

Diplôme Universitaire Egalité Femmes - Hommes

Mémoire d'étude juin 2025

Proposition d'un outil permettant d'intégrer efficacement l'Éducation à la vie affective et relationnelle à ses pratiques professionnelles en maternelle.

Réalisé par Ysatis Tesconi

Sous la direction de mireille baurens

Maitresse de conférences en anglais

Chargée de mission UGA-Détention, Formation  
Tout au Long de la Vie

Université Grenoble Alpes



<u>Genèse.....</u>	<u>2</u>
<u>Introduction.....</u>	<u>4</u>
1. Mise en contexte.....	4
2. Questionnements et problématique.....	6
3. Méthodes utilisées et méthodologie.....	8
4. Contextualisation.....	9
<u>Partie 1 : L'ÉVARS à l'école, un levier indispensable.....</u>	<u>10</u>
1. Inégalités de genre en France en 2024.....	10
2. Violences faites aux enfants.....	12
3. Rôle de l'école dans les inégalités de genre.....	13
3.1. Attentes et pratiques enseignantes.....	15
3.2. Littérature jeunesse genrée.....	16
3.3. Manuels scolaires genrés.....	18
4. Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS).....	20
5. Perspectives et recommandations.....	21
6. Ressources et outils didactiques.....	23
<u>Partie 2 : Analyses des résultats obtenus.....</u>	<u>25</u>
1. Entretiens.....	25
2. Questionnaire.....	27
2.1. Indice.....	28
2.2. Profils.....	31
2.3. Arrêtes saillantes.....	33
2.4. Commentaires.....	34
3. Formation initiale et continue en matière d'ÉVAR.....	36
3.1. Analyse du plan de formation académique pour la formation continue et prospective sur 2ème semestre 2025.....	37
3.2. Option ÉVAR dans la formation initiale.....	39
3.2.1. Analyse des post-it – Enseignement de l'EVARS.....	42
3.2.2. Analyse des affiches – Enseignement de l'ÉVAR.....	45
3.2.3. Analyse du questionnaire en fin de cours.....	47
<u>Partie 3 : Proposition d'un outil et perspectives professionnelles.....</u>	<u>49</u>
1. Proposition d'un outil : Graine d'ÉVAR.....	49
2. Perspectives professionnelles.....	52
<u>Conclusion.....</u>	<u>54</u>
<u>Remerciements.....</u>	<u>55</u>
<u>Annexes.....</u>	<u>56</u>
<u>Bibliographie.....</u>	<u>100</u>
<u>Résumé.....</u>	<u>104</u>

## Genèse

J'ai été professeure des écoles pendant sept années durant lesquelles je n'avais absolument pas conscience de l'impact de ma pratique professionnelle sur l'égalité des chances de mes élèves. J'avais déjà perçu plusieurs types d'inégalités. J'ai expérimenté les inégalités sociales pour avoir beaucoup enseigné dans des zones d'Éducation prioritaires. J'ai pu observer les inégalités dues à la couleur de peau pour avoir expliqué à un petit garçon qu'il pourrait un jour tomber amoureux d'une petite fille à la peau marron ou blanche car la couleur ne faisant pas de différence. J'ai également vécu les inégalités dues à un handicap pour avoir accompagné de mon mieux des enfants du spectre autistique ou porteurs de dys. Mais il aura fallu que je tombe enceinte d'une petite fille pour que le raz de marée de la catégorisation et de la hiérarchisation des genres me frappe de plein fouet. C'est bien simple, je dois le reconnaître, en sept ans d'enseignement, je n'ai jamais mené une seule séance d'Éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR). Je n'ai jamais été formée sur le sujet, je ne savais même pas que cet enseignement était obligatoire depuis 2001.

C'est assez ironique de penser qu'il m'aura fallu deux années et deux reconversions professionnelles pour enfin être en capacité de mettre en œuvre des séances d'ÉVARS (enseignement à la vie affective, relationnelle et sexuelle<sup>1</sup>). Pour ma fille j'ai décidé de m'instruire sur le système patriarcal, sur l'Éducation bienveillante et de nombreux autres sujets passionnants. Mais si on y réfléchit bien, tout est lié. La violence subie par les femmes est la même que celle subie par les personnes homosexuelles. C'est la même que celle subie par les enfants. C'est notre système, basé sur la domination de certains sur d'autres, qui engendre toute cette violence et ces blessures.

Alors je me suis demandée ce que moi Ysatis Tesconi, ancienne professeure des écoles, pouvait faire pour changer les choses ne serait-ce qu'un tout petit peu, à mon niveau, et j'ai trouvé le diplôme universitaire égalité femmes - hommes. Je me suis d'ailleurs interrogée sur la place du mot femme en premier et sur les pluriels de

---

<sup>1</sup> voir définition p22

femmes et hommes et j'ai trouvé le titre de ce diplôme très juste. J'ai découvert plus tard que l'enseignante ayant lancé ce DU avait appliqué la règle de l'ordre alphabétique, une des nombreuses façons d'utiliser le "féminin-aussi". Ce sont bien les femmes, défavorisées par notre société, qui doivent se battre pour regagner leur place à égalité avec les hommes. Et chaque femme étant différente tout comme chaque homme, ces deux mots méritaient bien l'utilisation du pluriel.

Quand il a fallu choisir un champ d'étude pour le mémoire il ne m'a pas fallu longtemps pour m'intéresser à l'EVARS, je voulais savoir si j'étais un cas unique ou bien trop répandu, je voulais savoir comment font les autres, celles et ceux qui savent, celles et ceux qui font en classe ce que je n'ai jamais fait. Et puis je voulais aussi aider celles et ceux qui ne savaient pas ou pas tout à fait, à faire un peu, au mieux en fonction de leurs ressources, qui sont très rares tant au niveau du temps que de l'argent. Parce que se former coûte cher, que ce soit les heures passées à lire ou à chercher sur internet ou l'achat d'un livre, d'un manuel, d'un matériel : je ne le sais que trop bien en tant qu'ancienne professeure des écoles.

Mon objectif est donc de devenir la personne que j'aurais aimé croiser, quand j'étais encore en poste.

# Introduction

## **1. Mise en contexte**

Encore petites filles, les enfants de sexe féminin se projettent dans leur future vie de famille en jouant à la poupée par exemple. Poupée qui leur a été offerte par un parent ou un membre de la famille, justement parce que cet enfant aura été une fille. Cette petite fille va grandir dans un monde qui lui dictera ce qu'elle doit faire, dire, penser, porter pour être une "vraie fille". A son tour, quand elle sera mère d'une petite fille, elle lui offrira une poupée pour "jouer à la maman". Il en sera exactement de même pour un petit garçon, mais avec une voiture cette fois-ci. C'est un « processus par lesquels les individus assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à voir le monde au prisme de la différence des sexes » (Laure Bereni, et al, 2012).

Dans notre société, naître et grandir fille, c'est définitivement avoir perdu à la loterie de la génétique. Car le mal n'est pas dans la catégorisation binaire des êtres humains mais bien dans la classification des caractéristiques des uns et des autres. Tout ce qui est attribué au masculin comme la force, le courage, la colère, l'exploration, les sciences, la construction et même le bleu sera plus valorisé dans notre société. Cela permettra aux garçons, comme aux hommes, de bénéficier d'un avantage inégalable. Cela tant dans leur vie personnelle, en faisant moins de corvées ménagères par exemple, que dans leur vie professionnelle, en ayant accès à des emplois plus valorisés et mieux rémunérés.

Mais tout cela n'est qu'une construction sociale. On le comprend en observant d'autres époques ou d'autres cultures où les codes sont parfois totalement inversés. Par exemple, au Moyen Age, le bleu était destiné aux filles et femmes pour symboliser la pureté alors que le rose, dégradé du rouge, était destiné au garçon pour symboliser la force et la virilité. A des époques de l'histoire et en des points du continent il existe ou a existé des sociétés matrilineaires. C'est-à-dire une société où les terres et le nom de famille se transmettent par la mère. Dans ces sociétés, les femmes ont un certain pouvoir et peuvent être cheffesse de village comme les Akan

en Afrique (Gérard Pescheux, 2003), les Juifs des Kibboutz en Israël (Judith Buber Agassi, 1989) ou bien les Kerenci en Indonésie (Conrad William Watson, et al., 1992).

Avant même la naissance d'un enfant, les parents, l'entourage et même les inconnus croisés dans la rue se posent la question : "Est-ce une fille ou un garçon ?" Les parents, pour la plupart, désirent connaître le sexe du bébé, pour mieux se projeter dans une vie future. En effet près de 90% des parents ont souhaité savoir le sexe de leur enfant en 2011 (Sara Brachet, et al, 2014)<sup>21</sup>. Que ce soit pour la décoration de la chambre, l'achat de vêtements ou le choix du prénom, le sexe du bébé est un élément crucial. "Le désir de connaître le sexe de l'enfant à naître peut être considéré comme une manifestation du processus d'inscription de chaque individu dans une catégorie de sexe, catégorie qui associe le sexe anatomique à une série d'attributs et de rôles sociaux masculins ou féminins. La connaissance précoce du sexe fait partie de l'ensemble de pratiques qui distinguent très tôt, dans la plupart des familles, l'arrivée d'une fille de celle d'un garçon." (Olivia Samuel, et al, 2023).

L'école viendra prendre la suite avec des enseignant·es non ou peu formés sur la question et qui, malgré la loi qui impose une mission d'égalité entre les filles et les garçons, continuera à perpétuer des normes de genre via leurs postures et gestes professionnels (Danielle Bousquet, 2016), leurs albums de jeunesse (Carole Brugeilles, et al, 2002), leurs manuels scolaires (Bousquet, 2019)... Et cela malgré un cadre légal très clair sur la question comprenant un ensemble de lois, circulaires, et programmes que je décrirai plus tard.

C'est à la fois cette segmentation et cette hiérarchisation du féminin et du masculin mais également cette idée que le masculin est souvent considéré comme un générique neutre qui mettent en place un ensemble d'inégalités et de stéréotypes de genre. Cela place également le masculin en position de supériorité. Les petites filles se sentent moins fortes physiquement, moins intelligentes notamment en mathématiques et en sciences, s'autocensurent dans leur orientation scolaire puis professionnelle (Najat Vallaud-Belkacem, 2019). Elles sont également les principales

---

<sup>2</sup> je n'ai pas trouvé de données plus récentes sur ce phénomène

victimes des violences sexistes et sexuelles et cela dès l'enfance ce qui pourra avoir des impacts considérables sur leur santé physique, psychique et mentale (Sylvie Pierre-Brossolette, et al, 2024). Les garçons quant à eux verront leurs désirs de s'inscrire dans des professions dites féminines, souvent contrariés. Cela correspond à ce qui est connoté féminin tant au niveau des émotions (tristesse, peur) qu'au niveau des activités ou des métiers (danse, aide-soignant).

Selon moi, des solutions à ce système qui emprisonne les filles, les garçons et tous ceux entre les deux, semblent envisageables autour de la notion des trois piliers. Le premier pilier est la déconstruction des stéréotypes notamment en sensibilisant dès l'enfance aux thématiques de l'égalité filles garçons, du consentement et du respect de chacun. Le deuxième pilier est l'information et la formation de tous les professionnels en contact avec les parents et enfants. Enfin le troisième pilier est l'accompagnement des victimes et auteurs dans la reconnaissance du préjudice subi et dans la reconstruction.

## **2. Questionnements et problématique**

Les nouveaux programmes d'ÉVARS<sup>3</sup> de 2025 (Ministère de l'Éducation Nationale 2025) ont replacé l'ÉVARS au centre du débat public (Mathilde Goanec, 2025). En profitant de ce nouvel élan et de cette nouvelle structure, l'enjeu de ce mémoire est d'étudier comment développer l'enseignement de l'ÉVARS en milieu scolaire.

Pour mon étude, je vais me concentrer sur le niveau de classe de moyenne section donc des enfants de 4-5 ans. En effet, cette tranche d'âge se situe avant le pic de rigidité de la construction de l'identité de genre qui se situe entre 5 et 7 ans (Christiane Connan-Pintado, et al, 2014) et avant l'installation des premiers effets des stéréotypes de genre qui dès l'âge de 6 ans font associer l'intelligence à une caractéristique plus masculine que féminine (Lin Bian, et al, 2017).

Les albums de jeunesse sont omniprésents dans la vie des enfants que ce soit à la maison, à la crèche, à la ludothèque, à l'école... Leur rôle dans la construction des

---

<sup>3</sup> voir définition p22

enfants et des futurs individus est significatif. En effet, selon Anne Dafflon Nouvelle (2004),

“à travers les albums illustrés, il est possible d’accéder aux représentations du masculin et du féminin, telles qu’elles sont véhiculées, de manière consciente ou inconsciente, par les auteurs et les illustrateurs d’histoires pour enfants”.

C’est pourquoi les albums jeunesse seront l’objet principal de mon étude.

De nombreux chercheur·es ont démontré ces impacts. Tout d’abord, sur l’estime de soi des petites filles, du fait d’une sous représentation d’héroïnes. Ensuite, sur le choix restreint au niveau professionnel, du fait de personnages féminins enfermés dans des domaines stéréotypiques de leur propres sexes. Enfin, sur la reproduction des stéréotypes de genre, du fait de la répétition d’un modèle de société rigide (Brugeilles, et al, 2002. Connan-Pintado, et al, 2014).

Dans le contexte actuel, l’enseignement à la vie affective, relationnelle et sexuelle est un sujet de crispation sociétal. Il me semble donc important de choisir les albums jeunesse car ils permettent une approche non frontale des valeurs égalitaires, une mise en débat des stéréotypes par le biais de l’interprétation des textes littéraires et une libération de la parole des élèves, en particulier dans des contextes où les discussions sur le genre sont délicates (Marion Coste, 2017)

Mon étude s’appuiera sur les albums de jeunesse faisant partie du référentiel cycle 1 de l’Éducation Nationale (MENJ - DGESCO 2020). En effet les enseignant·es construisent leur enseignement autour de ces albums, recommandés par l’Éducation Nationale. Le fait de partir de ce corpus me permet de centrer mon étude sur un ensemble d’albums qui est utilisé majoritairement par l’ensemble des enseignant·es et donc qui est reçu par la majorité des enfants de la tranche d’âge en question. Ce corpus a fait l’objet de nombreuses critiques sur l’inégalité femmes-hommes qu’il véhiculait (Marie Manuelian, et al, 2021, Brugeilles, et al, 2009) : déséquilibre numérique, stéréotypes renforcés et faible mise en avant des récits antisexistes. Après analyse de ce référentiel, le niveau scolaire de moyenne section, soit des enfants âgés entre 4 et 5 ans, a été renforcé par le nombre le plus important d’albums considérés comme classiques et patrimoniaux (MENJ - DGESCO 2020).

Après composition du groupe d'enseignant-es participant-es à l'étude, ce sont les albums suivants qui ont été sélectionnés : Roule galette, Le Petit Chaperon rouge, Elmer, Bon appétit, M. Lapin, La Poule rousse. En effet, ces derniers sont mis en œuvre par la majorité des enseignant-es.

L'objectif est de proposer aux enseignant-es d'utiliser une grille de lecture qui identifie au travers des programmes d'ÉVAR les points de vigilance et les points d'appui et de définir des moyens d'action pour contrer leurs effets négatifs sur les enfants au travers de différentes propositions d'exploitation en classe.

Ma problématique est donc la suivante : Dans quelle mesure les obstacles et freins au développement de l'ÉVAR peuvent-ils être levés grâce à des nouveaux outils : exemple d'un outil d'analyse des albums de jeunesse en moyenne section.

### **3. Méthodes utilisées et méthodologie**

Pour répondre à cette problématique, j'ai adopté une approche combinant un ensemble de méthodes différentes. J'ai d'abord mené dans le cadre d'une méthode qualitative un ensemble d'entretiens avec différents acteurs de l'ÉVAR<sup>4</sup> : infirmières scolaires, professeure des écoles, conseillères conjugales et familiales... Le but était de comprendre comment est fait l'ÉVAR, par qui et quel est le maillon qui pourrait avoir le plus d'impact sur cet enseignement.

Ensuite j'ai réalisé une étude quantitative grâce à un questionnaire envoyé aux 2700 écoles primaires de l'académie de Grenoble (Isère, Savoie, Haute Savoie, Drôme et Ardèche) pour mieux comprendre la relation des enseignants à l'ÉVAR que je présenterai dans la partie résultats.

J'ai ensuite utilisé une 2ème fois la méthode du questionnaire. Ce dernier était à destination des étudiants en première année de Master d'enseignement. Son objectif était de recueillir leur opinion au sujet de l'option d'ÉVAR qu'ils avaient suivis.

---

<sup>4</sup> voir définition p22

Ensuite j'ai commencé à élaborer un outil didactique à destination des enseignants pour développer l'enseignement de l'ÉVAR en primaire. Cette première version a été transmise aux 100 personnes m'ayant laissé leur adresse mail lors du premier questionnaire pour recueillir leur avis, observations et conseils afin de co-construire un outil définitif avec elles.

#### **4. Contextualisation**

Pour bien cerner cette problématique, j'ai dans un premier temps tracé les contours de l'EVARS<sup>5</sup> d'hier et d'aujourd'hui, en revenant sur son évolution législative et sa mise en place en milieu scolaire.

Puis dans un deuxième temps j'ai identifié les raisons de sa faible application et les contraintes institutionnelles et pédagogiques qui entravent son déploiement.

Enfin en partant de ce postulat et des contraintes qui en découlent, j'ai proposé une approche didactique concrète, permettant aux enseignant·es de mieux intégrer l'ÉVAR dans leurs pratiques quotidiennes, pouvant amener au développement de cet enseignement en primaire.

---

<sup>5</sup> voir définition p22

# **Partie 1 : L'ÉVARS à l'école, un levier indispensable**

## **1. Inégalités de genre en France en 2024**

Le Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes a publié son nouveau rapport "Etat des lieux du sexisme en France" le 22 janvier 2025 (Mathieu Arbogast et al, 2025). Ce rapport dresse un portrait inquiétant de la société française de plus en plus clivée autour des questions du sexisme, en effet un écart entre 5 et 20 points est constaté quant à la perception entre les hommes et les femmes sur une même situation, tous les commentaires qui vont suivre sont extraits de ce rapport.

Malgré les faits marquants de 2024 comme les procès de Pélicot<sup>6</sup> ou la suite de mouvement #MeToo<sup>7</sup>, on observe un contre coup important qui pèse sur les droits des femmes comme après chaque avancée. Ainsi les discours masculinistes sur les réseaux sociaux avec des influenceurs instagram par exemple prennent de l'ampleur. Il y a également des campagnes de désinformations qui font rage, des discours de plus en plus sexistes sont menés dans le débat public où les violences de genre sont banalisées et les violences intrafamiliales minimisées. Les femmes quelle que soit la sphère d'intervention sont moins bien traitées comme dans l'exemple des médias, du sport à l'occasion des jeux olympiques, à la maison, dans l'intime... Le rapport du Haut Conseil parle de "permanence des violences sexistes et sexuelles, des inégalités économiques, des représentations stéréotypées, des atteintes aux droits des femmes"(Ibid.).

Un clivage s'agrandit notamment dans la jeune génération entre les hommes et les femmes par la diffusion d'une idéologie traditionaliste :

“tous les items indiquant une adhésion à des stéréotypes féminins « pour correspondre à ce qu'on attend d'une femme dans la société » (être fidèle

---

<sup>6</sup> L'affaire des viols de Mazan, dite également affaire Pelicot, est une affaire judiciaire française, dans laquelle 51 hommes ont été accusés et 46 ont été reconnus coupables de viol aggravé, deux de tentatives de viol et deux d'agression sexuelle sur la même femme, Gisèle Pelicot. Celle-ci avait été droguée à son insu par son mari, Dominique Pelicot, l'accusé principal. Wikipédia

<sup>7</sup> Le mouvement #MeToo est un mouvement social encourageant la prise de parole des femmes, dans le but de faire savoir que le viol et les agressions sexuelles sont plus courants que ce qui est souvent supposé, et de permettre aux victimes de s'exprimer sur le sujet. Wikipédia

en amour, être sérieuse, douce, sensible, discrète, faire passer sa famille avant sa carrière, avoir des enfants, être mince, avoir peu de partenaires sexuels, se maquiller...) augmentent cette année“ (Ibid.).

Des mouvements féministes comme le mouvement 4B ou la création de Tanaland, pays 100% féminin, viennent marquer la volonté des femmes à vivre dans un monde égalitaire ou à défaut s'extraire d'un système qui crée, nourrit et perpétue des violences faites aux femmes toujours plus nombreuses (Ibid.).

Du côté des hommes, même si de plus en plus reconnaissent la difficulté d'être une femme dans notre société en 2024, on observe un processus de déresponsabilisation avec le #notallmen<sup>8</sup> qui a refait surface (Ibid.).

Ce rapport met en exergue que la libération de la parole des victimes n'est pas suffisante si la moitié de la population du pays, les hommes, ne se remettent pas en question, si la justice ne sanctionne pas, si les discours médiatiques et politiques ne s'intéressent pas à la question des inégalités et violences sexistes et sexuelles faites aux femmes. Les chiffres extraits de ce même rapport HCE sont là pour le prouver et concordent avec les informations de l'observatoire des violences faites aux femmes. On observe donc que le nombre de victimes de violences conjugales enregistrées par les services de sécurité continue de croître de manière importante avec une augmentation de 10 % en 2023. On note également que les victimes de violences sexuelles physiques ne déposent plainte que dans 6 % des cas, moins de 1 % des affaires donnent lieu aujourd'hui à des condamnations. Le rapport parle de plafond des violences sexistes et sexuelles. Enfin on totalise 1185 femmes qui ont été tuées, qu'on a essayé de tuer ou qu'on a contraintes à se suicider du fait de leur genre, soit plus de 3 femmes victimes par jour (Ibid.).

Il ne s'agit pas uniquement de violences sexistes et sexuelles. Le rapport nous apporte également un éclairage sur les inégalités économiques. En effet, le revenu salarial moyen des femmes est inférieur de 23,5 % à celui des hommes dans le secteur privé. De plus, les mères salariées du secteur privé ont une perte salariale

---

<sup>8</sup> L'expression «#notallmen » est utilisée en ligne depuis le milieu des années 2000 comme une défense générale des hommes. Wikipédia

d'environ 20 %, 5 ans après une naissance et jusqu'à 40 % pour les bas salaires (Ibid.).

Cette précarité des femmes est un facteur de risque important sur les violences subies et représente un frein à la fuite du domicile et au dépôt de plainte (Ibid.).

L'école n'est pas exemplaire en la matière. En effet, le rapport révèle l'urgence de la mise en place des 3 séances à la vie affective, relationnelle et sexuelle de la petite section à la Terminale obligatoire depuis 2001 qui représentent un : "levier pour l'émancipation des enfants et pour une société égalitaire" (Ibid.).

## **2. Violences faites aux enfants**

Le rapport de CIIVISE de novembre 2023 permet de recueillir plusieurs éléments importants. Par exemple, 3,9 millions de femmes (14,5%) et 1,5 million d'hommes (6,4%) ont été confrontés à des violences sexuelles avant l'âge de 18 ans, ce qui représente au total 5,4 millions de personnes. Ce rapport annonce également que 160 000 enfants sont victimes de violences sexuelles chaque année, autrement dit, un enfant est victime d'un viol ou d'une agression sexuelle toutes les 3 minutes. Enfin 5,4 millions de femmes et d'hommes adultes en ont été victimes dans leur enfance. Ce rapport donne aussi des informations quant aux coûts puisqu'il évalue que l'impunité des agresseurs et l'absence de soutien social donné aux victimes coûtent 9,7 milliards d'euros chaque année en dépenses publiques. Le rapport précise que les deux tiers de ce coût faramineux résultent des conséquences à long terme sur la santé des victimes (Durand, et al, 2023).

Le précédent rapport (Mathieu Arbogast et al, 2025) évoquait la victimisation secondaire notamment des enfants en cas de violences conjugales, mais le rapport de CIIVISE se concentre sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants.

Le plus souvent les violences sexuelles sont incestueuses, débutent très tôt (8 ans et demi) et sont répétées pendant plusieurs années. Les agresseurs sont des hommes dans 97% des cas au sein de la famille, de l'entourage ou d'une institution. Les conséquences sur les victimes peuvent être des conduites à risque, des troubles psychiques et physiques, des conséquences sur la vie affective et sexuelle et un risque accru de subir à nouveau des violences. Le rapport note également dans la

prise en charge de la victime une absence de soutien social et une impunité des agresseurs (Edouard Durand, et al, 2023).

Il formule également 82 préconisations réparties en 4 piliers : premier pilier, le repérage des enfants victimes, deuxième pilier, le traitement judiciaire, troisième pilier, la réparation incluant le soin et quatrième pilier, la prévention des violences sexuelles. Le rôle de l'école est affiché dans le premier et quatrième pilier. Le premier, axé sur le repérage, précise : “ la mise en place de deux rendez-vous de dépistage et de prévention contre les violences sexuelles faites aux enfants – l'un au primaire, l'autre au collège – dans le cycle de visites médicales obligatoires existantes.” Dans le quatrième pilier, la prévention des violences sexuelles, l'école a aussi son rôle à jouer puisque la préconisation 80 est la suivante : “Assurer la mise en œuvre effective à l'école des séances d'Éducation à la vie sexuelle et affective et garantir un contenu d'information adapté au développement des enfants selon les stades d'âge.” L'enseignement à la vie affective, relationnelle et sexuelle est un enseignement obligatoire de la petite section de maternelle à la terminale depuis 2001. Elle vise, selon le Conseil économique, social et environnemental, à générer des rapports humains de qualité, des relations égalitaires dénuées de sexisme et de préjugés, pour construire une société plus inclusive. L'EVARS<sup>9</sup> apparaît donc comme un levier crucial pour la prévention des violences sexuelles (Ibid.).

### **3. Rôle de l'école dans les inégalités de genre**

Comme vu précédemment, l'école a un rôle très important et se doit d'être le garant de l'égalité filles garçons entre autres au sein de son institution. Danielle Bousquet, ancienne députée et ancienne présidente du Haut conseil à l'égalité a les mots justes dans son article “L'égalité entre les filles et les garçons, levier d'une société égalitaire” (2019) quand elle écrit :

“Construire la société égalitaire de demain doit impérativement passer par l'école. Son rôle est fondamental puisque les élèves y passent près de 30 heures par semaine en moyenne pendant les 18 ans de leur scolarisation. C'est donc un lieu de socialisation important qui forme les futur.e.s citoyen.ne.s de demain” (Bousquet, 2019).

---

<sup>9</sup> voir définition p22

Toute une législation encadre cela, notamment le cadre législatif international comme la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) – ONU (Adeline Toullier, et al, 2023), article 26 : Toute personne a droit à l'Éducation (...). L'Éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. La Convention relative aux droits de l'enfant (1989) – ONU, est tout aussi importante, avec les articles 28 : Les États doivent garantir l'égalité d'accès à l'Éducation et 29 : L'Éducation doit promouvoir l'égalité des sexes et les droits humains. De même, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) – ONU (CEDAW), article 10 : Engage les États à assurer l'égalité des chances en matière d'éducation, notamment dans les contenus pédagogiques et l'orientation scolaire. On peut de plus citer les objectifs du développement durable (ODD) – Agenda 2030 de l'ONU numéro 4 : assurer une Éducation de qualité, équitable et inclusive et 5 atteindre l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et filles. Enfin je peux citer la Charte sociale européenne disponible sur le site du Conseil de l'Europe (1961, révisée en 1996) – Conseil de l'Europe en son article 17 : Droit des enfants et des jeunes à une protection sociale, économique et juridique sans discrimination de sexe (Ibid.).

Le cadre général est également français puisque là encore de nombreux textes peuvent être cités (site légifrance) comme la Constitution française (1958) dans son premier article : "La France assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion" ou bien le préambule de 1946 qui précise "La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme"(Ibid.).

Le Code de l'éducation, disponible sur le portail Légifrance<sup>10</sup>, constitue également une référence essentielle. Ainsi, l'article L. 121-1 stipule que « l'Éducation favorise l'égalité entre les femmes et les hommes (...), le respect de l'égale dignité des êtres humains et le rejet des violences sexistes et sexuelles ». De même, l'article L. 312-16 impose un enseignement relatif à l'Éducation à la sexualité à chaque niveau scolaire, intégrant notamment les principes d'égalité entre les filles et les garçons

---

<sup>10</sup> [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/)

ainsi que la prévention des violences sexistes. En complément, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 prévoit, à son article 31, la création d'un référent en matière d'égalité filles-garçons dans chaque académie, tandis que l'article 33 rend obligatoire la transmission, par l'école, d'une culture de l'égalité entre les sexes et la lutte contre les stéréotypes de genre. Par ailleurs, la Loi pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes de 2014, dans son article 64, renforce l'obligation d'éduquer à l'égalité et de lutter contre le sexisme dès l'école primaire, et son article 67 souligne la nécessité de former les personnels enseignants aux enjeux relatifs à l'égalité filles-garçons. À ces textes s'ajoutent diverses circulaires et plans d'action, notamment la circulaire du 30 novembre 2015 intitulée « Instauration d'un Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école », ainsi que la circulaire du 13 avril 2023 portant sur la mise en place d'outils pédagogiques destinés à déconstruire les stéréotypes de genre dès l'école maternelle. Enfin, le Plan d'action 2025 du Ministère de l'Éducation Nationale prévoit la généralisation de trois séances annuelles dédiées à l'Éducation à la vie affective et sexuelle (EVARS) à tous les niveaux scolaires (Ibid.).

Enfin il est possible de citer les principales obligations pour l'école qui sont entre autres de garantir l'égalité d'accès à l'Éducation et lutter contre les discriminations de genre, assurer un enseignement sur l'égalité filles-garçons et la lutte contre les stéréotypes, former les enseignant-es à la prise en compte du genre dans leur pratique pédagogique, éduquer à la prévention des violences sexistes et sexuelles dès l'école primaire et promouvoir la mixité dans les filières et l'orientation scolaire (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Et pourtant, force est de constater que malgré tout cet arsenal législatif dans les faits l'école reproduit les inégalités femmes - hommes auprès de leurs élèves et cela principalement via trois éléments.

### 3.1. Attentes et pratiques enseignantes

Le premier élément est la pratique pédagogique différenciée selon le sexe de l'élève. Ainsi le rapport : "Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignant-es et d'Éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité" (Bousquet, et al, 2016) nous précise que les enseignant-es interagissent

davantage avec les garçons (56 % des interactions contre 44 % pour les filles). En effet les commentaires scolaires diffèrent, on valorise le "travail" des filles, mais les garçons ont "des capacités inexploitées", les filles sont souvent perçues comme plus sérieuses, mais moins talentueuses et les sanctions disciplinaires concernent majoritairement les garçons (entre 76 % et 84 % des élèves punis) (Ibid.).

Danielle Bousquet ajoute que les garçons sont plus stimulés et encouragés à prendre la parole, tandis que les filles sont valorisées pour leur sérieux et leur obéissance. Cette chercheuse précise également que lorsqu'un garçon réussit, il est perçu comme intelligent. Lorsqu'une fille réussit, elle est vue comme travailleuse et consciencieuse (Bousquet, 2019).

Ses pratiques découlent d'attentes différenciées elles aussi suivant le sexe l'élève comme nous l'explique très bien Najat Vallaud-Belkacem. Par exemple, les enseignant·es peuvent avoir la fausse pensée que les garçons sont meilleurs en mathématiques et en sciences, ainsi un garçon obtenant 13/20 en mathématiques est souvent encouragé à faire mieux, alors qu'une fille avec la même note est plutôt félicitée pour son sérieux et son travail (Vallaud-Belkacem, 2019). La conséquence de cette différence de traitement est le renforcement du manque de confiance des filles dans les matières scientifiques et leur autocensure dans certaines orientations.

### 3.2. Littérature jeunesse genrée

Le deuxième élément est la littérature de jeunesse, qui, en général, à l'image de notre société, présente de nombreux problèmes de sexisme. De nombreux chercheur·es se sont intéressés à cette problématique. Voici les principaux résultats qui ressortent de ces études :

Les albums illustrés véhiculent des modèles genrés traditionnels, avec une surreprésentation des garçons ou hommes et des rôles très stéréotypés. Même si des évolutions sont observables, les rôles féminins restent souvent limités contrairement aux personnages masculins. Comme les livres pour enfants influencent l'apprentissage des rôles de genre, il semble donc indispensable de promouvoir une littérature jeunesse plus égalitaire (Brugeilles, et al, 2002).

D'autres études intègrent des dimensions culturelles et temporelles dans cette analyse des représentations genrées dans la littérature jeunesse. Elles démontrent notamment des résistances culturelles dues à une influence des contextes historiques et sociaux : certains pays ont avancé plus vite vers l'égalité dans la littérature jeunesse et une importance du rôle des maisons d'éditions qui déterminent notamment la segmentation du marché des livres pour enfants. Ces deux éléments tendent à maintenir les schémas genrés traditionnels. (Connan-Pintado, et al, 2014)

Dans le cadre de son enseignement, les enseignant·es sont amenés à utiliser la littérature de jeunesse au quotidien. Pour encadrer cette pratique l'Éducation Nationale a réalisé un référentiel des albums et livres de jeunesse pouvant être exploité en classe (*Liste de référence des ouvrages de littérature jeunesse pour le cycle 1, 2 et 3<sup>11</sup>*). Malheureusement ce corpus présente les mêmes biais que la littérature de jeunesse en général, expliqués plus haut et les études suivantes en font le constat.

Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie dans leur analyse notent : une forte domination masculine, des héros majoritairement masculins, des rôles sociaux stéréotypés, une inscription spatiale genrée, avec certes une évolution des traits de caractère, mais avec des résistances. Tous ces éléments tendent donc à renforcer les inégalités de genre (Brugeilles, et al, 2009).

Manuelian Marie, Magnan-Rahimi Nathalie et Laroque Lydie confirment ces éléments. Cette analyse apporte un complément d'information en s'intéressant aussi bien aux ouvrages sélectionnés pour les programmes scolaires qu'aux prix littéraires. Il en ressort ainsi une diversification des thèmes, même si la majorité des livres pour enfants perpétue encore des stéréotypes de genre et cela même dans les œuvres qui se veulent progressistes (édition Talent Haut par exemple). Les clichés demeurent mais sous de nouvelles formes. Voici quelques exemples : un modèle d'émancipation féminine fondé sur la masculinité (combativité, indépendance, rejet de l'émotion), une invisibilisation des figures masculines engagées (les hommes sont caricaturés en figures oppressives ou absentes), des stéréotypes toujours

---

<sup>11</sup> <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>

présents chez les adultes (rôles des parents et enseignant-es restent très genrés mères compréhensives, pères autoritaires) (Manuelian, et al, 2021).

### 3.3. Manuels scolaires genrés

Le troisième élément proposé aux enseignant-es semble aussi problématique que la littérature de jeunesse : le manuel scolaire. En effet, cet outil pédagogique qui suit l'élève du cours préparatoire à la terminale présente les mêmes écueils que la littérature de jeunesse. Selon Bousquet, les femmes sont sous-représentées dans les manuels scolaires (40 % des personnages au CP). En ce qui concerne les métiers illustrés : 70 % des personnages féminins font la cuisine ou le ménage, tandis que seulement 3 % occupent un métier scientifique. Enfin dans les programmes d'histoire les femmes sont invisibilisées, minorant leur rôle dans les grandes avancées scientifiques et politiques (Bousquet, 2019). Ce problème ayant été identifié, Vallaud-Belkacem annonce qu'une initiative a été lancée pour réviser les manuels scolaires et promouvoir des représentations plus égalitaires (Vallaud-Belkacem, 2019). Brugeilles, C. & Cromer, S. ont rédigé un guide en 2008 s'intitulant Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Elles déclarent ceci :

“Si le manuel scolaire fait l'objet de discussions et de controverses, il fait l'unanimité quant à son rôle clé dans la société. Il participe non seulement à l'instruction, par la diffusion de savoirs, mais aussi à l'éducation, par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs. C'est pourquoi le manuel est à la fois un outil pédagogique et un outil de changement social. Pour contrôler son contenu, pour assurer sa diffusion et pour garantir son utilisation dans une société, il doit faire l'objet d'une politique clairement définie” (Brugeilles, et al, 2019).

Un rapide panorama met en valeur leurs effets, entre autres de ces trois éléments, sur la vie d'un individu. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MagdaTomasini, 2024) dans son rapport “Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur” note six éléments.

Premièrement, une forte influence des stéréotypes sur les choix d'orientation. En effet, les filles restent sous-représentées dans les filières scientifiques et techniques,

malgré leur réussite scolaire. Les garçons, quant à eux, désertent les métiers du soin et du social, perçus comme féminins (Tomasini, 2024).

Deuxièmement, on peut ajouter que l'autocensure, c'est-à-dire le fait que les élèves suivant leur genre s'interdisent certains choix, joue un rôle clé, alimenté par les représentations véhiculées par l'école et la société. Par exemple : "les filles s'orientent moins vers les filières scientifiques, sauf celles liées au secteur de la santé" (Tomasini, 2024).

Troisièmement, ce rapport nous précise également que cette forte influence des stéréotypes sur les choix d'orientation a un impact dans les violences sexistes à l'école. En effet, les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir été insultées sur leur comportement amoureux ou sexuel. De plus 20 % des filles déclarent avoir renoncé à une tenue vestimentaire par peur du regard des autres (Tomasini, 2024).

Quatrièmement, cette forte influence des stéréotypes sur les choix d'orientation a également des impacts dans les cours de récréation qui sont très genrées. Les garçons occupent le centre de l'espace (terrain de football), les filles elles restent en périphérie, dans des espaces plus restreints et moins visibles. Enfin les différences d'expérience entre filles et garçons dans l'espace scolaire impactent leur confiance en elles et leur bien-être (Tomasini, 2024).

Cinquièmement, plus tard dans leur vie d'adulte leur insertion professionnelle sera là encore marquée par des inégalités persistantes. À diplôme égal, les femmes ont moins d'emplois stables que les hommes. Les femmes sont plus diplômées, mais elles occupent moins souvent des emplois en CDI à la sortie des études. Les hommes, quant à eux, sont plus souvent en emploi un an après leur diplôme, sauf pour les formations du secteur social ou de l'enseignement (Tomasini, 2024).

Sixièmement, cette forte influence des stéréotypes sur les choix d'orientation a aussi un impact en termes d'écart de salaire et d'évolution de carrière. À la sortie des études, les femmes gagnent en moyenne 10 % de moins que les hommes, même à diplôme égal. Elles ont moins accès aux postes à responsabilité et restent sous-représentées dans les métiers scientifiques et techniques (Tomasini, 2024).

Je peux donc en déduire que les inégalités professionnelles prennent racine dans les choix d'orientation scolaire ce qui influence les opportunités d'emploi et de rémunération à long terme.

#### **4. Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS)**

Dans un premier temps il est nécessaire de retracer l'histoire de l'Éducation à la vie sexuelle puis je définirai ce qu'est l'ÉVARS de nos jours.

L'ÉVARS en France n'a pas toujours été simple. Pendant longtemps, jusqu'au milieu du XXe siècle, l'Éducation sexuelle était limitée à des discussions plutôt abstraites et moralisatrices, centrées principalement sur la biologie et les bonnes mœurs (Louis François, 1948). Dans les années 1970, avec l'évolution des mœurs et les actions mises en œuvre par le planning familial, des initiatives concrètes voient enfin le jour à l'école, bien que l'Éducation sexuelle reste facultative et marginale (Pierre Simon, et al, 1972). L'épidémie de sida dans les années 80 et 90 impose une prise de conscience collective et pousse à généraliser cette Éducation au sein du système éducatif, notamment avec la circulaire de 1998, qui inclut pour la première fois la prévention des violences sexuelles (Evelyne Liouville, et al, 2021).

Les années 2000 marquent un tournant décisif avec la loi de 2001 qui rend obligatoire trois séances annuelles d'Éducation à la vie affective et sexuelle de l'école primaire au lycée. Cette loi élargit considérablement les objectifs de l'ÉVARS, incluant à présent la lutte contre les discriminations, les violences sexistes et sexuelles et l'apprentissage du respect et du consentement (circulaire n° 2003-027, 2003). Malgré cette avancée, la mise en œuvre effective de cette Éducation reste limitée, freinée par le manque de moyens et de formations adéquates des enseignant·es et des résistances sociales et politiques significatives. Des polémiques illustrent ces résistances : l'épisode des ABCD de l'égalité en 2014 (Gabrielle Richard, 2015), où le programme visant à promouvoir l'égalité a été retiré suite à des critiques virulentes, accusé notamment d'introduire une « théorie du genre » à l'école. Ou encore, les débats très vifs en 2018 (Nicole Mosconi, et al, 2018) autour des nouveaux programmes scolaires, accusés par certains courants conservateurs de dépasser les missions éducatives de l'école en matière d'Éducation à la sexualité.

Depuis 2020, face au constat alarmant de violences sexistes et sexuelles persistantes et aux discriminations croissantes, une volonté politique plus marquée émerge, accompagnée d'une stratégie nationale de santé sexuelle impliquant divers

acteurs éducatifs et sociaux. L'objectif est désormais de généraliser et d'améliorer significativement l'ÉVARS à tous les niveaux scolaires et de renforcer la formation des professionnels afin d'en garantir une mise en œuvre concrète et efficace, malgré les tensions sociales encore très présentes (Liouville, et al, 2021).

En janvier 2025, de nouveaux programmes scolaires ont été publiés, donnant une place centrale à l'ÉVARS avec une structuration plus claire et des objectifs précis par niveau de classe. Un plan de formation ambitieux a également été annoncé pour le deuxième semestre 2025 afin de mieux préparer les enseignant·es à ces nouveaux enjeux. Par ailleurs, des ressources didactiques actualisées et diversifiées, adaptées à chaque niveau scolaire, doivent être mises à disposition progressivement, permettant ainsi d'accompagner les enseignant·es de manière concrète et de faciliter la généralisation effective de l'ÉVARS sur tout le territoire.

En 2025, un programme national d'ÉVARS a été instauré dans l'ensemble des établissements scolaires français, de la maternelle au lycée. Entré en vigueur à la rentrée scolaire 2025, ce dispositif prévoit un minimum de trois séances annuelles, adaptées à l'âge des élèves.

Les objectifs principaux de l'ÉVARS sont quadruples : Un, la transmission de valeurs fondamentales telles que le respect de soi et des autres; Deux, la prévention des discriminations; Trois, la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons ; Quatre, la lutte contre les violences et le harcèlement, notamment par le renforcement de la capacité des élèves à demander de l'aide.

À l'école maternelle et élémentaire, l'accent est mis sur la dimension affective et relationnelle. Au collège et au lycée, les thématiques abordées intègrent également la sexualité, les notions biologiques, la prévention des risques et les droits humains (Programmes, 2025).

## **5. Perspectives et recommandations**

Le Livre blanc sur l'éducation à la vie affective et sexuelle ( Toullier, et al, 2021) et le rapport du Haut Conseil à l'Égalité (Bousquet, et al, 2016), recommandent des actions pour développer l'enseignement de l'ÉVARS en milieu scolaire. Je vais citer

quelques-unes de leurs recommandations formulées dans le cadre de ces deux documents.

Tout d'abord, dans les sources mentionnées il apparaît nécessaire de renforcer clairement et explicitement le cadre réglementaire. Inscire de manière concrète les trois séances annuelles dans l'emploi du temps officiel de chaque élève, de la maternelle au lycée, est une priorité. Cette responsabilité doit être confiée explicitement aux chefs/cheffes d'établissement pour garantir sa mise en œuvre effective (Ibid.).

Ensuite, toujours pour ces sources, pour assurer une véritable politique publique d'EVARS, une gouvernance structurée doit être mise en place à l'échelle nationale, académique et locale. Cette gouvernance impliquerait des référent·es spécifiquement dédi·es à l'égalité filles-garçons et à l'Éducation à la sexualité, en partenariat étroit avec les associations et les acteurs du territoire (ARS, collectivités locales) (Ibid.).

Pour dépasser les freins récurrents, notamment liés au manque de formation des enseignant·es, ces sources précise qu'il est essentiel d'offrir des formations initiales et continues robustes à tous les personnels éducatifs. Ces formations doivent impérativement aborder les questions de genre, d'égalité, de discriminations et de violences sexistes, sexuelles et LGBTQIAphobes, et être intégrées aux parcours professionnels de manière obligatoire et systématique (Ibid.).

Par ailleurs, pour faciliter la mise en œuvre effective en classe, des ressources didactiques claires, pratiques et adaptées à chaque âge doivent être mises à disposition des enseignant·es, idéalement sous forme d'outils clés en main validés scientifiquement. Une meilleure collaboration avec des intervenants extérieurs spécialisés (associations, professionnels de santé) doit être également systématisée (Ibid.).

Il est aussi nécessaire d'impliquer davantage les familles dans cette démarche éducative. Pour cela, des communications transparentes et régulières sur le contenu et les objectifs des séances doivent être mises en place, afin de rassurer les parents et prévenir les incompréhensions ou oppositions éventuelles (Ibid.).

Enfin, pour assurer la pérennité et l'efficacité de cette politique éducative, il est indispensable d'instaurer un système de suivi et d'évaluation rigoureux à tous les niveaux (établissement, académique, national). Ce suivi régulier permettra d'ajuster en continu les actions menées, en s'appuyant sur des indicateurs précis et des enquêtes de satisfaction auprès des élèves et des familles (Ibid.).

L'ensemble de ces recommandations, que je viens de citer, vise ainsi à inscrire durablement l'ÉVARS comme un levier essentiel vers une société plus égalitaire et respectueuse, capable de protéger et d'accompagner chaque enfant dans son épanouissement personnel et relationnel (Ibid.).

## **6. Ressources et outils didactiques**

À l'heure actuelle, il existe très peu de ressources et d'outils didactiques à disposition des enseignant·es. De plus, aucune mise à jour n'a été faite suite aux nouveaux programmes de 2025.

Lors de mon tour d'horizon de ces ressources et outils, j'ai pu trouver une formation à distance d'un volume horaire de 12 h dispensée en inscription libre sur le site M@gistère de l'Éducation Nationale réalisée par l'académie Aix-Marseille (Eva Alonso, et al.). Cette formation a l'avantage d'être disponible pour tous les enseignant·es. De plus, elle fournit une base de connaissances communes. L'ayant suivi en mars dernier, j'ai pu constater que malheureusement, les éléments didactiques y sont rares. Seule une bibliographie et un digipad (mur de ressources organisé par thématiques) sont mis à disposition.

Sur le site Eduscol, site majeur de ressources de l'Éducation Nationale, seules trois séquences d'apprentissage pour tout le cycle 2 sont disponibles (du CP au CE2). Elles couvrent les thématiques : être amoureux et être amoureuse, informer les enfants des violences sexuelles et métiers au féminin, au masculin, mixtes. Ensuite, les séquences disponibles pour le cycle 3 (CM1 et CM2) comptent 4 séquences. Elles couvrent les thèmes suivants : l'étude de la puberté, les changements du corps à la puberté, courir comme une fille, courir comme un garçon et la résolution de problème et l'Éducation à la sexualité. Après quoi, il y a une seule séquence au

collège pour une classe de 6<sup>e</sup>. Enfin, il n'y a aucune séquence pour le cycle 1 (maternelle) ou le lycée.

Les éditeurs ne se sont pas investis sur cette matière puisqu'en primaire aucun manuel n'est disponible. Seul l'éditeur Hatier a récemment sorti le livre "L'égalité Filles-Garçons à l'école - Cycles 1, 2 et 3 - Ed. 2025". Malheureusement, ce livre ne présente pas de séquences d'apprentissage pour les enseignant·es. Cet ouvrage leur permet toutefois de s'interroger sur leur pratique et d'interroger leurs espaces et matériel. Le programme EdSens (Programme d'Éducation à la vie affective, sensibilisation et prévention des violences) est le seul à avoir fait paraître des manuels avec des séances prêtes à l'emploi de la maternelle au lycée. Ces dernières sont conformes aux programmes en vigueur puisque la première édition a été publiée en 2022.

Même sur les blogs des enseignant·es, prolixes sur leurs pratiques professionnelles et dans leurs partages de leurs ressources, les exemples se font rares.

Ce manque de ressources et d'investissement des différents acteurs du marché met en exergue le malaise autour de cet enseignement. Je souhaite à l'occasion de ce mémoire creuser la place de l'ÉVAR dans la formation initiale et continue.

## **Partie 2 : Analyses des résultats obtenus**

Afin de proposer des solutions pour mieux enseigner l'ÉVAR, j'ai mis en place plusieurs étapes afin tout d'abord de cerner le contexte, puis de mesurer les besoins des enseignant-es et enfin de suggérer des pistes de solutions. Dans cette partie, je vais présenter les données recueillies lors de l'étude qualitative via les entretiens, puis les données issues de l'analyse quantitative via les questionnaires. Enfin j'exposerai les données recueillies lors d'un temps de formation ÉVAR auquel j'ai assisté et participé.

### **1. Entretiens**

La première étape fut la mise en place d'entretiens semi-directifs. Dans ce cadre, j'ai pu échanger avec cinq conseillères conjugales et familiales (CCF) salariées de centres de santé sexuelle de l'agglomération grenobloise. J'ai également rencontré une infirmière scolaire ainsi qu'une infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble. Des échanges ont aussi eu lieu avec des salariées de la Maison pour l'égalité femmes-hommes d'Échirolles et la directrice régionale aux droits des femmes et à l'égalité. Un entretien a été réalisé avec la dirigeante d'un cabinet de formation spécialisé dans l'égalité femmes-hommes en milieu professionnel. Enfin, dans le cadre de l'étude de la place de l'ÉVAR dans la formation initiale, j'ai pu m'entretenir avec le chargé de mission « Éducation à la santé » à l'INSPE et coordonnateur du réseau UNIRÉS, ainsi qu'avec sa co-intervenante, professeure de SVT en collège et intervenante en formation ÉVAR. Les trames d'entretiens sont disponibles en annexe 2 et 3 et l'ensemble des synthèses de retranscriptions ou de prises de notes figure en annexe 5.

Il ressort de ces entretiens des points communs entre l'organisation dans l'Éducation nationale et dans les centres de santé sexuelle, mais aussi des différences importantes en matière de reconnaissance et de sécurité de l'emploi. Dans les deux cas, aucun personnel n'est entièrement dédié à l'ÉVAR. Les professionnel·les rencontrés cumulent plusieurs missions : l'ÉVAR ne représente qu'une partie de leurs activités, qu'ils soient chargés de la préparation didactique ou des interventions en classe. Le temps imparti à cette mission dépend directement de l'employeur. Ce

temps peut être inexistant – notamment pour certaines infirmières scolaires – ou limité, par exemple à une journée par semaine.

Ce constat est d'autant plus marquant que l'ensemble des acteur·rices rencontrés déclare ne pas pouvoir répondre à la totalité des demandes d'intervention (en classe ou en conseil). La contrainte budgétaire apparaît comme le principal frein à la création de postes dédiés. Pourtant, le renforcement des moyens humains pourrait contribuer au développement de cet enseignement.

Dans l'Éducation nationale, des intitulés de poste comme « référent égalité » existent, mais les personnes occupant ces fonctions ne disposent pas de moyens financiers, matériels ou temporels spécifiques.

Du côté des centres de santé sexuelle, le fonctionnement repose quasi exclusivement sur des financements publics : Agence régionale de santé, département, communes. Les subventions sont généralement calculées en fonction du nombre d'heures d'intervention annuelle, ce qui limite les possibilités de recrutement.

À titre d'exemple, le centre communal de santé sexuelle de Saint-Martin-d'Hères est cofinancé par la commune, le département et l'Agence Régionale de Santé (ARS). Il comprend un lieu d'écoute, une coordinatrice en contrat local de santé, une psychologue à temps plein, une autre à temps partiel, ainsi que trois conseillères conjugales et familiales à temps partiel.

L'ARS finance 25 000 € pour le lieu d'écoute et 35 000 € pour la coordinatrice. Le département consacre 118 000 € à 800 consultations gynécologiques, 300 entretiens individuels ou de couple avec les CCF et 150 animations EVARS<sup>12</sup>. Enfin, la commune participe à hauteur de 150 000 € pour le fonctionnement général du centre<sup>13</sup>.

Les centres de santé sexuelle peuvent bénéficier d'une ligne budgétaire pour des achats liés à l'ÉVARS (poupées sexuées, albums jeunesse, ouvrages illustrés), ce qui n'est pas le cas du personnel de l'Éducation nationale, qui ne dispose d'aucun budget dédié.

---

<sup>12</sup> Pour intervenir dans les établissements scolaires les associations doivent obtenir un agrément départemental ou national, c'est un accord du ministère de l'Éducation Nationale

<sup>13</sup> source : appel à la mairie de Saint-Martin-d'Hères

Sur le plan de la formation, l'écart est considérable. Les CCF sont titulaires d'un diplôme ou d'une certification spécifique, avec 407 heures de formation dédiées. À l'inverse, le personnel de l'Éducation nationale bénéficie, dans le meilleur des cas, d'un volume de 42 heures réparties sur deux sessions de trois jours.

Les CCF se sentent dévalorisées, d'autant plus que leur formation – d'un coût d'environ 8 000 € – est financée majoritairement sur fonds propres, tandis que celle de l'Éducation nationale est gratuite pour les personnels concernés. À cela s'ajoute la précarité de l'emploi des CCF : contrats à durée déterminée, temps partiels fréquents, et rémunération horaire autour de 16 € brut.

Dans l'Éducation nationale, nombre d'enseignant-es sont peu ou pas formé-es, et redoutent la réaction des familles ou de leurs collègues s'ils mettent en œuvre cet enseignement, encore largement stigmatisé et victime de désinformation. Selon Gondard-Lalanne et al. (2024), cela conduit 85 % des élèves à être privés de leur droit à cette éducation.

Certain-es élèves ne parviennent pas à identifier clairement les séances ÉVARS dans leurs apprentissages, en raison de l'évitement du terme, parfois remplacé dans les emplois du temps par des intitulés plus neutres.

Par ailleurs, l'institution fonctionne selon un cadre fermé, où seules les associations agréées sont autorisées à intervenir dans les établissements. Selon les personnels interrogés, cette modalité ne permet pas de répondre à la forte demande.

## **2. Questionnaire**

La deuxième étape fut l'envoi d'un questionnaire numérique. Ce questionnaire (annexe 1) a été envoyé aux 2 700 écoles primaires (maternelles et élémentaires) de l'académie de Grenoble et a donné lieu à 305 réponses sur une durée d'un mois. Son objectif était de sonder l'intérêt des enseignant-es pour l'enseignement de l'ÉVAR, d'identifier leurs pratiques actuelles, ainsi que les freins et besoins exprimés, afin de déterminer les leviers possibles pour développer cet enseignement.

L'objectif principal était de recueillir des témoignages pour mieux comprendre les pratiques en place, repérer les obstacles rencontrés et cerner les ressources nécessaires à une amélioration de l'intégration de l'ÉVAR dans le cadre scolaire.

Le questionnaire a été structuré en quatre parties distinctes. La première, intitulée « Informations générales », recueille des données sur le niveau d'enseignement et les pratiques effectives liées à l'ÉVAR, le genre n'a pas été demandé. La deuxième partie, « Freins et obstacles », vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les enseignant·es, notamment en matière de formation, de ressources ou d'appréhensions liées aux réactions extérieures. La troisième partie, « Besoins et ressources », permet aux répondant·es d'exprimer leurs attentes et de préciser les supports pédagogiques qui faciliteraient leur travail, tout en mesurant leur intérêt pour des échanges professionnels autour de ces thématiques. Enfin, une quatrième partie permettait de formuler librement des remarques ou suggestions pour améliorer l'intégration de l'ÉVAR dans les pratiques scolaires.

Ce questionnaire, anonyme et conçu pour être complété en moins de cinq minutes, a été diffusé en ligne afin de faciliter l'accès et encourager la participation<sup>14</sup>. Les données recueillies permettront de formuler des recommandations concrètes pour soutenir et renforcer la mise en œuvre de l'ÉVAR dans les écoles.

Grâce aux 305 réponses (annexe 4), il a été possible d'élaborer un indice en attribuant des valeurs aux différentes réponses, que je présenterai dans une première sous-partie. Cet indice a ensuite permis de définir quatre profils d'enseignant·es, que je présenterai dans une seconde sous-partie. Dans une troisième sous-partie je présenterai les arrêtes saillantes de l'ensemble des réponses. Enfin, l'analyse des contributions libres a mis en lumière de nouveaux éléments venant enrichir l'étude, que je présenterai dans une quatrième sous-partie.

### 2.1. Indice

Dans cette première sous-partie, je vais vous présenter l'indice de degré de compétence d'ÉVAR. Afin d'évaluer plus précisément les compétences des enseignant·es en matière d'ÉVAR, un indice de compétence a été élaboré à partir des réponses déclaratives des enseignant·es au questionnaire mentionné précédemment. Cette démarche quantitative visait à objectiver le niveau d'intégration de l'ÉVAR dans les pratiques pédagogiques des écoles maternelles et élémentaires.

---

<sup>14</sup> envoyé à 2710 écoles primaires de l'académie de Grenoble, créé le 7 février 2025

Chaque réponse a été traduite en points, selon une échelle préétablie. L'indice repose sur plusieurs dimensions : fréquence de l'enseignement des notions EVAR, diversité des thématiques abordées, nature et nombre de freins identifiés, niveau de confort déclaré, utilisation de ressources pédagogiques, et ouverture à des échanges ou collaborations extérieures. Chaque dimension est pondérée et contribue à un score global permettant une évaluation synthétique et comparative des niveaux de compétence et des besoins exprimés. Cette méthodologie permet d'identifier les degrés d'appropriation de l'ÉVAR et les principaux leviers d'amélioration.

**Tableau de pondération de chaque réponse pour calcul de l'indice : degré de compétence EVAR**

<b>Dimensions évaluées</b>	<b>Échelle de points attribuée</b>
Fréquence enseignement actuel	Régulièrement : 2 points Occasionnellement : 1 point Jamais : 0 point
Diversité des thématiques abordées	1 thème : 1 point 2 thèmes : 2 points 3 thèmes : 3 points 4 thèmes : 4 points 5 thèmes : 5 points 6 thèmes ou plus : 6 points
Nombre de freins identifiés	0 frein : 5 points 1 frein : 4 points 2 freins : 3 points 3 freins : 2 points 4 freins : 1 point 5 freins ou plus : 0 point
Niveau de confort	Très à l'aise : 3 points Plutôt à l'aise : 2 points Plutôt mal à l'aise : 1 point Pas du tout à l'aise : 0 point
Besoin en ressources	0 ressource : 5 points 1 ressource : 4 points 2 ressources : 3 points 3 ressources : 2 points 4 ressources : 1 point 5 ressources ou plus : 0 point
Collaboration avec intervenants extérieurs	Régulièrement : 2 points Ponctuellement : 1 point Jamais : 0 point
Intérêt pour échanges futurs	Oui : 1 point Non : 0 point

**Tableau d'indice : degré de compétence en EVAR**

Très compétent·es	Moyennement compétent·es	Peu compétent·es	Pas encore compétent·es
16-20	11-15	6-10	0-5
51 personnes	175 personnes	67 personnes	8 personnes
16,72%	57,38%	21,97%	2,62%

Le tableau ci-dessus, « Indice : degré de compétence en ÉVAR », me permet donc de présenter la répartition du niveau de compétence des enseignant·es concernant l'ÉVAR<sup>15</sup>.

Selon les résultats obtenus, la majorité des répondant·es se situe dans la catégorie « Moyennement compétent·es », avec 57,38 % (175 personnes). Un groupe significatif se révèle « Peu compétent·es », représentant 21,97 % (67 personnes).

Notons que 16,72 % (51 personnes) des enseignant·es se positionnent en tant que « Très compétent·es », indiquant une bonne maîtrise de l'enseignement de ces thématiques.

Enfin, une petite minorité, 2,62 % (8 personnes), se trouve dans la catégorie « Pas encore compétent·es », soulignant ainsi un besoin crucial en formations et en ressources pédagogiques spécifiques.

---

<sup>15</sup> démarche d'auto-évaluation

## 2.2. Profils

**Tableau des différents profil d'enseignant-es**

<b>Profil des enseignant-es</b>	<b>Pas encore compétent-es (8 répondant-es - 2,62%)</b>	<b>Peu compétent-es (67 répondant-es - 22%)</b>	<b>Moyennemen t compétent-es (175 répondant-es - 57%)</b>	<b>Très compétent-es (51 répondant-es - 17%)</b>
Niveau scolaire	Échantillon trop petit	Équilibré : 25 maternelle, 21 CP-CE1, 21 CE2-CM2	Majoritairement CE2-CM2 : 70 CE2-CM2, 46 CP-CE1, 59 maternelle	Majoritairement CE2-CM2 : 32 CE2-CM2, 11 CP-CE1, 8 maternelle
Fréquence enseignement EVARS	Jamais	Occasionnellement	Occasionnellement	Régulièrement
Diversité des thématiques traitées	Aucune	En moyenne 1 thématique	En moyenne 3 thématiques	En moyenne 4 thématiques
Nombre de freins identifiés	Très élevé (entre 3 et 4)	Élevé (entre 2 et 3)	Moyen (environ 2)	Faible (entre 1 et 2)
Niveau de confort	Très faible à faible	Moyen	Plutôt à l'aise	Plutôt à très à l'aise
Besoin en ressources	Élevé (en moyenne 3 types)	Élevé (en moyenne 3 types)	Moyen (en moyenne 2 types)	Faible à moyen (1 à 2 types)
Recours à des intervenants extérieurs	Aucun recours	Faible recours (14 sur 67)	Occasionnel	Occasionnel à régulier
Souhait d'investissement futur	Très faible (1 sur 8)	Faible à moyen (26 sur 67)	Moyen à élevé (87 sur 175)	Élevé (29 sur 51)

Dans cette deuxième sous-partie, je vais présenter les quatre profils enseignant-es. Dans le cadre de l'analyse des réponses au questionnaire, j'ai élaboré une typologie permettant de distinguer quatre grands profils d'enseignant-es selon leur degré de compétence en matière d'EVAR. Cette classification, construite à partir de critères quantifiés (fréquence d'enseignement, diversité des thématiques abordées, nombre de freins, niveau de confort, recours aux ressources et aux intervenant-es extérieurs, souhait d'investissement futur), vise à identifier les besoins spécifiques de chaque groupe afin d'orienter au mieux les dispositifs de formation et d'accompagnement.

Le premier groupe est constitué des enseignant·es pas encore compétent·es, représentant 2,62 % des répondant·es. Il s'agit d'un échantillon restreint, mais révélateur d'un désengagement quasi total vis-à-vis de l'ÉVAR : aucun enseignement de ces notions, un cumul important de freins, un inconfort marqué pour aborder ces thématiques en classe, et une absence de recours à des ressources extérieures. Ces enseignant·es manifestent par ailleurs très peu de volonté de s'impliquer davantage sur cette question.

Le second groupe, celui des enseignant·es peu compétent·es (22 %), adopte une posture plus ambivalente. Bien que réparti de manière équilibrée entre les niveaux scolaires, ce groupe n'aborde l'ÉVAR que de façon ponctuelle, et se limite généralement à une seule thématique. Les freins restent nombreux, le niveau de confort est relatif, et les besoins en ressources sont élevés. Le recours aux intervenant·es extérieurs est très limité, et une majorité de ces enseignant·es ne souhaitent pas s'investir davantage dans le cadre de cette étude.

Les enseignant·es moyennement compétent·es, qui forment la majorité (57 %), présentent un profil plus engagé. Leurs pratiques couvrent en moyenne trois thématiques, et leur niveau de confort vis-à-vis de l'ÉVAR est plus élevé. Ils identifient encore deux freins principaux et expriment un besoin modéré en ressources. Ce groupe se distingue par une réelle ouverture à l'échange et à l'investissement, plus de la moitié des répondant·es se déclarant volontaires pour approfondir cette thématique.

Enfin, les enseignant·es très compétent·es (17 %) se caractérisent par une pratique régulière et approfondie de l'ÉVAR, une couverture thématique étendue, et un haut niveau de confort dans l'enseignement de ces notions. Bien que ce groupe exprime encore quelques freins, leurs besoins en ressources sont plus ciblés et mesurés. Une partie significative d'entre eux fait appel, ou a déjà fait appel, à des intervenant·es extérieurs, et la moitié souhaite s'investir davantage dans le cadre de cette étude.

Cette typologie met en lumière la diversité des postures professionnelles face à l'ÉVAR et souligne l'importance de proposer des dispositifs de soutien différenciés. Elle révèle également un point de tension : le décalage entre la volonté des

enseignant·es d'avoir recours à des intervenant·es spécialisé·es et la faiblesse de l'offre disponible, souvent insuffisante pour répondre à la demande.

### 2.3. Arrêtes saillantes

Dans cette troisième sous-partie, je vais présenter l'analyse des contributions libres du questionnaire. L'analyse des réponses au questionnaire permet de dégager plusieurs tendances significatives. Les thématiques les plus fréquemment abordées en classe sont le consentement et le respect du corps (85 % des répondant·es), les stéréotypes de genre et l'égalité filles-garçons (87 %), ainsi que les émotions et les relations interpersonnelles (79 %). À l'inverse, la prévention des violences sexistes et sexuelles (24 %) et la puberté (27 %) sont beaucoup moins souvent traitées. Cela suggère que certaines thématiques sont perçues comme plus accessibles ou prioritaires que d'autres. Il est également possible que des sujets comme les violences sexistes et sexuelles soient jugés plus sensibles, voire difficiles à aborder avec les élèves.

La répartition des répondant·es par niveau scolaire montre une plus forte représentation des enseignant·es de CE2-CM2 (42 %), par rapport à ceux de CP-CE1 (26 %) et de maternelle (31 %). Cette répartition pourrait s'expliquer par une meilleure intégration de l'ÉVAR dans les classes de cycle 3, ou encore par le fait que ces sujets deviennent plus concrets à mesure que les élèves grandissent.

Concernant les obstacles à l'enseignement de l'ÉVAR, le manque de formation spécifique constitue le principal frein (61,5 % des répondant·es), suivi du manque de ressources pédagogiques adaptées, du manque de temps dans le programme scolaire et de l'appréhension liée aux réactions parentales (tous mentionnés par environ 45 à 47 % des répondant·es). En réponse à ces difficultés, les enseignant·es expriment principalement le besoin de supports pédagogiques clés en main (72 %), d'interventions d'associations agréées (63 %) et, en troisième lieu, de formations dédiées (56 %).

Ces résultats témoignent d'une conscience claire, chez les enseignant·es, des limites actuelles en matière de formation et de ressources. Ils expriment également un besoin marqué de soutien, que ce soit à travers la formation initiale et continue ou via des outils pédagogiques facilement mobilisables. L'absence prolongée de

cadre structurant pour l'ÉVAR, bien que cette éducation soit obligatoire depuis la loi Aubry du 4 juillet 2001, contribue à expliquer la faiblesse de sa mise en œuvre.

Le manque de temps constitue également une contrainte forte : les enseignant·es dénoncent l'accumulation des exigences sans ajustement des emplois du temps, ce qui les contraint à opérer des choix entre les différentes priorités pédagogiques. Le regard des familles est aussi perçu comme un frein significatif, évoqué par près de la moitié des participant·es, ce qui souligne l'influence des attentes parentales sur les pratiques de classe.

Enfin, de nombreux enseignant·es estiment que l'ÉVAR devrait être portée, au moins en partie, par des professionnel·les extérieurs à l'Éducation nationale (59.4%), ou mise en œuvre en collaboration avec eux. Ce constat est conforté par le fait qu'un tiers des répondant·es (100 sur 305) ont accepté de transmettre leur adresse électronique pour participer à des échanges sur le sujet, et que 81 personnes ont laissé des remarques ou suggestions en fin de questionnaire.

Ces éléments montrent que l'ÉVAR constitue une thématique qui interpelle et mobilise un grand nombre d'enseignant·es : 305 contributions ont été recueillies. Les participant·es manifestent une volonté réelle de s'approprier cet enseignement, notamment pour répondre aux objectifs fixés par les programmes, tout en exprimant un besoin fort d'accompagnement, de légitimité et de reconnaissance institutionnelle.

#### 2.4. Commentaires

Dans cette quatrième sous-partie, je vais présenter les commentaires du questionnaire. Les quatre vingt un commentaires laissés en fin de questionnaire viennent enrichir et compléter les résultats quantitatifs précédemment analysés. Ils permettent à la fois de confirmer certains constats déjà évoqués, mais aussi d'apporter un éclairage plus nuancé sur les attentes, les freins et les besoins exprimés par les enseignant·es en matière d'ÉVAR.

Parmi les éléments les plus fréquemment cités, seize répondant·es soulignent l'importance de faire appel à des intervenants extérieurs pour cet enseignement "Il faudrait que des associations ou des intervenants abordent ce sujet". Ces

intervenants peuvent relever de l'Éducation nationale (infirmières scolaires, psychologues), ou appartenir à des structures associatives telles que le Planning Familial ou l'Enfant Bleu. Cette demande traduit une volonté de bénéficier d'une expertise complémentaire et d'un cadre plus sécurisé pour aborder certains sujets sensibles.

Par ailleurs, seize commentaires insistent sur la nécessité de formations en présentiel, incluant des temps d'analyse de pratiques professionnelles "Avec des formations et des ressources. Et une information fiable envers les parents (ils croient tout ce que disent les médias... j'hésite à leur envoyer les programmes...)". Les enseignant-es expriment ici un besoin de formation concrète, contextualisée, et directement utile dans leur quotidien professionnel.

Quinze répondant-es formulent également une forte attente vis-à-vis d'outils pédagogiques clés en main, à la fois clairs, opérationnels et légitimés par l'Éducation nationale, c'est-à-dire explicitement conformes aux programmes en vigueur "Des documents pédagogiques clés en main et nationaux soutenus par notre hiérarchie".

Treize enseignant-es mettent en avant l'importance d'un travail en équipe pour porter collectivement l'ÉVAR : concertation en conseil des maîtres ou de cycle, temps de co-construction de programmations, cohérence des pratiques entre collègues, et intégration de l'ÉVAR dans le projet d'école. Cette dimension collaborative est perçue comme essentielle pour assurer la régularité et la légitimité de cet enseignement "programmations de cycles, échanges de services pour les collègues qui ne sont pas à l'aise avec de la formation et des heures de travail d'équipe dédiées à cette thématique".

La question du temps disponible est également abordée par huit répondant-es, qui dénoncent un empilement des matières sans aménagement des horaires globaux "Du temps dédié pour mener un vrai travail dans les classes et dans les équipes pédagogiques". Ils soulignent que le volume horaire requis par les différentes disciplines dépasse largement le temps réellement alloué, les contraignant à faire des arbitrages qui ne sont pas sans conséquences pour l'ÉVAR.

Six commentaires pointent la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale dans la communication auprès du grand public, et en particulier des parents "Peut-être une campagne de communication nationale sur ce sujet, pour le faire connaître et empêcher les aprioris". Les enseignant-es attendent un soutien institutionnel plus visible : campagnes de sensibilisation, documentation adaptée, changements de terminologie pour éviter les malentendus liés au mot « sexualité », voire formation à destination des familles.

Enfin, trois commentaires révèlent une forme d'incompréhension ou de réticence quant à la légitimité même de cet enseignement à l'école "Encore une fois, on demande à l'école de pallier le rôle éducatif des parents.". Ces enseignant-es estiment que les thématiques abordées relèvent davantage de la sphère privée ou familiale, ce qui témoigne d'une méconnaissance des objectifs de l'EVAR, en particulier son rôle central dans la prévention des violences sexistes et sexuelles, parfois ancrées dans le cadre familial (comme l'illustre notamment la problématique de l'inceste).

Ces commentaires confirment l'intérêt manifeste d'un grand nombre d'enseignant-es pour l'EVAR, tout en mettant en lumière les conditions indispensables à sa mise en œuvre effective : formation, outils, temps, soutien institutionnel, et travail en équipe.

### **3. Formation initiale et continue en matière d'EVAR**

Dans cette partie je vais présenter dans un premier temps des informations au sujet de la formation continue des enseignants de premier degré issues d'entretiens avec la référente académique à l'Éducation à la sexualité également Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble que je présenterai ci-dessous et une personne du service de formation continue<sup>16</sup>. Puis dans une deuxième sous-partie je présenterai une analyse de données recueillis lors d'échanges avec le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS et d'observation de formation EVAR.

---

<sup>16</sup> dont je ne connais pas l'identité

### 3.1. Analyse du plan de formation académique pour la formation continue et prospective sur 2ème semestre 2025

Dans cette première sous-partie, je vais présenter des informations au sujet de la formation continue des enseignants de premier degré. J'ai échangé avec beaucoup de personnes avant de trouver le bon interlocuteur au sujet de la formation continue des enseignants du premier degré. Et finalement, c'est une personne du service de formation continue de la DSDEN de l'Isère qui a pu m'éclairer. Cette personne m'a confirmé qu'avant la parution des programmes de 2025 et alors que l'ÉVAR est obligatoire depuis 2001, il n'y avait jamais eu aucune formation proposée aux enseignants dans le plan académique de formation du premier degré. Cette personne m'a invité à la recontacter dans quelques mois pour savoir si des animations pédagogiques en complément de la formation en ligne annoncée allaient être mises en place dans le cadre du plan de formation 2025-2026. C'est ainsi que j'ai pu avoir la confirmation de ce que je suspectais depuis plusieurs mois, la formation comptine des enseignant·es à l'ÉVAR est inexistante.

Les nouveaux programmes parus en février 2025 ont toutefois relancé la réflexion autour de la formation des enseignants et des ressources pédagogiques. En effet, un séminaire à l'intention des personnels d'encadrement sur la question de l'ÉVAR a été dispensé en mars 2025. Le séminaire national de formation, d'une journée, destiné aux cadres et aux équipes académiques de pilotage, auquel la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble a assisté, a été divisé en deux parties. D'une part une intervention d'un psychiatre de Montpellier pour présenter "le bien-fondé de cet enseignement" qui, comme le rappelle la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble, a pour objectif la prévention des violences sexistes et sexuelles "informer pour protéger". L'après-midi était sous la forme d'ateliers en petits groupes.

Cette dernière m'a informé que la formation annoncée de l'ensemble des enseignants à l'ÉVAR serait sous la forme d'un parcours d'auto-formation à distance avec un parcours ÉVAR pour le premier degré et un parcours ÉVAR pour le second degré. La direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) serait en train de réaliser ces modules de formation sur la plate-forme M@gistère. Rappelons

que sur cette plate-forme était déjà disponible un module de formation de douze heures accessible à tous les enseignant·es. Force est de constater que ce module présent depuis de nombreuses années n'a pas permis de développer l'ÉVARS en classe au vu des derniers chiffres. Je me demande donc l'intérêt de renouveler une formule de formation qui n'a pas fonctionné une première fois. Le contenu de cette formation, qui devrait voir le jour en juin, est encore inconnu. Ce dernier devrait permettre de rendre autonome tous les enseignants du premier et du second degré à l'ÉVARS. Ce module ne fera l'objet d'aucune obligation de participation des enseignant·es, ce qui peut laisser penser que seuls les enseignant·es volontaires s'en saisiront, ce qui est déjà le cas aujourd'hui.

Un parcours à destination de la formation initiale serait également en préparation, disponible à une date inconnue sur la plate-forme e-INSPE à destination des étudiant·es en master MEEF.

La référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble m'a également informé que de nouveaux outils devraient enrichir le site [education.gouv](http://education.gouv.fr), notamment des capsules vidéos et une mise à jour du flyer à destination des parents. La foire aux questions en lien avec les programmes parle également d'ateliers de formation en académie sans plus de précision à ce jour sur la cible ou le contenu.

Je l'ai également interrogé sur la foire aux questions récemment parue en lien avec les programmes d'ÉVARS. Notamment sur le fait que dorénavant, en premier degré, il n'est plus autorisé de faire intervenir des intervenant·es extérieurs, contrairement au second degré où cela est toujours possible. Les enseignant·es peuvent donc faire appel au personnel de santé de l'éducation nationale (infirmière, médecin, psychologues), mais plus aux conseiller·es conjugaux et familiaux des centres de santé, acteur·es historiques de l'ÉVARS. La justification qui aurait été apportée par la DGESCO lors du séminaire est qu'à la suite de la formation à distance, les enseignants du premier degré vont avoir les compétences nécessaires pour gérer cet enseignement sans aides extérieures. Ce qui, j'en conclus, ne sera pas le cas pour les enseignants du second degré qui eux peuvent encore faire appel à des intervenants extérieurs. J'ai exposé le fait que le savoir-faire et l'expérience des intervenant·es seront perdus (conseiller·es conjugaux et familiaux). La référente

académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble a évoqué de nombreux "problèmes avec des intervenants extérieurs" qui auraient poussé "des parents à monter aux créneaux", c'est-à-dire à se plaindre aux inspecteur-trices. La référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble n'a pas souhaité m'apporter des faits concrets de dérive ayant eu lieu durant les interventions ÉVARS du fait des intervenant-es extérieurs, me précisant que "c'est comme ça, c'est la décision prise par la DGESCO". Cette décision ayant été prise dans le but de "faire adhérer les parents aux programmes et de ne pas se les mettre à dos". Les intervenant-es extérieurs étant également exclus de la formation des enseignant-es, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Toutefois, la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble précise que "c'est la liberté pédagogique des enseignant-es de se former sur leur parcours d'auto-formation". Donc, si la formation dispensée par la DGSECO n'est pas suffisante, les enseignant-es devront se former sur leur temps personnel avec leur argent personnel pour monter en compétences et pouvoir faire leurs interventions seul-es, puisque, rappelons-le, le personnel de santé de l'éducation nationale est en sous-effectif, lui aussi formé uniquement avec le module en ligne et non déchargé en temps pour ces interventions en classe.

C'est également dans la FAQ que le conseil supérieur des programmes précise un soutien aux équipes : "L'opposition aux séances d'ÉVAR fait l'objet d'un signalement à l'inspecteur ou l'inspectrice de la circonscription pour transmission à la direction académique." Le soutien de l'institution scolaire aux personnels de l'école est acquis en cas de contestation de la part des parents de l'EVAR. Ce que bon nombre d'enseignant-es demandaient.

### 3.2. Option ÉVAR dans la formation initiale

Dans cette deuxième sous-partie, je vais présenter les informations recueillies au sujet de la formation initiale des enseignant-es. Lors de mon étude sur l'ÉVAR en primaire, je me suis également intéressée à la place de l'ÉVAR dans la formation initiale des étudiant-es en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation premier degré. Ce master est spécialisé dans la préparation des futur-es

enseignant·es au métier de professeur des écoles. C'est dans ce cadre que je suis entrée en contact avec le chargé de mission éducation à la santé – INSPE/Coordonnateur – Réseau UNIRÉS. J'ai d'abord réalisé un entretien téléphonique, puis j'ai pu assister et participer au module de formation d'éducation à la santé sexuelle mis en œuvre cette année auprès des étudiant·es de master 1.

L'entretien avec le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS m'a permis de mieux comprendre les difficultés auxquelles étaient confronté·es les enseignant·es en classe. En effet, ce dernier, en poste depuis 4 ans, a réussi pour la première fois à mettre en place un module de formation sur cette thématique au sein des INSPE de l'académie de Grenoble. Avant 2025, il n'y avait aucun module de formation sur l'éducation à la santé. En consultant la maquette pédagogique du master MEEF (annexe 6), je n'avais, en effet, rien trouvé. L'éducation à la santé couvre plusieurs thématiques que sont le sommeil, l'alimentation, les écrans, les élèves du spectre autistique ou TDAH et l'ÉVAR. Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS, comme beaucoup de personnel de l'éducation nationale sur l'ÉVAR, est sur un poste d'enseignant en optimisation du numérique dans les apprentissages. Mais pour assurer sa mission supplémentaire de chargé de mission éducation à la santé, il est déchargé 16 h par an, soit environ 5 % de son temps de travail. Ces missions en éducation à la santé sont à la fois le recrutement des intervenants et la gestion des formations. À l'heure actuelle, c'est lui qui co-anime la formation sur l'ÉVAR. Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS bénéficie de 50 h d'enseignement à répartir sur les cinq thèmes de l'éducation à la santé et dans les quatre sites INSPE de l'académie de Grenoble (Grenoble, Valence, Annecy et Chambéry). Ces 50 h d'enseignement sont proposées aux étudiant·es sous la forme d'options pour lesquelles ils réalisent des vœux. Sur les 50 h au total pour l'éducation à la santé, 6 h sont fléchées pour l'ÉVAR sur le site de Grenoble. Enfin, ces six heures sont découpées en deux séances de trois heures s'adressant aux mêmes étudiant·es. La formation offre 24 places sur le site de Grenoble pour 260 étudiant·es. Lors de la formulation des vœux, 190 étudiant·es ont souhaité être formé·es à l'ÉVAR en vœu n° 1. Cette information nous montre à quel point cette thématique intéresse et questionne les futur·es professeur·es des écoles.

Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS m'expliquait que les ministères de la Santé et de l'Éducation n'étaient pas en accord avec la place de l'éducation à la santé dans le parcours de formation des étudiant·es. L'un œuvrant pour une obligation de formation pour ce qu'il considère comme un enjeu de santé publique. L'autre préférant se concentrer uniquement sur le français et les mathématiques pour ne pas se disperser. Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS est persuadé du bien-fondé de cette formation : "Il y a un vrai problème d'acceptation de traiter cette problématique en classe, l'objectif est de normaliser cet enseignement." Au vu des conditions qui lui sont imposées, il fait selon ses propres mots "du bricolage !" parce que "la santé, c'est le dernier des soucis".

Quand je lui pose la question de savoir si l'ÉVAR pourrait être mise en œuvre par des intervenants extérieurs comme la musique ou le sport, ce qui est très courant dans les écoles primaires, il met en avant l'argument économique : "Internaliser cette compétence, ça coûte moins cher." Il met en œuvre cette option ÉVAR avec une professeure de collège en SVT également référente égalité. Cette dernière est déchargée à mi-temps pour les formations à la santé.

En plus de l'option de formation, le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS a mis en place un partenariat avec les étudiant·es en santé en 3<sup>e</sup> année. En effet, ces derniers, dans le cadre de leur formation, sont amenés à intervenir en milieu scolaire à hauteur de cinq fois 1 h 30. Cela fait partie de leur service sanitaire. Mais ces étudiant·es en santé sont souvent démunis pour vulgariser leurs connaissances à des enfants de primaire. L'objectif est donc de former des groupes de travail mixant les étudiant·es en santé et les étudiants en éducation pour co-construire des séances d'apprentissages adaptées au niveau des élèves. Ce projet mobilise 880 étudiant·es de santé répartis en trente équipes. Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS rencontre là encore une difficulté d'envergure. Dans ce cadre, ce sont les directeurs d'école qui choisissent la thématique à traiter avec leurs élèves (parmi les 5 de l'éducation à la santé). Sur les 256 classes primaires participantes à

ce projet seul 4 ont réalisé de l'éducation à la sexualité " ils évitent cette thématique" certains directeur·trice précisant même "toutes les thématiques sauf l'EVAR".

Le module de six heures de formation ayant lieu à des dates où j'étais disponible (mercredi 9/04 de 13 h 30 à 16 h 30 et mercredi 07/05 de 9 h à 12 h), j'ai proposé d'y assister. Le chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS et sa co-intervenante ont accepté ma présence et m'ont invité à participer activement aux échanges avec les étudiant·es et à réaliser une présentation de vingt minutes sur l'égalité femmes-hommes. J'ai également profité de mon stage à la maison pour l'égalité femmes-hommes pour emprunter de nombreuses ressources pédagogiques et les présenter aux étudiant·es lors de la deuxième séance.

Lors de la première séance deux activités ont été mises en place pour libérer la parole et dire son ressenti sur l'EVARS. A cette occasion les étudiant·es ont écrit sur des post-it, que je vais présenter dans un premier temps, puis sur des affiches des mots inspirés par l'EVARS, que je présenterai dans un second temps. Pour finir, j'ai réalisé une analyse de ces éléments, que je présenterai dans un troisième temps.

### 3.2.1. Analyse des post-it – Enseignement de l'EVARS

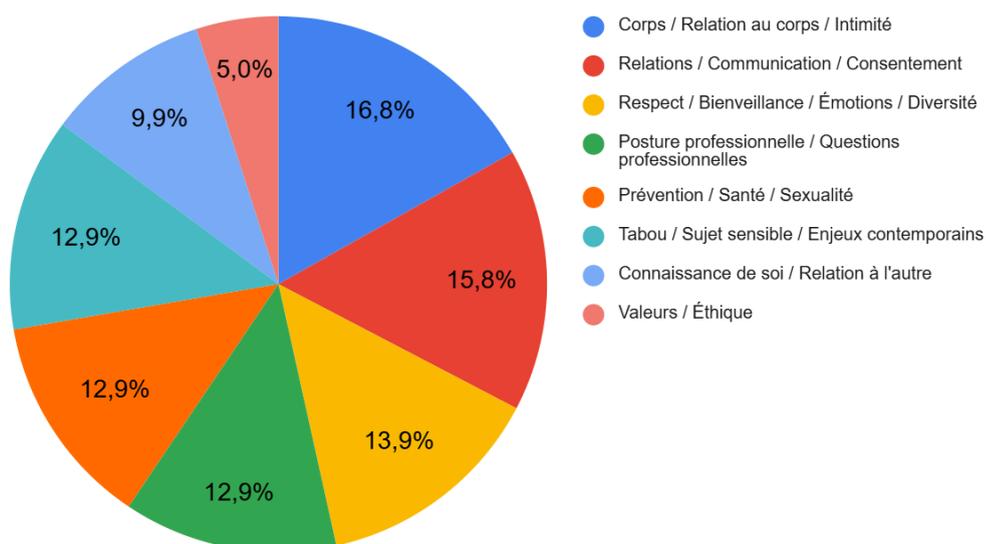
Dans un premier temps je vais analyser les post-it produit par les étudiant·es. Cette analyse synthétise les contenus des 103 post-it recensés dans l'annexe 7, que j'ai répartis en huit grandes thématiques : Corps / Relation au corps / Intimité, Relations / Communication / Consentement, Respect / Bienveillance / Émotions / Diversité, Posture professionnelle / Questions professionnelles, Prévention / Santé / Sexualité, Tabou / Sujet sensible / Enjeux contemporains, Connaissance de soi / Relation à l'autre et Valeurs / Éthique. Elle met en lumière les préoccupations, valeurs,

obstacles et leviers exprimés par les étudiant·es autour de l'enseignement de l'EVARS.

**Tableau dénombrant la répétition des mêmes mots sur les post-it**

Thématique	Nombre de post-it
Corps / Relation au corps / Intimité	17
Relations / Communication / Consentement	16
Respect / Bienveillance / Émotions / Diversité	14
Posture professionnelle / Questions professionnelles	13
Prévention / Santé / Sexualité	13
Tabou / Sujet sensible / Enjeux contemporains	13
Connaissance de soi / Relation à l'autre	10
Valeurs / Éthique	5

**Répartition des thématiques**



La première thématique est : Corps / Relation au corps / Intimité.

Cette thématique est la plus représentée, ce qui témoigne d'une forte préoccupation autour du corps, de ses transformations et de l'intimité. Les post-it évoquent le besoin de nommer l'anatomie, de comprendre la puberté, la reproduction et de respecter le corps de l'autre. La récurrence du mot « intimité » souligne une volonté de protéger, de poser des limites saines et d'ouvrir des espaces d'expression sans tabous.

La deuxième thématique est : Relations / Communication / Consentement.

Le consentement est omniprésent (10 post-it) dans cette catégorie. Il constitue un enjeu central d'éducation, évoqué sous différentes formes : « dire non », « relations intimes », « question de consentement », etc. On observe une volonté claire d'outiller les élèves à poser des limites, à comprendre leurs droits relationnels, à se positionner dans leurs interactions sociales, affectives ou sexuelles.

La troisième thématique est : Respect / Bienveillance / Émotions / Diversité.

Cette catégorie regroupe des valeurs transversales à tout enseignement relationnel : respect (sous plusieurs formes), bienveillance, tolérance, empathie, etc. Des éléments de diversité apparaissent aussi (stéréotypes de genre, identité). L'expression des émotions montre que cette éducation ne peut se faire sans un cadre émotionnel sécurisé et empathique.

La quatrième thématique est : Posture professionnelle / Questions professionnelles.

De nombreux post-it abordent la dimension pédagogique et professionnelle de l'étudiant·e : comment aborder, anticiper, poser un cadre, choisir les mots, accompagner les élèves, etc. Cette thématique illustre les questionnements et incertitudes du corps enseignant, tout en révélant une volonté de bien faire malgré les tabous et contraintes institutionnelles.

La cinquième thématique est : Prévention / Santé / Sexualité.

La dimension sanitaire et préventive est bien représentée : IST, grossesse, menstruation, contraception, inceste, risques, plaisir, etc. Les étudiant·es reconnaissent ici leur rôle de prévention, souvent en tension avec le manque de ressources. Cela confirme que l'ÉVARS est perçue comme une mission de santé publique autant que pédagogique.

La sixième thématique est : Tabou / Sujet sensible / Enjeux contemporains.

Le mot « tabou » apparaît au moins quatre fois explicitement, et plusieurs post-it insistent sur la difficulté d'aborder ces sujets. On y retrouve aussi des termes comme « revenge porn », « polémiques », « gêne », « sujet délicat », etc. Cette catégorie renvoie aux freins sociétaux, moraux ou politiques perçus par les étudiant·es dans leur mise en œuvre de l'ÉVARS.

La septième thématique est : Connaissance de soi / Relation à l'autre.

Moins fréquente mais essentielle, cette thématique interroge la construction de soi, de ses limites, de son orientation, de ses sentiments. Elle ancre l'ÉVARS dans une démarche de développement personnel et relationnel, au cœur des enjeux de l'enfance et de l'adolescence.

Enfin, la huitième thématique est : Valeurs / Éthique.

Cette dernière catégorie regroupe des valeurs fondamentales : droits, éducation, sens de l'essentiel. Même si elle est moins représentée, elle traverse en réalité toutes les autres thématiques. Elle témoigne du cadre éthique dans lequel les étudiant·es s'inscrivent et qui légitime leur démarche pédagogique.

En conclusion, l'analyse des post-it révèle une vision riche, cohérente et nuancée de ce qu'implique l'enseignement de l'ÉVARS à l'école. Elle repose à la fois sur une conscience des enjeux relationnels, corporels et émotionnels des élèves, une réflexion professionnelle approfondie sur les conditions de mise en œuvre, et un engagement dans les valeurs éducatives, sociales et citoyennes. L'ÉVARS apparaît ici non comme un simple contenu à transmettre, mais comme un enjeu transversal d'éducation, de société et de prévention. Cette analyse rejoint complètement les éléments issus du questionnaire à destination des enseignant·es déjà en activité.

À la suite de cette activité post-it, les étudiant·es ont été invité·es à réaliser des affiches pour noter leurs émotions, leurs ressentis et les obstacles à l'enseignement de l'ÉVARS pour eux.

### 3.2.2. Analyse des affiches – Enseignement de l'EVAR

Dans ce second temps, je vais analyser les affiches produites par les étudiant·es. Cette analyse synthétise les ressentis, émotions et obstacles exprimés par les étudiant·es à propos de l'enseignement de l'EVAR. Je vais citer les étudiant·es régulièrement tout au long de cette partie.

Au niveau des ressentis, les étudiant·es font état d'une posture professionnelle en quête de légitimité et de cadre. Les étudiant·es expriment très clairement une motivation à enseigner l'EVAR, souvent accompagnée d'un sentiment de légitimité. Cette mission est perçue comme ayant du sens, en particulier dans une optique de

prévention du harcèlement ou de détection de situations anormales. Ils insistent sur l'importance de préparer les élèves et d'instaurer un climat de confiance, conditions préalables à un cadre sécurisant pour aborder ces sujets sensibles. Une anticipation suffisante génère un sentiment de confiance chez les étudiant-es. Plusieurs ressentis témoignent d'un positionnement professionnel affirmé, même si parfois en tension.

« Primordial de bien l'aborder pour éviter le harcèlement !! »

« Motivation à enseigner l'ÉVAR »

Ensuite, en termes d'émotions, les étudiant-es oscillent entre fierté professionnelle et appréhensions multiples. L'analyse des émotions révèle un double registre :

D'un côté, des émotions positives : fierté, intérêt, bienveillance, sentiment d'utilité, engagement pour faire évoluer les choses ;

De l'autre, des émotions de tension : peur des réactions, appréhensions liées aux récits personnels des élèves, stress, gêne, et parfois honte partagée entre élèves et enseignant-es.

Cette ambivalence montre que si l'envie de bien faire est présente, elle s'accompagne de vulnérabilité émotionnelle, liée à la sensibilité des thèmes abordés et à la réception possible par les élèves et les familles.

« Fières de leur apporter ces connaissances et de lever des tabous. »

« Émergence du sentiment de honte et de gêne de la part des élèves et des enseignants »

« Se sentir utile » / « Pour l'élève : curiosité »

Enfin, pour ce qui est des obstacles, les étudiant-es évoquent une série de freins systémiques, pédagogiques et sociaux. La partie « Obstacles » est la plus fournie et variée. Elle regroupe 3 types de freins. Il y a des freins internes à l'école : manque de ressources, de connaissances, réticences de l'équipe éducative, limites perçues du programme. Je note également des freins pédagogiques : vocabulaire délicat à employer, gestion des réactions imprévues, difficulté à poser une bonne distance avec les élèves. Enfin il ressort des freins sociaux et familiaux : crainte des parents,

pression religieuse, stéréotypes, poids des réseaux sociaux et des représentations sociétales contradictoires.

L'ensemble révèle une complexité d'intervention sur ces sujets en contexte scolaire, entre exigence professionnelle, attentes sociales et risques de malentendus.

« Réactions 'agitées' dans la classe »

« Opposition des parents »

« Comment répondre à une question imprévue d'un élève ? »

En conclusion, cette analyse met en lumière un engagement professionnel sincère des étudiant·es à aborder l'EVAR, malgré des obstacles nombreux et multiformes. La question du cadre, du soutien institutionnel, des ressources pédagogiques, mais aussi de l'accompagnement émotionnel des adultes, est cruciale pour permettre une mise en œuvre sereine de l'EVAR. Ce recueil de paroles donne ainsi un solide aperçu des points d'appui et des freins concrets à la généralisation de ces enseignements, et peut servir de base à la conception de dispositifs de formation, de ressources et de soutien adaptés aux réalités du terrain. Il est important de noter, comme dans l'analyse des post-it, que ces éléments rejoignent ceux des enseignants déjà en poste.

### 3.2.3. Analyse du questionnaire en fin de cours

Dans ce troisième temps, je vais présenter les résultats au questionnaire de fin de cours. A la fin des deux séances de formation, destinées aux étudiant·es de master MEEF, j'ai recueilli les appréciations générales des étudiant·es sur le contenu et la qualité des apports de la formation (annexe 10). Sur les 23 étudiant·es, 18 ont complété ce questionnaire dont je vous partage les résultats et l'analyse.

Les commentaires libres traduisent une appréciation très positive de la formation EVAR. Les répondants soulignent unanimement son importance cruciale dans la formation des futurs enseignants. Des expressions telles que "ce thème me paraît essentiel", "tous les éléments apportés ont été utiles", ou encore "ce cours devrait être obligatoire" montrent un consensus sur sa pertinence. Plusieurs personnes déplorent que ce module soit uniquement proposé en option à l'INSPE, estimant qu'il devrait faire partie du tronc commun.

Cinq éléments sont identifiés comme les plus pertinents. En premier il y a les ressources pédagogiques concrètes : livres, albums jeunesse, fiches de séances, activités proposées. En deuxième, le lien avec les programmes officiels : objectifs d'apprentissage, cadre législatif. En troisième, la posture professionnelle de l'enseignant : savoir quoi dire, quel vocabulaire utiliser, comment gérer des situations sensibles. En quatrième, les discussions et échanges : notamment entre pairs et avec des intervenantes des 1er et 2nd degrés. En cinquième, les apports théoriques : statistiques sur les violences, problématiques sociétales. Les étudiants ont particulièrement apprécié les mises en pratique, les créations de séances, et les conseils sur l'attitude à adopter face aux élèves ou à leurs révélations.

Malgré cette satisfaction, plusieurs lacunes ou besoins complémentaires sont signalés. Il y a le manque de ressources pour savoir réagir face à des situations concrètes : violences sexistes et sexuelles (VSS), confidences d'élèves, tabous. Je note également la recherche de connaissances et l'usage du bon vocabulaire, en fonction de l'âge des élèves. Les étudiant·es souhaitent une mise en pratique plus poussée : jeux de rôle, observation de séances filmées, gestion des retours de parents ainsi qu'un approfondissement de certaines thématiques : en particulier les questions liées au genre, aux LGBTQIA+, et à la sexualité. Pour finir, les étudiant·es questionnent la place de la formation continue : nombreux sont ceux qui évoquent le besoin d'un suivi régulier tout au long de la carrière pour rester à jour sur les contenus et ressources.

Les suggestions sont très convergentes comme rendre la formation obligatoire pour tous les étudiant·es du Master MEEF ou bien augmenter le volume horaire pour approfondir davantage les contenus ou encore proposer des exemples concrets de séances déjà mises en œuvre. Certaines suggestions vont également dans ce sens puisque les étudiant·es souhaitent travailler la communication avec les parents et la gestion des résistances et introduire des mises en situation ou études de cas pratiques en groupe. Certains insistent aussi sur la progressivité pédagogique : donner d'abord des modèles de séances avant d'en créer, afin de mieux comprendre les attendus.

En conclusion, la formation ÉVAR suscite un fort intérêt et répond clairement à un besoin de formation identifié chez les futurs enseignant-es. Toutefois, pour qu'elles/ils se sentent pleinement outillés, les étudiant-es expriment le besoin de plus de pratique, de temps, de ressources ciblées, et d'un ancrage institutionnel plus fort de cette formation dans le parcours du Master MEEF. La généralisation de cette formation, sa pérennité et son approfondissement semblent être des leviers majeurs pour améliorer la préparation à l'enseignement de l'ÉVAR.

## **Partie 3 : Proposition d'un outil et perspectives professionnelles**

Grâce aux différentes analyses menées, je vais dans un premier temps présenter un outil didactique nommé Graine d'ÉVAR. Puis, dans un second temps, je présenterai ma future activité professionnelle.

### **1. Proposition d'un outil : Graine d'ÉVAR**

Dans cette partie je vais présenter l'outil didactique Graine d'ÉVAR. Si je fais un résumé des résultats obtenus dans la partie précédente, il est possible de décrire les besoins, attentes et contraintes des enseignant-es. Les professeur-es des écoles souhaitent un outil facile à utiliser (73,1 % des répondant-es déclarent ce besoin et, pour 47,7 %, le manque de ressources pédagogiques adaptées est un frein). Les enseignant-es en activité et futur-es souhaitent également préserver leur liberté pédagogique (chaque enseignant-e met en œuvre un enseignement qui lui est propre). Elles/ils expriment le besoin d'avoir des apports théoriques (62 % des répondant-es estiment que le manque de formation spécifique est un frein et 56,8 % des répondant-es déclarent avoir un besoin de formation). Leurs outils doivent être fidèles aux programmes de l'Éducation nationale (45,3 % des enseignant-es appréhendent les réactions des parents, d'où un besoin de légitimité de l'outil). Ils souhaitent que l'ÉVAR s'intègre sans mal dans leurs pratiques actuelles (s'adapte à n'importe quel album ou corpus utilisé par l'enseignant). Ils souhaitent également que cet enseignement ne prenne pas de temps supplémentaire dans leur journée de

classe (28,6 % des répondant·es estiment que l'enseignement de l'ÉVAR nécessite plus de temps et 47 % déclarent manquer de temps). Enfin, ils souhaitent que l'ÉVAR s'intègre aux thématiques et apprentissages mis en œuvre (pas de séances d'ÉVAR déconnectées).

Je suggère donc, par ce travail de mémoire, de tenter de modéliser une solution permettant de répondre le plus possible aux éléments susmentionnés. L'objectif final étant la création d'un outil didactique réalisé en co-création avec les enseignant·es volontaires (identifiés grâce au questionnaire). Cet outil sera une base de données référençant un grand nombre d'albums de littérature jeunesse utilisés par les enseignant·es en classe de la PS au CM2. J'ai élaboré ce listing sur la base du référentiel de l'Éducation nationale de 2018.

J'ai décrit chaque album à travers le prisme de l'égalité de genre et des programmes EVAR, en indiquant pour chacun les points de vigilance et les points d'appui par niveau de classe (annexe 8). J'ai élaboré pour chaque point des pistes d'exploitation en classe pour désamorcer le stéréotype de genre ou renforcer le principe d'égalité : échanges avec les élèves, modifications de récit ou apports de connaissances (ressources incluses en précisant le vocabulaire employable). J'ai rédigé la liste des points de vigilance et d'appui en me basant directement sur les programmes 2025 d'EVARS, afin d'être en adéquation aux consignes institutionnelles.

L'analyse de l'album que j'ai réalisée donne lieu à une notation à l'aide d'un "égaliscore"<sup>17</sup>. Cet "égaliscore", que j'ai imaginé sur le même modèle que le nutriscore, sera déterminé en fonction du nombre de points de vigilance. Plus un album aura de points de vigilance, plus sa note sera basse. La meilleure note est A et la moins bonne est D. Les ouvrages dont les notes sont C ou D feront l'objet de propositions de nouveaux albums alternatifs de même niveau et, si possible, reprenant la même thématique ou le même schéma narratif.

J'ai également imaginé que cette base de données puisse permettre une analyse de corpus. Les enseignant·es pourront entrer une liste de deux à dix albums étudiés dans l'année. Cela leur permettra d'identifier les redondances de points de vigilance.

---

<sup>17</sup> terme que j'ai inventé en faisant la fusion des mots égalité et score

Le corpus fera également l'objet d'une notation égaliscore. Des alternatives d'albums ou de corpus seront proposées dans la liste que j'aurai réalisée.

Je compléterai la base de données par des apports théoriques sur l'ÉVAR et l'égalité filles-garçons. Cela pourra concerner les interactions enseignant-e-élève, élève-élève, le matériel, les jeux à disposition dans la salle de classe et dans la cour de récréation, ainsi que les manuels scolaires. J'analyserai ces différentes dimensions à travers le prisme de l'égalité des genres, afin d'élaborer des grilles d'observation. Ces dernières pourront être mises en œuvre par l'enseignant-e dans sa classe. Cela lui permettra de faire son diagnostic d'égalité de genre et de mobiliser les ressources sur l'axe choisi.

Ce travail devrait nécessiter environ un an ; je me propose donc de poser les premiers jalons de cet outil dans le mémoire.

Dans le cadre du mémoire, n'ayant pas le temps nécessaire pour mener à bien tout le projet, j'ai réalisé une base test de l'outil final sur un corpus d'albums en lien avec le référentiel de l'Éducation nationale.

Ainsi, j'ai été à même de réaliser une analyse des programmes ÉVAR maternelle pour obtenir une grille de lecture des albums, notamment en rédigeant un ensemble de questions à se poser à la lecture de l'album. Grâce à cette grille d'analyse, j'ai pu analyser les albums test suivants : *Roule galette*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Elmer*, *Bon appétit*, *M. Lapin*, *La Poule rousse*, *Il ne faut pas habiller les animaux*, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*.

Pour l'ensemble de ces albums, la grille d'analyse m'a permis d'identifier les points de vigilance et les points d'appui. J'ai également proposé des exemples d'exploitation en classe autour d'échanges avec les élèves. Ces échanges ont pour objectif de traiter l'ensemble des points du programme, tantôt en désamorçant un point de vigilance, tantôt en s'appuyant sur un point d'appui. J'ai également mis en place la notation par égaliscore pour ces albums, en proposant des albums alternatifs pour ceux ayant obtenu une note trop basse.

A ce jour l'application est en phase de test sur mon site internet Graines d'égalité<sup>18</sup>, des visuels sont disponibles en annexe 9. Enfin, J'ai mis en place un questionnaire de recueil des avis des 80 enseignants testeurs<sup>19</sup>. Dans les semaines à venir, je vais mettre en place des mini entretiens téléphoniques avec certains d'entre eux .

## **2. Perspectives professionnelles**

À l'issue de ce diplôme universitaire en égalité femmes-hommes, je projette de donner une forme concrète à mon engagement en créant Graine d'Égalité, une structure dédiée à la prévention des violences et à la promotion des relations égalitaires dès la petite enfance. Ce projet s'inscrit dans la continuité de mon parcours d'enseignante et des recherches menées dans le cadre de ce mémoire, notamment sur l'intégration de l'éducation à la vie affective, relationnelle (EVAR) à l'école maternelle.

*Graine d'Égalité* a pour vocation d'intervenir auprès des enfants de 0 à 12 ans, ainsi que des professionnel·les qui les accompagnent, en proposant un accompagnement global et adapté aux réalités du terrain. La structure s'adressera aux acteurs·trices de la petite enfance, du périscolaire et du milieu scolaire.

Trois axes majeurs structureront ses actions :

Le diagnostic des structures éducatives (crèches et centres de loisirs), qui inclut l'analyse des pratiques professionnelles, de l'aménagement des espaces, du matériel mis à disposition et des activités proposées. Ce travail vise à repérer les biais de genre, identifier les leviers de changement et proposer des aménagements concrets.

La formation et l'accompagnement des professionnel·les, qui est articulé autour d'apports théoriques (développement de l'enfant, stéréotypes de genre, consentement, violences éducatives ordinaires, etc.) et d'outils pratiques transférables.

Des interventions auprès des enfants viendront compléter ce dispositif, dans une perspective de coéducation.

---

<sup>18</sup> <https://www.grainesdegalite.fr/>

<sup>19</sup> adresses recueillis lors du premier questionnaire

Et enfin l'outil Graine d'ÉVAR qui est décrit ci-dessus. Cet outil, fondé sur les référentiels de l'Éducation nationale, facilitera l'intégration de l'ÉVAR en maternelle. Il proposera des fiches prêtes à l'emploi, des grilles d'analyse (ÉgaliScore), ainsi que des suggestions adaptées aux contextes de classe, y compris en multiniveaux, sans nécessiter d'achat supplémentaire.

Pensée pour répondre aux besoins exprimés par les professionnel·les, l'offre combinera efficacité, liberté pédagogique, simplicité d'usage et ancrage dans les pratiques existantes.

*Avec Graine d'Égalité*, je souhaite mobiliser mes compétences pédagogiques et mon expertise en matière d'égalité pour accompagner une transformation en profondeur des environnements éducatifs. Il s'agit, en agissant dès les premières années de vie, de contribuer à la construction d'une société plus juste, plus respectueuse et plus inclusive.

## Conclusion

Ce mémoire m'a permis de comprendre à quel point l'Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et Sexuelle (EVARS) est essentielle dès la maternelle, et combien elle reste aujourd'hui marginale dans les pratiques des enseignant-es. Théoriquement, les fondements sont solides : les lois, les rapports institutionnels, les études scientifiques... tout converge pour dire que cet enseignement est nécessaire, qu'il est un levier puissant pour lutter contre les stéréotypes de genre, prévenir les violences et poser les bases d'une société plus juste.

Mais dans la réalité du terrain, la situation est loin de l'idéal. Ce mémoire s'est appuyé, pour mieux comprendre les postures des enseignant-es sur des questionnaires et des entretiens, Ces derniers confirment que si l'envie d'agir est présente chez beaucoup d'enseignant-es, les moyens manquent. Manque de temps, manque de formation, manque de ressources concrètes. Et parfois, simplement, la peur de mal faire ou de ne pas se sentir légitime.

C'est pour répondre à cela que j'ai imaginé l'outil Graine d'ÉVAR. Il n'a pas la prétention de tout résoudre, mais il propose une première marche, une première porte d'entrée dans ces sujets, en s'appuyant sur un matériau que tous les enseignants connaissent : les albums jeunesse. Mon souhait est qu'il devienne un outil simple, accessible, adaptable, qui aide vraiment celles et ceux qui veulent faire un pas de plus.

Cependant, il est important de reconnaître les limites de ce travail. Malgré une méthodologie rigoureuse croisant enquête quantitative, entretiens qualitatifs et observation de terrain, plusieurs contraintes en réduisent la portée. Le périmètre géographique, limité à l'académie de Grenoble, ne permet pas une généralisation à l'échelle nationale, où les contextes éducatifs et partenariaux peuvent différer. L'échantillon interrogé, issu d'une auto-sélection, est probablement plus sensibilisé ou engagé que la moyenne, ce qui peut biaiser certaines interprétations. En outre, Graine d'ÉVAR n'a pas pu être testé en situation réelle de classe, faute de temps et d'accès aux terrains pédagogiques. Les retours obtenus, bien que riches, restent déclaratifs. Enfin, certains axes auraient mérité d'être approfondis, notamment les freins émotionnels liés à la posture des adultes face à l'ÉVAR, ou encore les liens

potentiels avec d'autres démarches pédagogiques comme le jeu symbolique, l'aménagement des espaces ou l'éducation sans violence.

Ce mémoire n'a pas vocation à clore une réflexion, mais bien à en ouvrir d'autres. Il invite à repenser la place de l'ÉVARS dans la formation initiale et continue, à renforcer les liens avec les professionnel-les de la santé et du social, à rendre visible un enseignement encore trop souvent mis de côté. Il rappelle aussi, et surtout, que l'école a un rôle fondamental à jouer dans la construction d'une société plus égalitaire. Et que ce rôle commence dès la petite section.

## **Remerciements**

Je remercie dans le cadre de ce travail de mémoire ma fille d'abord qui m'a donné l'envie de réaliser cette reprise d'études. Je remercie ensuite mon mari pour m'avoir soutenue dans ce choix. Je remercie également l'ensemble de l'équipe enseignante pour la qualité de leurs interventions et en particulier mireille baurens pour son suivi de mémoire, ainsi que toutes mes camarades de promotion. Enfin je remercie toutes les personnes qui ont accepté de participer à mon enquête et la maison pour l'égalité femmes hommes, notamment Lucie Carezza ma tutrice, pour m'avoir accueillis en stage, ce qui a énormément nourri ma réflexion.

# Annexes

## **Annexe 1 : Questionnaire sur l'enseignement de l'ÉVAR en école maternelle et élémentaire**

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de DU sur l'égalité femmes-hommes, j'étudie la mise en œuvre de l'Éducation à la vie affective et relationnelle (ÉVAR) dans les écoles maternelles et élémentaires. Ce questionnaire a pour but de recueillir des témoignages d'enseignant-es afin d'identifier les freins, les besoins et les leviers pour favoriser cet enseignement. Il est anonyme et rapide (moins de 5 minutes).

Ysatis Tesconi

Etudiante en DU égalité Femmes Hommes, mémoire sur l'ÉVAR

0781892699

ysatistesconi@gmail.com

Informations générales

1. Quel est votre niveau d'enseignement ?

Maternelle

Élémentaire (CP-CE1)

Élémentaire (CE2-CM2)

2. Avez-vous déjà enseigné des notions liées à l'ÉVAR dans votre classe ?

Oui, régulièrement

Oui, occasionnellement

Non, jamais

Thématiques abordées

3. Si oui, quels thèmes avez-vous abordés ? (plusieurs réponses possibles)

Consentement et respect du corps

Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons

Émotions et relations interpersonnelles

Prévention des violences sexistes et sexuelles

Puberté

Autre

Freins et obstacles

4. Quels sont, selon vous, les principaux freins à l'intégration de l'ÉVAR dans votre pratique enseignante ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de formation spécifique

Manque de ressources pédagogiques adaptées

Appréhension des réactions des parents

Manque de temps dans le programme scolaire

Autre

5. Vous sentez-vous à l'aise pour aborder ces sujets en classe ?

Très à l'aise

Plutôt à l'aise

Plutôt mal à l'aise

Besoins et ressources

6. Quels types de ressources vous aideraient à mieux enseigner l'ÉVAR ? (plusieurs réponses possibles)

Formations dédiées

Supports pédagogiques clé en main

Interventions d'associations agréées

Temps dédié dans le programme scolaire

Autre

7. Avez-vous déjà collaboré avec des associations ou intervenants extérieurs sur ces thématiques ?

- Oui, régulièrement
- Oui, ponctuellement
- Non, jamais

8. Seriez-vous intéressé(e) par un échange sur ce sujet (retours d'expériences, partage de bonnes pratiques, etc.) ?

- Oui, pour un échange collectif
- Oui, pour un échange individuel
- Non, pas intéressé(e)

Si vous êtes intéressés par un échange merci de me laisser votre adresse mail.

Remarques et suggestions

9. Avez-vous des suggestions ou des remarques sur la manière dont l'ÉVAR pourrait être mieux intégrée dans les écoles ?

Merci pour votre participation !

Vos réponses contribueront à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'ÉVAR et à la conception de solutions adaptées aux besoins des enseignants.

## **Annexe 2 : Trame entretiens semi-directifs à destination des intervenants ÉVARS (autre qu'enseignant·es)**

Demander autorisation enregistrement vocal

1. Parcours d'études (formation, coût et financement) et professionnel dans le domaine égalité femmes hommes (ancienneté dans le poste)?
2. Fiche de poste ? conditions de travail (temps de travail, horaires, salaire, organisation)
3. Quelles actions ont été menées ?
4. Lieu (zone d'intervention), classe d'âge, contenu, qui en a été à l'initiative, quelle organisation (nombre de séances, durée)...
5. Est-ce possible de venir observer des interventions en milieu scolaire primaire ?
6. Quels outils pédagogiques sont utilisés (matériel, livre, poster, film...), il y a t'il un budget destiné à ces achats, si oui combien par an ?
7. Comment se passe la mise en contact association, établissement scolaire (appel à projet, démarchage) ? Quelle est la politique tarifaire s'il y en a une ?
8. Au vu de l'actualité (nouveaux programmes) comment le futur est envisagé ?
9. Comment est financée la structure - l'association ? (montant et financeur)

Demander d'autres contacts sur ces thématiques que je pourrai interroger

### **Annexe 3 : Trame d'entretien – enseignant-es ayant mis en place des séances d'Éducation à la vie affective et relationnelle (ÉVAR)**

Objectif de l'entretien : Comprendre les pratiques mises en place par les enseignant-es d'école maternelle et élémentaire en matière d'Éducation à la vie affective et relationnelle, identifier les ressources utilisées, les difficultés rencontrées ainsi que les besoins pour améliorer cet enseignement.

Introduction (5-10 min)

1. Présentation de l'objectif de l'entretien : « *Cet entretien vise à comprendre comment vous mettez en place l'Éducation à la vie affective et relationnelle dans votre classe, quels sont vos besoins et comment nous pourrions améliorer cet enseignement ensemble.* »
2. Présentation de l'enseignant.e :

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Quel niveau de classe avez-vous ?

Comment avez-vous commencé à mettre en place des séances d'ÉVAR ?

Les pratiques mises en place (30-40 min)

3. Comment organisez-vous vos séances d'ÉVAR ?

Quel est le format de vos interventions (séances ponctuelles, projet annuel, discussions informelles) ?

Combien de séances avez-vous réalisées cette année et à quelle fréquence ?

Quels sont les thèmes que vous avez abordés ? (consentement, émotions, respect, diversité, amitiés, stéréotypes de genre, etc.)

Comment sont informés les familles ?

4. Quelles approches et outils utilisez-vous ?

Utilisez-vous des albums jeunesse, des vidéos, des jeux de rôle, des discussions guidées ?

Privilégiez-vous une approche ludique, participative, débattue ?

Avez-vous collaboré avec des intervenants extérieurs (infirmier.e scolaire, associations, psychologues) ?

Utilisez-vous des ressources officielles (guides académiques, programmes officiels) ?

Avez-vous eu accès à des formations sur l'ÉVAR ?

Quels types de ressources vous ont été les plus utiles ?

5. Avez-vous bénéficié d'un accompagnement institutionnel ?

Votre équipe pédagogique est-elle impliquée dans ces interventions ?

Avez-vous été soutenu.e par votre direction ou votre inspection ?

Freins et obstacles rencontrés (20 min)

6. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la mise en place des séances ?

Manque de temps dans les programmations scolaires ?

Manque de formation ou de ressources adaptées ?

Difficulté à aborder certains sujets avec les élèves (tabous, réactions des enfants) ?

Résistances ou réactions négatives des familles ou de l'institution ?

7. Comment avez-vous géré ces obstacles ?

Avez-vous dû adapter votre approche ou renoncer à certaines thématiques ?

Avez-vous sollicité des soutiens (collègues, direction, formateurs) ?

Besoins et perspectives d'amélioration (15 min)

8. Quels types de ressources vous aideraient à améliorer vos interventions ?

Plus de formations sur l'ÉVAR ?

Des guides pédagogiques adaptés à l'âge des élèves ?

Des outils clés en main (activités, supports multimédias, ateliers) ?

9. Comment voyez-vous l'avenir de l'ÉVAR dans votre pratique ?

Souhaitez-vous intégrer ces thématiques de façon plus régulière ?

Quels leviers pourraient être actionnés pour faciliter son intégration à l'école primaire ?

Conclusion (5 min)

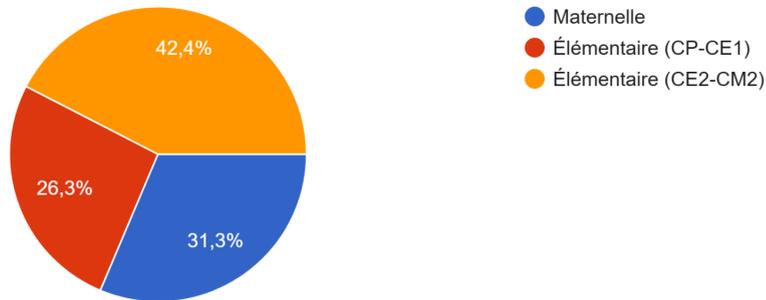
Synthèse des points abordés et validation des besoins identifiés.

Remerciements et possibilité de réutilisation des résultats de l'entretien dans le cadre du mémoire.

## Annexe 4 : Résultats du questionnaire

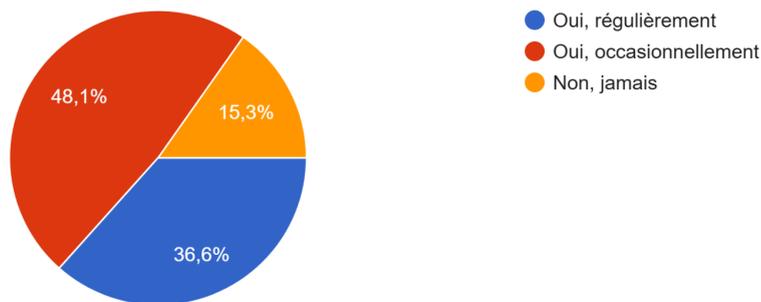
Quel est votre niveau d'enseignement ?

217 réponses



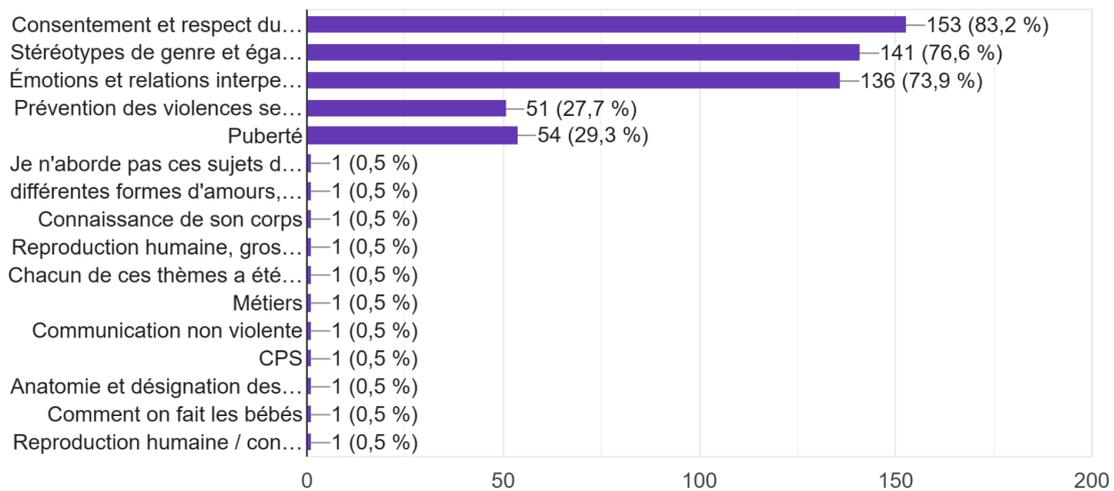
Avez-vous déjà enseigné des notions liées à l'EVARS dans votre classe ?

216 réponses



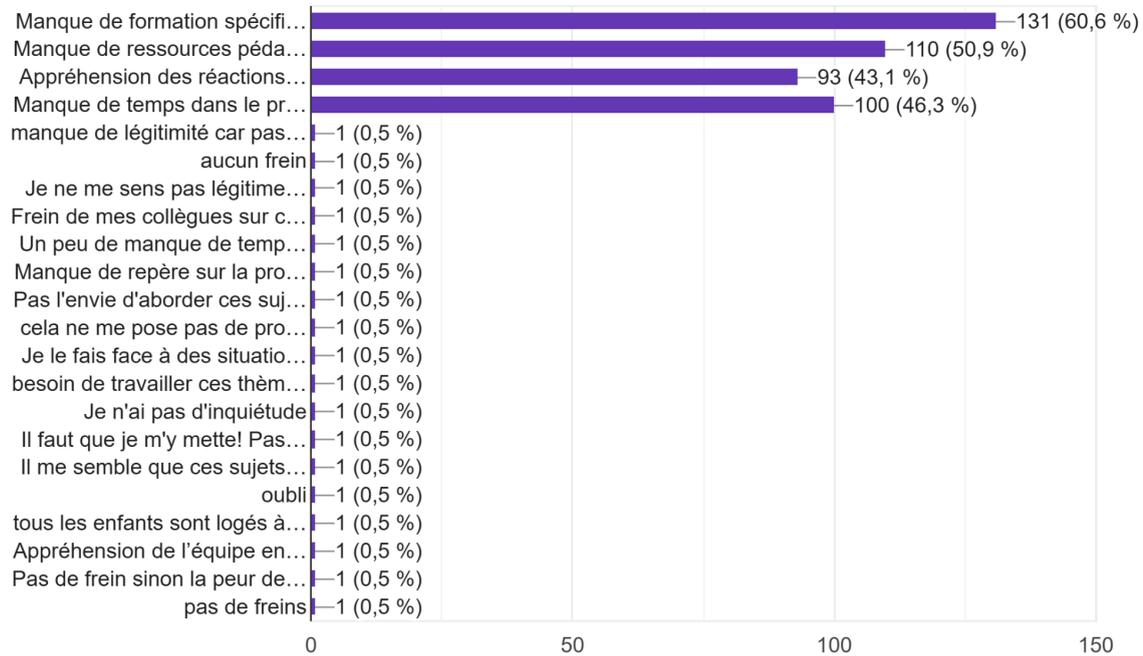
Si oui, quels thèmes avez-vous abordés ? (plusieurs réponses possibles)

184 réponses



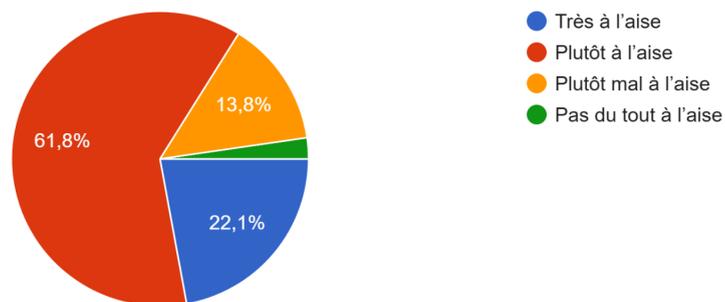
Quels sont, selon vous, les principaux freins à l'intégration de l'EVARS dans votre pratique enseignante ? (plusieurs réponses possibles)

216 réponses



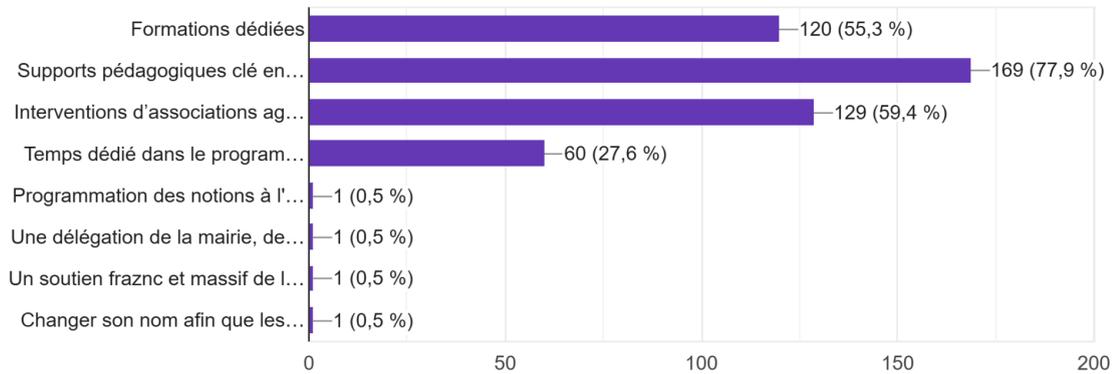
Vous sentez-vous à l'aise pour aborder ces sujets en classe ?

217 réponses



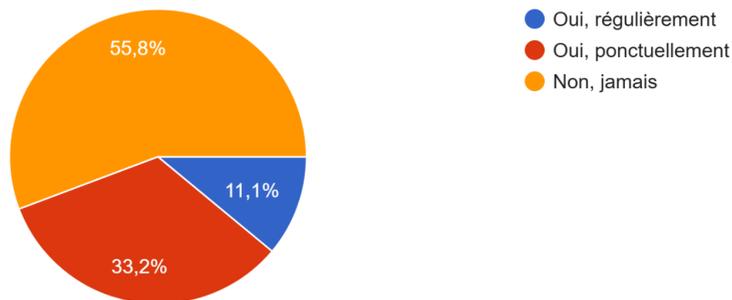
Quels types de ressources vous aideraient à mieux enseigner l'EVARS ? (plusieurs réponses possibles)

217 réponses



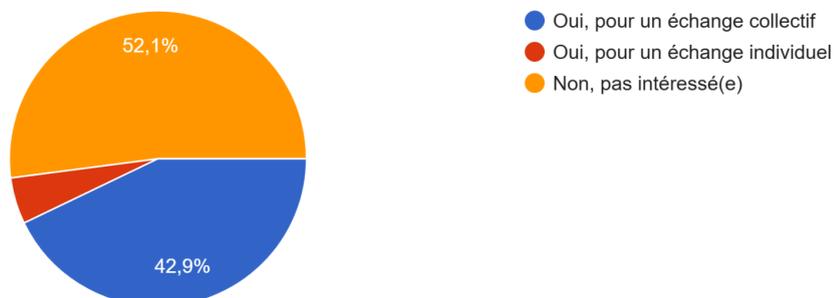
Avez-vous déjà collaboré avec des associations ou intervenants extérieurs sur ces thématiques ?

217 réponses



Seriez-vous intéressé(e) par un échange sur ce sujet (retours d'expériences, partage de bonnes pratiques, etc.) ?

217 réponses



Si vous êtes intéressés par un échange merci de me laisser votre adresse mail. 73 réponses

**Avez-vous des suggestions ou des remarques sur la manière dont l'ÉVARS pourrait être mieux intégrée dans les écoles ?** Voici les 58 réponses obtenues.

1. *Faut que ce soit transversal*
2. *non, le plus dur, c'est de s'y mettre mais si on est clair dans la tête, il n'y aura pas de problème*
3. *Il me semble que pour enseigner l'ÉVARS (en particulier avec des 8-12ans), une personne neutre en lien avec le domaine médical, et avec qui les enfants n'ont pas d'affect est plus légitime.*
4. *une meilleure formation des enseignants*
5. *Autrefois, une partie du programme de maternelle s'intitulait "vivre ensemble". Il pourrait être utile de faire revivre cette partie et de la prolongée à toute l'école primaire.*
6. *Former les personnels et leur donner les moyens matériels et humains de pouvoir faire leur travail !*
7. *Penser aux personnes en situation de handicap pour lesquelles ces sujets ne sont pas faciles à aborder*
8. *Intervention de personnes formées dans les classes de cycle 3*
9. *Encore une fois, on demande à l'école de pallier au rôle éducatif des parents.*
10. *Il me semble nécessaire que des professionnel.les viennent aborder ces questions soit en classe directement, soit en formation pour nous aider à aborder ces questions avec les enfants*
11. *il est important de se sentie soutenu quand des parents contestent cet enseignement*
12. *Lire le contenu précis dans le programme de maternelle*
13. *Avec des formations et des ressources. Et une information fiable envers les parents (ils croient tout ce que disent les médias... j'hésite à leur envoyer les programmes...)*
14. *De nombreux sujets concernés relèvent plutôt de l'éducation familiale que de celle de l'école, l'école peut-elle pallier à tout???*
15. *Donner des outils clairs ( ressources, albums, jeux pédagogiques, references de sites internet ciblés par niveaux) et facilement utilisables en classe. Avoir des associations ou étudiants qui interviennent bénévolement à l'école.*
16. *programmations de cycles, échanges de services pour les collègues qui ne sont pas à l'aise*
17. *avec de la formation et des heures de travail d'équipe dédiées à cette thématique*
18. *Dans une coéducation profs/parents*
19. *Non*
20. *En enlevant l'adjectif sexuel/sexuelle ou le mot sexualité, qui fait peur aux parents, en communiquant aux parents en amont et en aval, et en formant le personnel correctement par des organismes spécialisés, comme on pourrait faire pour le harcèlement.*
21. *Retirer des éléments de programme avant d'ajouter de nouveaux éléments...*
22. *non*
23. *Nous avons fait cette année un travail pour élaborer des programmation en ÉVAR sur les différents niveaux de l'école, ce qui a permis de remettre l'accent sur l'importance de ces apprentissages.*
24. *En changeant l'appellation cela permettrait déjà d'apaiser les choses.*
25. *Formation de tous les professionnels du milieu éducatif (ATSEM, AESH, PE, animateurs périscolaire).*
26. *Du temps dédié pour mener un vrai travail dans les classes et dans les équipes pédagogiques*
27. *Le mettre en projet d'école*
28. *Des demandes concernant la spécificité de cette information adaptée au cycle 1*
29. *Je pense que l'arrivée des nouveaux programmes et du document qui les accompagne et que j'ai eu l'occasion de voir va être très positif.*
30. *+ d'appui des infirmières scolaires ou psychologues*
31. *Une progression sur toute l'école me semble indispensable afin d'aborder les différentes notions et thèmes de la manière la plus adaptée possible au développement de l'enfant.*
32. *Cela permettrait une cohérence sur l'école, afin que tous les élèves aient le même bagage à la fin de l'année.*
33. *Il me semble d'autre part nécessaire d'avoir une formation pour les enseignants et une prise de consciences de nos pratiques : qu'est-ce qui , dans ma manière d'enseigner, de*

- m'adresser aux élèves contribue à véhiculer des stéréotypes de genre, freine l'égalité fille-garçon, etc.*
34. *Les enseignants sont convaincus qu'il y a une égalité entre les sexes mais des pratiques , dont ils n'ont même pas conscience, contribuent à véhiculer des stéréotypes, ...*
  35. *des animations pédagogiques dédiées*
  36. *Les liens avec certains partis politiques ou idéologies nuisent à cet enseignement.*
  37. *En discuter durant les CM de cycle afin de l'intégrer de manière collectif et institutionnalisé*
  38. *Des documents pédagogiques clés en main et nationaux soutenus par notre hierarchie*
  39. *L'ÉVARS devrait être une des composantes obligatoires du projet d'école (dans le volet amélioration du climat scolaire par exemple)*
  40. *du temps de formation en présentiel pour les enseignants*
  41. *Une formation dispensée par des intervenants payés par la mairie chaque année et pour chaque classe. ( comme en musique, sport, anglais parfois)*
  42. *Un vrai travail dans la cour d'école est essentiel: beaucoup de biais se font dans ce cadre, sans que les enseignants s'en aperçoivent.*
  43. *Prévoir en amont du temps pour préparer ces interventions/ séances. et dédier un temps spécifique dans le programme pour les faire. Peut-être ne pas être seul(e) pour faire ses séances.*
  44. *Peut-être une campagne de communication nationale sur ce sujet, pour le faire connaître et empêcher les aprioris.*
  45. *Le problème réside dans l'hyper médiatisation du sujet. Tout est dit et son contraire. Comme d'habitude, l'EN communique à outrance sur insta et BFM et presque pas avec les enseignants*
  46. *En faire un axe fort du projet d'école, qui oblige tous\*tes les instits à se pencher sur la question et penser au minima une progression de la TPS au CM2.*
  47. *Il faudrait qu'on ait la liste (type répertoire) des asso, partenaires, contacts qui pourraient intervenir sur ces questions.*
  48. *Des conseils des maîtres•ses devraient être organisés pour permettre aux instits d'échanger sur les idées, leurs envies et leurs peurs s'il y en a.*
  49. *En parallèle à l'intégration à l'école il faut que l'ÉVARS soit bien intégrée dans la société.*
  50. *Il faudrait que des associations ou des intervenants abordent ce sujet*
  51. *Des temps de discussions et des débats organisés*
  52. *Besoin de le penser en équipe pour la continuité des actions*
  53. *Faire confiance aux enseignants et former les parents*
  54. *Nous n'avons pas le temps de tout faire, il faut donc libérer du temps*
  55. *Il faudrait arrêter de rajouter 10h par ci, 10h par là et intégrer l'ÉVARS (la lutte contre le harcèlement, les compétences psychosociales, les 30 minutes d'APQ, etc...) dans les programmes et dans les manuels.*
  56. *Malheureusement pas*
  57. *Formation des enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s, liste de supports plus variée et précise en accord avec l'EN*
  58. *Formations et documentation nationale à l'intention des familles aussi*

## **Annexe 5 : Synthèses des 11 entretiens**

### 1. Entretien Référente académique à l'Éducation à la sexualité Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble, les 17/02/2025 à 14h30 et 31/03 à 14h

#### Parcours et poste

Prise du poste de pilote du dossier ÉVARS en 2021, son but est de mettre en place la politique ministérielle en réalisant notamment des formations des personnels second degré et des enseignant·es 1er degré. Son poste n'inclut pas de budget pour l'achat de ressources (documentations, matériel). Elle est en attente de ressources de la DGESCO à la suite des nouveaux programmes qui seront mis en place à la rentrée 2025.

Elle a sous sa responsabilité le 369 infirmières scolaires équivalent temps plein ce qui représente environ 400 personnels.

Depuis la mise en place de l'ÉVARS en 2021 elle estime le nombre d'enseignant·es et de personnels formés, à hauteur de 30 formations de 20-25 personnes depuis 20 ans, entre 12 000 et 15 000 personnes.

Elle évoque la problématique rencontrée avec les centres de santé sexuelle qui souhaitent parfois intervenir sans les enseignant·es, ce qui est interdit et ce qu'elle refuse donc.

#### Évolution par rapport aux nouveaux programmes 2025 ?

Je reviens sur le questionnement des -15% des élèves ayant pu bénéficier des 3 séances d'ÉVARS obligatoire, ce à quoi elle me répond que les écoles et enseignant·es font des interventions sur le thème égalité fille garçon ou du VIH sans les identifier comme de l'ÉVARS.

Elle évoque un éventuel problème de transition pouvant mener à une latence de mise en place le temps de former tout le personnel. Une formation nationale des pilotes est prévue par la DGESCO au mois de mars, ce à quoi suivra la formation des conseillers pédagogiques, des IEN et des infirmières scolaires qui eux même pourront à leur tour former les enseignant·es.

#### Hiérarchie :

Ministre de l'éducation

Cheffe du bureau de la santé des affaires sociales

Chargée de mission au ministère

Pilote académique (réunion régulière avec DGESCO)

Pilotage départemental pour le 1<sup>er</sup> degré & formateurs enseignant·es

#### **2ème RDV téléphonique le 30/04**

Le séminaire national de formation, d'une journée, destiné aux cadres et aux équipes académiques de pilotage, auquel la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble a assisté, a été divisé en deux parties. D'une part une intervention d'un psychiatre de Montpellier pour la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble, a représenté "le bien-fondé de cet enseignement" qui, comme le rappelle pour objectif la prévention des violences sexistes et sexuelles "informer pour protéger". L'après-midi était sous la forme d'ateliers en petits groupes.

Cette dernière m'a informé que la formation annoncée de l'ensemble des enseignants à l'ÉVARS serait sous la forme d'un parcours d'auto-formation à distance avec un parcours ÉVAR pour le premier degré et un parcours ÉVARS pour le second degré. La direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) serait en train de réaliser ces modules de formation sur la plate-forme M@gistère. Le contenu de cette formation, qui devrait voir le jour en juin, est encore inconnu. Ce dernier devrait permettre de rendre autonome tous les enseignants du premier et du second degré à l'ÉVARS. Ce module ne fera l'objet d'aucune obligation de participation des enseignant·es.

Un parcours à destination de la formation initiale serait également en préparation. Disponible à une date inconnue sur la plate-forme e-INSPE à destination des étudiant·es en master MEEF.

La référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble m'a également informé que de nouveaux outils devraient enrichir le site education.gouv, notamment des capsules vidéos et une mise à jour du flyer à destination des parents.

Je l'ai également interrogé sur la foire aux questions récemment parue en lien avec les programmes d'EVARS. Notamment sur le fait que dorénavant, en premier degré, il n'est plus autorisé de faire intervenir des intervenant-es extérieurs, contrairement au second degré où cela est toujours possible. Les enseignant-es peuvent donc faire appel au personnel de santé de l'éducation nationale (infirmière, médecin, psychologues), mais plus aux conseiller-es conjugaux et familiaux des centres de santé, acteur-es historiques de l'EVARS. La justification qui aurait été apportée par la DGESCO lors du séminaire est qu'à la suite de la formation à distance, les enseignants du premier degré vont avoir les compétences nécessaires pour gérer cet enseignement sans aides extérieures. J'ai exposé le fait que le savoir-faire et l'expérience des intervenant-es seront perdus (conseiller-es conjugaux et familiaux). La référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble a évoqué de nombreux "problèmes avec des intervenants extérieurs" qui auraient poussé "des parents à monter aux créneaux", c'est-à-dire à se plaindre aux inspecteur-trices. La référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble n'a pas souhaité m'apporter des faits concrets de dérive ayant eu lieu durant les interventions EVARS du fait des intervenant-es extérieurs, me précisant que "c'est comme ça, c'est la décision prise par la DGESCO". Cette décision ayant été prise dans le but de faire adhérer les parents aux programmes et de ne pas se les mettre à dos. Les intervenant-es extérieurs étant également exclus de la formation des enseignant-es, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Toutefois, la référente académique à l'Éducation à la sexualité et Infirmière conseillère technique de la rectrice de l'académie de Grenoble précise que "c'est la liberté pédagogique des enseignant-es de se former sur leur parcours d'auto-formation".

## 2. Entretien Infirmière - Collège Les Saules - EYBENS Chargée de Mission Égalité le 30/01/2025 à 9h

Quelle implication dans des actions autour de l'égalité femme homme - fille-garçon à destination des adultes enseignant-es personnel encadrants et des enfants - adolescents avez vous mené (lieu, classe d'âge, contenu, qui en a été à l'initiative, quelle organisation...)?

Depuis 2008 réalisation d'animation à destination des élèves du CP à la terminale. En élémentaire les thématiques portent sur le consentement, la connaissance du corps, la puberté et les stéréotypes de genre. Elle répond également aux questions sur la pornographie.

Au collège suivant le niveau de classe on a en 6ème les stéréotypes de genre, en 5ème les règles, en 4ème l'orientation sexuelle et l'identité de genre et en 3ème une visite du planning familiale et avec la thématique du consentement et des violences sexistes et sexuelles.

En termes de procès il faut partir du vécu et des remarques des élèves pour apporter des apports. Les interventions peuvent se faire en mixité ou en non mixité choisie suivant les thématiques.

En parallèle, elle a également dispensé des formations auprès des référents égalité et des formateurs égalité sur la thématique égalité fille garçon et LGBT.

Par contre elle n'a pas réalisé d'intervention en maternelle plutôt gérée par la PMI et intervention du médecin scolaire en GS.

Pourquoi si peu d'enfants bénéficient des 3 séances obligatoires par an, selon vous ?

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte :

- plusieurs enfants ont de l'Éducation à la sexualité s'en apercevoir (connaissance du corps et stéréotype de genre),
- manque de moyen : pas d'heures supplémentaires pour payer les enseignant-es, ce n'est pas prévu dans l'emploi du temps (très compliqué de prendre des heures de français ou de philosophie).

Quelle est sa formation en la matière ?

Formation niveau 1 et 2 de l'Éducation Nationale, formation établissement qui ne se fait plus, en 2008 ( 2 fois 3 jours) pour le personnel Éducation Nationale et non Éducation Nationale, à présent les formalités ont changé il faut attendre plusieurs personnes du même établissement pour prévoir une formation d'établissement. Ces dernières sont destinées à tous les personnels dont les CPE et les assistantes sociales. il faut le niveau 2 pour mener la formation face aux élèves (danger, détresse émotionnelle des élèves, propos tenus par les élèves à caractère sexiste et homophobes). Elle juge la formation très utile par rapport au cadre.

Quels outils pédagogiques sont utilisés (matériel, livre, poster, film...)

En élémentaire : dessins, "le consentement expliqué aux enfants" vidéo en ligne, diapositives sur la puberté, "c'est ma vie" livre pour les illustrations, "les essentiels de Jammy" sur la puberté. L'ensemble des outils ont été achetés sur fonds propres.

3. Entretien La direction régionale aux droits des femmes et à l'égalité le 03/02/2025 à 11h

Pouvez-vous m'expliquer en quoi consistent vos principales responsabilités ?

Ses principales responsabilités sont le soutien financier, logistique et matériel des projets associatifs, la coordination et l'animation des réseaux.

Quelles compétences sont nécessaires pour réussir dans ce domaine ?

Les compétences sont : sensibilité, curiosité, envie de se former, être en capacité d'analyser et vulgariser, gestion de projet, représentation, animation de réseau, diplomate et discernement.

Quels sont les défis auxquels vous faites face dans la promotion de l'égalité femme homme ?

Le plus grand défi est de convaincre les plus hauts décideurs, pour qu'ils se sentent concernés.

Quels conseils donneriez-vous à quelqu'un souhaitant travailler dans le domaine de la promotion de l'égalité ?

Son conseil est de se faire confiance, se lancer, car quand on fait un travail qui a du sens ça change le quotidien. Il faut également être souple et essayer de mettre le pied dans une structure.

4. Entretien l'ancienne administratrice du site grandir égaux qui dispense des formations adulte en périscolaire et de l'aide à la parentalité le 06/02/2025 à 15h

Parcours d'études et professionnel

Son engagement féministe remonte au lycée (32 ans actuellement). Elle a fait des études sciences politique à Paris, 1 année à Montréal durant laquelle elle a suivi des cours de "gender studies" et sur le racisme ce qui a nourri sa réflexion sur le sujet (époque 2012 #metoo). A la suite de quoi elle a réalisé un master stratégie territoriale et urbaine et réalisé un stage au sein de la région Rhône Alpes sur l'égalité femmes hommes.

Puis elle a enchaîné sur un service civique au sein d'une association "Coexisté" sur la laïcité et le vivre ensemble des individus de différentes religions. S'en est suivi un CDD à la maison pour l'égalité femmes hommes ½ temps et ½ CCAs ville échirolles sur la lutte contre les discriminations incluant l'égalité femmes hommes (remplacement congé maternité de Lucie Carezza).

Après quoi, elle a lancé son activité à son compte de formation et d'accompagnement. En parallèle, elle a suivi un DU étudiant entrepreneur. Elle a centré son activité sur la formation et l'accompagnement des adultes en contact avec les enfants pour désamorcer les stéréotypes de genre. Dans ce cadre elle a réalisé un partenariat avec le café des enfants pour réaliser des ateliers avec les parents et ainsi faire garder les enfants pendant l'atelier mais le COVID étant arrivé elle a dû arrêter cette activité. Elle a donc recentré ses actions sur le travail avec les professionnels de la petite enfance (crèches), du périscolaire et des centres de loisir, des MJC et les colonies de vacances UCPA (gérés par les maires, les collectivités de communes ou des associations).

Sa zone d'intervention était principalement l'Isère (pas trop Lyon en raison de la concurrence). Son activité lui a permis de remporter un appel à projet et un contrat avec la CAF de l'Isère "la démarche qualité". L'objectif était de fournir un accompagnement des équipes de périscolaires sur un grand nombre de thématiques dont l'égalité filles garçons où elle se plaçait. L'accompagnement était composé de 8 séances d'une durée maximum d'une journée. Elle a traité des sujets très divers comme l'aménagement de l'espace, les corpus des bibliothèques, des observations de posture des adultes et a mis en place de nombreuses actions pour répondre à ses problématiques de 2020 à 2023. La non reconduction du projet dû à un changement d'orientation nationale ayant un impact sur les financements locaux l'a mené à arrêter toute son activité. Sur cette période elle a accompagné : 2 structures la première année, 4 la 2ème et 3 la 3ème. Le contrat lui rapportait 4500€ forfait base plus 2500€ par structure accompagnée par an ce qui lui permettait d'avoir entre 10-15000€ par an. Elle a également décroché d'autres contrats plus petits, avec la maison des jeux pour des interventions durant les formations BPJEPS, des formations CNFPT de Lyon ainsi que des conférences.

Elle pense qu'avec l'ÉVARS ce serait un peu différent avec la possibilité de fidéliser les écoles. Avec la fin de contrat CAF, un manque d'énergie à démarcher et une envie d'être de nouveau en collectif, elle s'est de nouveau tournée vers le salariat.

Sur sa période d'activité son chiffre d'affaires était de maximum 2000€ par mois avec par conséquent un salaire moindre. Elle avait choisi un statut d'entreprise "micro entreprise" qu'elle ne recommande pas car il n'encourage pas à grandir.

Après avoir occupé un poste dans l'entrepreneuriat social chez Ronalpia, où elle était chargée du programme d'accompagnement d'incubation, elle occupe actuellement un poste au sein l'ACEPP 38 (réseau de crèches) où elle est responsable pédagogique du pôle de formation. Elle répond aux besoins de formation et analyse de la pratique des professionnels, elle met en place un catalogue de formation faisant appel à des salariés et prestataires sur différentes thématiques et planifie un calendrier d'interventions sur site. Elle s'occupe également de la coordination et relation commerciale.

Conseils :

- s'appuyer sur le réseau au sens large,
- cibler qui on veut toucher,
- trouver des choses qui se répètent tous les ans,
- trouver des contrats conséquents pour une base de rémunération
- créer un binôme
- création sous le statut de CAE coopérative d'activité économique (L'orage, scop généraliste)
- plus de démarchage.

5. Entretien avec la maison pour l'égalité femmes hommes le 11/02/2025 à 16h

- Pouvez-vous m'expliquer en quoi consistent vos principales responsabilités ?

Embauchés par la métropole, le personnel de la structure fournit un accompagnement au porteur de projet à travers un ensemble de rendez-vous et également en fournissant des ressources aux écoles, associations, communes. C'est un accompagnement uniquement destiné aux professionnels. La structure a également une mission de mise en réseau des acteurs de la thématique de l'égalité femmes hommes.

- Quelles actions spécifiques menez-vous pour promouvoir l'égalité femme homme ?

La structure met en place un appel à projet "jeunes pour l'égalité" sur l'année scolaire ce qui lui permet d'accompagner et financer 10 projets pour un montant total de 15 000€. Elle a également une mission de mise en réseau en proposant tous les mois des rencontres pendant lesquelles les professionnels peuvent échanger. Elle a également une mission de sensibilisation en dispensant des formations aux élus, ou en organisant des événements grand public comme "le féminisme fait le printemps en grand" avec des conférences, séminaires. Enfin elle fait une action auprès des services de la métropole avec un site internet pour valoriser ce qui se passe sur le territoire et une newsletter. Elle a aussi mis en place une cellule de signalement.

6. Entretien avec Agogé Conseil (cabinet de conseil sur l'égalité des genres) le 18/02/2025 à 9h

Elle a été chercheuse dans les rapports de forces en université puis s'est mise à son compte depuis 4 ans au sein de son cabinet de conseil Agogé Conseil en binôme avec sa partenaire installée elle à Tours.

Elles dispensent des formations principalement dans des établissements publics dans le cadre de formations sur les violences sexistes et sexuelles, sur la mixité dans les filières BTP et techniques et dans le culturel.

Leur activité est très dépendante des politiques publiques. Elle repose soit sur des contrats en direct ou via des appels à projets.

7. Entretien avec le Chargé de mission éducation à la santé – INSPE / Coordonnateur – Réseau UNIRÉS le 08/04/2025 à 14h

Lieu de l'entretien : INSPE Gières

Parcours et fonctions actuelles

Date de prise de fonction : 2020 (poste resté vacant 4 ans auparavant)

Rôle principal : enseignant en numérique, optimisation du numérique dans les apprentissages.

Charge liée à l'éducation à la santé : 16 h par an (~5 % du temps), mission : recrutement des intervenants, gestion des formations.

Fonctions spécifiques : co-coordination avec Sébastien Bayole et Stéphanie Bioulac (thèmes : troubles du neurodéveloppement, EVARS, sommeil).

Organisation de la formation à l'éducation à la santé (dont EVARS)

Formation optionnelle : 24 places pour 260 étudiants (1re année PE), 6 h de formation, très demandée (190 candidatures).

Organisation dépendante de quotas financiers.

Peu de reconnaissance institutionnelle : ÉVARS souvent exclue de la formation obligatoire.

Projet de coopération interprofessionnelle : 3e année étudiants santé + PE → interventions scolaires (30 équipes, 6 thématiques dont EVARS).

Partenariats avec écoles volontaires (souvent évitent le thème EVARS).

Contenus de formation EVARS

Volume horaire : 6 h dédiées à l'ÉVARS sur un total de 18 h (Grenoble), dans un volume total de 50 h pour l'ensemble des antennes INSPE.

Séance 1 : travail sur les représentations (post-it, affiches en groupe).

Séance 2 : exploration des nouveaux programmes (3 pôles : biologique, socio-affectif, social), création de situations pédagogiques, mutualisation via Moodle.

Objectif : couvrir l'ensemble des cycles de la maternelle au CM2.

Ressources : sélectionnées par la co-intervenante

Freins et constats institutionnels

Manque de reconnaissance institutionnelle (ni ministère de la Santé ni Éducation nationale ne prennent l'initiative).

L'éducation à la santé marginalisée au profit d'autres matières (maths, français).

Formation perçue comme du « bricolage ».

Difficulté à internaliser les compétences (pour raisons budgétaires).

Réseau national des chargés de mission à la santé (UNIRÉS).

Intervenants souvent bénévoles, en échange de formation.

MGEN : seule journée de sensibilisation initiale.

Réception et motivation des étudiants

Forte affluence aux conférences santé : 420 étudiants (sommeil/apprentissages), 80 pour TSA/TDAH.

Forte demande en outils et repères pratiques.

Désir de sélection rigoureuse des intervenants jugés crédibles.

Prochaines observations terrain prévues :

Mercredi 09/04 de 13 h 30 à 16 h 30

Mercredi 07/05 de 9 h à 12 h

Citation représentative :

« C'est du bricolage ! La santé, c'est le dernier des soucis. »

8. Entretien avec deux conseillères conjugales et familiales association "le douze" à Meylan le 20/02/2025 à 10h

Présentation des intervenantes

Camille Martin : Conseillère Conjugale et Familiale (CCF) depuis 1 an et demi, reconversion après un parcours dans l'art et le graphisme.

Jessica Lardillier : CCF depuis un an, auparavant travailleuse sociale (assistante sociale, accompagnement de femmes victimes de violences conjugales).

Formation : Certification en Conseil Conjugal et Familial au Planning Familial de Grenoble (1 an et demi, environ 7000€ financés via fonds propres et CPF).

Leurs missions au sein de l'association

Entretiens individuels et de couple.

Interventions en Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et Sexuelle (EVARS) en milieu scolaire.

Travail de coordination : partenariat, montage de projets, préparation pédagogique.

Contexte de l'association :

Créée à la fin des années 70.

Départs récents ont mené à l'embauche des deux conseillères.

Financement principal : subventions départementales (objectif de 155 animations EVARS/an).

Contrats CDI à temps partiel (Camille : 25h/semaine ; Jessica : 20h/semaine).

Interventions ÉVARS en milieu scolaire

Public : CE1 au lycée.

Thématiques :

Primaire : reconnaissance des émotions, prévention des violences, consentement, puberté (CM2).

Collège/Lycée : contraception, IST, consentement, pornographie, égalité filles-garçons.

Modalités :

Intervention en binôme.

Durée idéale : 1h30, mais souvent réduite à 50-55 minutes.

Collaboration avec les infirmières scolaires pour certaines séances.

Supports pédagogiques variés : jeux de rôle, quizz, exercices de relaxation, vidéos.

Problèmes et contraintes

Manque de financement : seules 155 animations annuelles sont prises en charge.

Faible information des familles : certains établissements ne communiquent pas sur l'ÉVARS pour éviter des oppositions.

Craintes et malentendus des parents : idées reçues sur la sexualité ("vous allez parler de masturbation", "vous allez rendre nos enfants homosexuels").

Temps de préparation non comptabilisé : interventions demandent du travail en amont.

Peu de reconnaissance du métier : pas de diplôme d'État, rémunération modeste (~16€/h brut).

Réflexions sur les réformes EVARS

Doute sur l'application des 3 séances obligatoires par an.

Risque d'une délégation aux enseignant·es, sans formation suffisante.

Formation express des enseignant·es (3 jours) jugée insuffisante par rapport à la formation des CCF (1 an et demi à 2 ans).

Écart entre discours politiques et moyens alloués : on parle d'EVARS, mais sans augmenter les financements.

Perspectives et projets

Collaboration avec les bibliothèques pour des séances thématiques sur le consentement et les stéréotypes.

Possibilité d'observation d'une intervention, sous réserve d'accord administratif.

Recrutement en cours, mais réduction du nombre d'heures du poste anticipant une baisse des subventions.

Conclusion

L'entretien met en lumière les défis de l'ÉVARS en milieu scolaire : manque de financements, faible reconnaissance des intervenants spécialisés, difficulté à garantir une Éducation complète et régulière aux élèves. Les nouvelles réformes restent floues et pourraient déplacer la responsabilité sur les enseignant-es, sans garantie de formation ou de moyens supplémentaires.

9. Entretien la Conseillère conjugale du centre de santé de St Martin d'Hères (géré par la ville)  
le 06/02/2025 à 14h

Présentation de l'intervenante

Elle est conseillère conjugale depuis 2015, après une formation autofinancée.

Elle travaille à 50 % en centre de santé et 50 % en libéral.

Elle apprécie l'intervention en établissement scolaire, mais souligne la précarité du métier (contrats annuels, peu de reconnaissance officielle).

L'ÉVARS en milieu scolaire

Public concerné : Interventions en collèges et lycées, rarement en écoles primaires.

Fréquence : Très inférieure aux trois séances annuelles recommandées par la loi.

Thèmes abordés :

Collège (4e-3e) : Consentement, rapport au corps, médias, puberté.

Lycée (1re-Terminal) : Vie de couple, consentement, prévention des violences, pornographie.

Primaire (rarement, par ses collègues) : "Mon corps m'appartient" en maternelle/CP, puberté en CM2.

Méthodes utilisées :

Jeux interactifs ("D'accord / Pas d'accord ?"),

Vidéo du thé sur le consentement,

Quiz et débats,

Kit contraception (préservatifs, stérilets, etc.),

Explications anatomiques adaptées à l'âge.

Freins et contraintes

Manque de moyens et de personnel : Le centre de santé est financé par l'ARS et la mairie, mais l'ÉVARS n'est qu'une partie de leurs missions (IVG, contraception...).

Turnover des enseignant·es et chefs d'établissement : Difficile d'assurer un suivi régulier.

Peu d'information aux familles : Certains établissements annoncent seulement un "parcours santé" sans détail.

Présence obligatoire des enseignant·es en collège, qui peut limiter la parole des élèves.

Demande supérieure à l'offre : Interventions à organiser en fonction des disponibilités des classes.

Réflexions sur l'avenir de l'EVARS

Le risque d'une responsabilité transférée aux enseignant·es : Sans financements supplémentaires, il est probable que l'ÉVARS repose uniquement sur la formation des enseignant·es, avec peu de moyens alloués aux centres spécialisés.

Manque de coordination entre Éducation Nationale, collectivités et structures de santé.

Un besoin de formation continue pour répéter les messages à différents âges.

Conclusion

Elle met en évidence un écart entre les recommandations et la réalité des interventions ÉVARS : trop peu de séances, trop peu d'intervenants, et une reconnaissance insuffisante du rôle des conseillers conjugaux. L'accès des élèves à ces enseignements dépend largement des initiatives locales et de la volonté des établissements.

10. Entretiens avec deux Conseillères conjugale du centre de santé de St Martin d'Hères (géré par la ville) le 06/03/2025 à 12h

Présentation des interlocuteurs :

Bérengère : conseillère conjugale et familiale à mi-temps au Centre de Santé Sexuelle (CCS). Elle a suivi une reconversion professionnelle après un parcours initial en école de commerce et 10 ans en finance d'entreprise.

Marjorie : également conseillère conjugale au CCS, ayant effectué sa formation au Planning Familial de Grenoble durant la période du Covid. Elle complète son activité par un poste de secrétaire dans une association.

Missions au Centre de Santé Sexuelle :

Les conseillères interviennent sur trois axes principaux :

Éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) : animations auprès des élèves, du primaire au lycée.

Entretiens individuels ou de couple : concernant IVG, contraception, dépistage.

Projets ponctuels : interventions spécifiques telles que journées d'information (« 1000 premiers jours »), actions aux Restos du Cœur ou dans les maisons de quartier.

Organisation des interventions scolaires :

Interventions fréquentes en primaire (du CP au CM2), plus rarement en maternelle (parfois en grande section).

Les thématiques abordées :

Intimité et respect du corps (« Mon corps, c'est moi ») : CP, CE1.

Vivre ensemble : CE2.

Puberté : CM1, CM2 (plus souvent CM2).

Méthodes et supports pédagogiques :

Supports variés : vidéos, planches anatomiques, chansons (« Mon corps, c'est mon corps »), cartes émotionnelles, kit puberté (tampons, serviettes).

Peu de manipulation d'objets physiques en classe, davantage de discussions et échanges avec les élèves.

Posture et collaboration avec les enseignant·es :

Certains enseignant·es restent en classe, d'autres préfèrent laisser faire les intervenantes.

Communication avec les parents assurée par les enseignant·es et l'école, pas directement par les conseillères.

Cadre de travail et conditions professionnelles :

Toutes les conseillères sont à temps partiel.

Statut : généralement vacataire, renouvelé annuellement.

Rémunération : entre 750 et 950 euros nets mensuels pour un mi-temps, classées comme « rédacteurs » faute d'une reconnaissance complète du diplôme dans la fonction publique.

Difficultés et perspectives :

Peu de classes reçoivent les trois séances annuelles prévues par la loi (moins de 15 % au niveau national).

Besoin d'une meilleure formation des enseignant·es et de plus de subventions pour les centres.

Incertitude quant à l'avenir, notamment avec les nouvelles orientations prévues en 2025 par l'Éducation Nationale, encourageant les enseignant·es à prendre en charge davantage ces interventions.

Ressources complémentaires :

Utilisation d'albums jeunesse pour introduire les thématiques liées à l'intimité, au consentement et aux émotions, facilitant ainsi l'intégration de ces sujets par les enseignant·es avec des budgets limités.

Conclusion :

Cet entretien montre clairement les missions, défis et besoins rencontrés par les professionnelles du Centre de Santé Sexuelle, ainsi que les difficultés structurelles concernant l'Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école primaire.

11. Entretien avec une enseignante en CM2 réalisant une programmation d'ÉVAR avec ses élèves le 12/03/2025 à 18h

Profil

Enseignante depuis 4 ans, en poste à temps plein depuis 3 ans.  
Affectée en CM1 puis CM2 à l'école Joliot Curie à Échirolles.  
Très investie sur les thématiques d'égalité filles/garçons, inclusion et éducation affective.

Mise en œuvre de l'ÉVAR

Progression annuelle structurée autour des compétences psychosociales :

1. Émotions
2. Estime de soi / respect
3. Empathie
4. Égalité filles-garçons
5. Éducation à la sexualité

Intégration quotidienne de ces thématiques au fil de la vie de classe (conflits, discussions, etc.).

Utilisation fréquente de débats philo, parfois sur des sujets choisis par les élèves.

Supports pédagogiques

Albums jeunesse comme *L'image renversée*, ressources d'influence féministe.  
Ouvrages documentaires comme *L'illustré de l'intimité* ou ceux de Charlène Vémon (compte Instagram "Orgasme et moi").  
Ressources vidéos (ex. : chaîne YouTube "Maître Lucas").  
Fiches MDI en sciences pour les bases biologiques.  
Utilisation d'une boîte à questions pour aborder anonymement les sujets sensibles.

Relations avec les parents

Présentation claire des objectifs ÉVAR en début d'année, en rappelant leur caractère obligatoire.  
Réunion spécifique de type "café des parents" organisée avec la direction pour désamorcer les tensions.  
Bonne réception des familles dans l'ensemble, sauf pour certains sujets comme la "théorie du genre".

Contexte professionnel

Soutien global de la direction.  
Une équipe enseignante partagée : certains collègues sont moteurs, d'autres réticents voire opposés.  
Demande forte de supports concrets et de formations adaptées.

Regards critiques et perspectives

Elle regrette le manque de ressources facilement accessibles (ex : Eduscol peu fourni).  
Espère que les nouveaux programmes et les formations prévues (notamment par la DGESCO) renforceront l'appropriation de l'ÉVAR par les enseignants.  
Envisage d'intégrer le théâtre et les jeux de rôle pour enrichir l'approche, en lien avec des intervenants artistiques.

## Annexe 6 : Maquette pédagogique Master MEEF premier degré

### Master 1re année

#### Semestre 7

	Nature	CM	TD	TP	Crédits
UE 11 Enseigner les fondamentaux mathématiques et français 1	UE	6h	70h	12h	9 crédits
UE 12 Polyvalence 1	UE		40h	12h	6 crédits
UE 13 Agir, s'exprimer et comprendre à l'école maternelle	UE	14h	40h		7 crédits
UE 14 La recherche comme éclairage sur la posture professionnelle	UE	8h	16h		3 crédits
UE 15 Psychologie des apprentissages	UE	16h	4h		2 crédits
UE 16 Enjeux, valeurs, et connaissances du système éducatif français et de ses acteurs	UE	18h	9h		3 crédits

#### Semestre 8

	Nature	CM	TD	TP	Crédits
UE 21 Enseigner les fondamentaux mathématiques et français 2	UE	24h	76h		9 crédits
UE 22 Polyvalence 2	UE		50h		4 crédits
UE 23 École et savoir	UE	10h	10h		2 crédits
UE 24 Mémoire - Recherche - Stage	UE		24h		15 crédits

### Master 2e année

#### Semestre 9

	Nature	CM	TD	TP	Crédits
UE 31 Enseigner les fondamentaux mathématiques et français 3	UE	10h	60h		9 crédits
UE 32 Polyvalence 3	UE		56h		5 crédits
UE 33 Enseignement efficace et accessibilité aux savoirs pour tous	UE	8h	28h	4h	4 crédits
UE 34 Mémoire - Stage	UE				12 crédits

#### Semestre 10

	Nature	CM	TD	TP	Crédits
UE 41 Enseigner les fondamentaux mathématiques et français 3	UE	2h	68h	8h	9 crédits
UE 42 Polyvalence 4	UE		66h		6 crédits

4 / 5

Informations non contractuelles.  
Dernière mise à jour le 27 février 2025



UE 43 Enseignement efficace et positionnement professionnel	UE	2h	27h	6h	5 crédits
UE 44 Stage	UE				10 crédits

## Annexe 7 : Analyse données recueillis lors de la formation à l'INSPE

Données classées en 8 thématiques			
Thème	Texte du post-it	Occurrences	Total par thématiques
Posture professionnelle / Questions Professionnelles	Amener les élèves à parler sur certaines situations	1	13
	Espace sécurisant pour réussir à s'exprimer	1	
	Informé graduellement en respectant l'âge des élèves	1	
	Que dire ?	1	
	Quels mots utilisés ou non ?	1	
	Questionnements des élèves (apporter des réponses)	1	
	Rassurer	1	
	Créer un espace de parole sécurisé et bienveillant	1	
	Non jugement	1	
	Appréhension de comment l'aborder	1	
	Comment aborder ce sujet	1	
	Sécurité affective	1	
	Instaurer un cadre, des limites	1	
Corps / Relation au corps / Intimité	Comprendre comment et pourquoi son corps évolue	1	17
	Comprendre la reproduction des êtres vivants	1	
	Compréhension	1	
	Anatomie (pour nommer certaines parties du corps et pouvoir parler en cas d'abus)	2	
	Comprendre (son corps, son fonctionnement, ses changements)	1	
	Connaissance du corps	1	
	Corps	1	
	Découverte du corps du sexe opposé	1	
	Intimité	4	
	Puberté	3	
	Respecter le corps de l'autre	1	
Connaissance de soi / Relation à l'autre	Amour / amitié	1	10
	Apprendre à se connaître	2	
	Découverte de soi et de l'autre	1	
	Orientation sexuelle	2	
	Premières expériences amoureuses	1	
	Respecte les autres et se respecter soi-même	1	
	Rapports sociaux	1	

	Apprendre à connaître ses limites	1	
Prévention / Santé / Sexualité	Apprendre à se protéger (IST, grossesse)	1	13
	Contraception	1	
	Eduquer tôt pour prévenir les comportements à risque	1	
	Menstruation	1	
	Plaisir	1	
	Protéger (les enfants des potentiels abus, prédateurs) prévention	1	
	Prévention	2	
	Prévention des risques	1	
	Prévention sur la sexualité	1	
	Reproduction	1	
	Maladies transmissibles	1	
	Prévention aux sujets sensibles (sexualité, inceste, consentement, droits ...)	1	
	Relations / Communication / Consentement	Consentement	
Dire non c'est possible		1	
Question de consentement		1	
Rapport aux autres et à soi		1	
Relations		1	
Relations intimes et consentement		1	
Relations sociales (amitié, familles...)		1	
Respect / Bienveillance / Emotions / Diversité	Bienveillance	1	14
	Enseigner le respect de l'intimité	1	
	Espace de confiance et d'écoute	1	
	Respect	3	
	Respect de soi et des autres	1	
	Respect mutuel	1	
	Respect(er)	1	
	Tolérance	1	
	Empathie	1	
	Exprimer des émotions	1	
	Différence	1	
	Identité et stéréotypes de genre	1	
Tabou / Sujet sensible / Enjeux contemporains	Revenge porn	1	13
	Source de nombreuses polémiques	1	
	Gênes	1	
	Sujet controversé	1	
	Sujet délicat	1	
	Sujet délicat (tabou?)	1	

	Sujet sensible	1	
	Sujet tabou	1	
	Sujet tabou en société	1	
	Tabou	2	
	Aborder des sujets tabous	1	
	Aborder et briser ces sujets "délicats"	1	
Valeurs / Éthique	Enseigner aux élèves leurs droits	1	5
	Essentiel	1	
	Important	1	
	Éduquer	1	
	Sujet essentiel	1	

Contenu des affiches	
Catégorie	Contenu
Ressentis	Nécessaire
	Légitime de l'enseigner
	Instaurer un cadre / climat de confiance
	Préparer les élèves en amont
	Préparation cadrée
	Comment réagir si on découvre des situations anormales ?
	Motivation à enseigner l'EVAR
	Si anticipation à l'avance, plutôt confiants
	Plutôt à l'aise
	Primordial de bien l'aborder pour éviter le harcèlement !!
Émotions	Stressées des répercussions mais pas de l'enseigner
	Peur vis-à-vis des histoires perso des élèves
	Responsable
	Fières de leur apporter ces connaissances et lever des tabous préexistants
	Appréhensions
	Interrogations
	Intérêt
	Fierté / Engouement
	Bienveillance / Respect
	Sentiment d'utilité
	Émergence du sentiment de honte et de gêne de la part des élèves et des enseignants
	Peur
	Appréhension
	Capacité à faire évoluer les choses
Se sentir utile	

	Pour l'élève : curiosité
	Pour l'élève : appréhension
	Pour l'élève : gêne
	Stress
Obstacles	Interprétation des élèves
	Réaction des élèves et parents
	Le vocabulaire employé
	Prendre du recul
	Les limites au-delà du programme
	Comment rebondir aux questions des élèves
	Parents
	Limites des connaissances à apporter
	Refus des élèves
	Respect de la distance élève-adulte parfois compliquée
	Opposition des parents
	Conceptions erronées des élèves
	Réactions 'agitées' dans la classe
	Point de vue de la société qui peut être contradictoire
	Équipe éducative réfractaire
	Exposition aux réseaux sociaux problématique
	Expériences traumatiques vécues par les élèves
	Vocabulaire
	Parents !
	Préjugés sur les contenus
	Attitudes / Réflexions élèves
	Parents / Réaction
	Traumatismes élèves
	Vocabulaire à utiliser
	Manque de connaissances
	Manque de ressources
	Réactions potentielles des élèves
	Réseaux sociaux
	Ressenti / Vue de l'enseignant autour du sujet
	Religion
	Comment les élèves vont réceptionner l'information ?
	Comment ils vont s'exprimer à leurs parents ?
	Sous quelle forme le faire ?
Par quoi commencer ?	
Quel sujet faut-il aborder ?	
Comment répondre à une question imprévue d'un élève ?	



Annexe 8 : Grille de lecture

Niveaux	Objectifs d'apprentissage par axe du programme et par niveau		Notions et compétences	Propositions de démarches et d'activités pour les séances ou temps d'enseignement spécifiques	Critères d'analyse des albums de jeunesse
À aborder avant 4 ans (PS)	<b>Se connaître, vivre et grandir avec son corps</b>	Connaître son corps. Comprendre ce qu'est l'intimité.	Nommer les différentes parties du corps. Prendre conscience de ce qu'est l'intimité : les parties intimes du corps ; les espaces d'intimité ; les mots, les gestes et les conduites associés. Développer sa connaissance de soi. Identifier les espaces où chacune et chacun a droit à son intimité par rapport aux adultes et aux autres élèves.	Nommer, par exemple à partir d' <b>albums</b> ou de jouets, les différentes parties du corps, les nommer en partant des dénominations spontanées pour aller vers un vocabulaire scientifique. S'approprier la notion d'intimité à partir de différentes situations de la vie quotidienne, relatives par exemple à l'habillement-déshabillage (toilette, consultation médicale, à l'école) ou dans des albums traitant de ces situations.	Corps et intimité : Est-ce que le corps et l'intimité sont respectés ? Est-ce que les parties intimes, si elles sont présentes, sont nommées et expliquées ?
	<b>Rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir</b>	Apprendre à exprimer son accord ou son refus, apprendre à envisager et à respecter un refus.	Développer la capacité de s'affirmer par le consentement et le refus. Développer la capacité de respecter le refus de l'autre	Apprendre à associer un geste à un mot simple (« non », « oui », « d'accord », « stop »), en particulier dans des situations qui nécessitent un contact physique (par exemple, « est-ce que je peux m'asseoir à côté de toi ? »). À partir de situations de la vie quotidienne, systématiser l'expression de son consentement ou son refus, ainsi que de son acceptation (avec les adultes et les élèves) : « Est-ce que je peux m'asseoir à côté de toi ? » ; « Est-ce que je peux te prendre la main ? » ; « Est-ce que je peux te prendre dans mes bras pour	Consentement et refus : Est-ce que les personnages arrivent à exprimer leur consentement ou leur refus ? Est-ce que les personnages arrivent à accepter le refus des autres ?

				<p>te consoler ? » ; etc.</p> <p>Au cours de séances d'activités physiques et artistiques : - exprimer l'accord ou le désaccord par le geste et le déplacement à travers des rondes et jeux chantés et dansés ;</p> <p>- effectuer une suite de mouvements et de déplacements sur la thématique consentement/refus, avec ou sans support musical.</p>	
	<p><b>Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable</b></p>	<p>Appréhender et comprendre l'égalité entre les filles et les garçons et la liberté d'être soi-même.</p>	<p>Comprendre qu'une activité ou un métier peuvent être choisis indifféremment par les filles ou les garçons, en fonction des compétences requises et de l'envie de l'exercer.</p>	<p>Lors d'une activité d'expression orale à partir d'un <b>album jeunesse</b>, ou d'activités menées en classe, comprendre que le choix d'une activité et les goûts ne sont pas prédéterminés par le fait d'être une fille ou un garçon.</p> <p>Choisir parmi de nombreuses illustrations de métiers/activités/sports celles qu'on aime, qu'on voudrait faire et celles qu'on n'aime pas et que l'on n'aimerait pas faire ; expliquer les choix à l'oral ou à l'écrit.</p> <p>Participer à des activités de classement et des jeux de la classe pour exprimer ses goûts (j'aime/je n'aime pas), réaliser une affiche avec les jeux préférés dans la classe et comprendre que ces jeux ne sont pas réservés aux filles ou aux garçons.</p> <p>Décrire et échanger à partir de la <b>lecture d'albums</b> ou d'imagiers en explicitant les assignations de rôle et les stéréotypes perceptibles.</p>	<p>Égalité de traitement : Est-ce que les personnages féminins et masculins sont traités avec égalité : en nombre et importance, en activité/métiers, en capacité physique et en intelligence, dans les relations féminin-masculin, dans l'apparence ?</p> <p>Expression des goûts: Est-ce que les personnages expriment leurs goûts ?</p>

<p>À partir de 4 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés (MS)</p>	<p><b>Se connaître, vivre et grandir avec son corps</b></p>	<p>Connaître son corps et identifier des émotions.</p>	<p>Nommer les différentes parties du corps.          Découvrir ce qu'est une grossesse et la naissance.          Découvrir et identifier ses émotions (quatre des émotions de base : joie, tristesse, peur, colère), ses sentiments et les reconnaître quand on les ressent.</p>	<p>Repérer et nommer, à partir d'imagiers ou de planches dessinées, les différentes parties du corps, les ressemblances et les différences physiques entre les filles et les garçons.          Découvrir ce qu'est une grossesse et la naissance, en particulier à l'occasion de la naissance d'un enfant dans l'entourage de la classe et en partant des représentations des élèves.          Lors des parcours de motricité : exprimer sa peur de monter ou de descendre, sa joie de réussir, le plaisir d'essayer (et accepter de se tromper).          À partir de saynètes, d'albums, de productions écrites ou dessinées, nommer et décrire les émotions des personnages à la lecture des expressions de leur visage.</p>	<p>Identification, diversité et genre des émotions :          Est-ce que les émotions sont diverses : joie, peur, tristesse, colère au minimum ?          Est-ce que les émotions sont visibles ?          Est-ce que les émotions sont non genrées : colère également pour les filles et tristesse et peur également pour les garçons ?</p> <p>Grossesse et naissance :          Est-ce que des personnages enceintes ou des naissances sont visibles ? ou déductible (présence parent-enfant) ?</p>
---	---	--	--	---	---

	<p><b>Rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir</b></p>	<p>Identifier une personne de confiance (adulte, enfant), apprendre à faire appel à eux.</p>	<p>Définir la notion de confiance.  Définir un adulte de confiance comme étant un adulte à qui on peut parler et qui est susceptible d'apporter une aide et avec qui on se sent bien (école, famille, environnement médical, sportif, etc.).  Identifier un adulte de confiance.  Savoir qu'il existe des comportements interdits même avec un adulte de confiance.  Distinguer ce que l'on peut garder pour soi ou entre enfants (un secret), d'une situation de danger ou de violence qu'il est important de partager avec un adulte de confiance.  Renforcer son attention à ses sensations.  Savoir demander de l'aide pour soi ou pour les autres.</p>	<p>Décrire, à partir de la lecture d'<b>albums</b> sur des secrets, les émotions des personnages face au secret reçu, comprendre les motivations des créateurs du secret.  Découvrir qu'un secret ne doit pas faire de mal et que toute situation de malaise, de souffrance, de danger ne doit pas constituer un secret, mais doit être partagée avec un adulte de confiance. Prendre des exemples de secrets positifs (un poème, la fabrication d'un cadeau, d'une carte, etc.) et de situations qui nécessitent au contraire d'être signalées.  Créer collectivement une « marguerite des adultes de confiance », en s'appuyant sur les « marguerites » individuelles. Apprendre à repérer les adultes avec lesquels il est possible d'exprimer ses joies et ses peines, et qui seraient capables d'apporter de l'aide en cas de difficulté.  Explorer ce qui pourrait troubler cette confiance et provoquer un sentiment de malaise, de peur, etc.  Réfléchir aux changements possibles des personnes de confiance, si quelque chose fait peur ou met mal à l'aise dans la relation.  Apprendre à porter attention à ses sensations lors d'activités variées. Exprimer ensuite ce que l'on ressent, à l'oral ou à l'écrit.  Dans les situations de vie de la classe (difficulté face à une tâche à réaliser, conflit avec un autre élève, douleur, etc.), utiliser des outils ou des formules proposées par l'enseignant pour demander de l'aide ou aller dans un endroit de la classe défini comme « le coin de l'aide » (par exemple, lever une carte avec un symbole, dire «</p>	<p>Relation de confiance :  Est-ce qu'il y a de véritables relations de confiance entre les personnages (entre enfants et entre enfant et adulte) basées sur le respect de l'autre de son intimité et sur son consentement ?  aspects positifs : la surprise, la joie, le corps et le cœur qui disent OUI =&gt; s'appuyer sur ces personnes;  aspects négatifs : le secret, la peur, la gêne, le corps et le cœur qui disent NON =&gt;demander de l'aide à une personne de confiance (expliquer comment) ?  Est-ce qu'il y a des comportements ou actions interdits ?</p>
--	---	--	---	--	---

				j'ai besoin d'aide », etc.).	
	<b>Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable</b>	Vivre l'égalité entre les filles et les garçons. Découvrir les différentes structures familiales et les respecter	Prendre conscience qu'il est possible d'acquérir et de développer des compétences diversifiées, quel que soit son sexe. Appréhender, comprendre et respecter les différentes structures familiales à partir de ce que l'élève a observé dans son environnement proche à cet âge. Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, etc.).	Participer à des activités qui permettent de s'épanouir, par exemple à travers l'utilisation mixte, ouverte et proposée à tous, de tous les espaces de jeux (coin cuisine, garage, bricolage, déguisement), la participation aux activités artistiques et physiques, l'utilisation de matériel aux couleurs variées. Décrire sa famille et son environnement proche (par exemple avec un support comme le cahier de vie de l'élève). Lire des <b>albums</b> sur le thème : « Qu'est-ce qu'une famille ? ». Observer différents types de famille (images, photographies, récits). Parler de sa famille avec d'autres élèves.	Égalité de traitement : Est-ce que les personnages féminins et masculins sont traités avec égalité : en nombre et importance, en activité/métiers, en capacité physique et en intelligence, dans les relations féminin-masculin, dans l'apparence ?  Diversité des structures familiales : Est-ce qu'il y a une diversité dans les structures familiales présentes : nucléaire (papa, maman, 2 enfants), parents séparés, recomposées, familiale monoparentale (femme ou homme), homosexuelles, adoptives, autres figures d'attachement (grand-parent, oncle, tante...) ?

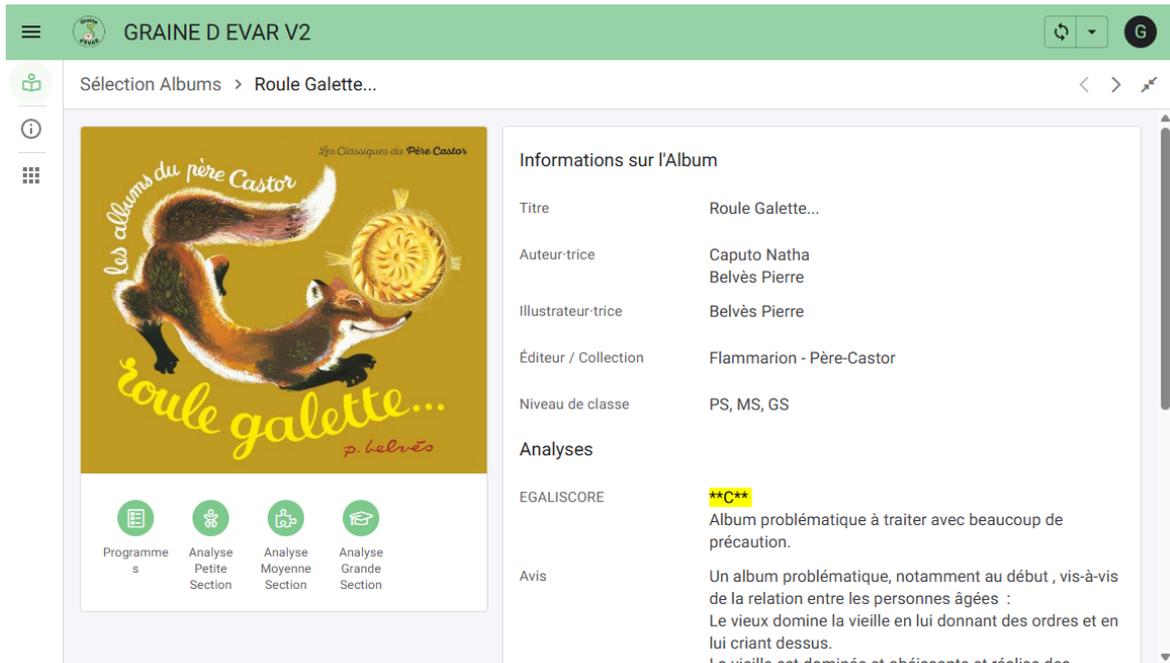
<p>À partir de 5 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés (GS)</p>	<p><b>Se connaître, vivre et grandir avec son corps</b></p>	<p>Connaître son corps, ses sensations et ses émotions.</p>	<p>Identifier ses émotions et sentiments et celles des autres. Prendre conscience de la différence de sensations selon les personnes et du fait qu'un même évènement n'engendre pas la même réaction chez tous. Communiquer de façon efficace et constructive.</p>	<p>À partir d'œuvres d'art comme des photos ou des tableaux, reconnaître ou dessiner un personnage joyeux ou triste pour identifier les manifestations physiques des émotions. Mimer, recréer les expressions de son camarade en lien avec des émotions. Apprendre à s'exprimer par des messages clairs, en particulier dans le champ des émotions. Lors d'une situation de conflit, participer à un temps pour exprimer clairement ses émotions dans le respect de l'autre. Découvrir différents sens (voir, entendre, goûter, sentir, toucher), nommer son ressenti, l'exprimer à l'oral ou à l'écrit et observer que les réactions peuvent ne pas être les mêmes chez tous. Apprendre à repérer les adultes qui seraient capables d'apporter de l'aide en cas de difficulté.</p>	<p>Identification, diversité et genre des émotions : Est-ce que les émotions sont diverses : joie, peur, tristesse, colère au minimum ? Est-ce que les émotions sont visibles ? Est-ce que les émotions sont non genrées : colère également pour les filles et tristesse et peur également pour les garçons ?</p> <p>Identification, diversité et genre des ressentis - sensations : Est-ce que les ressentis sont divers suivant les situations et les personnes pour une même situation ? Est-ce qu'ils sont visibles ? Est-ce qu'ils sont genrés ?</p> <p>Communication claire et constructive : Est-ce que les émotions et actions sont clairement exprimées (verbalement)</p>
---	---	---	--	---	--

					et respectueusement, notamment en cas de conflit (recours à un adulte de confiance) ?
	<b>Rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir</b>	Identifier différents types de sentiments dans sa relation à l'autre.	Identifier différents types de sentiments (par exemple, l'amitié, l'amour). Définir et prendre conscience de ce qu'est l'amitié. Développer des liens sociaux positifs (par exemple, aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés).	Apprendre à définir sa relation aux autres et à exprimer les émotions qu'elle procure : - une personne que j'aime bien ; - une personne avec qui je suis à l'aise ; - une personne qui m'écoute quand je parle ; - une personne qui va toujours essayer de m'aider si j'ai un problème. Décrire les composantes positives d'une relation à l'autre (par exemple, la confiance, l'échange, le respect, le soutien, l'empathie et l'entraide) et comment il est possible de les exprimer. Expérimenter la notion de confiance au travers d'un jeu de motricité de type colin-maillard et exprimer ses ressentis (choix du partenaire, relation de confiance, émotions éventuelles). Participer à des activités collaboratives ou coopératives avec d'autres élèves (y compris des élèves d'autres classes ou hors de son groupe d'amis), par exemple pour réaliser un parcours en motricité avec du matériel qu'il n'est pas possible de déplacer seul ou en jouant à des jeux de société collaboratifs. Exprimer, à l'oral ou à l'écrit, ce que l'on ressent quand on va demander quelque chose à quelqu'un qu'on connaît ou non. Apprendre qu'il est possible de refuser une démarche ou une action sans remettre en question des liens d'amitié. Lors de conflits, utiliser un « message clair » permettant d'exprimer dans un cadre choisi et	Identification et diversité des relations : Est-ce que les relations sont diverses ? Est-ce que les sensations que procurent ses relations sont visibles ? Est-ce que des relations de confiance sont présentes (la confiance, l'échange, le respect, le soutien, l'empathie et l'entraide) ? Est-ce que ses relations sont exprimées ?  Consentement et refus : Est-ce que les personnages arrivent à exprimer leur consentement ou leur refus ? Est-ce que les personnages arrivent à accepter le refus des autres ?  Communication claire et constructive, idem

				expliqué à l'autre la contrariété vécue par l'un face au comportement de l'autre.	compétence ci-dessus.
	<b>Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable</b>	Découvrir les ressemblances et les différences entre les autres et soi, respecter les autres dans leur différence ; être respecté par eux.	<p>Identifier les ressemblances et les différences physiques entre les filles et les garçons.</p> <p>Décrire ce que signifie traiter quelqu'un avec respect et identifier les effets de ses paroles et de ses actes sur les autres.</p> <p>Développer l'empathie et des relations sociales constructives (comportements tels que la collaboration, la coopération, l'entraide).</p>	<p>À partir d'<b>albums de littérature jeunesse</b>, identifier des ressemblances et des différences entre les personnages, les décrire sous la forme d'un texte.</p> <p>Proposer et pratiquer des actions qui favorisent l'égalité entre les filles et les garçons, par exemple à propos de la répartition des espaces de cour disponibles et des jeux collectifs qui y sont menés.</p> <p>À partir d'une image ou d'une photographie : décrire ce que ressentent les différents personnages, écrire un dialogue imaginaire entre les personnages, exprimant leurs pensées et émotions.</p> <p>Participer à des jeux et activités collaboratifs ou coopératifs (jeux de société, co-construction).</p>	<p>Ressemblances et différences physiques filles garçons : Diversité non genrée des corps (2 filles sont autant différentes entre elles qu'1 fille et 1 garçon) : Est-ce qu'il y a une diversité non genrée des corps ? Est-ce que les différences sont traitées avec respect (identification des effets sur l'autre en cas de non-respect)?</p> <p>Développement des compétences psychosociales : Est-ce que les personnages font preuve d'empathie ? Est-ce que les personnages ont des relations sociales constructives en faisant preuve de comportements tels que la collaboration, la coopération et l'entraide ?</p> <p>Identification des pensées</p>

					:	Est-ce que les pensées sont explicitées ?
--	--	--	--	--	---	--

**Annexe 9 : Visuels outils Graine d'EVAR**  
<https://sites.google.com/view/grainesdegalite/outil-epar>



Sélection Albums > Roule Galette... > Objectifs d'apprentissage par axe du programme et par niveau

Type d'analyse
Connaître son corps. Comprendre ce qu'est l'intimité.
Points d'appui >
Propositions d'exploitation en classe >
Points de vigilance >
Apprendre à exprimer son accord ou son refus, apprendre à envisager et à respecter un refus.
Points d'appui >
Propositions d'exploitation en classe >
Points de vigilance >
Appréhender et comprendre l'égalité entre les filles et les garçons et la liberté d'être soi-même.
Points d'appui >
Propositions d'exploitation en classe >
Points de vigilance >

## Annexe 10 : Questionnaire Recueil de ressentis et de besoins – Fin de formation à l'ÉVAR (Master MEEF)

### Questionnaires

1. Avant ce cours, quels étaient vos besoins ou attentes concernant l'ÉVAR ? (plusieurs réponses possibles)

Comprendre les enjeux éducatifs de l'ÉVAR  
Connaître les cadres législatifs et institutionnels  
Savoir aborder les thématiques ÉVAR en classe  
Accéder à des outils et ressources pédagogiques adaptés  
Développer une posture professionnelle face aux thématiques sensibles  
Autre

2. Ce cours a-t-il contribué à répondre à vos attentes concernant l'ÉVAR ?

De manière satisfaisante  
Partiellement  
Peu ou pas du tout  
Autre  
Commentaires éventuels (réponse libre)

3. Quels éléments du cours vous semblent particulièrement utiles ou pertinents pour aborder l'ÉVAR avec les élèves ? (réponse libre)

4. Quels besoins ou attentes spécifiques persistent selon vous pour être pleinement préparé(e) à enseigner l'ÉVAR ? (réponse libre)

5. Auriez-vous des pistes d'amélioration ou des suggestions pour renforcer la formation à l'ÉVAR dans le master MEEF ? (réponse libre)

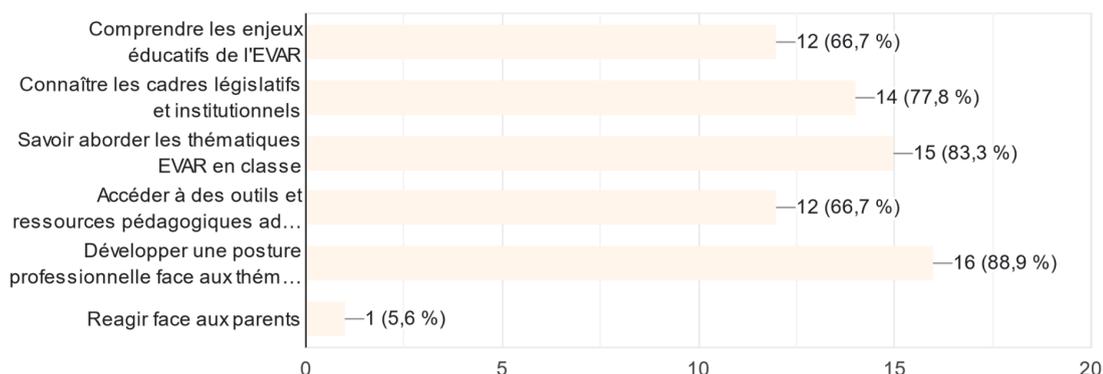
6. Si vous souhaitez rester en contact pour plus de ressources pédagogiques en lien avec l'ÉVAR, vous pouvez saisir votre adresse mail.

Merci pour votre participation, vos réponses contribueront directement à la réflexion sur l'amélioration des formations initiales à l'ÉVAR.

### Résultats

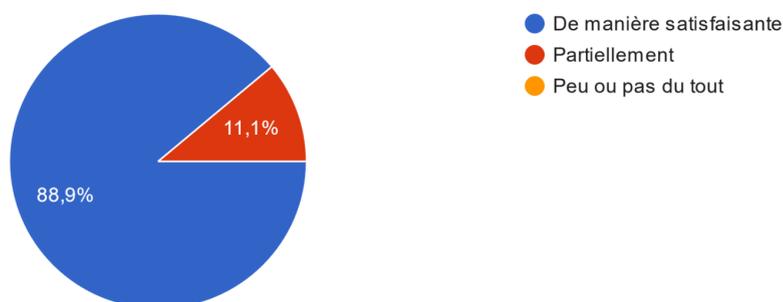
Avant ce cours, quels étaient vos besoins ou attentes concernant l'ÉVAR ? (plusieurs réponses possibles)

18 réponses



Ce cours a-t-il contribué à répondre à vos attentes concernant l'ÉVAR ?

18 réponses



Ci-dessous tous les commentaires obtenus.

Commentaires éventuels (réponse libre) 4 réponses

1. *Je trouve que c'est essentiel ce qui a été vu pour n'importe quel enseignant et je ne comprends pas que ce cours soit simplement une option à l'INSPE*
2. *J'ai été content d'aborder ce thème qui me paraît essentiel et encore aujourd'hui trop tabou dans la société*
3. *Je pense que ce cours devrait être obligatoire pour toute personne qui se destine à être enseignant.*
4. *Tous les éléments apportés ont été vraiment utiles pour notre futur de professeur des écoles, merci à vous.*

Quels éléments du cours vous semblent particulièrement utiles ou pertinents pour aborder l'ÉVAR avec les élèves ? (réponse libre) 18 réponses

1. *L'appui sur les programmes et les objectifs, les ressources mises à disposition*
2. *Les nombreuses ressources proposées, pour moi c'est essentiel d'avoir une ressource lors de ces séances.*
3. *Les éléments du cours qui me semblent pertinents est de savoir que c'est normal d'aborder des sujets en lien avec la sexualité, le corps, les stéréotypes. En tant qu'enseignant nous devons transmettre des savoirs et l'ÉVAR regroupe des savoirs qui peuvent aider/sauver certains élèves.*
4. *Les ressources Le cadre législatif Les explication autour du programme*
5. *Les propositions d'activités, les ressources disponibles, les albums..qui nous permettront de nous lancer dans cet enseignement.*
6. *Égalité filles / garçons, émotions, intimité...*
7. *L'usage de support et les ressources mises à disposition.*
8. *La création d'un panel de situation concrète d'enseignement de l'ÉVAR + des ressources et supports sur lesquels s'appuyer. Avoir évoqué les situations préoccupantes vis-à-vis des élèves, les comportements à adopter, etc. Avoir eu l'expérience de deux enseignantes (1e degré et 2nd degré).*

9. *Insister sur l'importance de ces enjeux dans la société actuelle*
10. *Les conseils sur la posture, la nécessité de ne pas être seul face à ça et sur quelles ressources s'appuyer*
11. *Proposer des situations d'apprentissages concrètes + accessibilité des ressources à la suite des cours*
12. *La création de séances m'a permis de comprendre de manière CONCRÈTE comment aborder l'ÉVARs avec des élèves*
13. *Les ressources (livres, albums, séances et séquences des camarades)*
14. *Les statistiques sur le nombre d'enfants victimes de violences vues en cours + les ressources pertinentes desquelles il faut partir*
15. *Mieux comprendre le programme, discuter de ce qui est tabou avec les élèves, voir comment aborder (malgré les tabous) ces sujets*
16. *Ressources fabriquées, échanges sur les postures à adopter, cadre législatif*
17. *Ressources qui permettent de se lancer*
18. *Savoir ce que l'on peut dire aux élèves, quel vocabulaire on peut utiliser pour parler de certains sujets*

Quels besoins ou attentes spécifiques persistent selon vous pour être pleinement préparé(e) à enseigner l'ÉVAR ? (réponse libre) 18 réponses

1. *La manière précise de réagir face à un élève qui rencontre des VSS ou violences*
2. *Il me manque la façon dont on amène ces connaissances, les mots à employer ou ne pas employer, c'est encore flou pour moi.*
3. *Les méthodes ou situations types pour confronter les parents/collègues enseignants.*
4. *Déjà que ce soit obligatoire, et + d'heure pour approfondir les VSS et notamment la démarche de signalement*
5. *Les besoins de pratiquer réellement pour se confronter aux éventuels retours des parents.*
6. *Les thèmes LGBTQIA+ (orientations sexuelles, identité et expression de genre...)*
7. *Une vraie formation serait nécessaire.*
8. *Continuer à être formé tout au long de notre carrière sur ces sujets, les nouveaux sujets émergents, les nouvelles ressources, etc.*
9. *Ressources (internet?) pour préparer séances et aborder l'enseignement de l'ÉVAR*
10. *Aborder les questions plus sensibles qui ne sont normalement abordées qu'au collège (lien avec la sexualité), si des enfants nous en parlent, comment réagir et comment en parler avec eux ?*
11. *Un cours obligatoire sur les années de Master MEEF pour être actualisé au niveau des programmes et savoir à quoi s'attendre dans les classes*
12. *Des formations obligatoires à effectuer tout au long de ma carrière d'enseignante (à ma connaissance il n'y en a pas)*
13. *Il faudrait se former chaque année afin de suivre les éventuelles évolutions des programmes, ou se remettre à jour.*

14. *Peut être la présentation d'une situation concrète pour savoir comment réagir*
15. *je ne sais pas vraiment*
16. *Mise en situation d'une situation d'EVARS, jeu de rôle élèves/ enseignants avec situations problématiques*
17. *Gestion des problèmes révélés par l'evar*
18. *Séances et mise en situations sur "tous" les sujets*

Auriez-vous des pistes d'amélioration ou des suggestions pour renforcer la formation à l'ÉVAR dans le master MEEF ? (réponse libre) 18 réponses

1. *Le rendre obligatoire*
2. *Selon moi, faire notre propre séance est arrivé trop tôt car je suis venue pour savoir comment en faire une, je n'ai pas eu d'exemple avant. J'aurai aimé avoir un exemple, sur n'importe quel domaine du programme de l'EVAR, mais voir comment elle a été mis en place, les questions qui se sont posé pour la faire et autres...*
3. *Oui, je pense que nous présenter une ou des séances types (avec preuve comme vidéo ou fiche séance) qui ont été réalisées pourrait nous donner une idée de comment mettre en place ces actions. De plus, le type de discussion/discours que nous pouvons avoir avec les parents pour les « convaincre ».*
4. *que ce soit obligatoire*
5. *Le cours devrait être dispensée à l'ensemble de la formation*
6. *Que ce cours soit obligatoire ou en tous cas dispensé à toustes les étudiant.e.s*
7. *En travail de groupe, donner des situations et donner comme consignes aux étudiants de proposer une réaction adapté à la situation en tant qu'enseignant. Par exemple, un élève vient nous voir en expliquant un problème qu'il a eu avec un camarade, un proche ou un inconnu...*
8. *Rendre le cours obligatoire et que ce soit une matière à part entière dans notre cursus, et sur les deux ans.*
9. *Ajouter des cours en lien avec la formation de l'EVAR, peut être rendre l'option actuel obligatoire*
10. *La rendre obligatoire ! Ou avec + d'heures*
11. *Le cours devrait être obligatoire pour tous les étudiants car c'est une problématique à laquelle nous serons forcément confrontés dans notre pratique. Continuer de proposer la dimension pratique lors de laquelle on peut créer et échanger sur les séquences/séances à imaginer mettre en place à l'école.*
12. *Nous proposer encore plus d'idées d'activités concrètes à faire en classe. Et un focus sur le vocabulaire/la formulation à employer selon l'âge lorsque l'on parle de sujets sensibles tel que la sexualité, etc.*
13. *Plus d'heures pour aller plus loin, ouvert à plus de monde (voir obligatoire)*
14. *Le rendre obligatoire*
15. *le rendre obligatoire, faire + d'heure pour + approfondir*

16. *Idem précédente question*

17. *Que le cours soit dispense a tout le monde et pas seulement en option*

18. *Permettre à tous les étudiants MEEF d'avoir ce cours*

Si vous souhaitez rester en contact pour plus de ressources pédagogiques en lien avec l'EVAR, vous pouvez saisir votre adresse mail. 15 réponses

## **Bibliographie**

ALONSO E. et TONISSI G. auteurs et producteurs des ressources de la formation M@gistère Education à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, académie Aix Marseille

ARBOGAST M., FONDIMARE E., CORAPPORTEUR·ES, HAMEL A., MANCERON O., RUSZNIEWSKI M., TALIERCO J., VERIEN D., Les personnes extérieures entendues : DHERVILLY L. (Ministère de la Justice), DODSON L. (Arcom), PLOMB V. (SDFE), ROIRON C. (Ministère de l'Éducation nationale) L'institut Toluna Harris interactive : BARTOLI P., GAUTIER A., GERARD M. RÉDACTION : CHAUDOUET-DELMAS M Présidente : COUILLARD B. Secrétaire générale : BOURIENNE K. (2025). Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes Etat des lieux du sexisme en France, à l'heure de la polarisation Rapport n°2024-01-22-STER-61, 76 p.

BIAN, L., LESLIE, S.-J., & CIMPIAN, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, Science 355, 389 p.

BOUSQUET D. présidente du Haut Conseil à l'Égalité, Rapporteuse : VOUILLOT F. Co-rapporteuses : COLLET M. ET FOURTIC Y. (2016). Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité, Rapport n°2016-12-12-STER-025, 56 p.

BOUSQUET D. (2019). L'égalité entre les filles et les garçons, levier d'une société égalitaire : filles et garçons, des inégalités de traitement dès le plus jeune âge Après demain L'enfance N° 49 (NF), 2 p.

BRACHET S., BRUGEILLES C., PAILLET A., PÉLAGE A., ROLLET C., SAMUEL O.,(2014). Devenir parents d'une fille ou d'un garçon, XVIIIe colloque international de l'Aidelf, Trajectoires et âges de la vie, Université de Bari, p. 30-45

BRUGEILLES C. & CROMER S. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire, 94 p.

BRUGEILLES C., CROMER I., & CROMER S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Population, 57(2), p. 261-292

BRUGEILLES C., CROMER S. ET PANISSAL N. (2009). Travail, genre et sociétés Le sexisme au programme, représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école, p. 107-129

BUBER AGASSI J.(1989). Theories of Gender Equality: Lessons from the Israeli Kibbutz, Gender and Society, 3/2, p. 160-186

Circulaire n° 2003-027 (2003). L'Éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées

CONNAN-PINTADO C., & BÉHOTÉGUY G. (dir.) (2014). Être une fille, un garçon dans la littérature de jeunesse. France 1945-2012. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 310 p.

Coordination, animation et rédaction TOULLIER A. ET GAUTIER N., Contribution à la rédaction AUBRY M., BELHOUCHE V, BOURDIN V, BERTON-SCHMITT A., BRAZ J., CARIAT S., DELAVIER L., DUPUY A., DUROCHER S., ANDRÈS E., GAILLOT A., GAUVIN DRILLAUD L., GUERESHI S., JOMAT L., KAPO R., LEVY C., PEREIRA DIOGO L, ROGER H., SAINT-GAL A., TALLEC M. et le comité scientifique du Planning familial (2023). Pour une véritable éducation à la sexualité Les recommandations de la société civile aux pouvoirs publics Livre blanc sur l'éducation à la vie affective et sexuelle, 37 p.

Coprésidents DURAND E. ET MATHIEU N., rédaction du rapport : rapporteur général DURAND E, RAPPORTEURS ANE I., BRONCHARD C., CERUTTI Z., FAVER L., GAYRAUD A., LEGRAND B., LELIEVRE A. ET RICHARD-BERGEREAU L. (2023). Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants "On vous croit" rapport de CIIVISE, 756 p.

COSTE M. (2017). De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : La littérature et l'égalité fille-garçon, p. 109-118

DAFFLON NOVELLE A., (2004). Université de Genève Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente, 7 p.

FASSIN É., (2004). École, genre et politique : réflexions critiques sur les ABCD de l'égalité, dans Nouvelles Questions Féministes, vol. 33, n°2, p. 82-95.

Formation à l'égalité filles-garçons Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation, 9 p.

FRANÇOIS L, président du Comité d'étude, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, (1948). Rapport du Comité d'étude concernant l'Éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique,

GOANEC M., (2025). article Médiapart Éducation à la vie affective et sexuelle : Borne tient sa promesse sans vraiment convaincre

GONDARD-LALANNE C. ET JEANNE-ROSE E.,(2024). Conseil Économique, Social et Environnemental, Éduquer à la vie affective, relationnelle et sexuelle, 306 p.

LEMOND D., & PASCAU M. (2020). Description de pratiques diverses de terrain sur la vie affective, relationnelle et sexuelle de deux conseillères conjugales et familiales,

LIOUVILLE E., ROMULUS A., Inspectrices générales de l'éducation, du sport et de la recherche, (2021). Inspection Générale de L'Éducation du Sport et de la Recherche, Éducation à la sexualité en milieu scolaire. Rapport n° 2021-149

MANUELIAN M., MAGNAN-RAHIMI N., & LAROQUE L. (2021). La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ?. Le Français aujourd'hui, 193 p. 45 à 62

Maquette pédagogique Master MEEF 1<sup>er</sup> degré, (2025)

Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche et DGESCO (2013). Formation des enseignants, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. , 9 p.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche et DGESCO (2020). La littérature à l'école Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire École maternelle, 14 p.

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

Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, (2021). L'égalité filles-garçons dans les programmes d'enseignement, 17 p.

MOSCONI N. & CLAIR I. (2018). Éducation à l'égalité filles-garçons : quelles résistances et quels leviers ?

PESCHEUX G., (2003). Le royaume asante (Ghana): parenté, pouvoir, histoire, XVIIe – XXe siècles, KARTHALA Editions,

PIERRE-BROSSOLETTE S., Présidente du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes ALBERTI X., BERNARD M., coprésident-es de la Commission « Lutte contre les stéréotypes et rôles sociaux »  
CHAUDOUËT-DELMAS M., rapporteuse et BERNARD M., stagiaire (2024). Rapport

annuel 2024 sur l'état des lieux du sexisme en France S'attaquer aux racines du sexisme, Rapport n°2024-01-22-STER-61, 40 p.

RICHARD M., (2015). Les ABCD de l'égalité : une ambition éducative contrariée ?

SIMON P., GONDONNEAU J., MIRONER L., DOURLLEN-ROLLIER A., (1972). Rapport sur le comportement sexuel des Français. Paris, France : Éditions René JULLIARD & Pierre CHARRON.

TOMASINI M., Directrice de la publication, JOUVENCEAU M. Rédacteur en chef, BERNARDI A. Secrétaire d'édition, FRUCHART A. ET VOIRET F. Conception graphique, (2024). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance 32 p.

VALLAUD-BELKACEM N., (2019). Quels enjeux pour l'égalité filles-garçons dans l'enseignement ?,

WATSON C. W. , KINSHIP, (1992). Property and Inheritance in Kerinci, Central Sumatra, 255 p.

## **Résumé**

Ce mémoire s'intéresse à l'intégration de l'Éducation à la Vie Affective et Relationnelle (EVAR) dans les pratiques professionnelles des enseignant·es de maternelle. À travers une analyse approfondie des inégalités de genre dès le plus jeune âge et de leur perpétuation à l'école, ce travail met en lumière l'importance cruciale de l'EVARS pour lutter contre les stéréotypes et les violences sexistes et sexuelles. À partir d'entretiens qualitatifs, d'une large enquête quantitative menée auprès d'écoles primaires de l'académie de Grenoble et d'observations directes en formation initiale des professeur·es des écoles, il identifie les freins majeurs rencontrés par les enseignant·es dans la mise en œuvre effective de cet enseignement.

Pour y remédier, ce mémoire propose un outil pédagogique innovant nommé "Graine d'ÉVAR", permettant une approche accessible et pragmatique de ces thématiques via l'analyse critique des albums jeunesse les plus utilisés en classe (référentiel Éducation Nationale 2018). Cet outil, co-construit avec des enseignant·es en exercice, vise à offrir des ressources concrètes et adaptées aux contraintes du terrain afin de faciliter l'intégration quotidienne de l'EVAR.

Mots clés : Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et Sexuelle (EVARS), Égalité filles-garçons, Stéréotypes de genre, Violences sexistes et sexuelles, Enseignement en maternelle, Albums jeunesse, Ressources pédagogiques, Formation professionnelle, Analyse critique, Académie de Grenoble, Outil pédagogique, Intégration pédagogique.