont été relevés, pour chaque temps de transmission des savoirs, les éléments susceptibles d'impacter de façon contextualisée ou contextualisante la didactique de l'éducation à la sexualité.

Tableau 34. Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 1, séance 1.

TTS	Hypothèse 1 : didactique contextualisée		Hypothèse 2 : didactique contextualisante	
	Contextualisée par l'institution	Contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant	Contextualisante par l'institution	Contextualisante par les dispositions incorporées de l'enseignant
TTSS	Connaissances scientifiques, utilisation des manuels. Définition et institutionnalisation pour la vérification des savoirs acquis	Interactions fortes orientées par le questionnement de l'enseignant	Connaissances livresques donc très homogènes	Pas de lien avec le contexte ou les pratiques des élèves
TTSC	Fait témoigner des savoirs Mélange entre les savoirs scientifiques homogènes et représentations du professeur	Prend en compte l'environnement social de l'élève à partir de ces représentations ; Interactions corporelles et verbales moyennes sollicitées et orientées par l'enseignant	Régulation pour conclure	Vocabulaire familier, ton autoritaire Désigne les élèves, interroge sur les faits sexuels liés au contexte social, n'attend pas les réponses
TTSDI	Présence marquée des représentations du professeur Faibles interactions	Institutionnalisation forte, rend les élèves responsables de l'apprentissage en les culpabilisant dans les choix sexuels	Transmission de savoirs par des affirmations (homogénéité)	Donne des recommandations Ton et gestes autoritaires

Légende : pour TTSS lire « *temps de transmission des savoirs scientifiques* », pour TTSC lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte* », pour TTSDI lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec les dispositions incorporées élève* ».

Tableau 35. Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 1, séance 2.

TTS	Hypothèse 1 : didactique contextualisée		Hypothèse 2 : didactique contextualisante	
	Contextualisée par l'institution	Contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant	Contextualisante par l'institution	Contextualisante par les dispositions incorporées de l'enseignant
TTSS	Définition Média institutionnalisé (tableau et support pédagogique) Régulation et institutionnalisation en s'appuyant sur le contexte social	Interactions mises en place par l'enseignant		Ton moralisateur et autoritaire Jugement du contexte social
TTSC	Régulation par des connaissances scientifiques	Utilise ses représentations pour expliquer		Jugement et moralisateur Dévolution : utilisation des dispositions incorporées des élèves Conscientisation par le contexte social
TTSDI	Transmissions de connaissances scientifiques Utilisation des médias institutionnalisés	Interactions mises en œuvre par l'enseignant Régulation par le contexte social et les dispositions incorporées de l'élève		Sensibilise et conscientise sur les pratiques. Ton moralisateur, vocabulaire de jugement

Légende : pour TTSS lire « *temps de transmission des savoirs scientifiques* », pour TTSC lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte* », pour TTSDI lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec les dispositions incorporées élève* ».

Tableau 36. Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 2, séance 1.

TTS	Hyp1 : didactique contextualisée		Hyp 2 : didactique contextualisante	
	Contextualisée par l'institution	Contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant	Contextualisante par l'institution	Contextualisante par les dispositions incorporées de l'enseignant
TTSS	Interactions verbales scientifiques dirigées par l'enseignant, conduit à une institutionnalisation , met les élèves en activité Références aux connaissances. Forte utilisation des médias institutionnalisés		Connaissances scientifiques donc homogènes	Ton autoritaire et directif
TTSC	Média institutionnalisé (utilisation de support)	Régulation : interactions verbales en lien avec le contexte dirigées par l'enseignant	Utilise ses représentations du contexte comme exemple pour conscientisation	Le vocabulaire et ton moralisateurs
TTSDI		Utilisation des médias corporels	Régulation contexte social utilisé pour responsabiliser	Donne des directives dans les pratiques, ton autoritaire

Légende : pour TTSS lire « *temps de transmission des savoirs scientifiques* », pour TTSC lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte* », pour TTSDI lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec les dispositions incorporées élève* ».

Tableau 37. Temps de transmission de savoirs (TTS) et hypothèses : classe 2, séance 2

TTS	Hyp1 : didactique contextualisée		Hyp 2 : didactique contextualisante	
	Contextualisée par l'institution	Contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant	Contextualisante par l'institution	Contextualisante par les dispositions incorporées de l'enseignant
TTSS	Institutionnalisation création de connaissances générales Média institutionnel	Fortes interactions sous l'influence de l'enseignant Dévolution place des questions et fait les réponses	Apports de connaissances homogènes Régulation par contexte social par réorientation et contrôle.	Média corporel lié à l'autorité Ton autoritaire et de jugement pour les références au contexte social, langage courant
TTSC	Institutionnalisation par apports de connaissances Médias institutionnel	Interactions dirigées Connaissances et analyse du contexte sous forme d'affirmation		Autoritaire et jugement Vocabulaire courant
TTSDI	Apports de connaissances scientifiques institutionnalisation	Interactions sous son autorité Média corporel très présent	Exemples des pratiques des élèves et de ses représentations pour amener les savoirs Les pratiques sont comparées aux connaissances	Culpabilité Régulation Pas de gestion de réponse, impose ses réponses

Légende : pour TTSS lire « *temps de transmission des savoirs scientifiques* », pour TTSC lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte* », pour TTSDI lire « *temps de transmission des savoirs en lien avec les dispositions incorporées élève* ».

L'analyse des résultats (tableaux 33 à 36) montre que les dimensions contextualisée et contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité sont bien présentes à chaque étape de la transposition didactique.

2.2.1 Une didactique en éducation à la sexualité contextualisée

L'hypothèse selon laquelle la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant semble en grande partie confirmée.

Le poids de l'institution

Dans les intentions pédagogiques, la prédominance de l'institution se manifeste par l'importance pour l'enseignant d'atteindre les objectifs fixés par la noo-sphère. Dans les discours de l'enseignant les objectifs attendus dans les prescrits sont clairement définis, l'enseignant veut transmettre des savoirs scientifiques et agir sur les attitudes et les comportements sexuels des adolescents. Ainsi par l'observation des classes, le constat est fait que le temps de transmission de savoirs scientifiques est répété systématiquement et alterne avec les deux autres temps. Les résultats permettent de souligner que, dans ce temps, se retrouvent les éléments de la structure didactique de l'action conjointe et du professeur et de l'élève de Sensevy et Mercier (2007), l'institutionnalisation et la régulation qui se fondent sur l'apport de savoirs scientifiques, la vérification de l'acquisition de ces savoirs et l'utilisation des médias institutionnalisés. La didactique en éducation à la sexualité est bien assujettie au poids de l'institution comme le souligne Chevillard (1985) dans ses travaux. Les attendus de la noo-sphère influencent les choix pédagogiques et les contenus des savoirs qui sont transmis, l'éducation à la sexualité cherche aussi à développer des compétences civiques.

Le poids des dispositions incorporées de l'enseignant

La didactique en éducation à la sexualité dans la transposition didactique interne est aussi soumise aux dispositions incorporées de l'enseignant, les travaux de Wallin (2008) sont confortés par ce point. Dans le curriculum déclaré, l'enseignant souligne la nécessité pour lui de prendre comme exemple le contexte guadeloupéen pour amener les élèves à comprendre les savoirs transmis (attente de la noosphère). Durant l'animation des séances, il fait régulièrement référence aux comportements sexuels ou à risque de la population, mais lorsqu'il le fait il emploie un vocabulaire de jugement, de culpabilisation, ce qui témoigne

sans doute de la grande place accordée à ses propres représentations du contexte social guadeloupéen et à ses valeurs sur la sexualité. Il peut donc être déduit que les dispositions incorporées de l'enseignant sont mises en jeu dans le milieu d'apprentissage par la place constante et régulière qu'il accorde aux références au contexte social ainsi qu'aux pratiques sexuelles des élèves. Il s'opère donc dans le milieu d'apprentissage une rencontre entre les habitus de l'enseignant et ceux des élèves, à l'instar de Bourdieu (1984) et Lahire (2011), on peut supposer que cette rencontre est à la fois actualisatrice des dispositions incorporées des enseignants et des élèves (dimension contextualisée) mais également socialisatrice c'est-à-dire productrice de nouvelles dispositions, dimension contextualisante abordée plus loin.

La dimension contextualisée est surtout marquée par l'homogénéité des savoirs qui sont axés sur les normes attendues. Les élèves attendent ces savoirs car pour eux il revient à l'école, par l'intervention de l'enseignant, de leur transmettre ces savoirs. De son côté, l'enseignant répond à sa mission qui est de transmettre des savoirs scientifiques. La place des dispositions du professeur confirme aussi cette action contextualisée. En effet les élèves soulignent l'importance pour eux que l'enseignant s'appuie sur des exemples en lien avec le contexte social, or cette façon de faire est largement influencée par les dispositions de l'enseignant qui se base sur ses expériences pour communiquer à partir du contexte social.

La place prépondérante de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant et la faible représentation des dispositions incorporées des élèves dans les pratiques de l'enseignant orientent la mise en jeu des dispositions incorporées de chacun des acteurs, car cette approche est tantôt basée sur les représentations de l'enseignant, tantôt sur celles des élèves ; ce qui produit une didactique contextualisée à certains moments par l'institution, à d'autres par les dispositions du professeur et enfin par celles des élèves. Les interactions au sein du contexte didactique en éducation à la sexualité sont la résultante des attentes de la noo-sphère, des représentations et des valeurs de l'enseignant et de celles des élèves. C'est à travers ces interactions que se crée la dimension contextualisante. Le contextualisé induit donc le contextualisant.

2.2.2 Une didactique en éducation à la sexualité contextualisante

L'hypothèse selon laquelle la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante est aussi validée, car précédemment il a été établi que cette dimension contextualisante est directement induite par la dimension contextualisée, par le poids de l'instruction et celui des dispositions incorporées des acteurs.

L'enseignant dans ses discours et dans ses pratiques professionnelles a une visée contextualisante, cette visée relève du curriculum caché car elle n'est clairement définie ni par l'enseignant, ni par l'institution. On observe que l'enseignant semble vouloir modifier les comportements des élèves par la transmission de savoirs homogènes mais aussi par la transmission de savoirs construits à partir de ses propres représentations. Il s'appuie pour ce faire, sur les contenus scientifiques et sur des exemples pris à partir de la réalité du contexte social. Le savoir homogène sur les normes sexuelles attendues et la représentation que l'enseignant a des pratiques sexuelles des jeunes peuvent créer des inégalités car à aucun moment cette démarche interroge les normes sexuelles idéales des élèves alors même que les entretiens avec les élèves ont souligné des différences entre leur réalité sexuelle et ce que dit l'enseignant. Ces écarts sont vecteurs d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque des élèves car l'appropriation des normes sexuelles attendues se fait différemment en fonction des normes sexuelles idéales intégrées.

Dans le contexte didactique en éducation à la sexualité, les dispositions incorporées des acteurs et en particulier celles de l'enseignant sont fortement assujetties aux attentes de l'institution. Cet assujettissement conduit à des contenus et des formes de travail homogènes et peut créer une didactique contextualisante de type inégalitaire car les élèves, ayant des caractéristiques sociales différentes, peuvent ne pas être tous concernés de la même façon.

Pour résumer, les attendus des élèves sont bien en lien avec ce qu'apporte l'enseignant, les attentes sont institutionnelles et les savoirs transmis aussi ; la didactique en éducation à la sexualité est bien assujettie au contexte institutionnel. Cette forte action contextualisée entraîne une action contextualisante, car elle témoigne de la présence des normes sexuelles attendues dans le milieu d'apprentissage au dépend de la prise en compte des normes sexuelles idéales propre à chaque élève.

2.3 Conclusion

Les résultats de l'observation des classes renforcés par ceux des entretiens avec l'enseignant et les élèves permettent de valider les hypothèses dans le curriculum réalisé. L'observation de l'existence d'un processus de contextualisation mis en place au sein du milieu didactique et se poursuivant hors de ce dernier dans le contexte social de l'élève est bien présente. Il existe des distances entre les intentions pédagogiques de l'enseignant et les savoirs transmis durant le réalisé, en effet dans ses discours l'enseignant dit vouloir bien sur transmettre des savoirs scientifiques mais aller au-delà en agissant sur le comportement des élèves. La

comparaison entre les temps de transmission de savoirs permet de confirmer cette situation, cependant l'entretien post avec l'enseignant et ceux menés avec les élèves laissent entrevoir une difficulté à rendre effectif cet objectif. La didactique en éducation à la sexualité est réellement contextualisée par l'institution et les dispositions incorporées des acteurs, elle est aussi contextualisante car le poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant en fait une didactique basée sur des savoirs homogènes inégalement accessibles aux élèves. Cet effet est renforcé par le fait que les élèves déclarent connaître les savoirs scientifiques puisqu'enseignés au collège, ne légitiment pas la place de l'enseignant à faire de l'éducation à la sexualité et ne se sentent pas concernés par ce que l'enseignant leur enseigne. Par le rôle que l'enseignant accorde au contexte social de l'élève et par la place qu'il accorde aux dispositions incorporées de ce dernier, la didactique en éducation à la sexualité peut effectivement être productrice d'inégalités. Afin d'affiner ces résultats et toujours dans le cadre d'une analyse microscopique, une analyse globale de la transposition didactique de l'externe au réalisé est faite.

3. Du curriculum prescrit au curriculum réalisé, la transposition didactique

L'étude des curriculums prescrits a mis en exergue un curriculum caché avec une mise en tension entre une didactique contextualisée dévoilée et une didactique contextualisante non dévoilée. Dans la transposition didactique externe, ce phénomène se traduit par des flous dans les prescrits en particulier dans la dimension d'action sur les attitudes et les comportements sexuels des jeunes. L'analyse des temps didactiques des séances en éducation à la sexualité à partir des dimensions de l'action didactique conjointe a permis de voir que durant la transposition didactique interne la didactique en éducation à la sexualité est surtout contextualisée par l'institution mais aussi par les dispositions incorporées de l'enseignant ce qui produit une action contextualisante potentiellement inégalitaire car les pratiques enseignantes visent à modifier les comportements sexuels des élèves par l'apport de connaissances homogènes.

La mise en lien des curriculums prescrits, déclarés, réalisés et vécus (tableaux 36 et 37) doivent permettre de mieux cerner la contextualisation didactique dans la transposition didactique.

3.1 Présentation des résultats

Tableau 38. Curriculums croisés hypothèse 1.

	Curriculum prescrit	Curriculum déclaré		Curriculum réalisé		Curriculum vécu (entretien élèves)
		Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>	Professeur	Elèves	
Hypothèse 1 Didactique contextualisée Les connaissances scientifiques sont institutionnalisées	Acquisition de la culture scientifique	Transmettre des connaissances scientifiques	Objectifs atteints En lien avec le référentiel Variable selon les classes	Langage soutenu Vocabulaire adapté Interrogation individuelle Apport de savoirs Contrôle	Trace écrite Répondent de façon juste aux questions	Pas nécessaire Déjà su Rôle de l'école Rôle du professeur
	Acquisition de connaissances sur la prévention de la santé	S'aborde comme un autre cours prend en compte le vécu des élèves	Transmission satisfaisante des savoirs attendus	Moyens de protection et de contraception Rôle et mode d'action	Trace écrite Répondent de façon juste	Connaissances des moyens de protection et de prévention
	Acquisition d'une culture scientifique et technologique visant à développer l'esprit critique	Pas facile à mettre en œuvre car concerne l'intimité, varie selon le niveau et motivation des élèves,	Intimité comme un frein	Mis en apprentissage Application des notions dans un contexte Guide les élèves vers le savoir.		
	Situations issues de faits d'actualité, d'expériences	Mis en lien avec le contexte social		Amène à construire le savoir le contexte et les données scientifiques	Mise en place de métacognition	
	acquisition de connaissances en lien avec les autres enseignements, à former un individu responsable et autonome	Pas facile à mettre en œuvre car concerne l'intimité des élèves			Pas de participation, silence aux sollicitations	
	Conscience de la valeur de la loi					
	Conscience de sa responsabilité		Variable selon les classes		Pas de participation	

Tableau 39. Curriculums croisés hypothèse 2.

	Curriculum prescrit	Curriculum déclaré		Curriculum réalisé		Curriculum vécu (entretien élèves)
		Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>	Professeur	Elèves	
Hypothèse 2 Didactique à visée contextualisante	Inscription dans les plans de santé	Inscrit la prévention des pratiques dans le contexte social Multipartenariat, IST		Utilise le contexte comme exemple Met en place des interactions	Réactions verbales, ricanement	Pas en lien avec leur pratiques sexuelles
	Variété du public	S'interroge la diversité des pratiques sexuelles, exemple du contexte social et du vécu des élèves	la diversité est un frein	Référence aux échanges avec la famille sur la sexualité Place de la religion	Peu de réactions verbales,	Diversités sociales, de l'influence des parents; reproduction sociale
	Acquisition d'un comportement responsable vis-à-vis de sa santé	Manque de formation et de connaissances Conflit entre ses dispositions incorporées et celles des élèves Questionne sur sa position Faire prendre conscience des risques Conscience d'une sexualité sans risque	Pas évaluable Attitude variable se traduisant par du silence ou une forme de désinvolture	Conscientisation des jeunes, référence à leur pratique et aux risques qui sont pris S'adresse directement aux élèves Souligne leur responsabilité	Pas de réaction	Ont des relations mais conscience des risques Relation protectrice Les contenus ne sont pas en lien avec les pratiques pas le rôle du professeur Effet de l'ES inexistant
	Des compétences sociales et civiques	Difficile à cerner car les comportements et attitudes des élèves sont variables et variés Faire passer un message Prise en compte du regard que les jeunes ont sur leur sexualité	Utilisation du contexte social satisfaisant dans le but de responsabiliser Difficile à évaluer Passivité et attentisme des élèves	Fait référence au jugement des autres Référence au contexte social Impact des pratiques et implication des autres (vos camarades) Référence à ses propres perceptions	Pas de réaction	Effet de l'ES inexistant car le contenu n'est pas adapté
	Attitude responsable face à sa santé	Difficultés à cerner les attentes car trop variées		Référence aux risques pris par les jeunes Prend en exemple des situations concrètes en impliquant directement les élèves (utilisation du vous, ta, tes camarades)		Professeur éloigné de leur réalité

Les résultats croisés des curriculums (tableaux 36 et 37) confirment la place qu'occupe l'acquisition d'une culture scientifique par l'élève pour la noosphère et l'enseignant, cela se manifeste par la transmission à l'élève des savoirs qui portent sur l'anatomie et sur la prévention des conduites sexuelles à risque. L'enseignant dans ses discours et dans ses pratiques professionnelles se réfère à la commande institutionnelle, ce qui confirme les travaux de Chevallard (1985). Dans le discours *post* l'enseignant témoigne de sa satisfaction à atteindre l'objectif de transmission de savoirs fixé par la noosphère et en est enchanté, de plus, le temps d'apports de savoirs scientifiques domine dans toutes les séances et cadre le déroulement de chacune d'elle. Cependant pour les élèves les attentes institutionnelles ne correspondent pas à leurs besoins.

Dans chacun des types de curriculum l'influence des dispositions incorporées de l'enseignant est présente. Même si ce dernier insiste sur la nécessité de mettre en lien le savoir savant avec le contexte social des élèves afin d'optimiser leur accompagnement et faciliter leur accès à la culture scientifique, la rencontre entre le savoir et le contexte social reste soumise aux représentations de l'enseignant. Durant les temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte, très peu d'interactions entre les acteurs sont relevées, contrairement au moment de la transmission de savoirs scientifiques, l'enseignant sollicite peu les élèves et, en retour, ces derniers répondent peu aux sollicitations lorsqu'elles existent. L'enseignant souligne la difficulté à évaluer cette partie de la formation.

3.2 Discussion

Le curriculum réalisé révèle que la didactique en éducation à la sexualité est bien contextualisée par l'institution dans la transposition didactique, cette dimension contextualisée est surtout placée sous l'influence de savoirs scientifiques et de références au macro contexte. Ce lien s'explique selon par la formulation précise, claire et méthodologique dans le curriculum prescrit des attentes de la noosphère dans l'apport des savoirs et la prise en compte du contexte social.

Dans le curriculum réalisé les références au contexte social et aux pratiques sexuelles des élèves sont faites sous forme de jugement, de culpabilisation et de référence à la morale. Régulièrement l'enseignant s'appuie sur ces représentations et ces dispositions incorporées pour faire prendre conscience aux jeunes de leurs conduites. Ces intentions sont de modifier les comportements et attitudes des élèves, en s'adressant directement à eux et en les impliquant directement (par exemple par des pronoms personnels du type ta, ton, tes, vous), c'est ce que soulignent Chevallard (1985) et Bru (2009) dans leur travaux qui éclairent sur la

place qu'occupent les représentations des enseignants dans leurs enseignements. Cette approche met en jeu la dimension contextualisante, car d'une part les exemples pris par l'enseignant, en référence à la religion, aux échanges sur la sexualité dans les familles, ne correspondent pas toujours aux normes sexuelles idéales des élèves, et d'autre part les élèves n'acceptent pas l'intrusion de l'enseignant dans leur intimité car pour eux le professeur reste éloigné de leur réalité ; ces deux points sont évoqués par les élèves lorsqu'ils parlent du curriculum vécu, on peut dire que certains d'entre eux résistent s'approprient ce qui est transmis par l'enseignant.

Le curriculum prescrit cadre la dimension de la didactique contextualisée par le poids l'institution et par les dispositions incorporées de l'enseignant mais il donne naissance à un curriculum caché, au sens développé par Perrenoud (1993) rappelle que « l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce » (p. 1).

Cette étude permet d'avancer dans la réflexion, la dimension contextualisée induit une dimension contextualisante, car en accordant une place insuffisante au contexte social individualisé de l'élève, via le curriculum caché, s'installe un conflit entre homogénéité des prescrits et diversité des caractéristiques des élèves ce qui produit des inégalités dans l'acquisition des savoirs et donc dans le choix des conduites sexuelles à risque chez les lycéens. Il semble important de poursuivre en analysant les pratiques déclarées des élèves ; comment vivent-ils l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire et quelles influences a-t-elle dans les choix sexuels ?

Etude 3. Pratiques déclarées des élèves

Les enquêtes sur les pratiques déclarées des élèves par entretien et par questionnaire permettent de faire une analyse quantitative et qualitative sur les représentations que les élèves ont de la sexualité et de l'éducation à la sexualité mais aussi de comprendre comment cette dernière oriente leurs pratiques sexuelles.

Deux enquêtes ont été menées : l'une par entretiens semi-directifs auprès de mères mineures, l'autre par questionnaires auprès d'élèves de seconde. Pour faire émerger les résultats de chacune de ces enquêtes trois points sont proposés:

- les caractéristiques sociales des enquêtés afin de distinguer leurs dispositions incorporées sexuelles ;
- la place des contextes privé et public dans l'apport des normes sexuelles ;
- la production et/ou la transformation des dispositions incorporées sexuelles des jeunes par les normes sexuelles idéales et/ou attendues.

1. Etude par entretien semi directif auprès de 11 mères mineures (annexe 15)

Les données recueillies par les entretiens semi directifs menés auprès de 11 mères mineures doivent permettre de comprendre comment socialement se construit la prise de risque sexuelle sous l'influence des normes sexuelles idéales et/ou des normes sexuelles attendues.

1.1 Présentation des résultats (annexe 16)

Chaque entretien a été retranscrit dans son intégralité. Le guide d'entretien a été construit de façon à obtenir cinq catégories d'informations :

- Catégorie 1. Caractéristiques des adolescentes ayant vécu une grossesse précoce : c'est identifier, retracer et décrire les histoires familiales en prenant comme référence les répétitions des situations familiales semblables et les ruptures familiales ;
- Catégorie 2. Comparaison entre le contenu des discours et la transmission des valeurs : la comparaison des discours devra permettre d'évaluer les distances entre le discours institutionnel et le discours familial à partir des perceptions des enquêtées sur l'éducation à la sexualité faite au sein de la famille et dans le milieu didactique ;
- Catégorie 3. Comparaison entre les discours sur la sexualité et les pratiques sexuelles chez les jeunes à partir de leur appréhension du vécu de la grossesse, de leur discours sur leur sexualité et de leur discours sur leurs pratiques sexuelles.

A partir des retranscriptions, les verbatim d'entretien ont été traités selon trois axes : (voir grille de dépouillement (annexe 16)).

- l'axe 1 porte sur les caractéristiques sociales des filles afin de mieux définir les caractéristiques de la population par rapport aux contextes de socialisation ;
- l'axe 2 permet de questionner les contenus et formes de l'éducation à la sexualité dans la sphère privée c'est à dire la transmission des normes sexuelles idéales et dans la sphère publique c'est-à-dire l'enseignement des normes sexuelles attendues ;
- l'axe 3 révèle comment les normes sexuelles idéales et attendues produisent et/ou transforment les dispositions incorporées sexuelles des jeunes mères.

Axe 1. Caractéristiques sociales des adolescentes ayant vécu une grossesse précoce

A partir des résultats les jeunes filles ont été interrogées dans leur histoire familiale avant et après la grossesse. Il s'agit de repérer les facteurs familiaux (histoire, catégorie socioprofessionnelle des parents, place des grands-parents) et sociaux susceptibles d'avoir

influencé la situation de grossesse. Les questions posées portent sur la famille, sur la place dans la famille, sur la relation avec les parents et sur la place des grands-parents.

Les catégories socio professionnelles des familles se répartissent ainsi : 8 ouvriers, 2 sans emploi, 1 cadre intermédiaire. La connaissance sociologique de la famille permet d'appréhender les transmissions des normes sociales et leurs conséquences dans la construction du jeune. Les familles présentées dans l'enquête sont de catégorie socioprofessionnelle très moyenne avec un faible capital culturel et économique, l'âge moyen des parents est de 40 ans. Cette génération de parents est marquée par une représentation du corps de la femme qui doit être caché et où toute relation sexuelle en dehors du mariage est matière à critique et rejet dans la société. Rappelons que le terrain d'investigation est la Guadeloupe qui a connu tardivement les influences des mouvements féministes.

Parmi les filles interrogées une seule (13 ans) n'a pas la majorité sexuelle qui est de 16 ans ; elles sont mères d'un enfant entre 2 mois et 2 ans. 6 sont des aînées, la position des filles dans la fratrie est importante car, comme elles le disent, lorsqu'elles sont les aînées, les parents, n'ayant aucun élément de comparaison ne sont pas conscients de leur maturité sexuelle car pour reprendre ce que disent les parents, *« ça ne peut pas arriver à leur fille », « ma mère me disait que je n'ai pas encore l'âge pour parler de ça, que je dois juste travailler à l'école »*. Entre 13 et 17 ans c'est l'âge de l'expérience sexuelle pour l'individu, mais c'est aussi la période durant laquelle, il va braver les interdits ; or 8 des jeunes filles ne sont pas libres de sortir seules ou d'avoir des relations qu'elles ont elles-mêmes choisies. .

Identifier, retracer et décrire les histoires familiales permet de voir des répétitions des situations familiales mais également les ruptures familiales. 9 familles sont monoparentales (6 d'origines et 3 suite à un divorce) dont 7 de souche matrifocale. Les filles issues de ces familles mettent en lien leur grossesse et la place de leur mère voir de leur grand-mère auprès de l'enfant né, *« c'est ma grand-mère qui m'a élevé, car ma mère n'était pas souvent là » ; « on vit chez ma grand-mère et j'ai dû aller vivre avec mon père, car elle se mêlait de tout et ma mère l'écoutait »*. La grand-mère joue donc un rôle dans l'éducation de la jeune fille. 8 filles sur 11 ont de bonnes relations avec leurs parents, mais toutes témoignent des conséquences négatives de la grossesse dans les relations familiales, *« ma mère n'était pas contente au début mais maintenant il y a une amélioration » ; en ce qui concerne le père « il accepte difficilement »*. Deux des filles interrogées ont perdu leur mère jeune, elles expliquent le choix de leur grossesse pour combler ce vide, l'enfant viendrait donc remplacer la mère.

Ces résultats mettent en exergues des situations diversifiées dans les caractéristiques sociales des jeunes filles.

Axe 2. Comparaison entre les discours sur les normes sexuelles attendues et les discours sur les normes sexuelles idéales en éducation à la sexualité dans les différents contextes de socialisation.

Afin de distinguer la place des normes dans chacune des sphères des questions sur les éléments des normes attendues (savoirs scientifiques, connus de tous) et sur les normes idéales pour le contexte familial et pour le contexte scolaire ont été posées. Dans cette partie une analyse des normes sexuelles transmises par le contexte est faite, c'est-à-dire un traitement des discours sur les normes sexuelles idéales (celles qui sont liées à la famille) diffusées dans le contexte familial (1) et sur les normes sexuelles attendues (celles qui sont attendues par la société) diffusées dans le milieu d'apprentissage dans le cadre de l'éducation à la sexualité (2).

(1) L'approche de l'éducation à la sexualité dans la famille vue par les mères mineures

Les résultats de cette enquête ont permis de voir, que dans toutes les familles on discute de la sexualité. Les normes sexuelles attendues sont abordées par la dimension biologique de la sexualité et les normes sexuelles idéales par la dimension sociale de la sexualité mais des spécificités liées aux formes des familles existent.

- Contexte familial et dimension biologique

Au sein des familles les normes sexuelles attendues sont abordées par des contenus sur la prévention de la transmission des maladies sexuellement transmissibles pour l'ensemble des filles. Par contre, sur les 11 filles interrogées 5 disent avoir discuté de la reproduction avec leur parent. Les normes sexuelles attendues sont vues de façon différentes et en particulier, pour les grossesses, il n'y a pas de corrélation entre la forme de la famille et cette partie de l'éducation sur la sexualité.

- Contexte familial et dimension sociale

La famille parle de ce qui la concerne individuellement, 8 filles disent que les parents soulignent les conséquences pour la famille d'une grossesse précoce. Lorsque la famille parle de sexualité, elle cherche à se protéger d'elle-même et du regard des autres, « *ma mère me disait qu'elle n'était pas prête à devenir grand-mère* », « *mon père me disait qu'il serait très en colère et très déçu si je me retrouvais enceinte* », « *n'emmène pas d'enfant chez moi, pour que la voisine ne me méprise pas* ». Les normes sexuelles idéales transmises au sein de la famille, sont très éloignées des normes sexuelles attendues et elles appartiennent à la sphère privée. Elles portent sur l'histoire de la famille, les parents font référence à leurs propres

expériences et des conséquences d'une grossesse dans la famille. Pour 7 des 8 filles, les discours au sein de la famille sont directement en rapport avec leur vie et leur corps.

Certaines filles vivent les moments d'échanges sur la sexualité comme un moment de complicité ou de tendresse avec les parents et ne considèrent pas que c'est de l'éducation à la sexualité : « *cela me rassurait* », « *ça voulait dire qu'il me protégeait* », « *on riait c'était bien* ». D'autres trouvent que le vocabulaire n'est pas adapté et les dérange quelquefois, « *ma mère me parlait vulgairement, avec des gros mots et cela me gênait* » ou à demi-mot « *tu n'as pas encore l'âge pour faire ça* ».

(2) L'approche de l'éducation à la sexualité dans le contexte scolaire vue par les mères mineures

Il est important de souligner que toutes les filles interrogées sont encore scolarisées, elles ont suivi des cours d'éducation à la sexualité à l'école.

Les normes sexuelles sont abordées par la dimension biologique et très peu par la dimension sociale.

- Contexte didactique et dimension biologique : en éducation à la sexualité dans le milieu scolaire les filles ont abordé la description, les moyens de prévention et les solutions pour les maladies sexuellement transmissibles et la reproduction
- Contexte didactique et dimension sociale

Dans le milieu didactique, selon les interrogées, il est rarement fait mention de qui se dit dans la famille et de ce qui y est vécu. Une fille sur 11 déclare que certaines fois son enseignant a fait référence à des éléments en lien avec la famille, ces références portaient en particulier sur les conséquences sur la vie future des élèves et sur les conséquences dans les relations avec la famille. Elles soulignent aussi le fait que ce qui est enseigné à l'école est éloigné de leur réalité sexuelle.

Axe 3. Action des normes idéales et attendues sur les dispositions incorporées sexuelles des jeunes mères

Dans cet axe se sont les résultats qui portent sur l'appropriation par les filles des normes sexuelles attendues et des normes sexuelles idéales lors de l'éducation à la sexualité dans le milieu familial et scolaire qui intéressent. Afin de cerner le poids des contextes dans la production des dispositions incorporées la légitimité des facteurs influents (enseignants,

parents et pairs) et comment sont mis en place ces influences en comparant les attitudes des filles ont évalués. Il a été déduit deux types de remise en question :

- une remise en question de l'intervention de l'école qui se manifeste par :
 - l'affirmation de la non légitimité de l'enseignant pour leur parler de leur sexualité, elles pensent que ce n'est pas le rôle de ce dernier de faire de l'éducation à la santé. Pour elles, il représente celui qui doit transmettre des savoirs et ne doit en aucun cas s'immiscer dans la vie intime. Elles accordent ce droit à la famille et aux pairs ;
 - des situations différentes de rejet face à l'éducation à la sexualité. En effet, d'une part les thèmes abordés en classe correspondent aux attentes des jeunes mais la moitié des filles dit que le vocabulaire n'est pas adapté, « *on ne comprenait pas toujours ce qu'elle disait* », « *c'était très technique* ». D'autre part, les cours sont plus proches de la reproduction que de la sexualité à proprement parlé. Certaines soulignent que ces interventions sont trop courtes et s'inscrivent plutôt dans un cours comme l'SVT ;
- une remise en question de l'intervention de la famille qui se manifeste par :
 - une difficulté à accepter l'intrusion de la famille dans leur intimité : même si les filles se disent concernées par le discours des parents qu'elles légitiment, 10 d'entre elles se sentent gênées par cette intervention vécue comme une intrusion. Lorsqu'elles parlent de leur ressenti durant les moments d'éducation à la santé avec les parents, dans 9 cas on retrouve un discours de rejet : « *je me sentais gênée* » cité dans 4 entretiens, « *cela me faisait bizarre* » cité dans 3 entretiens, « *je trouvais qu'elle ne devait pas m'en parler* » cité dans 2 entretiens ;
 - pour 4 d'entre elle ce qui est dit dans la famille est tout de même proche de leur réalité.

La remise en question de l'intervention de l'école et la difficulté d'acceptation de l'intrusion de la famille entraînent des dispositions incorporées sexuelles qui peuvent produire, de façon inconsciente, des conduites à risque et des différences dans le vécu face à la prise de risque :

- sur les 11 filles interrogées, 9 soulignent le fait que la grossesse est une erreur. Cette caractéristique est ainsi répartie : 2 familles sur les 5 familles matrifocales, 4 familles sur les 4 familles traditionnelles et 1 famille sur les 2 familles monoparentales. Elles témoignent de cette erreur par les expressions suivantes « *je n'aurais pas fait d'enfant à*

cet âge-là », « *c'était trop tôt* », « *j'étais trop jeune* », « *je n'étais pas prête* » ; le vécu de la grossesse n'est pas le même en fonction du type de famille.

- 3/5 des filles issues de familles de souche matrifocales et 1/4 vivant dans une famille traditionnelle ont découvert tardivement la grossesse ou n'ont pas osé en parler à leurs parents.

Ces résultats ont permis de mettre en évidence qu'il n'y a pas d'homogénéité entre normes sexuelles attendues et normes sexuelles idéales dans les deux contextes.

1.2 Discussion

L'hypothèse 1 liée à la mise en évidence de la dimension contextualisée de la didactique d'éducation à la santé est partiellement validée. On peut formuler les conclusions suivantes :

- **les dispositions sexuelles incorporées intériorisées dans la sphère privée** (croyances religieuses ou discours familial) altèrent **les normes attendues transmises dans le milieu didactique** : pour l'ensemble des filles interrogées la grossesse s'explique par une mauvaise utilisation et information sur les moyens de contraception, « *je croyais que j'allais grossir, alors j'ai arrêté la pilule* », « *comme ça faisant longtemps qu'on était ensemble on a enlevé le préservatif* » ;

- **sous l'influence des dispositions sexuelles incorporées, les élèves contournent le vocabulaire scientifique.** Bien que dans le contexte scolaire les filles disent avoir vécu les cours d'éducation à la sexualité comme n'importe quel cours et ne pas en être gênée, dans leur discours le mot « sexe » n'a jamais été prononcé, il était souvent remplacé par le verbatim « ça » environ 8 fois par entretien. Ce phénomène est par contre directement en conformité avec les résultats sur les attitudes lorsque c'est la famille qui fait de l'éducation à la sexualité ; 10 filles sur 11 disent être gênées à ces moments ;

- **il y a un refus de l'intrusion de l'institution dans la sphère intime.** La place de l'enseignant n'est pas légitimée, le poids de l'institution modifie l'acceptation des normes attendues (Chevallard, 2005), les jeunes sont réticents aux apprentissages que l'institution tend à leur transmettre.

L'hypothèse 2 selon laquelle la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante et potentiellement productrice d'inégalités dans les conduites sexuelles à risque est aussi partiellement vérifiée. On observe :

- **une opposition entre le discours institutionnel et celui tenu par les familles sur le corps.** Les savoirs institutionnels sur le corps sont marqués par les dimensions biologique et

mécanique tandis que les discours des filles portent sur l'aspect social du corps, sur les interactions qu'il permet de mettre en jeu (Bourdieu, 1997 ; Le Breton, 2012) comme le montrent ces extraits d'interview : « *ma maman me dit qu'il faut que couvre mon corps mais j'aime être sexy en portant des vêtements courts* », « *je dois être belle et sexy et je me maquille toujours, être sexy c'est mettre ses seins en vue, montrer qu'on est belle* », « *j'aime quand les garçons me regardent* ».

- **des écarts entre le discours de l'enseignant et celui de la famille.** Pour certaines filles les discours tenus au sein de la famille sont proches de ceux tenus par l'enseignant et ont comme principe un contrôle de la sexualité. Tandis que pour d'autres filles le discours familial est trop familier, voire vulgaire, basé sur l'interdit et donc éloigné du discours scolaire, ce qui ne favorise pas une réflexion sur les choix de pratiques sexuelles.

- **une rupture entre les normes attendues intégrées et les pratiques sexuelles.** Afin de comprendre les pratiques sexuelles des jeunes filles, elles ont été interrogées sur leur première relation sexuelle, sur la relation sexuelle avec le père de leur enfant et sur leur relation sexuelle après la grossesse. On constate que ce sont les normes attendues qui orientent les pratiques sexuelles. Les premières relations sexuelles ont eu lieu souvent par amour pour le copain, dans 5 entretiens, elles citent « *je l'aimais, je voulais lui montrer que je l'aimais, alors je l'ai fait* », « *il me disait qu'il me quitterait sinon et je ne voulais pas le perdre* ». Après l'accouchement elles sont toutes en contact avec le père et elles ont des relations sexuelles, 7 sont plus consciente de la nécessité de la contraception, mais 5 ne se protègent pas systématiquement ; « *quand j'y pense* », « *des fois oui, des fois non* ». Les connaissances des normes sexuelles attendues ne suffisent pas toujours à orienter les jeunes filles dans des pratiques sexuelles protectrices, malgré la situation de risque vécue certaines ne se protègent pas toujours du même risque.

Les 3 axes qui ont été mis en évidence par les résultats de l'étude, permettent de souligner à quels moments et comment les normes sexuelles attendues et les normes sexuelles idéales sont productrices de dispositions incorporées. Tout comme cela avait été mis en évidence dans la partie théorique par les travaux de Bozon (2012) et de Lahire (2011, 2012) l'appropriation de ces normes varie selon les contextes de socialisation et que les dispositions incorporées vont s'adapter selon les situations dans lesquelles elles seront sollicitées. Lorsque les jeunes filles sont au lycée les normes sexuelles attendues sont intégrées, elles connaissent les méthodes de prévention et de contraception et pourtant dans leurs pratiques sexuelles elles mettent en place des conduites sexuelles à risque. La problématique qui porte sur le fait que le processus de contextualisation didactique en éducation à la sexualité peut-être producteur

d'inégalités dans les conduites sexuelles à risque des lycéens est alors fondée. Les filles disent que lors de leur relation sexuelle elles ne tiennent pas compte de ce qui est dit à l'école, mais que surtout ce qui est dit à l'école est éloigné de leur vécu.

Les entretiens avec les jeunes mères mineures avaient pour objectif d'être au plus près des pratiques sexuelles des jeunes afin d'observer ce qui influence et oriente le plus leurs choix sexuels. L'analyse des discours des mères mineures permet de conclure :

- que la contextualisation didactique en éducation à la sexualité se fait par la création d'un processus mettant en jeu une dimension contextualisée de la didactique sous l'influence du poids de l'institution et des dispositions incorporées des élèves ;
- que durant ce processus la didactique en éducation à la sexualité est aussi contextualisante car elle agit sur les dispositions incorporées sexuelles des élèves. Cette action contextualisante est productrice d'inégalités car les normes sexuelles attendues qui y sont transmises sont homogènes alors que les rapports au corps et à la sexualité issus des habitus sexuels sont hétérogènes car ils sont le résultat des normes sexuelles idéales transmises dans des contextes de socialisation primaire variés.

Observons que :

- la famille et l'école font toutes deux de l'éducation à la santé, pour autant aucun ne tient compte de ce qui est transmis par l'autre, bien que les thèmes abordés soient les mêmes ;
- ni la famille, ni l'école ne présentent aux jeunes les conséquences sociales réelles de leur choix ;
- dans les représentations des jeunes filles l'éducation à la santé dont elles ont bénéficié à l'école et dans les familles auraient pu les protéger si les discours de l'école et de la famille étaient plus en lien, mais surtout si ils leur présentaient davantage les réalités sociales ;
- il y a une prépondérance de la sphère privée sur la sphère publique dans la production des dispositions ce qui entraîne une appropriation inégale des normes attendues, des conflits entre normes attendues et normes idéales et des pratiques variés dans les conduites sexuelles.

1.3 Conclusion

Il a été souligné durant l'interprétation des résultats les oppositions, différences et les ruptures entre le rôle des normes sexuelles attendues et celui des normes sexuelles idéales. Ces phénomènes influencent différemment les pratiques sexuelles des jeunes filles et conduisent pour certaines d'entre elles à des pratiques sexuelles à risque. Il y a bien production d'inégalités dans la contextualisation didactique de l'éducation à la sexualité.

La famille étant le premier contexte de socialisation, on peut penser que ce qui est transmis par l'école sera soit en cohérence, soit en rupture avec le discours familial. Dans le premier cas, la didactique en éducation à la sexualité se trouve contextualisée par les dispositions incorporées des élèves. Dans le second cas, le conflit entre normes sexuelles attendues (prescrites) et normes sexuelles idéales (familiales) est susceptible d'engendrer des inégalités dans les choix des conduites sexuelles à risque donnant à la didactique de l'éducation à la sexualité toute sa dimension contextualisante.

2. Etude par questionnaire auprès d'élèves de 2^{nde}

2.1 Présentation des résultats

Le premier travail sur les résultats consiste en un tri à plat sur les caractéristiques de la population interrogée, les représentations des élèves sur leur santé et leur sexualité et les éléments contextuels qui influencent ou pas leur choix de pratiques sexuelles.

Caractéristiques de la population : les questions de fait

300 élèves ont été interrogés sur le territoire de la Guadeloupe. L'échantillon compte 55 % de filles et 45 % de garçons. La différence d'effectif entre les filles et les garçons s'explique par la surreprésentation des filles dans certaines filières. Les élèves se distribuent de la façon suivante : 27,3 % en seconde, 30,3% en première et 42,3% en terminale. Cette répartition des effectifs par niveaux de classe ne biaise pas les résultats car tous les élèves interrogés ont fait de l'éducation à la sexualité en seconde. En ce qui concerne la répartition des enquêtés selon la catégorie professionnelle des parents (figures 21 et 22), on note que environ 40% des parents des élèves interrogés appartiennent à la catégorie des ouvriers, cette configuration est proche de la représentation générale de l'emploi en Guadeloupe, en effet dans ce département, 35% de la population active est de catégorie professionnelle ouvrière et employé (Source : Insee, RP2015 exploitation complémentaire, géographie au 01/01/2017).

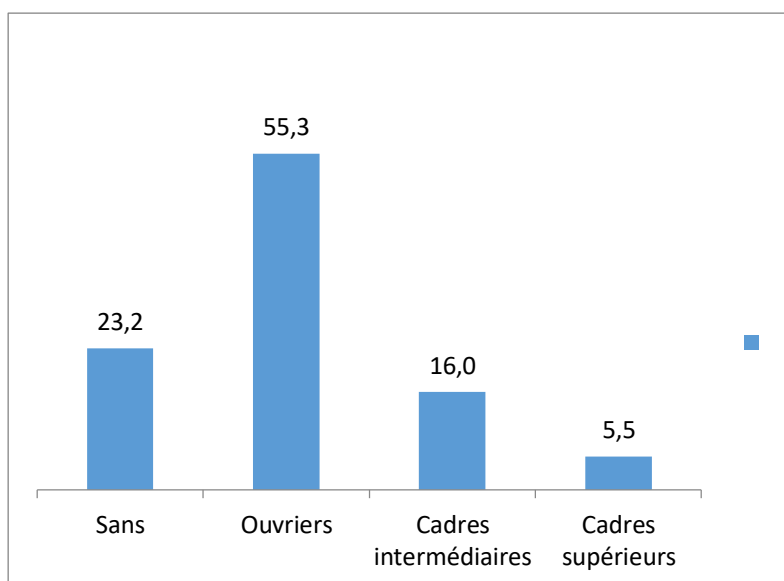


Figure 21. Répartition des réponses à la question 4 sur la profession du père (les résultats de trouvent en annexe 17). *Les parents des élèves interrogés appartiennent en majorité à la catégorie socio professionnelle des ouvriers.*

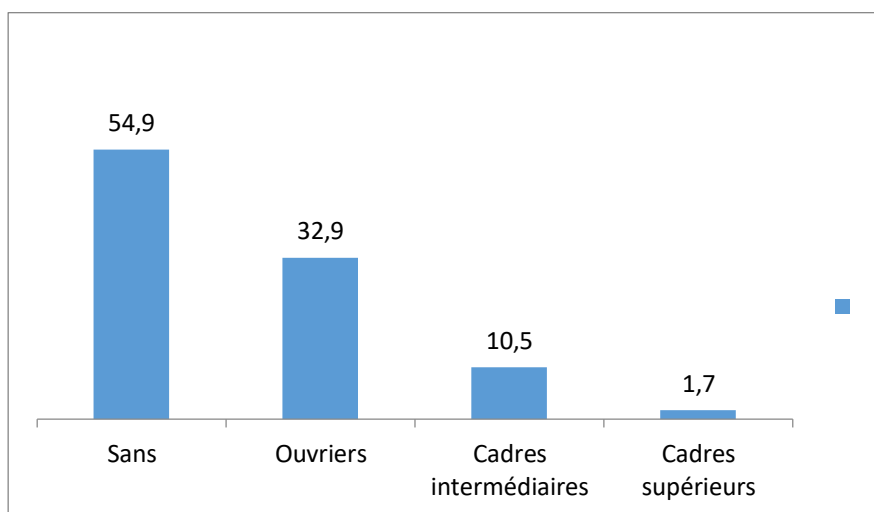


Figure 22. Répartition des réponses à la question 4 sur la profession de la mère (les résultats de trouvent en annexe 17). *Les parents des élèves interrogés appartiennent en majorité à la catégorie socio professionnelle des ouvriers.*

Enfin, le tableau 40 apporte des informations quant aux formes de familles concernées.

Tableau 40. Répartition par forme de famille.

Type de famille	Effectif	Pourcentage
Monoparentale	114	38,3
Traditionnelle	149	50,0
Autre	35	11,7
Total	298	100,0

Les familles traditionnelles sont les plus fréquentes et représentent un foyer sur deux. Cependant, le taux de familles monoparentales reste important, 38,3%. La réponse autre correspond aux familles adoptives, d'accueil, aux grands parents, etc.

Le rapport à la santé et à la sexualité

Rapport à la santé

Plusieurs questions portent sur le rapport à la santé, elles ont été regroupées en critères portant sur les attitudes et les comportements afin d'avoir une vision plus précise de la place de la santé pour les jeunes.

Les tableaux 41 à 43 présentent les résultats des réponses aux questions qui ont été traitées par tri à plat.

Dans la colonne 1 on retrouve le numéro des questions telle qu'elle figure dans le questionnaire, dans la colonne 2 les résultats bruts et enfin dans la colonne 3 les critères en lien avec les attentes de la noosphère.

Tableau 41. Dimensions de la santé pour les lycéens.

Question	Résultats	Critères
9	66% des élèves citent en 1 ^{er} une approche biologique et 3% citent en 1 ^{er} un aspect social pour définir la santé	Attitudes
10	47,33% aspect médical en 1 ^{er} et 43,66% social	
11	99,3% déclarent qu'ils doivent faire attention à leur santé	Comportement face à la santé
12	92,6% disent en 1 ^{er} position que c'est à eux de prendre soin de leur santé, 77% citent la famille en 2 ^{ème} position	
13	87,7% pensent prendre soin de leur santé	
14	56,8% prennent soin de leur santé par des actions d'hygiène et 17,8% par leur comportement 10,8% pensent que le médical est une manière de prendre soin de sa santé	

Les attitudes de santé des jeunes sont influencées par les normes attendues, en effet 66% des interrogés ont d'abord mis en lien la santé avec l'approche biologique et 47.33% privilégient le médical pour prendre soin de leur santé.

Par contre, les normes idéales construisent les comportements de santé. Les répondants se déclarent responsables de leur santé (99,3% disent qu'ils doivent faire attention à leur santé) et sont sensibles à la nécessité d'en prendre soin (92,6% déclarent que c'est à eux de prendre soin de leur santé). Ils reconnaissent la famille comme le deuxième acteur responsable de leur santé bien loin devant l'école (77% pour la famille contre 0,66% pour l'école).

Rapport à la sexualité

Pour analyser le rapport des jeunes avec leur sexualité les résultats ont été regroupés en 4 groupes portant respectivement sur :

- les représentations de la sexualité
- l'acquisition des normes sexuelles attendues
- les comportements sexuels des élèves
- les éléments contextuels qui jouent un rôle dans la sexualité des élèves.

1) Les représentations de la sexualité

Tableau 42. Représentations des élèves sur leur sexualité.

Questions	Résultats	Réponses
30. Sexualité vécue comme un risque de santé	63,2% pensent que la sexualité ne peut pas être un risque pour la santé	Les élèves ne font pas le lien entre la santé et la sexualité
31. Exemple de risque de santé	2,4% donnent en exemple un risque en lien avec l'aspect social	Pour les élèves les risques sexuels sont surtout fondés sur l'aspect médical
38. Rapports avec le sexe	92,5% pensent que le sexe est une preuve d'amour 53,9% pensent que la sexualité répond à un besoin	Les élèves associent la sexualité à l'amour mais aussi à l'aspect biologique
26. Représentations de la pilule	47,3% pour éviter une rupture	L'utilisation de la pilule protège des conséquences d'une grossesse dans la relation intime
34. Différences entre la sexualité des filles et celle des garçons	80,9% pensent qu'il y a une différence entre la sexualité des filles et celle des garçons	Les représentations sont influencées par les normes sexuelles idéales sur le genre

Les réponses aux questions portant sur les représentations que les élèves ont de la sexualité laissent à penser que pour les jeunes la sexualité est surtout basée sur la dimension biologique. Il est aussi décelé que les interrogés mettent la sexualité très peu en lien avec la santé, et la dimension sociale est abordée dans la protection de la relation et non de celle du corps ce qui peut éventuellement s'expliquer par la forte prégnance des normes sexuelles attendues.

2) L'acquisition des normes sexuelles attendues

Tableau 43. Normes sexuelles attendues.

Questions	Résultats	Réponses
26. Connaissances sur les effets de la pilule	88,3% utilisent la pilule pour ne pas avoir d'enfant	Les connaissances sur le rôle de la pilule sont acquises
27. Connaissances sur les effets du préservatif	96,6% utilisent le préservatif pour ne pas avoir de maladie 85,6% utilisent le préservatif pour ne pas avoir d'enfant	Les connaissances sur le rôle du préservatif sont acquises

Le tableau précédent met en valeur que les savoirs sur le moyen de contraception et celui de prévention des infections sexuellement transmissibles les plus utilisés dans la société font partie des connaissances des élèves. Les normes sexuelles attendues sont acquises.

3) Les comportements sexuels des élèves

Tableau 44. Les relations sexuelles des jeunes.

Questions	Résultats	Réponses
18. Pratiques de relations sexuelles	67,6% ont déjà eu au minimum une relation sexuelle	
22. Protection et relations sexuelles	80,3% des élèves se protègent lors des relations sexuelles	Les comportements sexuels sont en lien avec les normes sexuelles attendues
24. Régularités dans les relations intimes	76% des relations durent plus de 6 mois	

Ces réponses aux questions sur les comportements concernent uniquement les 67,6% d'enquêtés ayant déjà eu des relations soit un effectif de 203 élèves.

Les comportements sexuels des élèves sont en général des comportements qui visent à les protéger des risques liés à la sexualité. Cependant observons que les relations intimes ne durent pas et que le taux d'élèves qui ne se protègent pas reste élevé. Le changement régulier

de partenaires associé à l'irrégularité d'utilisation des méthodes de protection peut être vecteur de risque de transmission d'infections sexuellement transmissibles.

Les connaissances et les pratiques sexuelles des jeunes interrogés correspondent aux normes sexuelles attendues. Les lycéens connaissent le rôle de la pilule (88,3%) et des préservatifs (91,16%) et ils sont 80,3% à dire qu'ils se protègent lors des relations sexuelles. Cependant pour 63,2% d'entre eux la sexualité n'est pas en lien avec la santé et n'est pas un risque.

Les normes idéales de sexualité occupent une place importante dans la sexualité des jeunes, pour eux les pratiques sexuelles influencent les relations entre partenaires, 47,33% pensent que la prise de pilule peut éviter une rupture et 92,5% pensent que le sexe est une preuve d'amour. Il en résulte que :

- les pratiques sexuelles présentées par les élèves sont donc très majoritairement protectrices tant sur le plan biologique que sur le plan social ;
- elles sont influencées et orientées tant par les normes attendues que par les normes idéales.

4) Les éléments contextuels qui jouent un rôle dans la sexualité des élèves

Tableau 45. Contexte familial et sexualité.

Questions	Résultats	Réponses
32. Existence d'échanges sur la sexualité avec les parents	74% parlent de sexualité avec leur famille	Les élèves parlent de la sexualité avec leurs parents
33. Perceptions des échanges avec la famille sur la sexualité	65% les parents signifient que la sexualité doit être accompagnée de moyens de contraception et de prévention	Pour les élèves les familles donnent l'autorisation d'avoir des relations sexuelles à condition d'appliquer les normes sexuelles attendues
40. Qui doit parler de la sexualité	75% placent la famille en 1ere position pour leur parler de leur sexualité	Pour les élèves c'est à leur famille de leur parler de leur sexualité

Les jeunes interrogés accordent une place importante à la famille dans leur vie sexuelle, il y a donc une forte présence des dispositions incorporées sexuelles produites par la famille.

Tableau 46. Contexte scolaire et sexualité.

39. V1 l'enseignant permet d'apprendre	Plus de 50% des élèves pensent que quand l'enseignant parle de la sexualité c'est qu'ils apprennent des savoirs	Les élèves mettent directement en lien l'école et l'acquisition des savoirs scientifiques
39. V2 acceptation de l'intervention de l'enseignant à parler de la sexualité	21,6% disent que ce n'est pas le rôle de l'enseignant de leur parler de sexualité	Tous les élèves n'acceptent pas l'intrusion de l'enseignant dans leur sexualité
39. V3 et 4 Vécu de la séance de cours	45% ne se sentent pas à l'aise durant les cours sur la sexualité	Le milieu didactique en éducation à la sexualité est créateur de situation de gêne pour les élèves
40. V2/V5	1% reconnaissent l'enseignant comme un intervenant légitime dans leur sexualité	Les élèves n'accordent pas la légitimité aux enseignants pour faire de l'éducation à la sexualité

Légende : pour « v » lire « variable »

La place du contexte scolaire est clairement exprimée par les élèves, ils lui agrément surtout le rôle de transfert des normes sexuelles attendues.

Tableau 47. Autres facteurs jouant un rôle dans la sexualité des élèves

Questions	Résultats	Réponses
28. Regarder un film pornographique	61% ont regardé un film pornographique au moins fois	Les films pornographiques influencent même légèrement les pratiques sexuelles des jeunes
36. Consultation de sites pornographiques	47,8% ont visité un site pornographique	Les sites pornographiques influencent même légèrement les pratiques sexuelles des jeunes
35. Regard des adultes sur la sexualité des filles	86,5% pensent que le regard des adultes sur la sexualité des filles est négatif	Le contexte de socialisation influence le regard des jeunes sur statut et le rôle social par sexe
37. Regard des adultes sur la sexualité des garçons	34,2% pensent que le regard des adultes sur la sexualité des garçons est négatif	

D'autres facteurs participent à la modification ou la production des dispositions incorporées sexuelles, cependant ils sont liés au macro contexte social. En effet cette situation est directement construite par les médias et les représentations du genre construites socialement. L'éducation à la sexualité est essentiellement faite par la famille qui transmet les normes sexuelles attendues, en effet 74% des jeunes déclarent parler de sexualité avec leur famille et disent que le discours des parents les autorise à avoir une sexualité. 33% n'ont pas répondu à la question 33 qui porte sur ce qu'ils comprennent lorsqu'ils discutent avec leurs parents. Les

raisons de ces non réponses sont ignorées mais il peut être supposé qu'elles sont dues à un manque d'échange avec les parents.

Le contexte dominant dans l'éducation à la sexualité est la famille, 75% légitime la famille comme acteur principal, tandis que seul 10% reconnaissent cette place de l'école. Cette position est renforcée par le rôle que joue le contexte social dans la construction des représentations c'est-à-dire le regard que portent les adultes sur leur sexualité. Pour 86,5% d'entre eux, le regard des adultes sur la sexualité des filles est négatif alors qu'ils sont 34,2% à penser que le regard des adultes sur la sexualité des garçons est négatif. Ce résultat peut expliquer le fait que 80,9% pensent qu'il y a une différence entre la sexualité des filles et celle des garçons. Déduisons que :

- le discours des familles domine celui de l'école ;
- les familles sont acceptées comme transmetteur principal en éducation à la sexualité alors que l'enseignant n'a pas de légitimité suffisante pour faire de l'éducation à la sexualité ;
- le contexte social influence les représentations sociales que les jeunes ont du rôle des sexes dans la sexualité ;

Bien évidemment, il est fort probable que d'autres facteurs influencent les pratiques et les représentations de la sexualité des jeunes, facteurs qui ne pas investigués dans le cadre restreint de l'enquête.

2.2 Discussion

Les résultats des études en rapport avec les pratiques déclarées des élèves montrent que leurs représentations sur leur santé et leur sexualité sont en lien avec les normes attendues mais le sont beaucoup plus avec les normes sexuelles idéales. Il peut être ainsi déduit que :

- les jeunes connaissent les facteurs favorisant les conduites sexuelles protectrices et maîtrisent les normes sexuelles attendues transmises à l'école ;
- pour les jeunes il y a une différence entre la santé et la sexualité ;
- les normes sexuelles attendues sont bien présentes mais la sexualité des jeunes est dominée par les normes sexuelles idéales, ce point confirme les études menées par Rochinaux et Simar (2014) auprès des classes de 4^{ième} et de 3^{ième} SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) qui soulignent que la dimension biologique n'est pas ce qui oriente les représentations des élèves sur leur sexualité, cet aspect est en deuxième position (40,4 %) alors que la dimension psychoaffective, celle déterminée par les dispositions incorporées, qui domine

(43,3 % des élèves interrogés la place en premier. Or, comme le précisent ces chercheurs

depuis de nombreuses années, les actions de prévention portent principalement sur les IST et le VIH/sida. Ce résultat révèle le décalage entre les programmes d'éducation à la sexualité très axés sur la prévention et l'information biomédicale et les représentations individuelles des élèves plutôt orientées sur la dimension psychoaffective. (Berger, 2010 p 21) ;

- les dispositions incorporées sont le produit de l'éducation familiale et du contexte social plus que du contexte institutionnel. Toujours selon l'enquête citée précédemment la dimension sociale est présente pour 17 % des réponses.

Les travaux de Bozon (2011) et de Lahire (2012) ont permis de montrer que les dispositions incorporées sexuelles chez l'adolescent sont la reproduction de celles qui ont été intégrées durant la socialisation primaire, les résultats viennent renforcer ces tendances car les enquêtes menées auprès des jeunes ont mis en évidence les liens qu'ils font entre leurs pratiques sexuelles, celles de leur famille et ce qui y est transmis.

Le fort impact du contexte familial dans la production des dispositions incorporées des élèves souligne aussi la présence d'une diversité de ces dispositions dans le milieu d'apprentissage. Ce fait devient déclencheur d'une didactique contextualisée par les représentations des élèves en plus du poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant. La diversité des dispositions incorporées sexuelles des élèves amorce aussi la dimension contextualisante, car l'acceptation par les élèves des savoirs homogènes transmis par l'enseignant, et en particulier ceux en rapport avec le macro contexte de la Guadeloupe, est inégale.

Les discours des élèves permettent de valider l'hypothèse 2 par les phénomènes suivants, directement en lien avec les recherches de Bourdieu sur la production d'habitus (1984), ceux de Lahire (2012) sur l'incorporation des dispositions et ceux de Bozon (2012) sur la production des dispositions incorporées sexuelles par la famille :

- la famille en tant que contexte dominant dans la production des dispositions incorporées sexuelles détermine donc l'éventail des conduites sexuelles des élèves ;
- les normes sexuelles attendues produites secondairement par l'école sont alors en conflit ou en continuité avec les normes sexuelles idéales produites dans la socialisation primaire par la famille.

Ces deux phénomènes déterminent à leur tour les interactions mises en place et produisent donc de nouvelles dispositions incorporées sexuelles, ce qui entraîne une transformation des

dispositions initialement créées dans la famille. L'enquête auprès des élèves permet de vérifier en partie la dimension contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité au lycée, la résistance à la place que peut occuper l'école dans cette production de dispositions incorporées provoque des conflits entre les normes sexuelles idéales et les normes sociales attendues.

2.3 Conclusion

Le positionnement de l'enseignant dans ses pratiques est fortement déterminé par le contexte institutionnel et accorde un espace restreint au contexte familial, le premier lui conférant du pouvoir sur le second. Cette place accordée au contexte institutionnel dans les pratiques enseignantes détermine aussi les choix pédagogiques, en effet il a pu être observé que les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité relèvent essentiellement des curriculums prescrits, ce qui mène à une didactique basée sur des processus de transmission des savoirs des normes sexuelles attendues sans prise en compte réelle des normes sexuelles idéales. L'éducation à la sexualité est dispensée comme un enseignement où « *le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur* » (Houssaye, 2000, p. 44). Cependant les textes officiels font ressortir que les missions et les compétences de l'enseignant visent à rendre l'élève acteur de sa formation (Circulaire n°97-123 du 23/05/1997) et imposent de prendre en compte la diversité des élèves (B.O n°29 du 22 Juillet 2010). Dans l'éducation à la santé l'enseignant doit développer chez l'élève des compétences c'est-à-dire « *un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoirs faire, savoirs être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* » (Berger, 2010, p. 62). La didactique en éducation à la sexualité doit donc permettre de développer chez l'élève un habitus qui va influencer ses actions sur son corps, tout en tenant compte du contexte dans lequel il évolue.

Il peut être désormais fait un retour sur les hypothèses de départ.

La première hypothèse selon laquelle la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par l'institution et les dispositions incorporées de l'enseignant est validée car les pratiques professionnelles de l'enseignant se caractérisent par :

- la place qu'il accorde au prescrits pour légitimer de son intervention sur l'intimité de l'élève
- la nécessité pour lui de répondre à la commande institutionnelle dans l'apport de normes sexuelles attendues

- un choix de ses méthodes pédagogiques qui se base de façon privilégiée sur des situations d'institutionnalisation et de dévolution
- le positionnement qu'il accorde aux élèves considérés comme des apprenants et non acteurs
- les prises de position qu'il prend au regard de la sexualité dans le contexte guadeloupéen et qui lui servent d'illustration pour l'acquisition des savoirs.

La deuxième hypothèse selon laquelle la didactique en éducation à la sexualité est contextualisante car potentiellement productrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque des jeunes est aussi validée car la dimension contextualisée sous-tend l'action sur les dispositions incorporées des élèves en :

- cherchant à agir sur les attitudes et comportements sexuels des jeunes pour les rendre responsables
- s'incrutant dans l'intimité des élèves sans leur autorisation
- ne prenant pas en compte la diversité des normes sexuelles idéales des élèves
- transmettant un savoir homogène basé sur les attentes institutionnelles et non sur les besoins des élèves.

Au cours de la transposition didactique on retrouve bien par le croisement des curriculums la mise en place du processus de contextualisation par les pratiques professionnelles de l'enseignant. Les normes sexuelles attendues sont transmises à partir des objectifs de la noosphère mais sont aussi influencées par les représentations de l'enseignant ce qui laisse penser que la dimension contextualisée est présente. Cependant les facteurs qui déclenchent la dimension contextualisée induisent aussi la dimension contextualisante, en effet le manque de précision dans les prescrits pour les objectifs portant sur les comportements responsables laissent une place importante aux dispositions incorporées de l'enseignant qui lui enseigne, transmet des connaissances qui sont opposées aux pratiques des lycéens. A travers les curriculums déclarés il est à souligner que la didactique en éducation à la sexualité est peu influencée par les pratiques sexuelles des jeunes, en effet les enseignants disent ne pas tenir compte des facteurs qui influencent les choix de comportement sexuel des jeunes dans les contenus et les savoirs qu'ils transmettent dans le milieu didactique, ce qui crée une dimension contextualisante, puisque les messages transmis sont intégrés de façon différentes en fonction des dispositions incorporées des élèves.

Bien plus que l'école, la famille est un acteur principal de production de dispositions incorporées sexuelles car elle agit sur les attitudes et que cette action est différente selon les dispositions incorporées sexuelles des élèves et selon les situations dans ces dispositions sont

sollicitées. Les savoirs homogènes apportés par l'école sont validés mais ne touchent pas au domaine intime.

Pour résumer, la problématique et les hypothèses peuvent être formalisées de la façon suivante :

Poids de l'institution + dispositions incorporées de l'enseignant =

normes sexuelles attendues → didactique contextualisée

Didactique contextualisée + normes sexuelles idéales = didactique contextualisante

→ conflits de dispositions incorporées sexuelles chez l'élèves = production d'inégalités dans les choix de conduites sexuelles à risques des élèves.

CONCLUSION

Ce travail de thèse a permis de montrer qu'au sein du milieu didactique en éducation à la sexualité s'opère bien un processus de contextualisation didactique qui se caractérise :

- d'une part par une dimension contextualisée de la didactique, cette dimension se manifeste par la soumission des pratiques enseignantes au poids de l'institution scolaire et aux dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant et des élèves ;
- d'autre part par une dimension contextualisante beaucoup plus subtile à appréhender. En effet, l'éducation à la sexualité interroge directement l'intimité de l'élève faisant appel aux dispositions incorporées sexuelles produites au sein de la sphère privée. L'objectif de la noo-sphère d'agir sur ces dispositions incorporées sans suffisamment tenir compte de la diversité des contextes sociaux dans lesquels évoluent les élèves, fait que l'action contextualisante peut être vectrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles des jeunes hors du milieu scolaire.

L'étude du contexte guadeloupéen a constitué un support pertinent pour comprendre cette action contextualisante de la didactique en éducation à la sexualité, en effet les différentes transformations institutionnelles de l'esclavage à la départemenlisation ont fortement marqué la sexualité dans ce département. Il a pu être ainsi montré qu'à travers l'histoire, certaines relations s'établissent dans les pratiques sexuelles d'une population soit pour justifier ces pratiques, soit pour les rejeter. Ainsi en Guadeloupe aujourd'hui une place prépondérante du multi partenariat chez les hommes dont l'acceptation peut s'expliquer par le rôle de géniteur auquel ces derniers étaient réduits à l'époque des plantations sucrières. Pour les femmes, une tolérance à une forme non dite d'utilisation de sa sexualité, qui dans certaines situation s'apparente à de la « prostitution », est instaurée qui s'explique par la nécessité pour ces dernières d'assurer et d'assumer des réponses aux besoins de protection de leurs enfants. Cette « prostitution de la femme noire » prendra différents sens au cours de l'histoire : durant l'esclavage, elle est placée sous le signe de la liberté des enfants par le métissage et du bon traitement des partenaires de plantation, puis durant la colonisation, elle constitue une réponse à la nécessité pour la mère de satisfaire aux besoins alimentaires des enfants du fait de l'absence du père et enfin, aujourd'hui cette elle correspond à une forme d'émancipation de la domination masculine pour la femme guadeloupéenne, situation largement encouragée par les politiques de protection sociales françaises. La particularité de l'histoire de la Guadeloupe a permis de souligner le lien entre le macro contexte et les comportements sexuelles d'une population. Mais c'est en associant ces caractéristiques de la Guadeloupe à celles du milieu didactique que les connexions entre macro contexte, micro contexte et intimité d'un point de vue théorique ont été révélées. Ces théories se sont vues confirmées par les études empiriques,

il a été mis en évidence à travers les pratiques et les discours des enseignants et à travers les discours des élèves deux points essentiels :

- le premier est qu'il existe une diversité des « éducations à la sexualité » qui sont faites au sein des familles, certaines étant encore très marquées par l'histoire et d'autres se voulant plus contemporaines. Les dispositions incorporées sexuelles des élèves sont donc variées car elles dépendent du contexte de socialisation primaire ;
- le second est que l'éducation à la sexualité faite dans le milieu scolaire tient peu compte de cette diversité et se veut essentiellement homogène car ayant comme objectif de répondre aux attentes de l'institution et moins aux attentes des élèves.

Ces deux points ont été cernés avec plus de précisions d'abord par l'analyse des prescrits qui a indiqué que, comme pour toutes les disciplines d'enseignement, la didactique en éducation à la sexualité a bien une dimension contextualisée par l'institution qui impose des directives précises pour l'acquisition des connaissances. Cependant, en éducation à la sexualité, la commande contient un volet d'objectifs portant sur la nécessité d'agir sur les attitudes et les comportements sexuels des élèves afin de les rendre responsables. Les directives à ce niveau sont floues et contiennent peu de précision sur les méthodes pédagogiques à mettre en place pour atteindre ces objectifs. Cet espace vague laissé par la noo-sphère représente aussi un espace ouvert aux dispositions incorporées de l'enseignant ce qui favorise la mise en œuvre de la dimension contextualisante. L'analyse des pratiques effectives de l'enseignant et des pratiques déclarées des élèves conforte ce constat. En effet, dans la classe, lorsqu'il cherche à agir sur les attitudes des élèves, l'enseignant s'appuie sur les éléments du contexte guadeloupéen évoqués précédemment mais à partir de ses propres valeurs et de ses représentations sur la sexualité des jeunes. La recherche d'action sur les dispositions incorporées des élèves révèle la dimension contextualisante de la didactique de l'éducation à la sexualité. En s'appuyant essentiellement sur les savoirs scientifiques à transmettre et sur les dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant, en accordant qu'une très petite place à la diversité des dispositions incorporées des élèves, la didactique en éducation à la sexualité produit une inégalité dans l'acquisition des compétences de responsabilité. Une mise en tension entre une action contextualisante et une dimension contextualisée de la didactique sous l'influence des prescrits et des dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant et des élèves est observée.

Lorsque l'éducation à la sexualité a été créée dans le milieu scolaire, le législateur cherchait à prévenir les effets d'un mouvement de la société, fondé en particulier sur la place de la femme. L'hypothèse posée était que face à ces transformations, les familles encore attachées

aux traditions auraient du mal à répondre à la fonction d'éducation dans le domaine de la sexualité. Des décennies plus tard des études auprès des élèves dans un contexte marqué par une histoire particulière de la sexualité ont fait ressortir le poids des traditions familiales dans la sexualité des jeunes, mais elles ont surtout montré le refus par ces derniers de l'intrusion de la sphère publique dans leur intimité. Ces liens entre traditions familiales, sexualité des jeunes et didactique en éducation à la sexualité a aussi mis en exergue une dimension contextualisante potentiellement productrice d'inégalités pour deux raisons :

- il existe une tension entre l'homogénéité des savoirs prescrits et la diversité des dispositions incorporées des élèves
- l'appropriation de ces savoirs est vécue hors du système scolaire dans des situations différentes de rencontres intimes avec l'autre.

Mais cette approche de la contextualisation didactique en contexte didactique et en contexte social, bien qu'elle dépeigne la mise en œuvre, à la fois contextualisée et contextualisante, du processus de contextualisation didactique en éducation à la sexualité, trouve ses limites. Le curriculum réalisé a été étudié sous la forme d'une étude de cas, qui, bien qu'associée à d'autres observations quantitatives et qualitatives, reste limitée, les conduites de l'enseignant ne pouvant pas être pertinentes pour répondre à l'ensemble du questionnement et notamment les questions interrogeant l'impact des dispositions incorporées de l'enseignant dans l'action contextualisée de la didactique. L'expérimentation menée sur le territoire Guadeloupéen a aussi dévoilé la nécessité pour le chercheur, lui-même d'origine guadeloupéenne, de se positionner dans le contexte dans lequel il effectue sa recherche, car ce contexte a un impact direct sur les études à mener. La difficulté à interroger des enseignants dans un contexte où la sexualité est encore un sujet tabou entre les adultes et les jeunes, où la sexualité est bien marquée par le sceau de l'interdit. Les enseignants dans leur discours ont signalé les écueils qu'ils rencontrent à faire de l'éducation à la sexualité, ce qui ouvre une réflexion sur la recherche en contexte et dans un contexte.

Une étude comparative entre enseignants ayant des caractéristiques différentes comme le sexe, l'âge, l'expérience professionnelle auraient pu permettre de mieux souligner la variété des dispositions incorporées des enseignants et leur mise en jeu au sein du milieu d'apprentissage. Une comparaison entre deux contextes dont l'histoire a fortement marquée la sexualité peut aussi être porteuse de la nécessité d'allier la sociologie à la didactique, La Réunion peut être un exemple car elle a été marquée par des transformations similaires à celle de la Guadeloupe, les jeunes ont autant de conduites sexuelles à risque qu'en Guadeloupe, cependant la population est plus caractérisée par le métissage.

Au-delà de ces questions contextuelles se posent aussi des points de réflexion sur les possibilités du système scolaire à permettre à l'enseignant d'adapter ses pratiques professionnelles en éducation à la sexualité aux spécificités des contextes sociaux des jeunes et de pouvoir aussi réduire les effets dus aux représentations de l'enseignant et aux dispositions incorporées des élèves. Comment associer transmission de savoirs scientifiques et développement de comportements responsables dans sa sexualité ? Cette étude ne peut à elle seule offrir les clefs d'une didactique en éducation à la sexualité plus protectrice, puisque comme le souligne Crahay (1989), « on est loin d'être sûr qu'il suffise de vouloir pour pouvoir » (p. 67), d'autant que les situations diversifiées au sein des classes collectives sont pour l'enseignant des contraintes liées à ses compétences à enseigner un savoir homogène qui rend souvent difficile une prise en compte de la diversité sociale des élèves. La solution serait d'axer l'éducation à la sexualité vers une pédagogie différenciée basée sur une démarche socio-constructiviste, prenant en compte les spécificités sociales sexuelles du macro et des micros contextes de socialisation des élèves. Répondre à ces questions nécessiterait une étude expérimentale à partir de dispositifs novateurs, se voulant efficaces au-delà d'un effet-expérimentation. Ceci passerait par la formation des enseignants et le retour des familles dans le milieu didactique pour l'éducation à la sexualité des élèves. Dire que les élèves doivent être acteurs et devenir responsables ne suffit pas, la noosphère doit faire de l'éducation à la sexualité un domaine à part entière à l'image des autres « éducation à » qui font appel aux compétences civiques, car comme souligné l'éducation à la sexualité se différencie des autres matières car elle sollicite l'intimité. Enfin, il paraît important de souligner que le volontariat des enseignants expérimentés ou en formation, sensibles aux questions sociologiques des inégalités et de la réussite sociale des élèves est un atout indéniable pour construire, développer et accompagner chaque citoyen vers des comportements protecteurs dans leur sexualité ; volontariat qui peut être encouragé par une vraie politique institutionnelle de développer l'éducation à la sexualité, donc de former des citoyens responsables dans leur sexualité.

BIBLIOGRAPHIE

- Alibar, F. et Lembeye-Boy, P. (1981). *Le Couteau seul: la condition féminine aux Antilles*. Paris: Éditions caraïbéennes.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Allport, G.W. (1935) Attitudes. Dans C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, MA : Clark University Press.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.F. (2012). *Contextualisation didactiques. Approches théoriques*. Paris : l'Harmattan.
- Anderson, H. et Brewer, HM. (1945). Studies of Teachers' Classroom Personalities. *Applied Psychology Monographs*, 6 of the American association for Applied Psychology 6. Récupéré sur le site <https://books.google.gp/books?id=Studies+of+Teachers%27+Classroom+Personalities>.
- Arendt, H. (2005). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- Barbeaux, C., Lorthios, C., Roulleau, I. et Sénéchal, MC. (2013). *Prévention Santé Environnement*. Nathan Technique, Florence Guichard
- Barbier, J-M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Basso, J. et Candau, O. (2007). *L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole/français. Analyse de production orales et écrites et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques*. Récupéré sur le site http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/2_Basso-et-Candau-2007.pdf
- Berger, D. (dir.). (2010). *Education à la santé : enjeux et dispositifs à l'école*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Bichindaritz, I. (1995). Incremental concept learning and case-based reasoning: for a cooperative approach. Dans ID. Watson (eds.), *Progress in case-based reasoning* (p. 91-106). Berlin: Springer.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2, AUF.

- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 117–129.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales Economie Société Civilisation*, 1, 205-231.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand colin.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Éditions Droz.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Question de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bozon, M. (1993). L'entrée dans la sexualité adulte : le premier rapport et ses suites. *Population*, 48^e année, 5, 1317-1352. Récupéré sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_00324663_1993_num_48_5_4104
- Bozon, M. et Leridon, H. (1993). Les constructions sociales de la sexualité. *Population*, 5, 1173-1195.
- Bozon, M. (2009). Comment le travail empiète et la famille déborde : différences sociales dans l'arrangement des sexes. Dans A. Pailhé et A. Solaz (dir.), *Entre famille et travail: Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs* (p. 29-54). Paris: La Découverte.
- Bozon, M. (2011). Sexualité et sociétés. Dans F. Meslé, L. Toulemon, J. Véron (dir.), *Dictionnaire de démographie* (p. 434-438). Paris : Armand Colin.
- Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 2012/1, 60, 121-134.
- Bozon, M. (2013). *Domaines et approches. Sociologie de la sexualité* (3^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Bozon, M. et Rennes, J. (2015). Âge et sexualité. *Clio. Femmes, genre, histoire*, 42.

- Brenot, P. (2007). *L'éducation à la sexualité*. Paris : PUF.
- Bride, P. (2012). La santé est-elle affaire d'éducation. *Les cahiers pédagogiques*, 24, 8.
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique*. Communication présentée au 5e. Congrès ICME d'Adélaïde. Récupéré sur le site https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/516581/filename/Les_obstacles_epistemologiques_et_la_didactique_des_mathematiques89.pdf
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73
- Cabort-Masson, G. (1986). *La mangrove mulâtre*. Saint-Joseph, Martinique : La Voix du Peuple.
- Caradec, V., Thomas William I. et Znaniecki, F. (1999). Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919). *Revue française de sociologie*, 40(4). 765-767.
- Cazenave, J. (1997). Une analyse de la famille guadeloupéenne, familles créoles et créolisation de la famille. *Antiane*, 32, 25-29.
- Chaix, B. et Chauvin, P. (2005). Influence du contexte de résidence sur les comportements de recours aux soins. *Bulletin d'information en économie de la santé*, 104, 1-6.
- Chauvel, L. (2007). *La dynamique de la stratification sociale. Les mutations de la société française*. Paris : La Découverte.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM
- Chevallard, Y. (2003). Communication aux 3es Journées d'étude franco-québécoises (Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin 2002). Dans S. Maury et M. Caillot (éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Chevallard, Y. (2005). Conférence donnée à la 3e Université d'été Animath, (Saint-Flour, 22-27 août 2004). Dans *La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire*, (p. 239-263). APMEP.

- Chevallard, Y. (2009). *La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD*. Cours donné à la 15e école d'été de didactique des mathématiques (Clermont-Ferrand, 16-23 août 2009).
- Cicourel, A-V. (2008). Micro-processus et macro-structures. *SociologieS Découvertes / Redécouvertes*. Récupéré sur le site <http://journals.openedition.org/sociologies/2432>
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 11-28.
- Communal, L., Guigné, C. et Rosier, C. (2010). *Education à la sexualité au collège et au lycée*. Grenoble : CRDP
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Crinon, J. et Rochex, J-Y. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delors, J. (1989). Discours à l'occasion de l'ouverture de la 40ème année académique du Collège d'Europe à Bruges.
- Desaulniers, M-P. (2001). *Éducation sexuelle: fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*. Paris : PUF.
- D'yvernois, J-F. et Gagnayre, R. (2011). *Apprendre à éduquer le patient : Approche pédagogique* (4ème édition). Paris : Maloine.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7, 4.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *La Revue de Métaphysique et de Morale*, VI.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2009). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Eduscol (2008). *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées (S.I)*.

- Eduscol. (2008). *Éducation à la sexualité Supports pédagogiques*. Récupéré du site [media.eduscol.education.fr](http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/68/2/education_sexualite_112682.pdf) :http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/68/2/education_sexualite_112682.pdf
- Eduscol. (2009). Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009. Récupéré sur le site http://cache.media.eduscol.education.fr/file/voie_professionnelle/45/9/Voie_prof_Ressources_PSE_132459.pdf
- Eduscol. (2015). *Socle des connaissances, des compétences et de la culture*. Récupéré du site [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html). 30<http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>
- Elisabeth, L. et Fremond, H. (1986). La vie d'un colon à la Martinique au XIX^e siècle - Journal 1842-1847. Fabre, G. et Glowczewski, B. (1996). Adolescence et sexualité. L'entre-deux. *Revue française de sociologie*, 37(4), 667-669.
- Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1967) Attitudes et la relation attitude-comportement: processus raisonnés et automatiques. *Revue européenne de psychologie sociale*. Récupéré sur le site, https://www.researchgate.net/journal/10463283_European_Review_of_Social_Psychology
- Flanders, NA. (1976). Analyse de l'interaction et formation. Dans A. Morrison et D. McIntyre (dir.), *Psychologie sociale de l'enseignement* (p. 57-69). Paris : Dunod.
- Gagnon et Simon (1973). *Comportement sexuel: les sources sociales de la sexualité humaine*. Chicago : Aldine.
- Gallo, A. (1994). *Définition du comportement*. Récupéré du site Wikipédia dans <https://fr.wikipedia.org/wiki/Comportement>
- Gautier, A. (1985). *Les Sœurs de Solitude. La condition féminine dans l'esclavage aux Antilles du XVII^e au XIX^e siècle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gautier, A. (2000). Les familles esclaves aux Antilles françaises. *Population*, 55(6), 975-1001.
- Gautier, A. (2009). Ces coquines de négresses et de mulâtresses. Le « harem colonial » esclavagiste aux Antilles françaises. *Les Cahiers du CEIMA*, 153-166.
- Giami, A. (2006). Santé sexuelle, droits sexuels, médecine sexuelle : un champ en mouvement. *Sexologos*, 25, 1. Récupéré sur le site <https://www.sfsc.fr/publi/pub2502.htm>
- Glowczewski, B. (1995). *Adolescence et sexualité. L'Entre-deux*. Paris : PUF.
- Godin, G. (1991). L'éducation pour la santé : les fondements psycho-sociaux de la définition des messages éducatifs. *Sciences sociales et santé*, 9(1), 67-94.

- Gracchus, F. (1986). *Les Lieux de La Mère Dans Les Sociétés Afro-Américaines*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Grand dictionnaire de la psychologie* (1994). Paris : Larousse.
- Guiet-Silvain, J. (2011). Dossier : Les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé. *Carrefour de l'éducation*, 32, 11-13.
- Guillemaut, F. (2013). Un « dispositif de sexe et genre créolisé ». L'exemple de la Guadeloupe et de la Guyane. *L'Homme & la Société*, 3(189-190), 163-190.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang Berne.
- IGAS. (2012). Rapport d'activité 2012. Récupéré sur le site <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000722.pdf>
- INPES (1998). *Evaluer l'éducation pour la santé, concepts et méthodes*. Récupéré sur le site <http://inpes.santepubliquefrance.fr/evaluation/concepts.asp>
- INSEE. (2010). Bilan démographique. Récupéré sur le site <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280950>
- INSEE. (2010). *Santé des jeunes. Les Territoires de santé en Rhône-Alpes. Etat des lieux préalable à l'élaboration du Plan Stratégique régional*. Récupéré sur le site http://www.prsrhonealpes.fr/fileadmin/Documents/Etat_des_lieux_ORs/DSPRO_20110405_ORs-3_Santedesjeunes.pdf
- INSEE. (2018). *Dossier complet. RP2015 exploitation complémentaire, géographie au 01/01/2017*. Récupéré sur le site <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=FRANCE-1>
- Janne, P., Reynaert, C. et Lamy-Bergot, C. (2009). Les strates de l'intime conjugal: Essai de formalisation technique de l'étude de l'intimité dans les couples au moyen de l'inventaire systémique des strates de l'intimité conjugale (ISSIC). *Thérapie Familiale*, 30(4), 465-485.
- Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. Paris : PUF.
- Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Jourdan, D. (2010). *Education à la santé. Quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis, Inpes, coll. *Santé en action*. Récupéré sur le site <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1272.pdf>

- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University press. Récupéré sur le site <http://eprints.bbk.ac.uk/15690/1/Language%20and%20culture%20in%20ELT>.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lamour, P. et Brixi, O. (2015). *Éducation pour la santé. Entre conceptions dominantes et conceptions alternatives*. Récupéré sur le site http://www.irepsdl.org/_docs/Fichier/2015/4-150318093828.pdf
- Lange, J-M. et Victor, P. (2006). *Didactique curriculaire et " éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable " : quelles questions, quels repères ?* Didaskalia (Paris), Institut national de recherche pédagogique, 2006. <hal-01699624>
- Larue, R., Fortin. J. et Michard. J-L. (2000). *Ecole et santé : le pari de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Le Breton, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris. PUF.
- Lefaucheur, N. (2011). *Vulnérabilité, genre et violence à la Martinique*. Sciences sociales et santé : John Libbey Eurotext
- Lefaucheur, N. (2014). Situation des femmes, pluripartenariat et violences conjugales aux Antilles. *Informations sociales*, 186(6), 28-35.
- Leplat, J. (2002). *De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 4-2 | 2002, mis en ligne le 23 septembre 2012, consulté le 11 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3658> ; DOI : 10.4000/pistes.3658
- Malinowski, B. (1929). *La Vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la Mélanésie*. Paris : Payot.
- Marcel, J-F. (1997). *L'action enseignante. Eléments pour une théorie : la contextualisation*. Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail (non publiée).
- Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser l'Éducation*, 5.
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113.

- Marcel, J. F. (2004). L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 42-57.
- Marcel, J. (2012). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis*, 1(1), 40-58.
- Ministère de l'Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche (1997). Circulaire n°97-123 du 23/05/1997. *Mission du professeur*. Récupéré sur le site http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur
- Ministère de l'emploi et de la solidarité, Secrétariat d'Etat à la Santé et aux Handicapés. (2001). *Plan national d'éducation pour la santé*. Récupéré sur le site solidarites-sante.gouv.fr.
- Ministère de l'Education nationale. (2003). *Education à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*. Circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003. Récupéré sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) :
- <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>
- Ministère de l'Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche (2009). Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009. Récupéré sur le site https://sbssa.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Programme_BAC_PSE_BO_no2_19-02-2009.pdf
- Ministère de l'Education nationale. (2009). *Programme Prévention -santé-environnement*. Eduscol. Récupéré sur le site <http://eduscol.education.fr/>
- Ministère de l'Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche (2010). B.O n°29 du 22 Juillet 2010. Récupéré sur le site <http://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>
- Morin, E. (1977). *La Méthode , tome 1 : La Nature de la nature*. Paris : Seuil.
- OMS. (1975). *MST : stratégies thérapeutiques. Consultation de l'OMS sur l' élaboration de stratégies thérapeutiques concernant les maladies sexuellement transmissibles*. Genève, 4-6 septembre 1989. Récupéré sur le site de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/61971>
- OMS. (1983). *36e assemblée mondiale de la santé*. Récupéré sur le site pps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/192451/WHA36_1983-REC-2_fre.pdf?sequence=1
- OMS, (1990). *Manuel d'éducation pour la santé dans l'optique des soins de santé primaires*. Genève.
- ORSaG. (2016). *Sexualité des jeunes de 15 à 24 ans en Guadeloupe en 2011 Connaissances, attitudes, croyances et comportements*. Exploitation complémentaire de l'enquête KABP Antilles-Guyane 2011-2012.

- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc.
- Parayre, S. (2011). *L'hygiène à l'école, Histoire des pratiques de santé XVIIIe-XIXe siècles*. Saint Etienne. Presses Universitaires de Saint-Etienne.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13.
- Pelège, P et Picod, C. (2010). *Eduquer à la sexualité*. Lyon : Chronique sociale.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Picod, C. et Guigné, C. (2005). *Education à la sexualité au collège*. Grenoble : CANOPÉ - CRDP.
- Poggi, M-P., Musard, M. et Wallian, N. (2009). Education à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'éducation*, 27, 153-168.
- Poggi, M-P. et Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Education & Didactique*, 5(1), 29-44.
- Poggi, M-P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions Vives*, 22, 17-34.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Pourchez, L. (2002). *Grossesse, naissance et petite enfance en société créole (Ile de La Réunion)*. Paris, Karthala/ CRDP Réunion.
- Pourchez, L. (2004). Philtres d'amour à la Réunion : alliance et transgression. *Ethnologie française*, 34(3), 443-451.
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'Année sociologique*, 56(2), 309-329.
- Rosenberg Morris, J. et Hovland Carl I. (1960). *Attitude organization and change; an analysis of consistency among attitude components*. New Haven: Yale University Press.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Reboul, O. (2000). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rochex J-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochinaux , J-C., et Simar, C. (2014). Education à la sexualité en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. *Education, Santé, Sociétés*, 1(1), 55-71.
- Sarralié, C. (2008). Jouer sur toutes les variables. *Les cahiers pédagogiques*, 459, 20-21.

- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Schneuwly, B., Dolz, et J. Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Sen, A. (1992). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. Dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). New York : Macmillan (3rd ed.).
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Smith, M-G (1962). *Corporations and Society: The social Antropology of Collective Action*. Aldine Transaction.
- SOLIEN de GONZÁLEZ, N-L. (1965). Black Carib household structure - a study of migration and modernization. Seattle, University of Washington Press, 1969, et 'The Consanguineal Household and Matrilocality', *American Anthropologist*, 67, 1 (p. 1541-49).
- Terret-Brangé, M., Bierre, M-T., Guérin-Caprin, V., Guillaud, J., Leconte, F., Terret, C., Ravel, N. et Vouriot-Gieure, N. (2016). *BAC PRO, Prévention Santé Environnement*. Paris : Delagrave Edition.
- Thomas, W L et Znaniecki, F. (1919). Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migran. *Essais & recherches. Sciences sociales*, 446. Paris : Nathan. 1998
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, L. (2009). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- World Health Organization. (1990). *L'éducation pour la santé : manuel d'éducation pour la santé dans l'optique de soins de santé primaires*. Genève : Organisation mondiale de la Santé. <http://www.who.int/iris/handle/10665/36961>. Récupéré du site IRIS. Dépôt institutionnel pour le partage de l'information <http://apps.who.int/iris/handle/10665/36961>

Yin Robert, K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage publication

Zanna, D et Rempel, J-K. (1988). *Attitudes : un nouveau regard sur un vieux concept. La psychologie sociale du savoir*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

TABLE DES MATIERES

Liste des figures	9
Liste des tableaux	10
Liste des annexes	11
INTRODUCTION	12
PARTIE 1. CADRE THEORIQUE	17
1. Représentations de la sexualité en Guadeloupe	18
1.1 La période esclavagiste	18
1.1.1 Relation maître esclave	18
1.1.2 Relation esclave-esclave	20
1.2 La période post esclavagiste	21
1.2.1 Le multi partenariat, un héritage de l'esclavage	21
1.2.2 Famille matrifocale et famille monoparentale	21
1.2.3 Le multi partenariat chez les hommes	22
1.3 La sexualité dans la société contemporaine	23
1.3.1 Des marques de l'histoire encore bien présentes	23
1.3.2 Rôle des politiques sociales et de santé publique	26
1.3.3 La sexualité des jeunes	27
2. Educations à, éducation à la santé, éducation à la sexualité	30
2.1 L'éducation à la sexualité dans les « éducations à »	30
2.1.1 Les éducation «pour» et «à la santé»	30
2.1.2 Les « éducation à » dans le milieu scolaire	32
2.1.3 L'éducation à la santé dans le milieu scolaire	32
2.2 L'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire	35
2.2.1 L'éducation à la sexualité d'un point de vue institutionnel	35
2.2.2 Regards scientifiques sur l'éducation à la sexualité	41
2.3 Santé, bien-être et sexualité	45
2.3.1 La santé sexuelle	45
2.3.2 Le bien-être	48
2.3.3 Autour d'un même objectif, des approches pédagogiques diverses	52
3. Approche sociologique de la sexualité des adolescents	54
3.1 Sociologie de la sexualité	54

3.1.1 Approche conceptuelle	55
3.1.2 Les dimensions de la sexualité	56
3.1.3 La sexualité chez les adolescents	57
Les travaux sur la sexualité des adolescents	58
3.2 Comportements sexuels, comportements à risque dans la sexualité	61
4. Contextes et pratiques sexuelles	65
4.1 Différentes approches du concept « contexte »	65
4.1.1 Le contexte selon Bourdieu (1997)	65
4.1.2 Le contexte selon Lahire (2011, 2012)	67
4.2 Macro contextes et comportements sexuels	68
4.2.1 Influence économique	68
4.2.2 L'influence politique	69
4.2.3 Influence culturelle	70
4.3 Micro contexte et comportements sexuels	71
4.3.1 L'habitus de Bourdieu	71
4.3.2 Dispositions incorporées et pluralité de contextes selon Lahire	74
4.3.3 D'autres approches de l'habitus	75
4.3.4 Habitus et rapport au corps	78
4.3.5 Contextes et dispositions incorporées sexuelles	80
4.4 Des disparités dans les pratiques sexuelles chez les adolescents	84
4.5 La production des inégalités	86
4.5.1 Approche conceptuelle	86
4.5.2 Effets dus au contexte et inégalités sociales	88
4.5.3 Effets de contextes et inégalités dans les pratiques sexuelles (conséquences de la rencontre des contextes)	91
5. Approche didactique	96
5.1 Le contexte en didactique	96
5.1.1 Du concept de « situation didactique » à celui de « contexte didactique »	96
5.2 Processus de contextualisation didactique	99
5.2.1 Contextualisation	99
5.2.2 Contextualisation didactique	99
5.2.3 La contextualisation didactique un processus didactique	102
6 Didactique contextualisée et didactique contextualisante	104
6.1 Didactique contextualisée	104

6.1.1 Les travaux de Chevallard (1989)	104
6.1.2 Didactique contextualisée sous l'influence des acteurs	105
6.2 Didactique contextualisante par les pratiques enseignantes	106
7. Contextualisation didactique en éducation à la sexualité, vers une approche socio didactique	107
7.1 Didactique et sociologie, débat acteurs-structures	107
7.2 Contextualisation didactique en éducation à la sexualité et production d'inégalités dans les pratiques sexuelles	110
PARTIE 2. PROBLEMATIQUE QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	113
2.1 Problématique	114
2.2 Questions de recherche	114
PARTIE 3. METHODOLOGIE	116
1. Le terrain d'investigation	117
1.1 La Guadeloupe	117
1.2 Les lycées professionnels	118
2. Positionnement épistémologique : questionnement et mise en œuvre de la démarche empirique	118
3. Présentation des études	119
3.1 Etude 1. Analyse du curriculum formel	119
3.1.1 Présentation et justification de l'outil	119
3.1.2 Méthode de traitement : analyse de contenu	120
3.1.3 Organisation de l'analyse	121
3.2 Etude 2. Analyse des pratiques effectives et déclarées	122
3.2.1 L'enquête par questionnaires	122
3.2.2 L'enquête par classe filmée et par entretien	125
3.3 Etude 3. Analyse des pratiques déclarées des élèves	137
3.3.1 L'étude par questionnaires auprès des élèves	137
3.3.2 L'étude par entretien auprès des élèves	142
PARTIE 4. RESULTATS DES ETUDES	147
Etude 1. Analyse des prescrits	148
1. Analyse des curriculums prescrits de la noosphère	149
1.1 Les points de convergences entre les trois textes	153
1.2 Analyse de l'apport spécifique de chaque texte	154
1.2.1 « BO spécial n°2 du 19/02/2009 » (tableau 19)	154

1.2.2 Le texte « BO spécial n°3 du 19/02/2009 » (tableau 20)	155
1.2.3 Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009 (tableau 21)	156
2. Analyse des manuels	157
2.1 Analyse des points de convergences entre les manuels	160
2.2 Analyse de l'apport spécifique de chaque manuel	161
3. Discussion	162
4. Conclusion	164
Etude 2. Pratiques effectives des enseignants	165
1. L'enquête par questionnaires	165
1.1 Présentation des résultats	165
1.1.1 Poids du contexte institutionnel dans la didactique en éducation à la sexualité	165
1.1.2 Place du contexte social	168
1.2 Discussion	172
1.3 Conclusion	174
2. Observation de séances d'éducation à la sexualité	174
2.1 Présentation des résultats	174
2.1.1 L'observation des classes	174
2.1.2 Les entretiens <i>post</i> et <i>ante</i> observation de classe	187
2.2 Discussion	194
2.2.1 Une didactique en éducation à la sexualité contextualisée	199
2.2.2 Une didactique en éducation à la sexualité contextualisante	200
2.3 Conclusion	201
3. Du curriculum prescrit au curriculum réalisé, la transposition didactique	202
3.1 Présentation des résultats	203
3.2 Discussion	205
Etude 3. Pratiques déclarées des élèves	206
1. Etude par entretien semi directif auprès de 11 mères mineures (annexe 15)	207
1.1 Présentation des résultats (annexe 16)	207
1.2 Discussion	212
1.3 Conclusion	215
2. Etude par questionnaire auprès d'élèves de 2 ^{nde}	215
2.1 Présentation des résultats	215
2.2 Discussion	222

2.3 Conclusion	224
CONCLUSION	227
BIBLIOGRAPHIE	232

