



UNIVERSITÉ
BOURGOGNE
EUROPE

L'appropriation des prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle : entre perceptions, représentations et pratiques des enseignants de collège

Mémoire de recherche de Mélanie Dattée

Master d'Expertise et de Recherche en Sociologie
et Économie de l'Éducation

Sous la direction d'Amélie Duguet, Maîtresse de conférences en Sciences de
l'Éducation

Année 2025-2026

Résumé

En France, les recherches sur l'appropriation des prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) par les enseignants restent limitées. Bien que celle-ci soit obligatoire depuis la loi de 2001 et qu'un programme national soit généralisé depuis la rentrée 2025, sa mise en œuvre demeure hétérogène. Cette recherche analyse le rôle des textes réglementaires dans les pratiques enseignantes, à travers les perceptions, les représentations et les modalités d'appropriation des enseignants de collège.

Le cadre théorique mobilisé s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'évolution des missions de l'École et l'émergence des « *éducations à* ». Aujourd'hui, L'École participe désormais à la socialisation, à la formation citoyenne et au bien-être des élèves. Dans ce contexte, l'EVARS constitue une mission éducative transversale visant à accompagner les adolescents dans leurs relations sociales, affectives et identitaires.

Les résultats montrent une appropriation contrastée des prescriptions institutionnelles. Les pratiques apparaissent fortement dépendantes des caractéristiques professionnelles des enseignants, de leurs représentations à l'égard de leur rôle et de leurs compétences sur le sujet. Cette étude met ainsi en évidence que les prescriptions institutionnelles font l'objet de processus d'interprétation et d'adaptation par les acteurs de terrain.

Mots-clés : éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, prescriptions institutionnelles, pratiques enseignantes, représentations professionnelles, perceptions enseignantes.

Abstract

In France, research on teachers' appropriation of institutional prescriptions related to affective, relational, and sexual education (EVARS) remains limited. Although EVARS has been compulsory since the 2001 law, and a national curriculum has been implemented nationwide since the start of the 2025 school year, its implementation remains heterogeneous. This study examines the role of regulatory texts in teaching practices through middle school teachers' perceptions, representations, and modes of appropriation.

The theoretical framework adopted is part of a broader reflection on the evolution of the School's missions and the emergence of "educations to." Today, schools are increasingly involved in students' socialization, citizenship education, and well-being. In this context, EVARS constitutes a cross-curricular educational mission aimed at supporting adolescents in their social, emotional, and identity-related development.

The findings reveal a contrasted appropriation of institutional prescriptions. Teaching practices appear to depend strongly on teachers' professional characteristics, their representations of their role, and their perceived competencies regarding the subject. This study therefore highlights that institutional prescriptions are subject to processes of interpretation and adaptation by field practitioners.

Keywords: affective, relational, and sexual education; institutional prescriptions; teaching practices; professional representations; teachers' perceptions

Remerciements

Ce mémoire marque l'aboutissement d'un travail de recherche, mais également d'un cheminement personnel et professionnel qui n'aurait pu être mené à son terme sans le soutien de nombreuses personnes que je souhaite remercier ici.

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Amélie Duguet, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement tout au long de cette recherche. Ses conseils, sa disponibilité et la qualité de ses retours ont largement contribué à nourrir ma réflexion et à approfondir mes analyses. Son exigence, alliée à sa bienveillance, a constitué un appui précieux dans la réalisation de ce travail.

Je souhaite également remercier l'ensemble de l'équipe du laboratoire de l'IREDU, et plus particulièrement Sophie Morlaix, pour leur accompagnement au cours de cette année. Leurs apports théoriques et méthodologiques ont représenté une ressource essentielle dans l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens aussi à adresser une pensée particulière à mon père, ma plus belle étoile, qui continue de m'accompagner malgré son absence. Il demeure une source de force et d'inspiration dans mon parcours. Merci pour les valeurs et le courage que tu m'as transmis et qui continuent de guider mon cheminement personnel et universitaire. Je remercie également ma mère pour son accompagnement tout au long de ce parcours.

Je suis profondément reconnaissante envers les enseignants ayant accepté de répondre à mon questionnaire. Leur participation a été indispensable à la réalisation de cette recherche. Le temps accordé à cette enquête ainsi que leur sincérité de leurs réponses ont permis d'enrichir considérablement ce travail. Mes remerciements s'adressent également aux chefs d'établissement ayant contribué à la diffusion du questionnaire.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à Anaëlle Couture pour son soutien constant au cours de cette année. Sa présence et ses encouragements ont été particulièrement précieux dans les moments les plus exigeants de ce travail universitaire.

Pour finir, je remercie Bruno Prévost pour son soutien sans faille et son sens de la persévérance qu'il m'a transmis. Merci de m'avoir aidée à grandir, tant sur le plan personnel qu'intellectuel.

Utilisation de l'intelligence artificielle dans ce mémoire

Dans une démarche de transparence scientifique et de respect des principes d'intégrité académique, il apparaît donc nécessaire de préciser les usages de l'intelligence artificielle ayant contribué à l'élaboration de ce travail.

L'ensemble des contenus produits à l'aide de ces outils a été relu, vérifié et validé de manière critique. Dans le cadre de cette recherche, deux outils d'intelligence artificielle générative ont été mobilisés : ChatGPT développé par OpenAI et NotebookLM conçu par Google.

Les usages réalisés sont les suivants :

Recherche bibliographique

- Résumé d'articles et vérification de la qualité des informations

Aide à la rédaction

- Correction orthographique et grammaticale
- Reformulation partielle de certains passages
- Traduction vers le français et vers l'anglais

Aide méthodologique

- Aide à la conception du questionnaire

Aide à l'analyse des données

- Assistance dans l'interprétation des résultats statistiques
- Structuration et catégorisation des variables
- Recherche de techniques de traitement des données
- Génération de scripts SPSS

Sommaire

Résumé	3
Remerciements.....	5
Utilisation de l'intelligence artificielle	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE	15
CHAPITRE 1 : L'évolution des missions éducatives de l'École à l'ère des « éducations à »....	17
1. De la transmission des savoirs au développement des élèves.....	17
1.1. Les fondements institutionnels de l'École républicaine	17
1.2 Du socle commun à la mobilisation des savoirs	19
2. L'École comme espace de socialisation, de formation citoyenne et de bien-être	21
2.1. L'école comme « <i>petite société</i> »	21
2.2 Le bien-être des élèves comme mission de l'École	23
3. Les « éducations à » comme ouverture des missions de l'École	26
3.1. L'émergence des « éducations à »	26
3.2. Structuration institutionnelle et prescriptions officielles.....	27
2.3. Objectifs et finalités des « éducations à ».....	28
CHAPITRE 2 : L'éducation à la santé comme mission institutionnelle transversale de l'École	31
1. La santé entre définitions et cadres conceptuels.....	31
1.1 La santé dans une perspective individuelle	31
1.2. La santé dans une perspective collective	33
2. Les enjeux de la santé dans le contexte scolaire.....	36
2.1. L'histoire de l'éducation à la santé dans l'institution scolaire	36
2.2. L'école comme acteur collectif de santé	38
3. De l'éducation à la santé à l'institutionnalisation du parcours éducatif de santé.....	39
3.1. L'éducation à la santé : une mission éducative centrale mais problématique	39
3.2. Le parcours éducatif de santé : une structuration institutionnelle de l'éducation à la santé	41
CHAPITRE 3 : L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle dans les prescriptions institutionnelles.....	43
1. Définitions et repères conceptuels de l'éducation à la sexualité et à la vie affective.....	43
2. Evolution historique de l'éducation à la sexualité et à la vie affective.....	46
2.1. Le début du XX ^{ème} siècle : les premières initiatives.....	46
2.2. Les années 1970 : l'émergence des sciences humaines	50
2.3. Le XXI ^{ème} siècle : les enjeux contemporains de l'éducation à la sexualité.....	51

3. Le cadre réglementaire de l'EVARS au collège.....	53
4. L'éducation à la sexualité et à la vie affective au service du développement global des élèves.....	56
CHAPITRE 4 : Les enseignants face à l'EVARS entre appropriation des prescriptions et pratiques déclarées	59
1. De la prescription institutionnelle à l'action enseignante	59
1.1. Le cadre juridique et statutaire des enseignants	59
1.2. Les prescriptions institutionnelles et la profession enseignante.....	60
2. Etats des lieux de la mise en œuvre de l'EVARS : entre stratégies pédagogiques et diversité des pratiques.....	62
2.1. Du curriculum prescrit au curriculum réel : un décalage entre prescription et effectivité	62
2.2. Une diversité des pratiques : une articulation entre culture disciplinaire, représentations professionnelles et tensions socio-éthiques.....	64
3. Obstacles à la mise en place de l'EVARS en contexte scolaire.....	66
3.1. La professionnalisation insuffisante des enseignants	66
3.2. Les contraintes institutionnelles et organisationnelles de mise en œuvre.....	68
3.3. Entre régulations subjectives et reconfiguration du curriculum réel.....	69
DEUXIÈME PARTIE : DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	73
Problématique et hypothèses de recherche	75
1. Rappel du sujet et problématique	75
2. Hypothèses de recherche.....	78
3. Finalité de la recherche	82
Méthodologie.....	85
1. Population étudiée et méthode d'échantillonnage	85
1.1. Terrain d'action.....	85
1.2. Échantillon	86
2. Opérationnalisation des hypothèses de recherche.....	87
2.1. Identification des variables dépendantes.....	88
2.2. Identification des variables indépendantes	88
3. Dispositif de recueil des données	89
3.1. Le choix de l'outil : le questionnaire.....	89
3.2. Structure du questionnaire : les différentes parties	90
3.3. Le type de question.....	94
3.4. Le pré-test du questionnaire.....	97
3.5. La passation du questionnaire.....	97

4. Traitement et analyse des données.....	99
4.1 Les analyses descriptives.....	99
4.2 L'analyse par le test du Khi-deux	100
4.3 L'Analyse de variance (ANOVA).....	101
4.4 La régression linéaire	101
Ethique de la recherche	103
1. Qu'entend-on par sujet sensible ?.....	103
2. L'étude des pratiques enseignantes : une finalité émancipatrice de la recherche	106
3. Entre consentement, anonymat, confidentialité.....	108
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS, DISCUSSION, LIMITES ET CONCLUSION	111
Description des caractéristiques de la population	113
1. Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants	113
1.1. Le sexe	113
2.2. L'âge	114
2. Les trajectoires professionnelles et la position dans le métier des enseignants.....	115
2.1. Le statut professionnel	115
2.2. L'expérience professionnelle	116
3. Les contextes institutionnels d'exercice du métier d'enseignant.....	117
3.1. Le contexte établissement	117
3.2 L'appartenance aux réseaux d'éducation prioritaire	118
4. Les conditions concrètes du travail enseignant.....	118
4.1. La discipline enseignée	118
4.2. Les niveaux de classes prises en charge	120
4.3. Les responsabilités exercées dans les établissements.....	121
5. Formation et rapport à l'EVARS	122
5.1 La formation initiale.....	123
5.2. La formation continue.....	125
Résultats	129
1. Un niveau de connaissance des textes EVARS marqué par un décalage entre perception et maîtrise effective.....	129
1.1 Une appropriation déclarée des textes EVARS globalement fragile	129
1.2. Une maîtrise effective des textes sous-estimée par les enseignants	133
1.3. Une faible appropriation des évolutions réglementaires de 2025.....	137

2. Une mise en œuvre de l'EVARS marquée par une forte hétérogénéité des pratiques enseignantes	145
2.1. Des différences importantes dans les modalités de mise en œuvre	145
2.2. Une variabilité importante dans la fréquence de mise en œuvre des actions EVARS	150
2.3. Une hétérogénéité dans les contenus.....	154
3. Le rôle déterminant des caractéristiques professionnelles dans la mise en œuvre de l'EVARS	161
3.1. L'influence de la discipline enseignée	161
3.2. L'influence des responsabilités exercées dans l'établissement	172
3.3. La formation comme facteur central d'appropriation de l'EVARS.....	176
4. L'influence des représentations professionnelles sur la mise en œuvre de l'EVARS.....	180
4.1. Les représentations du rôle : une structure de l'action enseignante.....	180
4.2. Les compétences perçues par les enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS..	186
4.3. Les effets des représentations sur la mise en œuvre de l'EVARS	201
Discussion.....	215
1. Les connaissances des enseignants relatives au cadre réglementaire de l'EVARS	215
2. L'hétérogénéité des pratiques enseignantes en matière d'EVARS	216
3. Les effets de la formation, de l'appartenance disciplinaire et des responsabilités institutionnelles sur la mise en œuvre de l'EVARS	217
4. Les représentations du rôle de l'école et des enseignants et leurs effets sur le sentiment de légitimité, de compétence et d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS.....	218
Conclusion.....	221
Bibliographie.....	225
Sitographie	243
Annexe	245
Résumé	264

Introduction

Dans un article publié le 6 février 2025, le journal *Le Monde* revient sur la mise en place du premier programme national d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité (EVARS), appelé à être généralisé dans l'ensemble des établissements scolaires à partir de la rentrée 2025. Cette évolution s'inscrit dans un cadre réglementaire relativement ancien, puisque l'éducation à la sexualité est inscrite comme obligatoire depuis la loi de 2001. Toutefois, les journalistes mettent en lumière que sa mise en œuvre reste inégale selon les établissements, en lien notamment avec un manque de cadrage opérationnel, de formation des personnels et de ressources pédagogiques disponibles.

La publication de ce programme traduit une volonté institutionnelle de clarification et d'harmonisation des pratiques, avec l'objectif de rendre plus systématique son application. Néanmoins, cette dynamique s'inscrit dans un contexte de débats et de tensions autour des contenus enseignés, révélant la sensibilité des enjeux éducatifs, sociaux et politiques associés à cette thématique. Dans ce contexte, la question de l'appropriation des prescriptions institutionnelles par les acteurs de terrain apparaît centrale. L'existence d'un cadre réglementaire ne garantit pas, en effet, son application effective, celle-ci dépendant largement des représentations professionnelles, des perceptions et des pratiques des enseignants.

L'étude de cette mise en œuvre nécessite donc de s'intéresser aux modalités d'interprétation des textes et aux logiques d'action des acteurs éducatifs. C'est dans cette logique que s'inscrit ce travail de recherche, qui vise à analyser la manière dont les prescriptions relatives à l'EVARS sont comprises, traduites et mises en œuvre par les enseignants de collège. En effet, l'institution scolaire occupe aujourd'hui une place essentielle dans la prise en charge de nombreux enjeux sociaux et éducatifs qui dépassent la seule transmission des savoirs disciplinaires. Ses missions se sont progressivement élargies sous l'effet des transformations sociales, culturelles et politiques, conduisant l'École à devenir un espace de socialisation, de prévention et d'accompagnement du développement global des élèves.

Dans ce cadre, l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle occupe une place de plus en plus importante dans les politiques éducatives. Elle s'inscrit dans une volonté institutionnelle de favoriser le respect de soi et d'autrui, de prévenir les violences sexistes et sexuelles, de lutter contre les discriminations et d'accompagner les élèves dans la construction de leur identité et de leurs relations sociales. Elle participe également à la transmission de valeurs fondamentales telles que l'égalité entre les filles et les garçons, le respect de la dignité humaine et la lutte contre toutes les formes de domination et de stigmatisation.

Historiquement, les politiques publiques relatives à l'éducation à la sexualité ont d'abord été centrées sur des enjeux sanitaires et biologiques, notamment la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) ou des grossesses précoces. Progressivement, ces approches ont évolué vers une conception plus globale intégrant les dimensions affectives, relationnelles, psychologiques et sociales de la sexualité. Cette évolution traduit un élargissement des finalités éducatives assignées à l'École et une reconnaissance de la complexité des enjeux liés à la vie affective des adolescents.

En France, cette évolution s'est traduite par la production de nombreux textes réglementaires encadrant les pratiques professionnelles en matière d'EVARS. Depuis 2001, ces textes rappellent notamment l'obligation d'organiser trois séances annuelles d'éducation à la sexualité tout au long de la scolarité. Toutefois, malgré l'existence de ce cadre normatif, des écarts importants semblent persister entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives. La mise en œuvre demeure hétérogène selon les établissements avec des séances parfois irrégulières, partielles ou dépendante d'initiatives individuelles (Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016).

Ces écarts peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. L'EVARS renvoie en réalité à des thématiques considérées comme sensibles (Poirier-Saumure et al., 2024), dans la mesure où elles mobilisent des dimensions intimes, morales et sociales susceptibles de susciter des interrogations. Les enseignants peuvent alors être confrontés à un sentiment de légitimité fragile (Harlé, 2010 ; Hasni, 2010), à un manque de formation spécifique (Cohen et al., 2011), ou encore à l'absence de repères pédagogiques clairement identifiés. (Fournier-Gallant, 2019 ; Hrairi, 2017). Par ailleurs, le caractère transversal et non-disciplinaire de cette éducation contribue à en complexifier la mise en œuvre, en la rendant parfois difficile à inscrire dans les pratiques ordinaires d'enseignement (Barthes et Alpe, 2018).

En ce sens, les prescriptions institutionnelles ne peuvent être appréhendées comme de simples injonctions appliquées de manière mécanique. L'analyse des pratiques enseignantes suppose donc de comprendre la manière dont les textes sont interprétés, adaptés et investis de sens dans le contexte scolaire. Dans le même temps, la littérature française sur l'éducation à la sexualité reste peu documentée, notamment en ce qui concerne l'analyse des politiques publiques encadrent cette éducation. Dès lors, la manière dont les enseignants s'approprient concrètement cette mission, la traduisent dans leurs pratiques quotidiennes et l'articulent avec leurs représentations professionnelles demeure encore peu explorée dans le contexte français, en particulier à partir de données quantitatives.

Dans cette perspective, la question de départ est la suivante : **quel rôle jouent les textes réglementaires dans les pratiques enseignantes en matière d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle au collège ?** Cette interrogation nous conduit à plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de connaître le niveau de connaissance et de compréhension des prescriptions institutionnelles par les enseignants. Il convient ensuite d'analyser la manière dont ces prescriptions sont interprétées et mobilisées dans les pratiques professionnelles. Enfin, cette recherche vise à identifier les freins et les leviers susceptibles d'influencer leur appropriation dans le contexte du collège.

Afin de satisfaire à ces objectifs, nous produirons d'abord une revue de la littérature permettant d'appréhender le cadre théorique et institutionnel de cette recherche. S'en suivra l'exposé de notre problématique, avant d'en venir à la présentation des contours méthodologiques de cette recherche reposant sur une démarche empirique. Nous exposerons ensuite nos résultats, lesquels seront discutés dans une dernière partie à la lumière de la littérature scientifique déjà produite en lien avec le sujet.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

L'évolution des missions éducatives de l'École à l'ère des « *éducations à* »

Historiquement, la mission fondamentale de l'École reposait sur la transmission des savoirs disciplinaires. Cette fonction première vise la formation intellectuelle des élèves à travers l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques à chaque discipline. Ce chapitre vise à éclairer les transformations sociales, culturelles et politiques qui ont progressivement conduit à une redéfinition et à un élargissement des missions de l'institution scolaire. Cette dernière est désormais investie d'un rôle de socialisation, participant à l'apprentissage des normes, des valeurs et des comportements attendus au sein de la société. Par ailleurs, la prise en compte croissante du bien-être des élèves témoigne d'une évolution vers une approche plus globale de leur développement, intégrant des dimensions relationnelles, émotionnelles et psychologiques. Au regard de ces éléments, l'émergence et la structuration des « *éducations à* » apparaissent comme une traduction concrète de cet élargissement des missions de l'École.

1. De la transmission des savoirs au développement des élèves

1.1. Les fondements institutionnels de l'École républicaine

Le système éducatif français est régi par le Code de l'éducation qui fixe l'ensemble des lois organisant son fonctionnement. Ce cadre juridique précise les principes, les droits et les obligations des élèves, des personnels et des établissements scolaires. À ce titre, l'article L111-2 dispose que « *tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation* ». Il rappelle ainsi le rôle fondamental de l'École dans la vie de chaque enfant, soulignant que l'institution scolaire constitue un cadre structurant pour leur développement. Dans cette optique, l'École se voit confier pour mission de garantir à chacun l'accès au droit à l'instruction.

Dans cette dynamique, les recherches des sociologues français Deauvieu et Terrail (2007) s'inscrivent dans le prolongement de ce cadre réglementaire en distinguant la transmission des savoirs de la transmission des connaissances. La transmission des savoirs renvoie spécifiquement à l'accès à la culture écrite et aux savoirs formalisés, scientifiques ou culturels tels qu'ils sont construits et organisés dans le cadre scolaire. La transmission des connaissances quant à elle, désigne un processus plus large et informel. Cette distinction permet de souligner que les apprentissages réalisés à l'École ne relèvent pas exclusivement de contenus disciplinaires strictement académiques.

Cette distinction permet de replacer les fondements historiques de l'École républicaine, notamment à travers les lois Jules Ferry adoptées en 1881 et 1882, qui établissent trois principes fondateurs de l'école primaire : la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaire. En France, ces lois constituent une étape majeure dans la construction de l'École d'aujourd'hui, en favorisant une scolarisation plus large de la population et en permettant à des enfants issus de milieux modestes d'accéder plus facilement à l'instruction. Par ailleurs, la laïcisation de l'enseignement marque la volonté de l'État de séparer l'École de l'influence religieuse. La finalité est de faire de l'institution scolaire un espace commun destiné à former les citoyens de demain. Par conséquent, cette obligation d'instruction visait à garantir l'égalité de principe entre les enfants, en se distinguant des logiques de différenciation liées aux stratégies familiales, elles-mêmes déterminées par le patrimoine, le statut social et les trajectoires familiales, et susceptibles de produire des inégalités (Bourdieu, 2012).

Dans cette continuité, cette obligation d'instruction a été étendue avec l'article L131-1 du Code de l'éducation (2019) en stipulant que « *l'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans* ». Cette prescription traduit la volonté de garantir à l'ensemble des enfants l'accès à l'instruction durant une période déterminante de leur développement. En assurant la fréquentation scolaire, l'institution crée les conditions nécessaires à l'acquisition progressive de connaissances et de compétences. Elle participe de ce fait à la formation intellectuelle des élèves, en leur offrant un cadre éducatif stable. L'obligation d'instruction ne se réduit donc pas à une contrainte réglementaire, mais renvoie à l'affirmation d'un droit fondamental.

Parallèlement, l'article L 122-1-1 de 2013 vient préciser que « *la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté.* ». Ce dernier montre que cette obligation doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Ce texte institutionnel formalise ainsi une exigence d'unification des apprentissages. Il vise par ailleurs la poursuite d'études, la construction d'un projet personnel et professionnel et la préparation à l'exercice de la citoyenneté. Cette triple orientation traduit une volonté de l'État d'affirmer que la formation intellectuelle de l'enfant constitue une condition essentielle de son futur exercice de la citoyenneté et de sa participation à la vie sociale.

1.2 Du socle commun à la mobilisation des savoirs

L'émergence de la notion de socle commun s'inscrit dans une réflexion ancienne sur les finalités de la scolarité obligatoire. Dès 1974, Valéry Giscard d'Estaing évoque l'idée d'un « *savoir minimal* » que chaque citoyen devrait maîtriser à l'issue de sa formation. Cette réflexion est prolongée en 1985 par Pierre Bourdieu, qui propose la définition d'un « *minimum culturel commun* », entendu comme un noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux devant être partagés par tous. Dans les années 1990, cette problématique est reprise par le Conseil national des programmes sous l'impulsion de Luc Ferry, qui introduit explicitement l'expression de « *socle commun* » dans une perspective de démocratisation du système éducatif. Par la suite, les travaux de François Dubet (1999) insistent sur la nécessité pour le collège de définir les savoirs et compétences attendus de tous les élèves, tandis que le rapport Thélot (2004) évoque un « *socle commun des indispensables* ».

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005) apparaît comme un tournant majeur dans l'histoire de l'École en instituant un socle commun de connaissances et de compétences. Les travaux de Lelièvre (2006), historien français, mettent en lumière que tous les ministres de l'Éducation nationale ont été confrontés à la nécessité de définir les contenus essentiels de la formation scolaire depuis le début de la V^{ème} République. De cette façon, l'instauration du socle commun prolonge cette préoccupation. Cette obligation traduit

une volonté politique et éducative de circonscrire un tronc commun de savoirs jugés indispensables à la formation intellectuelle et citoyenne de tous les élèves.

Simultanément, les travaux de Luis et Lamboy (2015) soulignent qu'il ne s'agit plus seulement de définir des programmes à enseigner. L'enjeu est d'établir explicitement un ensemble de connaissances fondamentales que tous les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. De cette manière, dès 2013 avec la loi Peillon, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture vient redéfinir et actualiser le socle commun initialement instauré en 2005. Il est structuré en cinq domaines complémentaires qui couvrent l'ensemble des dimensions de la formation de l'élève :

- Le domaine 1 concerne les langages pour penser et communiquer avec la maîtrise du français, des langues étrangères et des langages scientifiques, numériques et artistiques.
- Le domaine 2 porte sur les méthodes et outils pour apprendre. Il développe l'autonomie, l'organisation du travail et l'usage des outils, notamment numériques.
- Le domaine 3 est relatif à la formation de la personne et du citoyen. Il concerne les valeurs républicaines, le respect d'autrui et la construction du jugement moral et civique.
- Le domaine 4 traite des systèmes naturels et des systèmes techniques. Il vise la compréhension du monde scientifique et technologique.
- Le domaine 5 concerne les représentations du monde et l'activité humaine. Il permet de comprendre les sociétés dans le temps et l'espace à travers l'histoire, la géographie et les arts.

Ce socle est organisé de manière progressive, la validation à l'issue de la classe de troisième reposant sur l'atteinte du niveau 3 sur 4 (Merle, 2021). Dans cette logique, le développement intellectuel des élèves ne se limite plus à la fréquentation de l'École. Elle se mesure à la capacité des élèves à démontrer la maîtrise de connaissances et compétences définies comme essentielles par l'institution.

Toutefois, ce développement intellectuel ne peut se réduire à l'appropriation de savoirs scolaires. Il suppose que ces connaissances soient en mesure d'être mobilisées de manière autonome par les élèves. Les travaux issus de la sociologie de Dubet et Martuccelli (2014) soulignent que l'École doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leur propre parcours éducatif en construisant progressivement leur autonomie intellectuelle. En définitive, la réussite scolaire dépasse la simple conformité aux référentiels de compétences pour viser la formation de citoyens capables dotés d'un esprit critique.

2. L'École comme espace de socialisation, de formation citoyenne et de bien-être

2.1. L'école comme « *petite société* »

Aujourd'hui, les missions de l'École dépassent la simple transmission des savoirs en jouant un rôle essentiel dans la socialisation des élèves. Emile Durkheim (1963), sociologue français, considère la classe comme une « *petite société* » (p.126). En ce sens, l'École constitue un lieu central de socialisation et d'intégration sociale pour les élèves. En effet, elle offre un cadre dans lequel les enfants apprennent à respecter des normes partagées, à réguler leurs comportements et à structurer leurs interactions avec autrui. Les travaux de Mekahlia et Benhamza (2023) viennent confirmer qu'elle constitue, après la famille, un cadre majeur de socialisation. Les interactions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles qui constituent l'environnement scolaire régulent les comportements et consolident la dimension sociale des élèves. L'ensemble de ces éléments souligne que l'École n'est pas seulement un lieu d'acquisition de savoirs, mais également un espace structuré où les élèves apprennent à vivre ensemble, à respecter des règles communes et à développer des compétences sociales et civiques.

Rappelons que la socialisation scolaire peut être définie comme le « *processus d'acquisition de manières d'agir et de penser dans les interactions de l'individu avec l'environnement humain et matériel de l'école* » (Danic, 2017, p. 794). Elle repose alors sur l'acquisition de manières d'agir et de penser au contact de l'environnement humain et matériel de l'école. Les recherches de Ballion (1998) viennent éclairer cette notion de socialisation scolaire comme une hiérarchie de visées distinctes mais complémentaires. La première correspond à la visée de protection qui a pour objectif d'intégrer les élèves dans l'institution et à garantir sa

continuité. Il s'agit de s'assurer que tous respectent les règles de base et que l'école fonctionne comme un cadre structurant. La deuxième est la visée d'optimisation qui consiste à développer des compétences sociales et civiques chez les élèves. La troisième relève de la visée éthique qui traduit les attentes sociales contemporaines.

Cette socialisation s'incarne concrètement dans ce que Vincent (1994) désigne comme la « *forme scolaire* ». Cette dernière est entendue comme un cadre structurant qui organise à la fois le temps, l'espace et les modalités d'interaction au sein de l'institution. Elle ne se limite pas à une organisation matérielle. Elle impose des règles, des modes de communication spécifiques et des pratiques évaluatives qui orientent les comportements des élèves. De ce fait, la forme scolaire agit comme un dispositif de socialisation, produisant des effets non seulement sur les savoirs acquis, mais aussi sur les manières d'agir, de penser et de se rapporter aux normes scolaires.

Si l'on se réfère aux travaux de Durkheim (1925), la forme scolaire participe à la construction du « *personnage social* ». Elle prépare les élèves à intérioriser des règles collectives et à adopter des postures attendues dans la vie sociale. Toutefois, loin d'être un cadre figé, la forme scolaire est constamment actualisée et médiatisée par les pratiques enseignantes : ce sont les enseignants qui, à travers leurs choix pédagogiques et relationnels, rendent opérantes ces normes et en modulent les effets. Dès lors, cela permet de mieux comprendre que la socialisation scolaire ne relève pas uniquement de dispositifs institutionnels, mais aussi d'un travail d'appropriation et de mise en œuvre, au cœur de l'activité enseignante.

Aujourd'hui, cette socialisation est renforcée par la présence de la Charte de la laïcité et le règlement intérieur dans les établissements scolaires. Ces derniers permettent aux élèves d'expérimenter quotidiennement la règle, la discipline et la responsabilité, tout en structurant leur expérience de la vie collective. En somme, la socialisation scolaire combine une dimension normative par le respect des règles, l'intégration dans la communauté éducative et une dimension formative, permettant aux élèves de devenir des individus capables d'autonomie, de coopération et d'engagement social. Cette formation citoyenne, dispensée par l'École, répond à un paradoxe analysé par Dubet et Martuccelli (2014). Selon les auteurs, l'institution scolaire se doit de produire des individus partageant des valeurs communes tout en développant leur autonomie critique. D'un côté, la citoyenneté est normée : elle implique le respect des valeurs républicaines, de la laïcité et de l'égalité. De l'autre, elle requiert la capacité de jugement, la réflexion critique et l'engagement personnel.

Or, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005) et la loi de refondation (2013) inscrivent explicitement ces missions de socialisation et de citoyenneté dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment dans le domaine 3 intitulé « *la formation de la personne et du citoyen* » (Delahaye, 2010). Dans ce prolongement, l'introduction de l'enseignement moral et civique (EMC) en 2015 et la mise en place du parcours citoyen en 2016 contribuent à organiser les apprentissages civiques et à renforcer l'acquisition progressive de compétences liées à la citoyenneté au sein de l'École. Cette démarche reflète l'idée que la citoyenneté n'est pas simplement transmise, mais apprise par l'expérience et l'appropriation progressive des valeurs, en lien avec des interactions sociales concrètes (Mekahlia & Benhamza, 2023).

Dans ce contexte, l'École se voit confier une double mission de socialisation et de citoyenneté en structurant les relations, les normes et les apprentissages. Cependant, cette visée plurielle ne peut pleinement se réaliser sans interroger les conditions concrètes dans lesquelles les élèves vivent et apprennent au sein de l'institution. À ce titre, il convient de s'interroger sur la question du bien-être des apprenants.

2.2 Le bien-être des élèves comme mission de l'École

Après s'être intéressé aux dimensions instructives, citoyennes et socialisatrices de l'École, il apparaît désormais essentiel d'examiner une autre mission fondamentale : le bien-être des élèves. Dans cette dynamique, la notion de bien-être scolaire prend tout son sens, bien qu'elle demeure complexe et plurielle. Les travaux de Philippe (2017) s'intéressent à la dimension individuelle du bien-être avec le ressenti personnel de l'élève et aux conditions de vie dans lesquelles il évolue. Tandis que ceux de Murat et Simonis-Sueur (2015), appréhendent, eux, le bien-être comme un niveau de satisfaction éprouvé par les élèves ou les personnels à l'égard des différentes dimensions de la vie scolaire.

Aujourd'hui, la promotion du bien-être constitue une mission transversale de l'École, articulant ses finalités traditionnelles avec le développement global des élèves. Cette orientation témoigne à la fois d'une prise en compte accrue des droits de l'enfant, du développement de travaux sur les conditions de réussite et le climat scolaire, et de la reconnaissance du bien-être comme objectif éducatif à part entière (Murat & Simonis-Sueur, 2015). Les recherches francophones et internationales convergent pour montrer que le bien-être ne peut être réduit à un seul facteur : il se construit à l'intersection dynamique de

plusieurs dimensions étroitement interconnectées. Cette approche multidimensionnelle est aujourd'hui largement reconnue dans la littérature scientifique sur le bien-être des élèves et sur les environnements éducatifs (Konu & Rimpela, 2002 ; Pollard & Lee, 2003).

Tout d'abord, le bien-être repose sur des dimensions objectives. Elles renvoient aux conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles évoluent les élèves. Il s'agit notamment de la qualité des infrastructures, de la sécurité des espaces scolaires, de l'accès aux ressources pédagogiques ou encore des conditions physiques d'apprentissage (Bacro et al., 2011). Il comprend également une dimension subjective, renvoyant à l'expérience vécue par les élèves. Celle-ci englobe notamment le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, l'estime de soi, la motivation à apprendre ou encore la satisfaction vis-à-vis de l'école (Bradshaw et al., 2011).

Enfin, le bien-être s'inscrit dans des dimensions contextuelles. Celles-ci incluent l'environnement familial, l'organisation de l'établissement, ainsi que les facteurs socio-territoriaux et culturels qui influencent l'expérience scolaire des élèves (Pollard & Lee, 2003 ; Konu & Rimpela, 2002). Dans cette logique, l'École ne constitue pas un espace isolé : elle est traversée par des dynamiques sociales, institutionnelles et culturelles qui façonnent les trajectoires éducatives. Le bien-être scolaire apparaît alors comme un phénomène systémique, situé à la croisée des conditions matérielles, des expériences subjectives et des contextes sociaux. Comprendre cette articulation constitue un levier essentiel pour penser des pratiques éducatives qui favorisent à la fois l'engagement, le développement et le transfert des apprentissages.

Dans cette perspective multidimensionnelle, le modèle PERMA proposé par Martin Seligman (2011) constitue un cadre particulièrement pertinent pour analyser le bien-être dans les contextes éducatifs. Il permet d'identifier cinq piliers essentiels à l'épanouissement humain : P pour « *positive emotions* », E pour « *engagement* », R pour « *relationships* », M pour « *meaning* » et A pour « *accomplishment* »¹. Initialement développé dans le champ de la psychologie positive, ce modèle a été adapté au milieu scolaire par Shankland et Bressoux (2021) afin de mieux comprendre les conditions favorisant l'épanouissement et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Ces cinq déterminants fondamentaux du bien-être interagissent étroitement et contribuent à structurer l'expérience scolaire des apprenants :

¹ P pour « *émotions positives* », E pour « *engagement* », R pour « *relations* », M pour « *sens* » et A pour « *accomplissement* ».

- Le premier déterminant concerne les émotions positives. Celles-ci renvoient aux expériences affectives agréables vécues dans le cadre scolaire, telles que la joie d'apprendre, la curiosité ou encore la satisfaction liée à la réussite d'une tâche. Dans une perspective éducative, elles constituent alors un levier important pour soutenir la résilience des élèves face aux défis de l'apprentissage.
- Le deuxième déterminant est l'engagement, qui correspond au degré d'implication active de l'élève dans ses activités scolaires. Dans la perspective des sciences de l'éducation, cet engagement constitue un vecteur essentiel du transfert des apprentissages, car il favorise une appropriation active et durable des savoirs.
- Le troisième pilier mis au jour par Shankland et Bressoux (2021), repose sur les relations positives. L'école est un espace profondément relationnel où les interactions avec les pairs et les adultes jouent un rôle central dans l'expérience scolaire. Ces relations favorisent non seulement le sentiment d'appartenance, mais aussi la sécurité psychologique nécessaire pour oser essayer, se tromper et progresser.
- Le quatrième déterminant concerne le sens accordé aux activités scolaires. Les élèves sont davantage engagés lorsqu'ils perçoivent que les apprentissages ont une signification pour eux, qu'ils répondent à des questions importantes ou qu'ils contribuent à des objectifs personnels et collectifs.
- Enfin, le cinquième pilier est l'accomplissement, c'est-à-dire la perception de progresser vers des objectifs personnels et de développer ses compétences. Le sentiment d'efficacité, la reconnaissance des efforts et la possibilité de constater ses progrès contribuent fortement au bien-être scolaire.

À cet égard, l'approche PERMA offre une grille de lecture structurante du bien-être à l'école, en mettant en lumière l'articulation entre émotions, engagement, relations, sens et accomplissement. Ce modèle montre que le bien-être ne se réduit ni à la satisfaction subjective ni à la qualité matérielle de l'école : il résulte de l'articulation de multiples facteurs individuels, sociaux, culturels et temporels (Dugas et al., 2024). Or, les recherches montrent que ces dimensions sont fortement corrélées à la réussite scolaire, à la motivation et au développement global des élèves (Baker et al., 2003 ; Danielsen et al., 2009). La promotion du bien-être reflète en outre une transformation profonde des missions de l'École : elle articule socialisation, réussite académique et développement global de l'élève. L'école ne se limite plus à un rôle d'instruction et de formation citoyenne.

L'institution scolaire traduit cette priorité du bien-être en dispositifs concrets, parmi lesquels les « *éducations à* » occupent une place centrale : éducation à la santé, à la citoyenneté, à la vie affective et relationnelle, à la sécurité et à l'environnement. Ces dispositifs permettent alors de concrétiser les prescriptions institutionnelles en pratiques pédagogiques articulant les dimensions cognitives, sociales et affectives de la scolarité.

3. Les « *éducations à* » comme ouverture des missions de l'École

3.1. L'émergence des « *éducations à* »

Aujourd'hui, l'École se trouve confrontée à des missions qui dépassent largement la simple transmission de savoirs disciplinaires. Elle se voit confier un rôle de formation des citoyens de demain capables de répondre à des enjeux sociétaux et culturels en adoptant des comportements responsables. Dans ce contexte, les « *éducations à* » se présentent comme des dispositifs visant à élargir les fonctions traditionnelles de l'institution scolaire.

Les travaux de Barthes et Alpe (2018) mettent en lumière que les « *éducations à* » apparaissent comme un dispositif spécifique ayant un caractère thématique et transversal. Contrairement aux disciplines traditionnelles, ces éducations ne se fondent pas sur des savoirs académiques clairement établis. En effet, les savoirs transmis sont qualifiés d'hybrides et d'incertains puisqu'ils mobilisent à la fois des références scientifiques, sociales et politiques (Lange, 2006 ; Harlé, 2010). De plus, les recherches de Legardez et Simonneaux (2011) expliquent que ces savoirs font souvent objets de controverses, en plus d'être qualifiés de « *Questions Socialement Vives* ». Ces deux caractéristiques reflètent des tensions entre société, science et école.

Au-delà de ces spécificités, l'évolution de ces « *éducations à* » se retrouve dans l'histoire de l'éducation morale, de l'instruction civique au XX^e siècle. Auparavant, ces disciplines visaient déjà à transmettre des normes et des comportements valorisés socialement. Toutefois, leur portée restait marginale et davantage orientée vers des objectifs politiques (Barthes & Alpe, 2018). Désormais, les « *éducations à* » répondent à une demande sociale explicite. Elles sont en lien avec des enjeux complexes tels que la citoyenneté, la santé ou le développement durable (Pagoni & Tutiaux, 2012 ; Barthes et al., 2017). Les travaux de Beitone et Hemdane (2024) soulignent que ces dispositifs, depuis les années 2000, visent non seulement à

informer, mais aussi à influencer les pratiques et les attitudes des élèves, intégrant une dimension sociale et normative forte.

Cette émergence ne peut être comprise sans tenir compte du contexte international. Plus précisément, l'OCDE et l'UNESCO (Audigier, 2006 ; UNESCO, 2015) ont contribué à légitimer l'intégration de ces dispositifs. L'accent est placé sur le rôle de l'institution scolaire dans le développement de compétences sociales et civiques, la responsabilité collective et l'aptitude à gérer des problèmes complexes. L'ensemble de ces recommandations montre l'importance des pratiques éducatives amenant à la réflexion réflexives entre les savoirs disciplinaires et valeurs sociales.

Pour finir, l'analyse de Lebeaume (2004) met en évidence trois traits caractéristiques des « *éducations à* ».

- Elles portent sur des savoirs, des valeurs et des comportements.
- Ensuite, elles s'appuient sur des pratiques de référence (médecins, experts, acteurs politiques) plutôt que sur des savoirs académiques.
- Puis, elles visent à transformer les pratiques sociales plutôt qu'à transmettre des pratiques existantes.

Ces éléments permettent de mieux comprendre la spécificité des « *éducations à* » dans le champ scolaire et leur positionnement à l'interface entre savoirs scolaires et enjeux sociaux contemporains. Il apparaît nécessaire de s'intéresser à leur inscription dans le cadre des prescriptions institutionnelles, qui en définissent les objectifs, les contenus et les modalités de mise en œuvre au sein de l'École.

3.2. Structuration institutionnelle et prescriptions officielles

La structuration institutionnelle des « *éducations à* » reflète une double logique : répondre aux attentes sociales et encadrer les pratiques pédagogiques à travers des prescriptions officielles. L'évolution historique de cette structuration révèle une progression : des circulaires et lois des années 1970-1980 (Fontanet, 1982) visant des interventions ponctuelles, jusqu'aux lois et circulaires du XXI^e siècle (Aubry, 2001 ; circulaire EVARS, 2018), traduisant une volonté de normalisation et de standardisation des dispositifs. Toutefois, cette formalisation institutionnelle n'implique pas une homogénéité de mise en œuvre : elle laisse une marge

considérable aux acteurs locaux, générant un écart persistant entre prescriptions et pratiques réelles (Simonneaux, 2011 ; Lange & Martinand, 2011).

L'UNESCO (2015) insiste, par ailleurs, sur la diversité des acteurs impliqués enseignants, éducateurs associatifs, professionnels de santé, fonctionnaires territoriaux et universitaires et sur la complexité de leur coordination. Chaque acteur possède des légitimités spécifiques, pouvant entrer en tension avec les autres (Barthes & Alpe, 2018). Cette pluralité rend cruciale la formation des acteurs, qui doit permettre de gérer l'incertitude des savoirs, les controverses et la responsabilité sociétale.

La structuration institutionnelle met également en lumière la tension entre disciplinarité et transversalité. Les dispositifs perturbent la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994) et exigent des compétences interdisciplinaires et réflexives. Astolfi (2008) rappelle que les savoirs disciplinaires supposent un renoncement aux évidences du sens commun, tandis que Moniot (2001) souligne l'importance d'une pédagogie centrée sur l'expérience et la co-construction du sens avec les élèves. Hasni (2010) approfondit cette tension en insistant sur les difficultés à articuler le disciplinaire et le social, l'instruction et la socialisation, l'universel et l'utile.

Les prescriptions institutionnelles visent à légitimer socialement les dispositifs, mais leur efficacité dépend de l'appropriation critique et contextuelle par les enseignants et autres acteurs. Lange et Victor (2006) parlent de savoirs « *non disciplinaires, polémiques et mouvants* », reflétant l'importance de la pratique réflexive et de la capacité à gérer les controverses, tandis que Harlé (2010) et Hasni (2010) soulignent que ces dispositifs mobilisent des références issues de pratiques sociales et professionnelles, redéfinissant la légitimité des contenus enseignés.

2.3. Objectifs et finalités des « éducations à »

Les finalités des « éducations à » dépassent la simple transmission de connaissances pour intégrer la formation morale, civique et sociale, articulant savoirs, valeurs et comportements (Durkheim, 2003 ; Barthes & Alpe, 2018). Elles visent à développer l'esprit critique, l'autonomie morale et la capacité à agir sur le monde social (Audigier, 2006 ; Lebeaume, 2004 ; Éthier & Lefrançois, 2016).

Ces dispositifs incarnent la tension permanente entre instruction et socialisation. Hasni (2010) note que la difficulté principale réside dans l'articulation entre disciplines scolaires et transformation sociale, entre savoir académique et savoir social. Les savoirs enseignés sont hybrides, incertains et souvent controversés, comme le montrent Lange et Victor (2006) et Harlé (2010). Cette hybridité impose aux enseignants un rôle de médiateur réflexif, capable de naviguer entre disciplines, valeurs et finalités sociales.

La littérature souligne également l'importance des approches pédagogiques centrées sur l'expérience de l'élève (Audigier, 2006 ; Moniot, 2001). Ces derniers favorisent la co-construction du sens et l'appropriation active des savoirs, permettant aux élèves de développer des compétences cognitives et sociales tout en confrontant leurs idées à des controverses. Astolfi (2008) souligne que les savoirs disciplinaires doivent être considérés comme des conquêtes intellectuelles, exigeant de dépasser le sens commun et de développer un jugement critique.

Enfin, les comparaisons internationales montrent que l'intégration des « *éducations à* » varie selon les systèmes éducatifs. Au Québec et en Suisse romande, elles sont organisées transversalement, tandis qu'en France, malgré les révisions des programmes et le socle commun (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a-d), elles restent majoritairement intégrées aux disciplines (Fabre, 2014 ; Hertig, 2011 ; Lange et Victor, 2006). Cette variation souligne l'importance d'une réflexion critique sur la manière dont ces dispositifs peuvent être articulés aux disciplines, aux missions de socialisation et aux attentes sociales, renforçant le rôle central de l'enseignant comme médiateur et praticien réflexif.

En somme, les « *éducations à* » s'inscrivent dans un mouvement d'élargissement des missions de l'École, articulant transmission des savoirs, socialisation et prise en compte du bien-être des élèves. Leur émergence et leur structuration institutionnelle traduisent à la fois une volonté de répondre à des attentes sociétales croissantes et la nécessité d'encadrer des contenus hybrides, souvent traversés par des incertitudes et des controverses. Toutefois, il apparaît nécessaire de s'arrêter plus spécifiquement sur l'éducation à la santé, en raison de son rôle central dans les logiques de prévention et de promotion du bien-être des élèves.

CHAPITRE 2

L'éducation à la santé comme mission institutionnelle transversale de l'École

Dans le prolongement de notre analyse des « *éducations à* », ce chapitre se propose de centrer l'étude sur l'éducation à la santé. L'objectif est d'abord d'interroger la notion même de santé, dont les approches sont multiples et évolutives. Il s'agira ensuite de comprendre les raisons pour lesquelles l'institution scolaire est amenée à investir ce champ, en lien avec l'élargissement de ses missions vers la prévention, la socialisation et la prise en compte du bien-être des élèves, ainsi qu'avec les enjeux de santé publique auxquels elle contribue. C'est pourquoi, il semble essentiel de poursuivre sur l'éducation à la santé en tant que telle, en examinant ses finalités, ses contenus et ses modalités de mise en œuvre au sein du système éducatif, ainsi que la manière dont elle s'inscrit dans les prescriptions institutionnelles et les pratiques professionnelles. Dès lors, il s'agira d'examiner en quoi la santé et son éducation constituent à la fois une mission centrale et un objet problématique pour l'institution scolaire.

1. La santé entre définitions et cadres conceptuels

1.1 La santé dans une perspective individuelle

La santé peut être appréhendée comme un concept complexe et multidimensionnel, renvoyant à des dimensions variées qui vont de l'état d'intégrité et des capacités fonctionnelles de l'individu jusqu'à sa condition physique et son bien-être global (Andrea, 2018). Dès le milieu du XX^e siècle, le concept de la santé connaît un tournant majeur en remettant en question la vision strictement biomédicale prédominante jusque-là. Ce changement s'illustre plus précisément avec la définition de la santé comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social, et non simplement l'absence de maladie ou d'infirmité.* » (OMS, 1946). Cette définition du Préambule de la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé (1946) apparaît comme une rupture déterminante avec la prise en compte des dimensions psychiques et sociales. Au regard de ces éléments, elle n'est donc plus exclusivement centrée

sur les indicateurs biologiques et la pathologie, permettant en ce sens une compréhension plus globale de la santé. Cette transformation laisse sous-entendre qu'elle s'apparente à un état de bien-être qui ne peut être dissocié des conditions de vie, des relations sociales et de l'environnement de vie.

Dans cette continuité, les recherches des décennies suivantes cherchent à opérationnaliser et à théoriser cette conception élargie de la santé. Les travaux de Goldberg et al. (1979) constituent à cet égard une étape structurante, en distinguant trois manières complémentaires d'appréhender la santé. La première est dite « *perceptuelle* » renvoyant au sentiment subjectif du bien-être et à l'évaluation que les individus font de leur propre état de santé. La deuxième est qualifiée de « *fonctionnelle* », en concevant la santé comme la capacité à remplir les rôles sociaux attendus, mettant en évidence le lien étroit entre santé et intégration sociale. La troisième se caractérise comme « *adaptative* », considérant la santé comme le résultat d'un ajustement permanent de l'individu à son environnement. Ces trois approches complémentaires permettent de penser la santé comme un phénomène relationnel et évolutif, résultant d'un équilibre fragile entre l'individu et son contexte de vie.

Cette approche est renforcée par les recherches de Bonnevie (1973) et de Blum (1981) en mettant l'accent sur la dimension comportementale et adaptative de la santé. Selon eux, la santé ne peut être pensée indépendamment des pratiques, des modes de vie et des capacités des individus à mobiliser des ressources pour faire face aux exigences de leur environnement. De cette façon, elle apparaît comme un processus dynamique résultant d'interactions complexes entre facteurs biologiques, psychiques et sociaux. La santé se révèle être ni un état figé ni un attribut exclusivement individuel.

Parallèlement à ces travaux conceptuels, les organisations internationales enrichissent l'analyse des déterminants de la santé et les facteurs structurels qui les sous-tendent. De cette manière, l'UNICEF² (United Nations Children's Fund) (1989) souligne que la santé ne doit pas être réduite aux systèmes de soins. Mais elle dépendrait également de facteurs structurels tels que l'éducation, le logement, le travail, la culture et l'accès effectif aux droits et libertés fondamentales. La santé est pensée comme un processus dynamique dépendant des interactions constantes entre l'individu et son environnement. L'équilibre de la santé serait

² Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance œuvre à la protection des droits de chaque enfant, en particulier ceux des plus défavorisés et des plus difficiles à atteindre.

alors le résultat d'ajustements permanents face aux contraintes biologiques, psychiques et sociales.

C'est dans cette dynamique que s'inscrivent les travaux de Crombez (1994) en proposant une approche globale de la santé, en la définissant comme un état d'équilibre entre des événements morbides, internes ou externes, et les mécanismes de régulation et de guérison mobilisés pour en limiter les effets. Cette approche met en avant le caractère processuel de la santé, tout en soulignant son inscription dans des contextes à la fois individuels et sociaux. Cette vision nous invite à dépasser une lecture strictement individualisante au profit d'une approche socio-structurelle de la santé.

L'ensemble de ces travaux s'accorde sur le fait que la santé doit être comprise comme un phénomène social dépendant du contexte historique et des conditions de vie. Elle ne se limite pas à la maladie ou au corps biologique, mais s'inscrit également dans les dimensions psychologiques, sociales, culturelles et, dans certains contextes, religieuses (Lajarge et al., 2017). La notion de santé varie selon les époques et les contextes. De ce fait, elle ne peut être comprise qu'à travers l'articulation de deux niveaux d'analyse indissociables : le niveau individuel, renvoyant à l'expérience subjective du bien-être, et le niveau collectif, au sein duquel se construisent les politiques publiques et les actions institutionnelles. Cette articulation entre l'individuel et le collectif ouvre naturellement sur l'analyse de la santé dans une perspective collective.

1.2. La santé dans une perspective collective

Longtemps considérée comme une affaire strictement privée et intime, la santé s'est progressivement imposée comme une question politique et sociale importante (Tabuteau, 2007). Si elle demeure ancrée dans l'expérience singulière des individus, elle reste indissociable de choix collectifs, de rapports de pouvoir ou encore de priorités institutionnelles. En effet, la santé est devenue à la fois une affaire d'opinion et un enjeu politique majeur, dans la mesure où elle renvoie à des arbitrages sociaux concernant la répartition des ressources, la définition des normes de bien-être et la gestion des risques (Morin, 2006). Cette évolution peut également être comprise à la lumière du fait que la santé constitue à la fois un état hautement valorisé socialement (Dunlop et al., 2012) et une ressource essentielle permettant aux individus de participer pleinement à la vie sociale (Sen, 1999).

Cette transformation se traduit par une légitimation progressive du rôle des autorités publiques dans la régulation et la protection de la santé des populations. Dans cette perspective, les travaux de Tabuteau (2007) mettent en lumière que les enjeux liés à la solidarité et aux inégalités de santé rendent indispensable une intervention structurante de l'État et des institutions publiques. Cette responsabilité collective s'inscrit d'ailleurs dans une conception de la santé comme bien commun, reposant sur une répartition équitable du pouvoir et des ressources, et ne pouvant être atteinte au détriment d'autrui ou de l'environnement (Scott-Samuel, 2011). Toutefois, cette responsabilité s'inscrit dans une continuité historique ancienne. L'analyse de Fassin (2008) met en évidence que des politiques d'hygiène et de santé publique avec l'objectif de préserver la santé et le bien-être de ses populations existaient déjà lors de l'époque de la Rome impériale. Toutefois, ces politiques apparaissent plus complexes, aujourd'hui, puisqu'elles mobilisent des savoirs issus de multiples disciplines.

La Déclaration de Jakarta (OMS, 1997) témoigne que la santé constitue un droit fondamental de l'être humain et un levier essentiel du développement social. À ce titre, la santé publique ne peut plus être réduite à une logique de soin ou de prévention des maladies. Elle vise plus largement à agir sur les déterminants de la santé, à créer des environnements favorables et à réduire les inégalités sociales et territoriales de santé. Dans cette logique, la santé se construit lorsque les individus, les familles et les communautés disposent des revenus, de l'éducation et du pouvoir de maîtriser leur vie, et que leurs besoins et leurs droits sont soutenus par des systèmes, des environnements et des politiques favorables (Shilton et al., 2011).

Les recherches de Massé et Morisset (2008) distinguent alors les déterminants liés aux prédispositions biologiques et génétiques des individus, et d'autres relevant des contextes sociaux, économiques et environnementaux. Par conséquent, l'état de santé des populations résulte d'une combinaison de facteurs individuels et collectifs. Dans ce contexte, les comportements de santé ne relèvent pas uniquement de choix individuels, mais sont fortement influencés par les environnements physiques, sociaux et culturels dans lesquels les individus évoluent (Cohen et al., 2000), ainsi que par les politiques publiques mises en œuvre aux différents niveaux de gouvernance (Massé & Morisset, 2008).

Parallèlement, Huber et al. (2011) proposent une redéfinition contemporaine de la santé. Elle ne se définirait plus comme un état statique de bien-être, mais comme une capacité d'adaptation et d'autorégulation face aux défis de la vie. Cette conception dynamique repose sur trois domaines interdépendants.

- D'abord, « *la santé physique* » renvoie à la capacité de maintien ou de restauration de l'équilibre des fonctions physiologiques, notamment à travers les mécanismes d'homéostasie, c'est-à-dire l'ensemble des processus automatiques par lesquels l'organisme régule et stabilise ses constantes internes malgré les variations de l'environnement.
- Puis, « *la santé mentale* » s'inscrit dans la perspective salutogénique développée par Antonovsky (1996), qui met l'accent sur le « *sentiment de cohérence* ». Cette notion désigne la capacité des individus à comprendre les situations vécues, à leur donner du sens et à mobiliser des stratégies d'adaptation face au stress.
- Enfin, « *la santé sociale* » désigne la capacité à assumer ses rôles sociaux, à développer son potentiel, à gérer sa vie de manière autonome et à participer activement à la vie collective.

Dans cette optique, l'approche d'Huber et al. (2011) met en lumière une conception positive et dynamique de la santé et s'inscrit pleinement dans une logique de promotion de la santé. Elle valorise les ressources, les compétences et le pouvoir d'agir des individus plutôt que la seule absence de pathologie. Elle rejoint également le développement de la santé publique comme champ doté d'une certaine autonomie cognitive, sociale et institutionnelle, tout en maintenant des liens étroits avec la recherche biomédicale, dont les avancées continuent d'influencer les orientations des politiques publiques (Bergeron, 2010).

Au regard de ces éléments, la santé ne relève plus uniquement du champ médical, mais implique le développement de compétences individuelles et sociales, telles que la capacité à faire des choix éclairés, à gérer le stress ou encore à s'inscrire dans des relations sociales équilibrées. Or, ces compétences ne sont pas innées : elles se construisent progressivement au fil des expériences de socialisation et des apprentissages. Dès lors, l'institution scolaire apparaît comme un acteur clé dans ce processus. Par ce cadre conceptuel, l'École apparaît ainsi comme un espace institutionnel privilégié pour la mise en œuvre des politiques de promotion de la santé. En tant que lieu de socialisation et de transmission de savoirs, elle occupe un rôle central dans la construction des rapports à la santé dès le plus jeune âge. À présent, il convient d'analyser la légitimation de l'intégration des actions éducatives en matière de santé au sein de l'institution scolaire.

2. Les enjeux de la santé dans le contexte scolaire

2.1. L'histoire de l'éducation à la santé dans l'institution scolaire

Avant d'en examiner les enjeux dans le contexte scolaire, il est nécessaire de mieux comprendre les différentes étapes ayant façonné l'éducation à la santé dans sa forme actuelle. En effet, l'histoire de cette éducation en contexte scolaire se caractérise par une trajectoire longue et progressive, marquée par l'articulation entre préoccupations sanitaires, pratiques pédagogiques et transformations institutionnelles. C'est pourquoi, le début du XIX^e siècle est marqué une préoccupation centrale de l'institution scolaire, quel que soit le niveau d'enseignement, sur la question de la santé des élèves. Les travaux d'Indjeagopian et Vigarello (1996), Vigarello (1999) et Parayre (2011), complétés par ceux d'historiens (Goubert, 1982 ; Nourrisson, 2002a, 2002b ; Guillaume, 2005), mettent en lumière que la santé des enfants scolarisés apparaît comme un enjeu à la fois moral, social et éducatif, reflétant l'idée que le bien-être physique conditionne la réussite scolaire.

Cette attention à la santé des enfants n'est pas entièrement nouvelle au XIX^e siècle. Dès le Siècle des Lumières, des médecins et savants s'intéressaient déjà à la mortalité infantile et à l'espérance de vie limitée. Cette préoccupation a permis la création de nombreux traités de santé générale intégrant des mesures préventives destinées aux enfants (Guet-Silvain et al., 2011). Toutefois, ces initiatives restent largement circonscrites aux familles favorisées, qui entretiennent une correspondance plus régulière avec les chefs d'établissement et veillent à ce que leurs enfants bénéficient de soins adaptés (Julia, 1984 ; Marchand, 1987). La responsabilité de la santé des élèves repose alors essentiellement sur les familles et les individus, qui combinent recours à la médecine savante et pratiques populaires, tandis que pédagogues et parents cherchent à éviter que des problèmes de santé n'entravent la réussite scolaire.

Le XIX^e siècle marque cependant l'émergence d'une forme plus institutionnalisée de prise en charge de la santé, portée par le mouvement hygiéniste des années 1830. Si, initialement, les médecins interviennent dans les lycées et pensions principalement pour des soins ponctuels ou en cas d'épidémie, ils revendiquent progressivement un rôle de préservation de la santé des élèves, conceptualisé sous le terme d' « *hygiène de la jeunesse scolaire* » (Guet-Silvain et al., 2011). La généralisation de l' « *hygiène scolaire* » ne se concrétise toutefois qu'avec la

Troisième République, dans le cadre d'une réflexion renouvelée sur le corps, la santé et la scolarité.

Les recherches de Parayre (2010) identifient deux grandes périodes dans la prise en charge de la santé à l'École. La première, à partir de 1830, vise à protéger les élèves contre l'insalubrité et les épidémies tout en renforçant leur corps par une alimentation équilibrée, la gymnastique et une hygiène corporelle régulière. La seconde, amorcée vers 1860, se concentre sur le redressement physique et moral, abordant des problèmes tels que les déformations ou la myopie, considérés comme liés aux conditions scolaires. L'enseignement de l'hygiène, confié aux médecins, inclut également la formation des instituteurs et institutrices, soulignant le rôle central de la médecine dans la transmission de pratiques sanitaires au sein de l'École.

Toutefois, le développement de l'hygiène scolaire demeure inégal. Les lycées et collèges de garçons sont les premiers à bénéficier d'améliorations des conditions de vie et de cours d'hygiène dès les années 1870. Au cours de la première moitié du XXe siècle, l'État promeut une idéologie hygiéniste ambitieuse, transformant l'école en instrument de santé publique. Le corps de l'élève est alors à la fois protégé, entretenu et corrigé : la propreté, l'exercice physique, la posture et l'adaptation du mobilier deviennent autant de leviers pour prévenir les maladies et les « *fléaux* » sociaux comme l'alcoolisme ou la tuberculose (Guiet-Silvain et al., 2011). L'école se positionne alors comme un acteur central de santé publique, conjuguant préoccupation sanitaire et fonction éducative.

Le véritable tournant se situe à partir des années 1950, lorsque la santé individuelle est reconnue comme facteur d'échec scolaire potentiel. La circulaire Fontanet de 1973 marque une étape décisive en introduisant l'éducation à la sexualité et à la responsabilité sexuelle dans les programmes scolaires, soulignant la nécessité de préparer les élèves à exercer leur autonomie et leur responsabilité dans ce domaine (Michard, 2009). Les années 1980 amplifient cette évolution en intégrant le paradigme bio-psycho-social de la santé, qui dépasse la vision biomédicale centrée sur le corps pour considérer la santé comme un processus dynamique impliquant facteurs psychologiques, sociaux et environnementaux. L'éducation à la santé se transforme alors en promotion de la santé, mettant l'accent sur la capacité de l'élève à mobiliser ses ressources pour adopter des comportements favorables à sa santé et à celle des autres (Tones, 2005 ; Tones & Tilford, 1994 ; Deschamps, 1992).

Finalement, la période 1998-2001 consolide cette approche globale. Les circulaires officielles définissent l'éducation à la santé comme un vecteur de citoyenneté et de responsabilité, incluant la prévention, le dépistage et le suivi des problèmes de santé dès l'école maternelle (Pizon et Jourdan, 2009). La circulaire de 2001 formalise la reconnaissance de l'état de santé des élèves comme un déterminant clé de la réussite scolaire et éducative, inscrivant durablement l'école dans une politique de santé globale. On observe ainsi une évolution continue : de l'instruction hygiéniste directive du XIXe siècle à une approche intégrée de promotion de la santé et de l'autonomie des élèves, l'éducation à la santé se constitue progressivement comme une dimension essentielle et structurante du projet éducatif.

2.2. L'école comme acteur collectif de santé

Au-delà de la dimension individuelle, l'École occupe une place centrale en tant qu'acteur collectif de santé, non seulement par les missions qui lui sont officiellement assignées, mais aussi par l'ensemble des expériences éducatives et relationnelles qu'elle fait vivre quotidiennement aux élèves. L'institution scolaire apparaît alors comme un milieu de vie structurant, agissant de façon continue sur des déterminants sociaux majeurs de la santé. Par conséquent, elle constitue un environnement privilégié de promotion de la santé, contribuant conjointement à l'amélioration de la santé, à la réussite scolaire et à la réduction des inégalités sociales (Lister-Sharp et al., 1999 ; Langford et al., 2015).

Cette responsabilité en matière de santé se traduit par les services de santé scolaire et par les actions d'éducation à la santé inscrites dans les politiques éducatives (Lopez et al., 2011). Ces actions ne se limitent pas à la transmission de savoirs sanitaires ou à des interventions ponctuelles de prévention. Elles visent le développement de compétences durables permettant aux élèves de comprendre leur environnement, de faire des choix éclairés. L'enjeu est de faire adopter aux individus des comportements favorables à leur santé, tout en contribuant au repérage précoce de difficultés physiques, psychiques ou sociales susceptibles d'entraver leur parcours scolaire et leur insertion sociale.

Afin de répondre à cette nouvelle mission, l'ensemble des personnels de la communauté éducative participe à cette dynamique de promotion de la santé, notamment les chefs d'établissements et les personnels enseignants (Jourdan et al., 2016 ; Leksy et al., 2024). Toutefois, le cadre réglementaire français confie prioritairement cette mission aux personnels médicaux, infirmiers, assistants de service social et psychologues de l'Éducation nationale (article L541-1 du Code de l'éducation, 2022). En tant que lieu de vie central pour les enfants

et leurs familles (Lewallen et al., 2015), l'École joue un rôle essentiel dans les processus de socialisation, la construction des normes, des valeurs et l'apprentissage de comportements responsables. S'appuyer sur l'École constitue alors un levier majeur pour aborder les questions de santé de manière équitable et durable (Bantuelle & Demeulemeester, 2008).

Les démarches d'écoles promotrices de santé permettent d'articuler contenus éducatifs, organisation et environnement scolaire, ainsi que les partenariats avec les acteurs du territoire (St Leger et al., 2010 ; Macnab, 2013). L'enjeu de cette approche est de montrer que l'École ne se limite pas à l'enseignement académique, mais constitue un acteur central de promotion de la santé, capable d'agir sur plusieurs niveaux à la fois. Elle permet alors de structurer et de coordonner les actions pour favoriser le bien-être des élèves, réduire les inégalités sociales de santé et renforcer la cohérence des politiques éducatives et sanitaires. De ce fait, l'ensemble de ces travaux montre que la santé scolaire ne peut être réduite à une logique de prévention individuelle ou de gestion des risques. Elle participe à la promotion d'un bien-être collectif, à la réduction des inégalités sociales de santé et au soutien de la réussite éducative.

En ce sens, l'analyse de l'évolution historique et des formes contemporaines d'implication de l'École dans le domaine de la santé met en évidence une transformation progressive de ses missions. L'institution scolaire passe d'une logique de protection et de contrôle du corps à une approche globale intégrant le bien-être, la prévention et la réduction des inégalités. Dans ce cadre, s'intéresser à l'éducation à la santé apparaît comme fondamental. Il convient dès lors d'examiner plus précisément ses fondements et à ses objectifs.

3. De l'éducation à la santé à l'institutionnalisation du parcours éducatif de santé

3.1. L'éducation à la santé : une mission éducative centrale mais problématique

L'École occupe une place centrale dans la vie des enfants et des adolescents. Cette dernière constitue non seulement un lieu d'apprentissage, mais elle représente un milieu de vie structurant où se construisent des interactions sociales, affectives et cognitives (Hamel et al., 2001). Par cette position déterminante, l'institution scolaire influence directement le bien-être physique et psychique des élèves. Les travaux de Lavin (1992) et Mukoma et Flisher (2004) mettent en lumière que cette influence est un déterminant majeur de la réussite scolaire. De

cette façon, la santé ne peut être considérée comme un élément secondaire, mais une condition même de l'efficacité éducative et de l'éducabilité de tous les élèves.

L'importance de l'éducation à la santé trouve sa légitimité dans l'histoire de l'École républicaine. En réalité, l'institution scolaire a été investie d'une mission de santé publique dès sa création, en répondant à des préoccupations hygiénistes et sanitaires visant à protéger et à prévenir les risques pour les enfants (Nourrisson, 2002). Par la suite, cette mission s'est progressivement élargie à une conception plus globale de la santé en intégrant des dimensions physiques, psychiques et sociales. Les recherches de Brücker et Fassin (1989) montrent que l'éducation pour la santé vise essentiellement le développement de comportements favorables à la santé. Elle peut être distinguée en trois niveaux complémentaires. D'une part, le niveau primaire vise à renforcer l'état de santé. D'autre part, le niveau secondaire a pour objectif de prévenir l'aggravation ou restaurer la santé après un accident. Enfin, le niveau tertiaire consiste à accompagner la personne pour vivre au mieux avec des séquelles. Cette typologie montre que l'éducation à la santé intervient à la fois en amont et en aval de la maladie, justifiant pleinement sa place dans les missions éducatives de l'école.

Pour autant, si la légitimité de l'éducation à la santé est reconnue, son intégration dans le cadre scolaire demeure complexe. L'éducation à la santé n'a pas été établie comme une discipline académique à part entière. Elle relève d'une « *forme scolaire non disciplinaire* » (Martinand, 2003), caractérisée par une transversalité, une intermittence et une absence de curriculum officiel. Cette absence de statut disciplinaire crée une tension permanente entre la reconnaissance institutionnelle et la difficulté de sa mise en œuvre concrète dans les classes. Dans cette logique, cette opacité renforce le sentiment d'illégitimité chez certains professionnels (Lebeaume, 2007), tout en amplifiant l'incertitude quant aux contenus, méthodes et finalités (Deccache & Meremans, 2000).

Toutefois, les difficultés rencontrées ne font pas l'objet d'une contestation de la santé en elle-même. La problématique se situe davantage dans sa place dans le système scolaire et la définition ambiguë de la contribution des enseignants et des autres acteurs éducatifs. Au-delà de ces éléments, l'éducation à la santé aborde des comportements socialement et culturellement marqués. Cette particularité exige une pratique professionnelle prenant en considération l'environnement familial et les valeurs individuelles des enseignants (Jourdan, 2007). Malgré le consensus sur son importance, cette éducation reste souvent perçue comme un ajout marginal aux missions des enseignants.

Aujourd'hui, la conception de l'éducation à la santé s'inscrit dans une perspective éducative et émancipatrice. L'enjeu n'est pas de prescrire des conduites normatives, mais de permettre aux élèves de comprendre les enjeux liés à la santé et de développer leur autonomie et leur capacité de jugement (Jourdan, 2004 ; Jourdan, 2007). Toutefois, cette démarche éducative comporte des tensions : elle peut entrer en conflit avec la liberté individuelle, notamment lorsqu'elle cherche à influencer les comportements ou qu'elle est instrumentalisée par des intérêts économiques ou idéologiques (Arwidson et al., 2001). En résumé, ces tensions mettent en évidence la nécessité d'organiser l'éducation à la santé de manière cohérente et progressive au sein de l'École. C'est dans ce cadre que le parcours éducatif de santé apparaît comme une structuration institutionnelle visant à coordonner et formaliser les actions éducatives autour de la santé.

3.2. Le parcours éducatif de santé : une structuration institutionnelle de l'éducation à la santé

Dans cette continuité, les travaux de Martinand (2003) mettent en avant que l'institution scolaire répond directement aux limites mentionnées précédemment avec la création de dispositifs institutionnels tels que les Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC). Ces comités ont été créés en 1998 à partir des Comités d'environnement social institués en 1990 (MEN, 1990 ; 1998a). Depuis les circulaires officielles des années 1990-2000 (n°2006-197 ; n°2005-067), les CESC sont chargés de définir un plan de prévention, de promouvoir l'éducation à la santé et à la citoyenneté, de lutter contre l'exclusion et de soutenir les familles (Beaumler, 2002). L'objectif de ce dispositif est de mieux coordonner les actions et de responsabiliser les acteurs.

Par ailleurs, les travaux d'Arwidson et al. (2001) soulignent que cette instance occupe des missions variées et caractérisées davantage comme incitatives que contraignantes. Ce constat met en exergue les limites en matière de continuité et de lisibilité dans les actions, souvent réalisées de manière ponctuelle, selon les compétences individuelles des intervenants. Aujourd'hui, cette instance est inscrite dans la loi et constitue une obligation pour les élèves (Allemand, 2016). Il s'organise en trois axes complémentaires : éducation à la santé, prévention et protection.

Avant de s'intéresser plus précisément au parcours de santé, il convient de considérer la notion de parcours comme un cheminement progressif et itératif, dans lequel l'élève est le principal acteur et qui doit s'inscrire dans la continuité de sa scolarité (Gasté et al., 2018). Conformément à l'arrêté du 3 novembre 2015, le parcours de santé a pour objectif de coordonner les apprentissages disciplinaires avec les actions mises en place. Cette structuration institutionnelle donne un cadre réglementaire et transforme les initiatives ponctuelles, renforçant alors l'efficacité éducative et la continuité des apprentissages en matière de santé. De plus, elle permet d'articuler la promotion de la santé avec le respect des principes de neutralité et de liberté individuelle, en posant des exigences quant au cadre et aux modalités d'intervention des acteurs et des partenaires mobilisés (Arwidson et al., 2001).

Le cadre réglementaire met également l'accent sur la responsabilité de l'ensemble des personnels éducatifs. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013) rappelle que tous les personnels éducatifs sont des éducateurs responsables tenus de contribuer aux éducations transversales, y compris l'éducation à la santé. Les travaux de Gasté et al. (2018) montrent que certaines disciplines comme la Science et la Vie de la Terre ou l'Éducation Physique et Sportive contribue plus directement à ce parcours de santé. Malgré tout, la réussite de ce parcours repose sur la collaboration entre enseignants, personnels d'éducation, personnels de santé et partenaires extérieurs. Cette coordination entre les différents acteurs amène à une pratique réflexive indispensable face à des contenus pouvant être catégorisés de sensibles et à des contextes locaux variables.

Dans cette dynamique, le parcours éducatif de santé représente une réponse institutionnelle aux limites structurelles de l'éducation à la santé : il fournit un cadre coordonné tout en responsabilisant les acteurs. En définitive, la santé ne peut être conçue comme un simple ajout aux missions des enseignants : elle est un enjeu central de l'éducabilité, de la réussite et du bien-être des élèves. Dans cette perspective, l'éducation à la santé constitue un socle à partir duquel se déclinent des domaines éducatifs spécifiques. Elle joue le rôle de socle structurant, à partir duquel se déploient des domaines plus spécifiques et complémentaires. L'éducation à la sexualité et à la vie affective s'inscrit alors naturellement dans la continuité de ces enjeux.

CHAPITRE 3

L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle dans les prescriptions institutionnelles

Ce chapitre propose d'éclairer la notion d'éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité. Loin de se limiter à une approche strictement biologique, cette éducation engage une réflexion plus large sur le développement global de l'élève, en articulant dimensions affectives, relationnelles et sociales. À ce titre, il s'agit d'abord de préciser les repères conceptuels qui fondent cette éducation afin de mieux en comprendre ses enjeux éducatifs. Cette clarification s'accompagne d'un éclairage historique mettant en évidence les principales évolutions des finalités éducatives de l'EVARS, du début du XX^e siècle jusqu'à nos jours. En somme, l'enjeu est de mettre en lumière la manière dont l'EVARS s'articule entre prescriptions institutionnelles et enjeux éducatifs.

1. Définitions et repères conceptuels de l'éducation à la sexualité et à la vie affective

Avant de s'intéresser plus précisément à l'éducation à la sexualité, il convient de comprendre ce que recouvre la notion de sexualité. Le centre allemand pour l'éducation à la santé³(2013) définit la sexualité comme une dimension fondamentale de l'existence humaine, présente tout au long de la vie et indissociable du développement global des individus. En dépassant la dimension biologique, elle inclut l'identité et les rôles associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. Cette institution rappelle que la sexualité se manifeste à travers un ensemble complexe de pensées, d'émotions, de désirs, de croyances, de valeurs, d'attitudes, de comportements et de relations sociales, qui se construisent dans l'interaction avec l'environnement familial, social et culturel. Cette conception laisse entrevoir la sexualité comme un phénomène multidimensionnel et

³ Autorité gouvernementale travaillant dans la sphère de responsabilité du ministère fédéral allemand de la Santé.

dynamique variant au fil de la vie et intimement lié à l'identité, au bien-être et à la qualité des relations sociales.

Dès lors, il apparaît pertinent de s'intéresser à la notion de santé sexuelle, qui permet d'appréhender la sexualité non seulement comme une réalité vécue, mais aussi comme un domaine nécessitant une attention particulière. Dans cette optique, la santé sexuelle renvoie à la définition suivante : « *Un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence* » (World Health Organization, 2010, p.11).

Cette définition dépasse la seule prévention biologique et insiste sur l'importance d'une approche émancipatrice de la sexualité. Elle met alors en évidence que la santé sexuelle ne peut être réduite à une dimension sanitaire, mais qu'elle s'inscrit dans une conception globale du bien-être et des droits des individus. De manière complémentaire, la santé sexuelle et reproductive est considérée comme un enjeu fondamental à tout âge et pour toutes les communautés, en tant que dimension autonome de la santé, liée à l'identité, à l'autonomie et au bien-être individuel (Hoskins & Varney, 2015). Au regard de ces éléments, ces deux approches convergent pour souligner que la sexualité relève à la fois d'une question de santé, de développement personnel et de participation sociale. La sexualité et la santé sexuelle représentent alors des enjeux éducatifs, sociaux et citoyens.

Dans cette continuité, les travaux de Poirier-Saumure et al. (2024) distinguent les sujets sensibles des sujets controversés. En effet, la sexualité peut être entendue comme un sujet sensible, dans la mesure où elle « *renvoie aux expériences personnelles* » (p.5) des individus concernés. Elle tend également à être appréhendée comme un sujet controversé, révélant une « *polarisation dans diverses sphères de la société* » (p. 5). Pour autant, l'éducation à la sexualité, bien que faisant l'objet de controverses, ne relève pas directement d'un sujet sensible, ou seulement de manière indirecte. Par conséquent, Kneale et al. (2019) mettent en lumière le fait qu'un sujet considéré comme sensible peut l'être du seul fait de son caractère controversé. C'est ainsi, que les enseignants doivent se positionner entre des injonctions paradoxales et dans une logique public-privé (Casadepax, 2016). C'est précisément cette inscription à l'interface entre sphère intime et l'espace public qui conduit à considérer la sexualité comme un objet socialement problématisé.

De ce fait, il devient pertinent d'aborder la sexualité en tant que question socialement vive (QSV). Les travaux de Legardez (2017) définissent une QSV comme un sujet qui, lorsqu'il est intégré au cadre scolaire, est fortement présent dans les préoccupations de la société. Ce type de question engage les pratiques des acteurs en les confrontant à leurs représentations, tout en étant perçu comme un enjeu collectif et en suscitant des débats publics. Cette notion permet de rendre compte des raisons pour lesquelles l'éducation à la sexualité dans les écoles est à la fois sensible et stratégique. Dans les faits, elle touche à des dimensions intimes de la vie des élèves tout en étant encadrée par des normes sociales et éducatives.

À cet égard, la sexualité est l'une des questions socialement les plus sensibles. Elle a été étudiée par de nombreuses disciplines scientifiques, philosophiques et humanistes en raison de l'intérêt majeur qu'elle suscite dans la société contemporaine (Van-der Hofstadt et al., 2008 ; Zamora et al., 2007). Cette diversité d'approches reflète la complexité même de la sexualité. Les recherches de Roy (2010) soulignent que la sexualité possède une multitude de significations. Cette pluralité se construit et se négocie dans les interactions sociales, tout en connaissant des stabilisations partielles selon les contextes culturels et historiques. Sur cette base, la sexualité ne se limite pas à des normes ou des représentations, mais devient un vecteur de construction identitaire et de développement personnel. Dans ce prolongement, elle participe également à la relation à l'autre, à l'épanouissement personnel et au bien-être, soulignant alors son rôle structurant pour le développement global de chaque individu (Nisand et al., 2012).

C'est cette dimension à la fois sociale, identitaire et éducative qui explique pourquoi l'enseignement de la sexualité dans les écoles françaises a progressivement évolué. Ces changements ne sont pas négligeables puisqu'ils reflètent un déplacement des finalités et des approches pédagogiques, d'une part, en passant d'une perspective centrée sur la prévention et l'information vers une approche plus globale et éducative, et d'autre part, en visant le développement des compétences psychosociales, le respect de soi et des autres, et la capacité à faire des choix éclairés dans sa vie affective et sexuelle (Verneuil, 2024).

À l'échelle internationale, cette approche est consolidée par l'UNESCO en définissant l'éducation complète à la sexualité (ECS) comme : « *Un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme portant sur les aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et sur celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie* » (UNESCO, 2018).

Cette définition inscrit l'éducation à la sexualité dans une perspective globale en dépassant largement l'approche strictement sanitaire. Elle offre un cadre conceptuel solide pour la mise en œuvre de l'EVARS dans les écoles françaises, en articulant les dimensions psychologiques, affectives, sociales et éthiques de la sexualité et en soulignant l'importance d'un apprentissage progressif et contextualisé. L'ensemble des définitions et repères conceptuels montre que l'éducation à la sexualité et à la vie affective ne se limite pas à la transmission de connaissances biologiques, mais qu'elle relève d'une démarche éducative complète. Pour atteindre ces objectifs, il semble essentiel de s'appuyer sur un cadre institutionnel et réglementaire. Ce dernier précise les orientations, les missions et les limites de l'éducation à la sexualité et à la vie affective. Son évolution historique constitue un éclairage permettant d'en comprendre les fondements, les transformations et les enjeux actuels.

2. Evolution historique de l'éducation à la sexualité et à la vie affective

2.1. Le début du XX^{ème} siècle : les premières initiatives

En France, l'introduction de l'éducation à la sexualité à l'École apparaît dès le début du XX^e siècle, mais de façon marginale et essentiellement sous l'angle sanitaire. Portée principalement par les médecins hygiénistes, elle s'inscrit dans une logique de prophylaxie visant à enrayer la diffusion des maladies vénériennes. La syphilis, en particulier, était perçue comme une menace directe pour la vitalité démographique et sociale du pays (Verneuil, 2025). Cette orientation explique pourquoi la sexualité n'était alors nullement envisagée

comme une dimension constitutive du développement des individus, mais comme un problème de santé publique et de contrôle social.

Cette orientation s'inscrit dans le contexte idéologique de la III^e République, marqué par un sentiment de fragilisation nationale lié aux défaites militaires, aux tensions sociales et aux transformations économiques de la fin du XIX^e siècle. Isabelle Cavé (2015), spécialiste de l'histoire de l'hygiénisme, souligne l'existence d'un « *fantasme de dégénérescence* » partagé par les élites, nourri par la baisse de la natalité et l'instabilité politique. Dans ce cadre, la sexualité est envisagée comme un levier indirect de régénération nationale. Pour autant, l'École ne s'empare pas de la sexualité comme d'un véritable objet pédagogique, qui reste essentiellement cantonné à une logique sanitaire et prophylactique.

Cette absence de prise en compte éducative se traduit concrètement dans les contenus scolaires. Dans les programmes du secondaire, l'enseignement des sciences naturelles se limite à la reproduction végétale, tandis que le corps humain est abordé sous un angle strictement anatomique et asexué (Verneuil, 2025). L'enseignement littéraire participe également à cette mise à distance, en excluant toute référence au désir ou à la sexualité. Les travaux de l'historien soulignent que cette invisibilisation institutionnelle contribue à légitimer l'absence de mixité scolaire, perçue comme un risque moral assimilé à une forme de « *promiscuité sexuelle* ». La sexualité demeure alors un impensé structurant de l'ordre scolaire. Cette dernière n'est ni objet de savoir ni support de socialisation encadrée, mais elle participe néanmoins à l'organisation disciplinaire et aux rapports sociaux au sein de l'institution.

Durant la première moitié du XX^e siècle, cette marginalisation institutionnelle se répercute directement sur la socialisation sexuelle des jeunes, qui demeure profondément différenciée selon le genre, l'âge et l'appartenance sociale. L'initiation sexuelle des garçons est souvent tolérée, voire valorisée, tandis que celle des filles fait l'objet d'un contrôle strict, la préservation de la « *pureté* » jusqu'au mariage constituant une norme dominante (Sohn, 1996a). Chez les jeunes filles de la bourgeoisie, cette norme se traduit fréquemment par une ignorance prolongée des réalités sexuelles jusqu'à la nuit de noces, illustrant l'usage social de l'ignorance comme dispositif de régulation des corps féminins (Mortas, 2017). Les travaux de Verneuil (2024) montrent que ces logiques sont modulées par le niveau scolaire et l'origine sociale. À cette période, l'éducation sexuelle apparaît comme fragmentaire et profondément inégalitaire, reproduisant ainsi les hiérarchies sociales et les normes de genre dominantes.

Face à cette occultation scolaire et aux inégalités qu'elle engendre, plusieurs acteurs revendiquent l'introduction d'une éducation sexuelle, selon des finalités parfois convergentes, mais souvent divergentes. Les néo-malthusiens défendent un enseignement des organes reproducteurs dans une perspective de « *maternité libre et consciente* », articulant préoccupations démographiques et autonomie féminine (Cova, 2011). Certaines féministes, telles que Nelly Roussel, dénoncent l'ignorance imposée aux femmes et plaident pour une éducation sexuelle émancipatrice (Knibiehler, 1996). Parallèlement, les médecins hygiénistes intensifient leurs actions de prévention, notamment à travers la création, en 1901, de la Société française de prophylaxie sanitaire et morale. Ces initiatives révèlent la pluralité des enjeux associés à la sexualité : régulation sanitaire, contrôle moral, émancipation individuelle et transformation des rapports de genre.

La Première Guerre mondiale accentue la visibilité de ces tensions et renforce l'urgence de ces interventions. Les pertes humaines massives, conjuguées à la mobilité accrue des populations et à la multiplication des relations extraconjugales, favorisent la diffusion des infections vénériennes. Dans cette logique, se cristallisent deux injonctions majeures : une injonction de genre, qui renforce la responsabilité maternelle assignée aux femmes dans un contexte de dépopulation (Le Den, 2015), et une injonction sociale, qui adapte les discours éducatifs à l'âge, au niveau scolaire et à l'origine sociale des enfants (Verneuil, 2024). Ces logiques contribuent à renforcer le contrôle de la sexualité féminine, tandis que la sexualité masculine demeure plus largement tolérée.

C'est dans ce contexte de tensions et de régulations différenciées que la question de la légitimité de l'École en matière d'éducation sexuelle devient centrale. Historiquement attribuée à la sphère familiale, cette mission donne lieu à une opposition durable entre une éducation sexuelle « *collective* », relevant de l'institution scolaire, et une éducation sexuelle « *individuelle* », relevant de l'autorité parentale (Verneuil, 2024). Ce constat reflète l'existence d'une tension dans la conception ambivalente de l'enfant, à la fois futur citoyen relevant de l'intérêt général et individu privé soumis à la tutelle familiale. Les grandes lois scolaires de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle (lois Ferry, loi Goblet, loi de 1904 et loi de séparation des Églises et de l'État) confient à l'École la formation civique, tout en laissant à la famille la responsabilité de la moralité et de l'intimité, incluant la sexualité (Piettre, 2010).

Si, dès 1912, Pauline Kergomard affirme la nécessité de faire pénétrer « *la santé et la moralité sexuelles* » dans l'École par l'éducation sexuelle, ces orientations demeurent largement inappliquées en raison des résistances familiales (Romano, 2014). En 1923, le ministre Léon Bérard tente de relancer le débat par un référendum auprès des parents et des enseignants, dont les résultats montrent une majorité favorable, sans pour autant lever les oppositions, notamment confessionnelles. Ces controverses conduisent à l'ajournement d'une circulaire ministérielle en 1924 et participent à la création de l'École des parents en 1929 (Romano, 2014). Il faut attendre l'arrêté ministériel de 1947 et le rapport de l'inspecteur général François pour que l'éducation sexuelle puisse être à nouveau envisagée dans un cadre scolaire plus consensuel.

Cette lente progression pave le chemin des évolutions survenues dans les années 1950 et 1960. La baisse de l'âge du premier rapport sexuel (Bozon, 1993), l'allongement de la scolarité obligatoire et la généralisation progressive de la mixité rendent de plus en plus difficile l'indifférence institutionnelle face aux questions de sexualité. L'opinion publique devient majoritairement favorable à l'introduction de cours d'éducation sexuelle dès le milieu des années 1950 (Girard & Samuel, 1956). Sous l'influence conjointe des gynécologues, psychologues et pédagogues de l'éducation nouvelle, les finalités se transforment : il ne s'agit plus seulement de prévenir les risques sanitaires, mais de favoriser l'épanouissement personnel des adolescents, à partir de leurs questions et de leur vécu (Verneuil, 2023).

Cette évolution prépare le terrain pour les transformations plus radicales des années 1960. Les années marquent une déculpabilisation progressive de la sexualité, envisagée comme une fonction biologique ordinaire, dénuée de gravité morale (Romano, 2014). La « *révolution sexuelle* » de 1968 constitue toutefois une rupture idéologique majeure, caractérisée par une remise en cause des cadres normatifs antérieurs, une permissivité accrue et une difficulté croissante à poser des limites éducatives, dans un contexte de marchandisation du corps et de la sexualité. La loi Edgar Faure du 12 novembre 1968, bien qu'ambitieuse, ne débouche finalement que sur une circulaire limitée, introduisant une « *initiation à la vie familiale et sociale* » dans certaines filières techniques. Regroupés sous l'appellation d'« *éducation sanitaire* », ces enseignements abordent pour la première fois, de manière institutionnelle, la fécondation, la grossesse, l'accouchement et certains aspects de la sexualité humaine (Romano, 2014).

2.2. Les années 1970 : l'émergence des sciences humaines

Les années 1970 constituent une période charnière dans l'évolution de l'éducation en France. En effet, cette période prolonge les évolutions amorcées dans les années 1960, notamment la démocratisation de l'enseignement secondaire, l'ouverture à de nouveaux publics et l'introduction progressive de la mixité scolaire, en lien avec les mouvements de libération des femmes (Navarro, 2012). Les recherches de cet auteur mettent en lumière l'intégration progressive des sciences humaines dans la réflexion pédagogique et la construction de dispositifs éducatifs. Ces évolutions modifient non seulement le profil des élèves, mais également les attentes éducatives, plaçant l'École dans une position nouvelle vis-à-vis des enjeux sociaux et culturels.

Dans ce contexte, des initiatives associatives et institutionnelles émergent. Le Mouvement français pour le Planning familial (MFPF) défend l'éducation sexuelle complète, tandis que le CLER⁴(Centre de liaison des équipes de recherche) incarne une perspective plus traditionaliste (Verneuil, 2024). La création du groupe national d'information et d'éducation sexuelle (GNIES) à la fin de 1969 constitue un moment clé dans cette émergence. En rassemblant enseignants, syndicats, associations de parents et professionnels de santé, le GNIES incarne une approche pluridisciplinaire et réflexive de l'éducation à la sexualité. L'objectif n'est pas seulement de fournir des contenus scientifiques, mais de réfléchir aux modalités concrètes de leur transmission et à l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des jeunes (Romano, 2014).

Ces dynamiques associatives et pluridisciplinaires préparent le terrain à une formalisation institutionnelle de l'éducation sexuelle. L'instauration de la circulaire Fontanet en 1973, suivie de son complément par l'arrêté du 18 février 1976, matérialise cette volonté institutionnelle. Elle oblige à fournir une information sexuelle progressive et scientifique, tout en laissant aux enseignants une grande latitude d'intervention. Cette prudence traduit le climat social de l'époque, marqué par l'ambivalence entre l'exigence scientifique et les résistances culturelles (Giami, 2007 ; Romano, 2014).

⁴ Historiquement, il devient ensuite le Centre de liaison des équipes de recherche sur l'amour et la famille, aujourd'hui connu sous le nom de CLER Amour et Famille.

Parallèlement, les textes législatifs, notamment la loi Veil (1975) et la loi de 1979 placent l'École au cœur d'une mission d'information et de prévention, en réponse à des enjeux collectifs tels que la santé publique et les droits reproductifs. L'éducation sexuelle devient alors progressivement un instrument d'éducation globale, articulant informations scientifiques, développement de compétences relationnelles et citoyenneté. Cette orientation s'accroît dans les années 1980 avec la crise du sida. Cette dernière impose une approche normative et préventive, impliquant non seulement les enseignants, mais également des éducateurs, professionnels de santé et associations (Romano, 2014).

En ce sens, les années 1970 sont marquées par l'émergence d'une École réflexive et ouverte aux sciences humaines. L'éducation n'est plus pensée uniquement comme transmission de savoirs, mais comme processus dynamique, ajusté aux besoins des élèves et aux enjeux sociaux. L'articulation entre information scientifique, réflexion éthique et intervention éducative montre comment l'École devient un lieu d'expérimentation des sciences humaines appliquées, intégrant psychologie, sociologie et pédagogie. Cette évolution confirme l'importance de l'éducabilité, du transfert des savoirs et de la pratique réflexive dans la construction d'une éducation adaptée aux transformations sociales et culturelles.

2.3. Le XXI^{ème} siècle : les enjeux contemporains de l'éducation à la sexualité

Le XXI^{ème} siècle se caractérise par une reconnaissance croissante de l'éducation à la sexualité notamment, avec l'importance de prévenir les violences sexuelles, de protéger l'enfance et de promouvoir le bien-être global des élèves. Les travaux de Romano (2014) mettent en lumière, qu'en 2001, plusieurs circulaires ministérielles et interministérielles traduisent cette dynamique. Ces dernières redéfinissent notamment les missions des médecins et infirmières de l'Éducation nationale en pouvant, « *exceptionnellement* », délivrer un contraceptif d'urgence aux jeunes filles sans restriction d'âge ni obligation d'informer les familles. Cette mesure illustre l'articulation complexe entre protection des mineurs, autonomie individuelle et responsabilité institutionnelle.

Cette évolution des cadres institutionnels se prolonge dans la mise en œuvre concrète des politiques de santé scolaire. De cette façon, la politique de santé scolaire vise à accompagner les élèves dans la construction de leur personnalité individuelle et collective, en s'appuyant

sur des actions concrètes telles que le dépistage précoce de déficiences, l'accès aux soins, la scolarisation des enfants présentant un handicap, ou encore l'organisation d'au moins trois séances annuelles d'information et d'éducation à la sexualité (Romano, 2014). La mise en œuvre de ces actions repose, néanmoins, sur une coordination complexe entre équipes éducatives, familles, services publics et associations, soulignant la nécessité d'intervenants formés à la fois sur le plan médico-psychologique et sur la culture spécifique de l'institution scolaire.

La circulaire ministérielle du 30 septembre 2010 illustre des tensions en distinguant l'identité sexuelle, relevant de la sphère publique, de l'orientation sexuelle, associée à la sphère privée. Elle introduit alors implicitement la question des stéréotypes de genre et de l'influence du contexte social sur l'expression de la sexualité. Toutefois, les polémiques autour de la diffusion de supports pédagogiques, comme le court-métrage *Le Baiser de la lune* (2010), révèlent des tensions entre objectifs éducatifs et pressions sociales. Destiné à sensibiliser les élèves au respect de la diversité et à la lutte contre l'homophobie, le film a été d'abord interdit, puis autorisé deux ans plus tard, illustrant la complexité des arbitrages entre liberté pédagogique et controverses sociétales (Romano, 2014).

L'inégalité de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité constitue de surcroît un problème majeur. Les recherches de Romano (2014) viennent confirmer ce constat avec le rapport de l'Inspection générale de l'action sociale (2011) soulignant une application « *très inégale et partielle* » des programmes, imputable à des disparités financières, matérielles, institutionnelles et formatives. Ces disparités ont des effets directs sur l'organisation et l'efficacité des actions menées. L'absence d'un véritable dispositif structuré conduit à une incertitude quant à l'efficacité réelle de ces initiatives, renforçant l'importance de la formation des enseignants et de la coordination institutionnelle.

Au-delà de ces difficultés de mise en œuvre, ces enjeux s'inscrivent dans des débats sociopolitiques plus larges sur la place de l'École dans l'éducation à la sexualité. Le débat autour du mariage pour tous (2012-2013) et les initiatives de Vincent Peillon en 2013 pour « *refonder la République par l'École* » mettent en lumière des tensions entre responsabilités parentales et rôle de l'institution scolaire dans l'éducation à la sexualité. Son introduction dès l'âge de six ans s'appuie sur la compréhension scientifique du développement psychosexuel de l'enfant, tout en soulevant des questions éthiques et sociales sur la répartition des rôles éducatifs (Romano, 2014). C'est pourquoi, cette éducation ne peut se limiter à la transmission

de savoirs : elle constitue un accompagnement réflexif, visant à former des individus capables de se situer dans la société et de respecter autrui.

Cette dimension éducative dépasse alors le seul cadre de l'éducation à la sexualité et interroge plus largement la distinction entre instruction et éducation. Cette éducation à la sexualité montre que la distinction entre instruction et éducation est largement théorique. Comme le soulignent les travaux de Larue et Fortin (2000), tout enseignement possède une dimension éducative à partir du moment qu'il transmet des connaissances appropriées et appropriables. L'école, en collaboration avec les familles, contribue ainsi à la co-construction de la vie individuelle et sociale de l'enfant, sans se substituer aux parents, mais en garantissant un accès égal à des repères éducatifs et éclairés (Romano, 2014). En bref, l'éducation à la sexualité au XXI^e siècle constitue un champ d'action éducatif complexe, où se croisent enjeux de protection, de santé, d'égalité et de citoyenneté. Les défis contemporains résident autant dans l'organisation institutionnelle et la formation des professionnels que dans la médiation des tensions sociétales.

3. Le cadre réglementaire de l'EVARS au collège

Après avoir précisé les définitions de la sexualité et de son éducation, il convient désormais d'examiner l'évolution de l'appellation de cette « *éducation à* ». Pendant longtemps, l'institution scolaire utilisait principalement l'expression « *éducation sexuelle* », avant que celle-ci ne soit progressivement remplacée par celle d'« *éducation à la sexualité* », jugée plus large. Cette appellation reste la référence officielle pendant plus de vingt années. Ce n'est qu'à partir de 2023 qu'apparaît institutionnellement le terme EVARS, signifiant « *Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité* », dans le cadre de la refonte des programmes menée par le ministère de l'Éducation nationale.

Au-delà de l'intitulé, il convient désormais d'examiner plus précisément le cadre institutionnel et réglementaire qui encadre l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité aujourd'hui. Les travaux de Verneuil (2024) et ceux d'Aghzafen et al. (2025) soulignent que l'EVARS engage l'institution scolaire autour d'enjeux à la fois sanitaires, éducatifs, sociaux et citoyens. Elle ne peut, dès lors, être pensée indépendamment du cadre juridique et institutionnel qui fonde sa légitimité, en organisant les finalités et en structurant les modalités de la mise en œuvre de cette éducation. De ce fait, l'analyse de ce cadre

constitue un préalable indispensable pour comprendre les orientations institutionnelles et les conditions de son déploiement effectif dans les établissements scolaires.

Ce cadre institutionnel et réglementaire se traduit concrètement, en France, par un ensemble de dispositions juridiques qui encadrent sa mise en œuvre. L'article L.312-16 du Code de l'éducation, issu de la loi du 4 juillet 2001, rend obligatoire la mise en œuvre d'au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité dans l'ensemble des écoles, collèges et lycées, publics comme privés sous contrat. Cette obligation confère à cette éducation un statut pleinement institutionnalisé au sein du système éducatif français. Les circulaires publiées à partir de 2003 viennent, quant à elles, préciser les modalités de mise en œuvre. La progressivité des contenus, le respect des convictions individuelles, l'inscription des actions dans les projets d'établissement, ainsi que sur la nécessité de garantir un cadre respectueux des principes de laïcité et des valeurs républicaines constituent des principes essentiels de la réglementation française.

Dans cette perspective, les textes institutionnels illustrent également l'importance d'une démarche pédagogique adaptée, privilégiant des groupes à effectifs réduits et l'instauration d'un climat de confiance propice à la parole et à l'expression des élèves. Ils prévoient également la possibilité de recourir à des partenaires extérieurs agréés et d'inscrire ces actions dans des projets éducatifs complémentaires, notamment dans le cadre du comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE). Romano (2014) rappelle que la responsabilité de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité incombe au chef d'établissement. Ce dernier doit veiller à son inscription dans le projet d'établissement, à la cohérence des objectifs poursuivis et à la qualification des intervenants.

Dans une logique de clarification et de renforcement de ce cadre, un programme officiel d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle a été adopté par le Conseil supérieur de l'éducation en mars 2025, pour une entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2025. Ce programme marque une évolution institutionnelle majeure. Les enjeux de cette évolution résident à la fois dans la stabilisation curriculaire qu'elle opère et dans le changement d'intitulé qu'elle introduit (Aghzafen et al. 2025). Bien que cette réforme ait suscité des controverses et des résistances de la part de certains mouvements, elle témoigne d'une volonté institutionnelle affirmée de renforcer la cohérence, la lisibilité et la légitimité de cet enseignement, tout en réaffirmant son caractère prescriptif.

Par ailleurs, le programme mentionne que l'éducation à la sexualité s'exerce en complémentarité du rôle éducatif des parents et des familles, sans s'y substituer. Destinée à l'ensemble des élèves, l'EVARS exprime un engagement collectif et s'appuie explicitement sur les principes et valeurs de la République comme l'égalité, la laïcité, la neutralité et l'accès de tous à l'éducation. Ce cadrage vise à garantir une mise en œuvre respectueuse de la diversité des élèves, tout en offrant aux personnels éducatifs un cadre juridiquement sécurisé dans un champ éducatif reconnu comme particulièrement sensible.

Sur le plan curriculaire, le programme repose sur trois axes structurants : « *se connaître, vivre et grandir avec son corps* », « *rencontrer les autres et construire avec eux des relations, s'y épanouir* », « *trouver sa place dans la société, y être libre et responsable* ». Cette organisation garantit une logique de progressivité tenant compte de l'âge et les expériences sociales des élèves. Au collège, chaque niveau, de la sixième à la troisième, est associé à des objectifs d'apprentissage spécifiques, déclinés en notions et compétences précises. La sexualité y est progressivement appréhendée, en intégrant les dimensions affectives, relationnelles, sociales, culturelles et juridiques. Une place centrale est enfin accordée au développement des compétences psychosociales. Leur développement est présenté comme un levier essentiel de prévention, d'émancipation et de bien-être en cohérence avec les recommandations internationales de l'Organisation mondiale de la santé.

Toutefois, si le cadre réglementaire apparaît aujourd'hui fortement défini, les démarches pédagogiques proposées demeurent volontairement non prescriptives. Les équipes éducatives disposent d'une marge d'adaptation importante afin d'ajuster les contenus et les modalités aux contextes locaux et aux besoins des élèves. Cette souplesse peut néanmoins constituer un facteur d'hétérogénéité dans la mise en œuvre effective du programme. Après avoir examiné le cadre réglementaire, il semble pertinent de se tourner plus précisément vers ses finalités éducatives, sociales et citoyennes.

4. L'éducation à la sexualité et à la vie affective au service du développement global des élèves

L'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité ne saurait être réduite à une simple transmission d'informations ou à une logique de prévention des risques. En effet, les travaux de Tremblay et al. (2020) mettent en lumière que cette éducation favorise l'expression des sentiments intimes et contribue directement à la construction identitaire des jeunes. Par ailleurs, le programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle adopté en 2025 marque une évolution importante du cadre institutionnel précédemment consacré à l'éducation à la sexualité. Bien que ces textes rappelaient l'obligation de mettre en œuvre trois séances annuelles d'éducation à la sexualité, ils ne définissaient pas de progression pédagogique nationale clairement structurée selon les niveaux scolaires. La mise en œuvre de cette éducation demeurerait alors largement dépendante des établissements, des équipes éducatives et des initiatives individuelles des professionnels.

Une autre évolution importante réside dans le changement d'intitulé opéré par les textes de 2025. Ce changement terminologique traduit un élargissement de l'approche institutionnelle. Il ne s'agit plus uniquement d'aborder les dimensions biologiques ou préventives de la sexualité, mais également les dimensions affectives, émotionnelles, relationnelles et sociales. Cette évolution témoigne d'une volonté de prendre davantage en compte le développement global de l'élève ainsi que les enjeux relationnels et citoyens associés à cette éducation. À cet égard, ce programme de 2025 s'articule en trois champs de connaissances et de compétences indissociables : le champ biologique, le champ psycho-émotionnel et le champ juridique et social. Par ces différents aspects, l'EVARS est perçue comme un processus de construction de soi dans et par la relation à autrui. Cette inscription dans le cadre législatif renforce la légitimité scolaire de l'EVARS en rappelant que le développement affectif et relationnel relève pleinement des missions de l'École.

Cette approche globale de l'EVARS conduit alors à dépasser une conception strictement informative ou préventive de l'éducation à la sexualité. Elle s'inscrit également dans une logique de développement de compétences relationnelles et sociales chez les élèves. Les travaux de Poutrain (2014) mettent en lumière que cette éducation à la sexualité aborde l'apprentissage du vivre-ensemble permettant aux élèves d'adopter des comportements responsables et de s'insérer de manière constructive dans différents collectifs. Cette préparation à la compréhension et à l'intégration des règles collectives, des normes sociales et

de la diversité des points de vue correspond précisément au développement des compétences psychosociales.

Cette dimension centrale est définie par l'Organisation mondiale de la santé (1993) comme *« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large ; en termes de bien-être physique, mental et social. Plus particulièrement, quand les problèmes de santé sont liés à un comportement, et quand le comportement est lié à une incapacité à répondre efficacement au stress et aux pressions de la vie, l'amélioration de la compétence psychosociale pourrait être un élément important dans la promotion de la santé et du bien-être, puisque les comportements sont de plus en plus impliqués dans l'origine des problèmes de santé. »*

Cette définition de l'OMS (1993) nous invite à considérer l'EVARS comme un outil permettant aux élèves de faire face aux exigences et aux situations de la vie quotidienne, de préserver leur bien-être mental et d'ajuster leurs comportements dans leurs relations avec autrui. Parallèlement, les recherches de Communal et Guigné (2016) viennent renforcer cette analyse en montrant que l'EVARS viserait le développement conjoint de compétences, de dispositions motivationnelles et d'une capacité de réflexion critique. Des compétences telles que la prise de décision éclairée, la communication respectueuse ou la gestion de la pression sociale, identifiées par Lamboy (2021), constituent alors des leviers essentiels de l'autonomie et de l'intégration sociale. Leur acquisition suppose un transfert des apprentissages vers des situations de vie réelles, condition même de l'apprentissage, et non une simple application secondaire des savoirs scolaires.

Cette dimension individuelle se prolonge naturellement dans la sphère collective, montrant que l'acquisition de compétences personnelles sert également à préparer les élèves à la vie sociale et citoyenne. L'EVARS joue par ailleurs un rôle central dans la formation citoyenne des élèves. L'objectif de cette éducation serait de former des individus autonomes et capables d'articuler leurs choix personnels dans le respect des valeurs collectives. Les travaux internationaux de l'UNESCO (2018) insistent sur l'importance de l'autonomisation des élèves par le développement de compétences analytiques, communicationnelles et

organisationnelles. Dans cette continuité, les recherches de Verneuil (2025) complètent cette perspective en mettant en avant la dimension éthique et collective de l'EVARS. Cette dernière favoriserait l'engagement dans le vivre-ensemble, le respect des différences et la participation critique à la vie sociale.

En somme, l'EVARS apparaît comme un espace éducatif stratégique situé au croisement de l'intimité et du collectif. En articulant de manière cohérente les dimensions psychoaffectives, sociales et citoyennes, elle constitue un outil de formation globale permettant aux élèves de développer leur autonomie, leur pensée critique et leur responsabilité sociale. Toutefois, si l'EVARS occupe désormais une place importante dans les missions éducatives de l'institution scolaire, sa mise en œuvre repose largement sur les acteurs chargés de la faire vivre au sein des établissements. En ce sens, il apparaît nécessaire de s'intéresser à la manière dont les enseignants s'approprient les prescriptions institutionnelles relatives à l'EVARS ainsi qu'aux pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre dans le cadre de leur activité professionnelle.

CHAPITRE 4

Les enseignants face à l'EVARS entre appropriation des prescriptions et pratiques déclarées

Ce chapitre s'intéresse à la manière dont les enseignants se situent face à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en articulant prescriptions institutionnelles et pratiques déclarées. Il s'agit d'examiner le passage entre le cadre normatif défini par l'institution scolaire et sa traduction concrète dans l'action enseignante. Dans un premier temps, l'analyse revient sur le décalage possible entre les prescriptions officielles et leur mise en œuvre, afin de comprendre comment les enseignants s'emparent des directives dans leur pratique quotidienne. Dans un second temps, un état des lieux de la mise en place de l'EVARS permet de situer le degré d'application de ces enseignements dans les établissements scolaires. Dès lors, l'enjeu est de mettre en évidence les principaux obstacles identifiés dans la littérature, afin d'éclairer les écarts observés entre les objectifs institutionnels et la réalité des pratiques déclarées.

1. De la prescription institutionnelle à l'action enseignante

1.1. Le cadre juridique et statutaire des enseignants

Sur le plan statutaire, les enseignants relèvent du Code général de la fonction publique, notamment des lois n° 83-634 du 13 juillet 1983 et n° 84-16 du 11 janvier 1984, qui définissent les droits et obligations des agents publics. Ces textes fondent une double logique : protection et contrainte. D'un côté, ils garantissent un recrutement par concours, une carrière encadrée, un droit à la formation, une protection fonctionnelle et une représentation collective. De l'autre, ils rappellent des obligations strictes : neutralité, laïcité, continuité du service public, obéissance hiérarchique, devoir de réserve et loyauté institutionnelle. Comme le

soulignent les travaux de Prairat (2013), l'éthique enseignante s'inscrit dans cette tension entre autonomie professionnelle et inscription dans un cadre normatif exigeant.

Cette tension s'est renforcée avec la montée des logiques d'évaluation et d'« *accountability* » traduction de la notion de « *redevabilité* » en anglais (Perrenoud, 2005). Cette recherche montre que les enseignants sont de plus en plus sommés de rendre des comptes, non seulement sur leurs pratiques, mais sur leurs résultats, dans un contexte de rationalisation de l'action publique. La question de la responsabilité doit ici être entendue dans sa pluralité. Juridiquement, la responsabilité civile de l'enseignant peut être engagée pour des dommages causés ou subis par les élèves sous sa surveillance (art. 1242 du Code civil ; art. L. 911-4 du Code de l'éducation, prévoyant la substitution de la responsabilité de l'État sauf en cas de faute personnelle). Parallèlement, la responsabilité pénale peut être retenue en cas d'infraction commise dans l'exercice des fonctions (art. 121-3 du Code pénal), tandis que la responsabilité disciplinaire sanctionne les manquements aux obligations statutaires.

Cependant, réduire l'activité enseignante à une gestion du risque serait insuffisant. La littérature en sciences de l'éducation insiste sur la dimension éthique et prudentielle du métier d'enseignant. Jutras (2002) montre que l'enseignant exerce un jugement moral situé, qui ne se limite pas à l'application de règles, mais suppose une délibération contextualisée. Dans ce prolongement, les travaux de Moreau (2007) et Ndzedi (2016) soulignent que l'agir enseignant mobilise des arbitrages entre valeurs, normes institutionnelles et considérations liées au développement des élèves.

1.2. Les prescriptions institutionnelles et la profession enseignante

La compréhension de ces dynamiques suppose d'inscrire l'analyse dans une sociologie du travail enseignant. Les recherches de Tardif et Lessard (1999) décrivent un métier relationnel, caractérisé par l'interaction constante avec autrui et par une pluralité de tâches souvent invisibilisées. Le travail réel excède largement la seule transmission disciplinaire : préparation, coordination, suivi individualisé, gestion des incidents, participation aux projets d'établissement. L'introduction de l'EVARS vient s'ajouter à cet empilement de missions, dans un contexte que plusieurs auteurs décrivent comme une complexification du métier (Dubet, 2002 ; Lantheaume & Hélou, 2008). La diversification des attentes institutionnelles et sociales contribue à un sentiment de dispersion et parfois de surcharge.

Le rapport du CNESECO (2025), portant sur le métier d'enseignant, met en avant que les référentiels peuvent revêtir des fonctions très différentes selon les systèmes éducatifs. Ils peuvent, dans certains cas, s'inscrire dans une logique de régulation institutionnelle forte, lorsqu'ils servent de cadre normatif et de support à un contrôle administratif du travail enseignant, notamment lorsqu'ils conditionnent l'accès à la profession par des dispositifs de certification. À l'inverse, ils peuvent également être appropriés par les enseignants eux-mêmes comme des outils de structuration et de maîtrise de leur activité professionnelle, leur permettant de redéfinir le sens de leur travail, comme le souligne Darling-Hammond (1999). Ces deux logiques traduisent ainsi des conceptions distinctes du pilotage du travail enseignant, dépendant des acteurs et des modalités de contrôle qui s'exercent sur la profession.

De plus, l'école ne constitue pas un espace neutre. Duru-Bellat et al. (2018) rappellent que l'institution scolaire est traversée par des logiques politiques et stratégiques : les politiques éducatives traduisent des rapports de force et des compromis entre acteurs étatiques, experts, groupes d'intérêt et opinion publique. L'EVARS s'inscrit dans cette configuration : elle répond à des enjeux de santé publique, d'égalité et de prévention, mais elle peut aussi être l'objet de controverses. Les enseignants se trouvent alors en première ligne dans la traduction concrète de décisions élaborées à distance des contextes locaux.

Les travaux sur la mise en œuvre des politiques publiques invitent à dépasser l'idée d'une application linéaire des prescriptions. Draelants (2007a) montre que les établissements constituent des lieux de contextualisation et de transformation de l'action publique. Les politiques y sont interprétées, adaptées, parfois redéfinies. Cette perspective rejoint les analyses du découplage entre curriculum officiel et curriculum réel. Les travaux d'Amigues et Lataillade (2007) et ceux de Lessard et al. (2008) mettent en évidence que les enseignants opèrent des sélections, hiérarchisent les priorités et ajustent les prescriptions en fonction des contraintes locales.

Dans cette dynamique, il convient de s'intéresser au concept d'activité enseignante. Durand (1996) définit l'activité comme la rencontre entre un système de contraintes et une dynamique psychologique d'adaptation. En effet, l'enseignant n'est ni un exécutant passif ni un acteur totalement autonome : il compose avec des prescriptions formelles (programmes, circulaires), des contraintes organisationnelles (emplois du temps, effectifs, ressources), et des interactions multiples (élèves, parents, collègues, hiérarchie). Perrenoud (2001) parle alors de

transposition pragmatique pour désigner la manière dont les prescriptions sont réinterprétées au contact du terrain. De plus, Bagnoud (2004) insiste sur la dimension située et évolutive de cette activité, façonnée par l'expérience, les routines professionnelles et les cultures d'établissement.

En définitive, l'ensemble de ces éléments nous invite à concevoir le rôle de l'enseignant selon plusieurs dimensions complémentaires. Dans un premier temps, il est perçu comme un agent juridique soumis à des obligations statutaires et à des régimes de responsabilité. Dans un second temps, ce dernier peut être appréhendé comme un professionnel, détenteur de savoirs et de compétences complexes, confronté à la pluralité des missions. Dans un troisième temps, l'enseignant peut être envisagé comme un acteur moral, exerçant un jugement prudentiel dans des situations sensibles. Enfin, il peut être pensé comme un acteur institutionnel, participant à la traduction locale des politiques publiques. Cette conclusion nous amène tout naturellement vers un état des lieux de la mise en place de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle. L'enjeu sera de comprendre l'écart éventuel entre les prescriptions officielles et les pratiques déclarées.

2. Etats des lieux de la mise en œuvre de l'EVARS : entre stratégies pédagogiques et diversité des pratiques

2.1. Du curriculum prescrit au curriculum réel : un décalage entre prescription et effectivité

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, en collaboration avec plusieurs agences des Nations Unies, a élaboré des lignes directrices ayant pour objectif d'encadrer la conception et la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité (UNESCO, 2018). Toutefois, comme l'a montré la partie précédente, l'existence de lois et de politiques ne garantit pas la mise en œuvre complète des programmes dans les établissements (Berger et al. 2015). Plus largement, l'existence de cadres juridiques ne suffit pas à assurer ni l'exhaustivité des contenus enseignés, ni leur application sur le terrain (UNESCO, 2021). Ce constat met alors en évidence l'écart entre les orientations institutionnelles et les pratiques réelles, soulignant la complexité des processus d'implémentation de l'éducation à la sexualité.

Par ailleurs, Jourdan (2002) met en avant que l'enseignement de la santé et de la sexualité ne se réduit jamais à une simple application des textes réglementaires. Peu d'enseignants aborderaient en classe le sujet de la sexualité (Lemoine, 2010). Baeumler (2002) et de Mamecier (2024) soulignent, en outre, que la diversité et l'accumulation des textes réglementaires en éducation à la santé tendent à rendre floues les attentes institutionnelles, limitant ainsi la maîtrise des contenus par les enseignants.

Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'examiner les données chiffrées afin d'apprécier concrètement la mise en œuvre de l'EVARS dans les établissements scolaires. Cette approche nous permettra de confronter les apports théoriques aux réalités de terrain. Le rapport relatif à l'éducation à la sexualité (2016) souligne que 48 % des classes de 6^{ème} ont bénéficié d'au moins une séance. Cette proportion augmente en classe de 5^{ème} en atteignant 58 %. Lors du cycle 4, les données montrent que 92 % des classes de 4^{ème} et 93 % des classes de 3^{ème} ont eu le droit à une séance annuelle.

Cependant, parmi ces élèves, une minorité a effectivement bénéficié des trois séances annuelles prévues. Cette part s'élève à 10 % en classe de 6^{ème} et de 5^{ème}, à 21 % en classe de 4^{ème}, puis à 17 % en classe de 3^{ème}. Ces chiffres montrent que l'obligation de mettre en place 3 séances par an n'est pas respectée peu importe le niveau de classe. En 2021, ce manquement est confirmé par le rapport de l'IGESR (inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche). Les résultats montrent que la mise en œuvre complète reste minoritaire dans le premier comme dans le second degré avec respectivement 15 et 20 % des élèves qui bénéficient des trois séances annuelles obligatoires.

En somme, la mise en œuvre de l'EVARS s'inscrit dans une tension : celle du passage entre curriculum prescrit et curriculum réel. Au-delà du contexte français, il apparaît alors pertinent d'élargir l'analyse à la littérature anglophone, afin de disposer d'une vision plus globale du phénomène et d'identifier des tendances convergentes ou spécifiques selon les contextes éducatifs. À ce titre, les travaux de Ponsford et al. (2025) portant sur l'enseignement secondaire anglais, montrent que cette éducation, bien que rendue obligatoire, demeure hétérogène et inégalement stabilisée selon les établissements. Les modalités de mise en œuvre varient également, tant dans leur organisation (intégration aux cours, interventions ponctuelles) que dans leur fréquence et leur répartition au sein des niveaux scolaires. Par ailleurs, si les enseignants reconnaissent majoritairement l'intérêt de ces enseignements pour

le bien-être et le développement des élèves, leur engagement apparaît relativement fragile et dépendant des contextes locaux.

Ainsi, l'ensemble de ces éléments met en évidence un écart persistant entre les prescriptions institutionnelles et leur traduction dans les pratiques effectives, tant dans le contexte français qu'à l'international. Si l'EVARS fait l'objet d'un cadrage normatif relativement structuré, sa mise en œuvre demeure inégale. Cette variabilité invite dès lors à dépasser une approche strictement normative pour s'intéresser plus finement à la diversité des pratiques déclarées par les enseignants. Il apparaît alors pertinent d'examiner les différentes modalités d'appropriation et de mise en œuvre de l'EVARS, afin de mieux comprendre comment ces enseignements prennent forme concrètement sur le terrain.

2.2. Une diversité des pratiques : une articulation entre culture disciplinaire, représentations professionnelles et tensions socio-éthiques

Au-delà de cette hétérogénéité dans la mise en place en établissement scolaire, il apparaît pertinent d'analyser plus finement les pratiques enseignantes en matière d'EVARS. Pour mieux comprendre les modalités concrètes d'appropriation et les logiques à l'œuvre dans les contextes de classe. En ce sens, Jourdan et al. (2003) et de Berger et al (2008) soulignent que les enseignants d'éducation physique et sportive et ceux de biologie voient leurs représentations et le choix des contenus éducatifs influencés par leur discipline d'appartenance. Ces travaux mettent en lumière que chaque discipline repose sur des savoirs, des méthodes et des objectifs spécifiques qui orientent la manière dont les enseignants perçoivent les contenus éducatifs. De ce fait, les choix pédagogiques et les contenus transmis aux élèves sont en partie construits par le cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit l'enseignant.

Dans le prolongement de ces résultats, Berger et al. (2011) montrent que les enseignants établissent une hiérarchie implicite entre contenus légitimes, généralement biologiques, et contenus périphériques, comme les aspects psychosociaux ou sociétaux. Cette hiérarchisation varie selon les disciplines, les valeurs et convictions personnelles des enseignants. Les travaux d'Albe (2009) viennent confirmer les éléments mis en évidence précédemment en soulignant que les contenus ne sont pas valorisés de la même manière par les enseignants. Une hiérarchie implicite existe, en accordant davantage d'importance aux savoirs scolaires traditionnels

(connaissances académiques) qu'aux dimensions sociales et psychosociales. Ces éléments amènent à penser que cette hiérarchie dépend en grande partie de la discipline enseignée, ce qui contribue à expliquer pourquoi les pratiques pédagogiques varient d'un enseignant à l'autre.

Au-delà de la discipline, les recherches de Cohen et al. (2012) affirment que la volonté des enseignants à parler de sexualité en classe dépend de trois variables articulées : les attitudes personnelles, les normes perçues et le sentiment de contrôle. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des travaux de Khzami et al. (2011) menés dans quatre pays méditerranéens, dont la France. Ces auteurs montrent que les représentations des enseignants sur la sexualité, la santé et leur rôle éducatif influencent directement leurs choix de contenus abordés auprès des élèves. À cela, s'ajoutent le sentiment de compétence, l'aisance à aborder ces thématiques et la conception de leur rôle éducatif comme éléments déterminants dans les pratiques enseignantes (Beaulieu, 2010 ; Fournier-Gallant, 2019 ; Rochigneux et al., 2007).

Cette double dimension disciplinaire et représentationnel amène déjà une forte variabilité. Mais celle-ci est encore amplifiée par la nature même de l'EVARS, inscrite dans les questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006). Dans le contexte de la sensibilité de la sexualité, les enseignants doivent simultanément transmettre des savoirs scientifiques, maintenir une posture de neutralité et composer avec des enjeux sociaux sensibles. Les travaux existants soulignent que les enseignants perçoivent leur rôle dans l'éducation à la sexualité comme particulièrement délicat (Casadepax, 2016). Toutefois, le fait d'avoir des responsabilités au sein de l'établissement comme l'implication dans des dispositifs tel que le CESCE (Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement), favorise l'engagement des enseignants (Jourdan et al., 2003). Cela permet alors de construire des repères partagés, de coordonner les pratiques et de réduire les écarts entre enseignants.

Pour conclure, la diversité des stratégies pédagogiques en EVARS ne relève pas d'une simple variation empirique, mais d'un système complexe articulant indétermination curriculaire, cultures disciplinaires, représentations professionnelles et tensions socio-éthiques. Cette diversité ne doit donc pas être interprétée comme une faiblesse du système, mais comme le produit structurel de ses conditions de fonctionnement.

3. Obstacles à la mise en place de l'EVARS en contexte scolaire

3.1. La professionnalisation insuffisante des enseignants

La partie précédente a mis en évidence la complexité de la mise en œuvre de l'EVARS. Cette complexité se traduit notamment par la diversité et l'hétérogénéité des pratiques, révélatrices de logiques professionnelles différenciées. Dans ce contexte, il convient d'interroger les conditions de formation des enseignants, susceptibles d'éclairer ces disparités. En effet, l'UNESCO (2021) met en lumière que le renforcement et le développement des compétences des enseignants en matière d'éducation à la santé et au bien-être constituent un enjeu essentiel pour permettre aux jeunes de mieux protéger leur santé sexuelle.

La littérature internationale, à travers les travaux de Cohen et al. (2011), de De Campos Passaro et al. (2023), ainsi que de Bourke et al. (2025), montre que le manque de formation constitue un frein important dans la mise en œuvre de l'EVARS. Ces recherches convergent vers l'idée que les enseignants disposent rarement d'une préparation suffisamment structurée pour aborder des contenus à la fois sensibles, relationnels et socialement situés. Dans cette continuité, Haignere et al. (1996) montrent que l'insuffisance de formation explique en partie la difficulté des enseignants à construire des situations d'enseignement sécurisées, argumentées et adaptées aux élèves. Autrement dit, le déficit de formation ne limite pas uniquement l'acquisition de connaissances théoriques, mais fragilise également la capacité des enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées auprès des élèves.

La littérature anglo-saxonne (Bourke et al. 2025) indique que les étudiants en formation initiale d'enseignants ne sont généralement pas suffisamment préparés à assurer l'enseignement de l'éducation à la sexualité. Une majorité des participants déclare avoir bénéficié d'une formation initiale insuffisante, voire inexistante, dans ce domaine. De plus, ils estiment que la place accordée à cette éducation est inférieure à celle d'autres contenus du curriculum de formation. Cette faible reconnaissance institutionnelle de l'éducation à la sexualité dans les parcours de formation contribue à renforcer son caractère périphérique au sein du travail enseignant.

Ces constats s'inscrivent dans une tendance observée à l'échelle internationale, mise en évidence par plusieurs travaux de recherche, qui soulignent de manière convergente les limites de la préparation des futurs enseignants à l'enseignement de l'éducation à la sexualité (O'Brien et al. 2021 ; Ketting et al., 2021 ; Barrie & Smith, 2015 ; Ollis et al., 2013). Ces recherches témoignent ainsi du caractère récurrent et structurel des insuffisances de formation, quel que soit le contexte national étudié.

De plus, l'intégration de thématiques liées à cette éducation dans la formation initiale des enseignants est susceptible de faire évoluer leurs représentations et leurs attitudes à l'égard de ces contenus (Brouskeli & Sapountzis, 2017 ; Firstetter & Lapidot, 2018 ; Onn & Avidan, 2023). En bref, les auteurs s'accordent pour montrer que la formation initiale joue un rôle déterminant dans l'évolution des représentations et des attitudes. La formation apparaît non seulement comme un espace de transmission de savoirs, mais également comme un moyen permettant aux enseignants de construire une posture professionnelle plus légitime.

Au regard de ces éléments, plusieurs études convergent sur un constat similaire. Les enseignants expriment un besoin important de formation, tant initiale que continue, de qualité afin d'être en mesure d'aborder ces thématiques de manière adéquate et sécurisée (Sato et al., 2022 ; Vincent & Krishnakumar, 2022 ; Walker et al., 2022). Par ailleurs, les enseignants soulignent également l'évolution constante des besoins et des réalités vécues par les adolescents, rendant nécessaire une actualisation régulière des connaissances et des pratiques pédagogiques. Cette dynamique renforce l'idée d'un développement continu des compétences professionnelles en matière de santé sexuelle, afin d'adapter les réponses éducatives aux transformations sociales et aux enjeux contemporains de la jeunesse (Burns & Hendriks, 2018).

C'est précisément dans ce passage entre formation et mise en pratique que Lee Shulman (1986) souligne que l'efficacité de l'enseignement repose sur l'articulation entre le « *Content Knowledge* » (connaissances disciplinaires) et le « *Pedagogical Content Knowledge* » (connaissances pédagogiques liées à l'enseignement de ces contenus). Le premier correspond à la maîtrise des savoirs disciplinaires et le second à la capacité à les transmettre à travers des modalités pédagogiques adaptées. Cette articulation ressort comme particulièrement centrale dans le cadre de l'EVARs, où les enseignants doivent simultanément maîtriser des contenus complexes et être capables de gérer des interactions sensibles au sein de la classe. Cette dynamique est étroitement liée au sentiment d'efficacité personnelle, identifié comme un

déterminant majeur de l'engagement dans l'enseignement de l'EVARs (Descheneaux & Otis, 2021). En ce sens, plus les enseignants se perçoivent comme compétents et légitimes, plus ils sont susceptibles de s'investir dans cette dimension de leur pratique.

Par ailleurs, l'influence de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les attitudes à l'égard de l'éducation à la sexualité demeure contrastée dans la littérature. Certaines recherches indiquent que les enseignants en début de carrière se montrent plus disposés à traiter ces questions, possiblement en raison d'une formation plus récente ou d'une plus grande proximité avec les évolutions sociétales (Cohen et al., 2011). À l'inverse, d'autres travaux soulignent que les enseignants plus expérimentés manifestent une plus grande implication, liée notamment à une confiance accrue dans leurs pratiques pédagogiques et à une meilleure maîtrise des situations de classe (Shuib et al., 2022). Ces éléments nuancés orientent vers l'idée que l'expérience professionnelle ne constitue pas à elle seule un facteur explicatif suffisant et qu'elle doit être articulée aux trajectoires de formation, aux contextes d'exercice et aux ressources institutionnelles disponibles.

En somme, l'ensemble de ces travaux met en évidence que les difficultés de mise en œuvre de l'EVARs s'inscrivent en partie dans une professionnalisation encore incomplète des enseignants. Au-delà de ces enjeux de professionnalisation, les conditions institutionnelles et organisationnelles dans lesquelles s'inscrit l'activité enseignante constituent également un facteur déterminant dans la mise en œuvre effective de cette éducation.

3.2. Les contraintes institutionnelles et organisationnelles de mise en œuvre

Les recherches portant sur les obstacles à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité sont particulièrement développées dans la littérature anglo-saxonne et québécoise, où de nombreux travaux ont analysé les conditions institutionnelles, matérielles et professionnelles encadrant ces pratiques éducatives. À l'inverse, les recherches françaises demeurent plus limitées sur cette question spécifique, malgré un intérêt croissant pour les enjeux liés à l'EVARs et à son appropriation par les acteurs scolaires. Cette différence de production scientifique contribue à expliquer pourquoi les analyses des conditions concrètes de mise en œuvre reposent encore largement sur des travaux internationaux.

Afin de poursuivre notre analyse, les travaux de Beaulieu (2010), de Dowd (2009) et de Lemoine (2010) mettent en lumière le manque de temps comme un obstacle récurrent à l'appropriation des contenus liés à l'éducation à la sexualité. Le temps disponible demeure souvent insuffisant pour permettre aux enseignants de prendre connaissance des prescriptions institutionnelles et de préparer les séances. Cette contrainte temporelle s'inscrit plus largement dans un contexte de multiplication des missions éducatives et de densification du travail enseignant.

De ce fait, plusieurs recherches soulignent également le poids des contraintes matérielles et organisationnelles. La surcharge de travail identifiée par Vanwesenbeeck et al. (2016) limite les possibilités d'investissement dans des actions touchant à l'éducation à la sexualité. À cela, s'ajoute l'absence de matériel pédagogique et d'outils didactiques adaptés (Fournier-Gallant, 2019 ; Hrairi, 2017). De cette façon, le manque de ressources humaines et financières constitue également un frein important dans la mise en œuvre de cette éducation (Vanwesenbeeck et al., 2016 ; Dowd, 2009). Ces difficultés organisationnelles contribuent à fragiliser la continuité et la stabilité des actions éducatives menées dans les établissements scolaires.

En résumé, les obstacles liés à l'EVARS ne relèvent pas exclusivement des compétences individuelles des enseignants, mais s'inscrivent également dans des conditions organisationnelles et institutionnelles susceptibles de limiter leur engagement dans cette mission éducative. Toutefois, au-delà de ces contraintes structurelles, les pratiques effectives des enseignants demeurent également influencées par des dimensions subjectives, normatives et identitaires qui participent à la reconfiguration concrète des prescriptions institutionnelles.

3.3. Entre régulations subjectives et reconfiguration du curriculum réel

Au-delà de ces contraintes institutionnelles et organisationnelles, l'analyse des pratiques conduit à s'intéresser aux dimensions subjectives de l'activité enseignante. Les travaux de Chavula et al. (2022), ainsi que ceux de Mat et al. (2021), montrent que l'importance accordée à l'EVARS constitue un facteur décisif : lorsque ces contenus sont perçus comme secondaires, ils tendent à être marginalisés. Dans cette continuité, les recherches de Milton (2003) montrent une grande variabilité des attitudes enseignantes à l'égard des contenus de l'éducation à la sexualité. À cet égard, certains professionnels ne reconnaissent pas

pleinement la légitimité ou la priorité de ces enseignements, ce qui peut conduire à un faible niveau d'implication (Thorén, 2021). Ces travaux convergent vers l'idée que les prescriptions institutionnelles font l'objet d'une appropriation différenciée selon les représentations professionnelles et les priorités accordées par les enseignants à cette mission éducative.

À cette hétérogénéité des pratiques, s'ajoute un sentiment d'inconfort fréquemment exprimé par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder ces questions en classe (Veiga et al., 2006). Cette difficulté se manifeste notamment dans la gestion des interactions avec les élèves et dans l'anticipation des réactions susceptibles d'émerger au cours des séances. Dans un premier temps, les enseignants craignent la gestion de l'inconfort que certains élèves peuvent rencontrer (Milton, 2003). En effet, les enseignants peuvent redouter des réactions de gêne, des comportements inadaptés, des prises de parole difficiles à encadrer ou encore des tensions entre élèves. L'éducation à la sexualité confronte alors les enseignants à des situations relationnelles susceptibles de fragiliser les cadres habituels de gestion de classe.

Pour faire face à ces difficultés, les recherches de Vanwesenbeeck et al. (2016), de Cohen et al. (2012), de Lemoine (2010) et de Cohen et al. (2004) soulignent l'importance, pour les enseignants, d'être eux-mêmes à l'aise avec les contenus abordés. Cette aisance apparaît comme une condition essentielle pour conduire les échanges de manière sereine et sécurisante. Ces travaux témoignent également de la nécessité de savoir instaurer un climat de confiance, afin que les élèves puissent s'exprimer sans crainte de jugement et participer aux discussions dans un cadre respectueux. L'efficacité des séances dépend donc largement des compétences relationnelles mobilisées par les enseignants dans la conduite des échanges.

Dans cette perspective, cette éducation interroge directement les compétences relationnelles et pédagogiques des enseignants. Leur sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire leur capacité perçue à intervenir dans des situations sensibles, à recadrer les échanges, à gérer la discipline et à maintenir un climat propice au dialogue, apparaît fortement sollicité (Pound et al., 2017 ; Vanwesenbeeck et al., 2016). Cette dernière ne mobilise donc pas uniquement des connaissances théoriques ou réglementaires, mais également des compétences de gestion de classe et de communication. Ces différents éléments attestent que les pratiques enseignantes ne peuvent être comprises indépendamment des dimensions émotionnelles et relationnelles qui traversent l'activité professionnelle.

Ces tensions se répercutent directement sur les choix didactiques effectués en classe. Celles-ci se manifestent notamment dans la hiérarchisation des contenus enseignés : les thématiques jugées moins sensibles, telles que la puberté, sont plus volontiers abordées, tandis que les sujets considérés comme plus délicats, à l'instar de l'orientation sexuelle ou du plaisir, suscitent davantage de réticences (McCall et al., 1999). Les enseignants tendent alors à sélectionner prioritairement des contenus jugés plus faciles ou moins exposés aux réactions des élèves, notamment les thématiques liées à l'identité, aux stéréotypes de genre, aux normes sociales, à la vie amoureuse ou encore à l'image corporelle (Gendron, 2021 ; Fournier-Gallant, 2019). Les auteurs s'accordent sur l'idée qu'une sélection pédagogique des contenus est effectuée afin de limiter les situations d'inconfort ou de mise en difficulté en classe.

À l'inverse, certaines thématiques considérées comme plus sensibles ou controversées sont davantage évitées. La littérature québécoise évoque notamment les questions relatives aux agressions sexuelles (Fournier-Gallant, 2019 ; Faucher, 2008), tandis que la littérature canadienne et internationale mentionne les thématiques concernant le corps humain (anatomie, menstruation, puberté) ainsi que des questions plus « *politiques* » comme l'avortement, le plaisir sexuel, l'identité de genre et l'orientation sexuelle (Action Canada for Sexual Health and Rights, 2020 ; Anastácio et al., 2005). La hiérarchisation des contenus enseignés reflète des mécanismes d'évitement liés à la sensibilité sociale, morale ou politique de certaines thématiques.

Dès lors, plusieurs auteurs soulignent que les convictions personnelles, les valeurs et les croyances des enseignants influencent directement leurs pratiques d'enseignement (Guerra, 2016 ; Yammine, 2020). L'EVARS revoie à une dimension profondément identitaire du métier, dans laquelle la frontière entre posture professionnelle et positionnement personnel devient particulièrement poreuse. Les enseignants sont alors amenés à effectuer des arbitrages permanents entre prescriptions institutionnelles, normes sociales, valeurs personnelles et contraintes de la situation pédagogique. Pour conclure, les obstacles à l'appropriation de l'EVARS relèvent d'une multitude de facteurs interdépendant, articulant professionnalisation incomplète, contraintes institutionnelles et régulations subjectives. À la suite de cette revue de littérature, il convient désormais de poursuivre sur la problématique de ce travail et d'en préciser les hypothèses de recherche qui en émergent.

DEUXIÈME PARTIE :

DISPOSITIF DE RECHERCHE

Problématique et hypothèses de recherche

1. Rappel du sujet et problématique

En décembre 2025, le journal *Le Figaro* publie un article mettant en lumière que l'État français a été condamné pour ne pas avoir appliqué de manière effective une obligation inscrite dans la loi depuis 2001, à savoir l'organisation de trois séances annuelles d'EVARS. En effet, les associations requérantes comme le Planning familial, Sidaction ou encore SOS Homophobie, ont saisi la justice en estimant que cette obligation n'était pas respectée de manière effective pendant de nombreuses années. Le tribunal reconnaît que l'État n'a pas assuré l'organisation systématique de ces séances jusqu'en février 2025, considérant qu'il a tardé à prendre les mesures nécessaires pour rendre cette obligation réellement applicable. Toutefois, la décision nuance ce constat. Elle indique qu'à partir de février 2025, avec la publication d'un arrêté et d'une circulaire précisant les programmes EVARS, l'État a engagé une mise en œuvre plus structurée.

Dans cette continuité, en septembre 2025, *CNews*, célèbre chaîne de télévision française, évoque la mise en place à la rentrée 2025 du nouveau programme d'éducation à la vie affective et sexuelle dans les écoles françaises, et des controverses qu'il suscite. Ce nouveau texte rappelle que ce programme devient obligatoire pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, avec l'objectif officiel de promouvoir le respect, l'égalité entre filles et garçons et la prévention des violences sexuelles. Il s'inscrit dans l'application d'une loi déjà ancienne, mais longtemps peu appliquée. Plusieurs associations, syndicats et responsables politiques dénoncent un contenu jugé idéologique, notamment sur les questions de genre et de sexualité, et estiment que certains enseignements pourraient influencer les enfants de manière inappropriée. Ces oppositions alimentent un débat récurrent sur le rôle de l'école face aux questions sociétales.

Ces éléments d'actualité mettent en lumière un décalage entre cadre réglementaire et sa mise en œuvre effective, tout en soulignant les controverses persistantes autour de l'EVARS. Ils invitent alors à analyser plus finement, à travers notre revue de littérature, les conditions de mise en œuvre de ces prescriptions, les logiques professionnelles des enseignants et les écarts entre curriculum prescrit et curriculum réel. L'objectif est de comprendre, au-delà du cadre juridique et des débats publics, comment ces enseignements sont effectivement appropriés, traduits et transformés dans les pratiques scolaires. Tout d'abord, notre revue de littérature

rend compte d'une transformation progressive des missions de l'École, caractérisée par un élargissement des finalités scolaires au-delà de la seule transmission des savoirs disciplinaires. Historiquement centrée sur l'instruction et la formation intellectuelle, l'institution scolaire s'est progressivement vu assigner des fonctions de socialisation et de formation citoyenne. Dans cette logique, l'École est également pensée comme un espace de socialisation où les élèves apprennent les normes, les règles et les valeurs collectives, notamment à travers la forme scolaire, les dispositifs institutionnels et les enseignements moraux et civiques. Cette évolution s'accompagne d'une attention croissante portée au bien-être des élèves, désormais considéré comme une mission éducative à part entière. L'ensemble de ces transformations traduit une redéfinition globale des finalités scolaires, articulant instruction, socialisation et développement global de l'élève.

Dans ce cadre élargi, les « *éducations à* » constituent une forme d'extension des missions de l'École. Elles émergent comme des dispositifs transversaux portant sur des enjeux sociaux contemporains tels que la santé, la citoyenneté ou encore la vie affective et relationnelle. Leur spécificité réside dans la nature hybride des savoirs mobilisés, à la fois scientifiques, sociaux et politiques, souvent traversés par des controverses et des incertitudes. Les prescriptions institutionnelles encadrent leur mise en œuvre, mais leur application reste fortement dépendante des contextes locaux et des acteurs scolaires. Les recherches montrent ainsi un écart récurrent entre curriculum prescrit et curriculum réel, les établissements et les enseignants opérant des ajustements en fonction des contraintes, des ressources et des interprétations professionnelles. Cette dynamique traduit une transformation du rôle enseignant, désormais situé à l'interface entre transmission des savoirs, régulation de questions socialement vives et prise en compte des enjeux éducatifs contemporains. L'EVARS s'inscrit pleinement dans cette logique, en tant que dispositif révélant les tensions entre prescriptions institutionnelles et réalités de terrain.

Les données sur l'EVARS mettent en avant une mise en œuvre inégale et fortement hétérogène. Malgré un cadre réglementaire relativement précis, les objectifs institutionnels ne sont que partiellement atteints, notamment en ce qui concerne la réalisation des séances obligatoires. Cette situation illustre le décalage entre les prescriptions et les pratiques déclarées, déjà observé dans d'autres « *éducations à* ». Les recherches soulignent que cette variabilité s'explique par une combinaison de facteurs : cultures disciplinaires, représentations professionnelles, sentiment de compétence, ainsi que contraintes institutionnelles et

organisationnelles. Les enseignants opèrent alors des arbitrages dans la sélection des contenus, privilégiant certaines thématiques jugées plus légitimes ou plus faciles à aborder, tandis que d'autres, perçues comme sensibles, sont davantage évitées. À cela s'ajoutent des obstacles structurels liés au manque de formation, de temps, de ressources et d'accompagnement institutionnel. Enfin, les dimensions subjectives et normatives du travail enseignant jouent un rôle central, les convictions personnelles et les normes sociales influençant directement les choix pédagogiques. L'ensemble de ces éléments conduit à considérer le décalage entre curriculum prescrit et curriculum réel non comme une anomalie, mais comme une caractéristique structurelle de la mise en œuvre des politiques éducatives.

En bref, bien que son inscription dans les programmes scolaires soit relativement récente, les pratiques effectives demeurent encore peu documentées par la recherche, en particulier dans le contexte français. Ce déficit de connaissances empiriques souligne la nécessité de poursuivre les investigations dans ce champ, afin de mieux comprendre les conditions de mise en œuvre de cette éducation. Dans ce contexte, notre problématique de recherche s'est affinée pour devenir : **comment les enseignants de collège s'approprient-ils les prescriptions institutionnelles relatives à l'EVARS et quels facteurs permettent d'expliquer les différences observées dans leurs pratiques ?**

Cette problématique s'inscrit pleinement dans les préoccupations actuelles des sciences de l'éducation. Dans les faits, elle interroge le rapport des enseignants aux prescriptions institutionnelles, ainsi que les processus de construction des pratiques pédagogiques au sein d'un cadre institutionnel particulièrement délicat. Le choix de se concentrer sur les enseignants de collège repose sur le fait que cette étape correspond au début de la période de la puberté des élèves. Ce travail tentera de dépasser une lecture strictement normative des pratiques enseignantes pour adopter une posture réflexive face aux contraintes réelles que rencontrent les enseignants en matière d'EVARS.

2. Hypothèses de recherche

L'état de la littérature a permis de rendre compte des éléments clés structurant l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle ainsi que les enjeux liés à sa mise en œuvre dans les pratiques enseignantes. À partir de ces apports, quatre hypothèses de recherche peuvent être formulées afin de guider ce travail de recherche.

Hypothèse 1 : Les enseignants de collège connaissent généralement les grandes lignes des textes institutionnels relatifs à l'EVARs, mais ont une connaissance plus limitée des aspects détaillés de leur mise en œuvre et des évolutions récentes de la législation.

L'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité s'inscrit dans un cadre institutionnel ancien et progressivement consolidé au sein des politiques éducatives françaises. Toutefois, la littérature souligne que l'accumulation et la diversité des textes réglementaires contribuent à complexifier le cadre prescriptif, rendant les attendus institutionnels moins lisibles tout en limitant une appropriation fine des contenus prescrits (Baeumler, 2002 ; Mamecier, 2024).

Dès lors, des travaux empiriques menés dans d'autres contextes éducatifs permettent d'éclairer cette dynamique générale. Ozkan (2016), dans une étude quantitative portant sur la connaissance des termes curriculaires par les enseignants, met en évidence un niveau global de maîtrise qualifié de moyen à satisfaisant, mais fortement variable selon les caractéristiques professionnelles. Cette hétérogénéité traduit une appropriation différenciée des prescriptions institutionnelles.

De manière convergente, Obembe et al. (2016), dans une étude portant sur une politique de santé scolaire au Nigeria, observent un niveau de sensibilisation relativement faible à modéré chez les enseignants. De plus, le niveau de compréhension est souvent superficielle des objectifs et des modalités de mise en œuvre du dispositif. Si ces résultats ne concernent pas directement l'EVARs ni le contexte français, ils mettent néanmoins en avant une tendance plus générale : la connaissance des politiques éducatives par les enseignants reste fréquemment partielle, en particulier lorsqu'il s'agit de leurs dimensions opérationnelles et de leurs implications concrètes.

L'ensemble de ces éléments suppose que les enseignants de collège disposeraient d'une connaissance globale des orientations institutionnelles relatives à l'EVARS, en identifiant leurs finalités générales et leur cadre de référence. En revanche, il convient de souligner que cette hypothèse s'inscrit dans un champ encore peu documenté spécifiquement pour l'EVARS en France, la littérature empirique portant directement sur la connaissance des prescriptions relatives à ce dispositif restant limitée.

Hypothèse 2 : Les pratiques des enseignants en matière d'EVARS sont fortement hétérogènes, tant dans la manière de l'enseigner que dans les contenus et la régularité de sa mise en œuvre.

Le rapport n°2021-149 de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) révèle que moins de 15 % des élèves bénéficient des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité en école primaire et moins de 20 % en collège. Ces données illustrent que la fréquence de mise en œuvre de l'éducation à la santé et à la sexualité reste hétérogène.

Parallèlement, cette hypothèse repose sur plusieurs éléments mettant en évidence les spécificités de l'éducation à la sexualité. Tout d'abord, de nombreux travaux (Albe, 2009 ; Berger et al., 2011 ; Simonneaux, 2008) mettent en lumière que l'EVARS constitue un domaine sensible et socialement controversé. De cette manière, sa mise en œuvre nécessite, de la part des enseignants, un compromis entre exigences institutionnelles et convictions personnelles. De ce fait, cette contrainte peut générer une variation dans les pratiques, que cela soit en termes de contenus abordés, de régularité des séances ou encore des méthodes employées.

Cette diversité dans les pratiques trouve également son origine dans le statut ambigu de l'EVARS. Selon Vincent (1994), l'éducation à la santé, dont l'éducation à la sexualité fait partie, ne constitue pas un objet disciplinaire à part entière, mais relève plutôt d'une « *forme scolaire non disciplinaire* ». Cette absence de statut clairement défini contribue à fragiliser l'inscription de l'EVARS dans l'organisation scolaire. En ce sens, sa mise en œuvre repose largement sur les initiatives individuelles des enseignants et demeure fortement dépendante du contexte propre à chaque établissement.

Dans ce prolongement, les recherches portant sur le premier degré, notamment les travaux de Berger et ses collaborateurs (2009), montrent que les pratiques sont fortement diversifiées, tant dans les contenus que dans les approches pédagogiques. Par ailleurs, le choix des contenus par les enseignants participe à cette hétérogénéité. Berger et al. (2011) soulignent que ces derniers établissent une hiérarchie implicite entre contenus légitimes, généralement biologiques, et contenus périphériques, comme les aspects psychosociaux ou sociétaux.

Cette hypothèse se justifie également par un manque relatif de travaux portant spécifiquement sur les pratiques des enseignants du second degré en matière d'EVARS. Si plusieurs recherches ont analysé les modalités de mise en œuvre dans le premier degré, les études consacrées au collège restent plus limitées. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire d'explorer davantage les pratiques des enseignants du secondaire afin de mieux comprendre les modalités concrètes de mise en œuvre de l'EVARS ainsi que les facteurs susceptibles d'expliquer leur hétérogénéité.

Hypothèse 3 : Les caractéristiques professionnelles des enseignants telles que la discipline enseignée, les responsabilités assurées au sein de l'établissement et la formation pédagogique à l'EVARS influent sur leur manière de mettre en œuvre cette éducation.

Cette hypothèse repose sur l'idée que les pratiques des enseignants en matière d'EVARS peuvent être influencées par différentes caractéristiques professionnelles. Tout d'abord, le manque de formation initiale et continue est régulièrement pointé du doigt (Fournier-Gallant et Point, 2025). Dans ce contexte, les recherches de Do et Alluin (2003) rappellent qu'un grand nombre des enseignants ne se sentent ni formés ni préparés à l'éducation à la santé. Ces éléments tendent à confirmer l'idée que les enseignants disposant d'une formation plus complète sont davantage susceptibles de mettre en œuvre l'éducation à la sexualité en conformité avec les prescriptions institutionnelles.

En effet, la littérature du premier degré met en évidence que la formation reçue conditionne l'engagement des enseignants dans les actions éducatives (Jourdan et al., 2003). Parallèlement, l'identité professionnelle et la culture disciplinaire jouent un rôle déterminant dans le second degré. Par exemple, les enseignants d'éducation physique et sportive et ceux de biologie voient leurs représentations et le choix des contenus éducatifs influencés par leur discipline d'appartenance (Jourdan et al., 2003 ; Berger et al., 2008). Cette hiérarchie implicite des contenus privilégiant les savoirs traditionnels au détriment des aspects sociaux et

psychosociaux vient confirmer que la discipline enseignée constitue un déterminant majeur de l'hétérogénéité des pratiques des enseignants (Albe, 2009).

Par ailleurs, l'implication des enseignants dans des instances institutionnelles de l'établissement comme le CESCE (Comité d'Éducation à la Santé, à la Citoyenneté et à l'Environnement) favorise l'engagement, facilite la planification et le suivi des actions éducatives, et contribue à une mise en œuvre plus cohérente auprès des élèves (Jourdan et al., 2003).

En bref, cette hypothèse vise à interroger dans quelle mesure les caractéristiques professionnelles des enseignants peuvent participer à différencier les modalités de mise en œuvre de l'EVARS. Si plusieurs travaux ont déjà mis en évidence l'influence de certains facteurs professionnels dans le champ de l'éducation à la santé, peu de recherches se sont spécifiquement intéressées à ces dynamiques dans le cadre de l'EVARS au collège et en France, ce qui confère à cette hypothèse un caractère exploratoire.

Hypothèse 4 : La mise en œuvre de l'EVARS par les enseignants varie en fonction de leurs représentations à l'égard de leur rôle et de leurs compétences sur le sujet.

Cette dernière hypothèse prend appui sur l'idée selon laquelle les pratiques des enseignants en matière d'EVARS ne dépendent pas uniquement des prescriptions institutionnelles, mais également de la manière dont ils perçoivent leur rôle et leurs compétences professionnelles.

D'abord, les travaux existants soulignent que les enseignants perçoivent leur rôle dans l'éducation à la sexualité comme particulièrement délicat. Par conséquent, ils doivent concilier la transmission d'informations scientifiques aux élèves tout en veillant à la neutralité idéologique et au respect des cadres culturels (Casadepax, 2016).

C'est pourquoi, leur sentiment de compétence, leur sentiment d'aisance à aborder des thématiques liées à la sexualité et leur conception de leur rôle éducatif influencent directement les pratiques enseignantes (Beaulieu, 2010 ; Cohen & al., 2012 ; Fournier-Gallant, 2019 ; Rochigneux et al., 2007). Dans cette continuité, les recherches de Jourdan (2002) mettent en avant que l'enseignement de la santé et de la sexualité ne se réduit jamais à une simple application des textes réglementaires.

L'activité réelle des enseignants résulte alors à la fois des textes institutionnels, de leurs représentations, de leur parcours et de leur conception du métier, ainsi que des besoins et caractéristiques des élèves. Enfin, la recherche comparative menée dans quatre pays méditerranéens de Khzami et al. (2011), dont la France, confirme le rôle central des conceptions personnelles. Les représentations des enseignants concernant la sexualité, la santé et leur mission éducative déterminent fortement les contenus abordés.

Cette hypothèse apparaît particulièrement pertinente dans le cadre du collège, où les enjeux liés à l'adolescence, aux relations sociales, à l'identité et à la sexualité occupent une place importante. Il paraît alors essentiel d'examiner dans quelle mesure leurs représentations de leur rôle éducatif et de leurs compétences influencent concrètement la mise en œuvre de l'EVARS au collège.

3. Finalité de la recherche

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignants de collège s'approprient les prescriptions institutionnelles relatives à l'EVARS, ainsi qu'à identifier et analyser les facteurs susceptibles d'expliquer les écarts observés dans leurs pratiques effectives. L'enjeu général est d'éclairer les processus de traduction, d'interprétation et de reconfiguration des textes officiels dans les pratiques, en tenant compte du rôle conjoint des caractéristiques et représentations professionnelles. Il s'agit également de mettre en lumière la manière dont ces différents déterminants interagissent pour produire des formes de mise en œuvre variables selon les enseignants. Au-delà d'une approche descriptive des pratiques, cette étude entend contribuer à une compréhension plus fine des conditions réelles de mise en œuvre, en dépassant la lecture strictement normative des prescriptions institutionnelles.

Cette recherche s'inscrit également dans un contexte institutionnel et social marqué par une forte actualité autour de l'EVARS, comme en témoignent les débats politiques et les évolutions réglementaires engagées depuis 2025. Malgré l'existence d'un cadre légal relativement stabilisé, les recherches et rapports institutionnels révèlent des écarts persistants entre les prescriptions officielles et leur application effective dans les établissements scolaires. De ce fait, ce travail ne vise pas uniquement à analyser des pratiques pédagogiques individuelles, mais également à comprendre les mécanismes par lesquels cette politique publique est traduite, appropriée, adaptée ou parfois partiellement reconfigurée par les acteurs scolaires.

L'un des intérêts de ce travail réside dans l'analyse du passage du curriculum prescrit au curriculum réel. L'étude de l'EVARS permet d'observer concrètement comment les prescriptions institutionnelles, bien qu'inscrites dans des textes officiels, demeurent dépendantes des interprétations professionnelles, des contraintes organisationnelles et des contextes locaux de mise en œuvre. Dans cette perspective, les enseignants apparaissent non comme de simples exécutants des prescriptions, mais comme des acteurs participant activement à leur reformulation dans les pratiques ordinaires de classe. L'EVARS constitue alors un analyseur privilégié des tensions entre injonctions institutionnelles, autonomie professionnelle et réalités du terrain scolaire. À travers cette approche, il devient possible de saisir comment une politique éducative nationale peut être transformée, réinterprétée ou partiellement redéfinie au moment de sa mise en œuvre locale.

De plus, ce travail présente un intérêt scientifique particulier dans la mesure où les recherches empiriques portant spécifiquement sur l'appropriation de l'EVARS par les enseignants de collège dans le contexte français restent encore relativement peu nombreuses. Si plusieurs travaux ont analysé les « *éducations à* », l'éducation à la santé ou encore certaines dimensions de l'éducation à la sexualité, peu d'études se sont attachées à comprendre de manière fine les logiques professionnelles qui structurent concrètement les pratiques enseignantes au collège. Cette recherche entend alors contribuer à combler partiellement ce manque en documentant les facteurs susceptibles d'influencer les modalités de mise en œuvre de l'EVARS.

Finalement, cette étude soulève des enjeux éducatifs et sociaux importants. Les variations observées dans la mise en œuvre de l'EVARS peuvent en effet produire des inégalités d'accès des élèves aux contenus éducatifs prévus par les prescriptions institutionnelles. Selon différents facteurs, les élèves ne bénéficient pas nécessairement des mêmes contenus, de la même régularité des séances ni des mêmes approches pédagogiques. Parallèlement, cette recherche peut également contribuer à alimenter la réflexion sur les conditions d'accompagnement des enseignants, la formation initiale et continue, ainsi que les modalités institutionnelles susceptibles de favoriser une mise en œuvre plus cohérente et plus effective de l'EVARS au sein des collèges.

Méthodologie

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la démarche de recueil des données reposant sur l'administration d'un questionnaire anonyme diffusé à grande échelle auprès des enseignants de collège de l'académie de Dijon. La présente section vise ainsi à expliciter la démarche adoptée afin de répondre aux hypothèses formulées, en précisant à la fois la population étudiée, les choix d'échantillonnage et les caractéristiques du terrain d'enquête. Cette section revient également sur le dispositif de recueil des données, ainsi que sur sa construction, sa passation. Enfin, elle détaille également l'opérationnalisation des variables dépendantes et indépendantes, permettant de passer des hypothèses théoriques à leur mise en œuvre empirique et à leur analyse statistique.

1. Population étudiée et méthode d'échantillonnage

1.1. Terrain d'action

Ce travail de recherche participe à une analyse des politiques éducatives relatives à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en adoptant une approche articulant étroitement les prescriptions institutionnelles et leurs conditions de mise en œuvre. Il s'agit, en effet, de dépasser une lecture strictement normative des textes officiels pour interroger leur appropriation par les enseignants et leur traduction dans les pratiques effectives. Dans cette perspective, l'enquête poursuit un triple objectif : d'une part, analyser les cadres prescriptifs qui définissent les contenus et les modalités d'intervention en matière d'EVARS, d'autre part, examiner le degré de connaissance et les représentations que les acteurs en construisent, enfin, appréhender les formes concrètes de leur mise en œuvre auprès des élèves.

Bien que les textes institutionnels insistent sur la mobilisation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, le choix de centrer l'enquête sur les enseignants repose sur une justification à la fois empirique et théorique. En tant qu'acteurs de première ligne par leur présence en continu auprès des élèves, ils occupent une position essentielle dans la mise en œuvre des politiques éducatives. S'intéresser à leurs pratiques et à leurs représentations permet dès lors de saisir, au plus près du terrain, les dynamiques réelles de mise en œuvre de l'EVARS.

Le choix du collège comme terrain d'enquête s'inscrit également dans une réflexion sur les spécificités développementales et éducatives de ce niveau d'enseignement. Le collège correspond aux débuts de l'adolescence, une période dont les frontières restent poreuses, mais dont les enjeux sont largement documentés. Il constitue un espace privilégié pour explorer les questions liées à la construction de soi, aux relations interpersonnelles et à la sexualité. Cette phase est marquée par une intensification des interactions sociales et par une reconfiguration des repères identitaires, conférant à l'EVARS une place centrale dans l'accompagnement des élèves.

Enfin, le choix de l'académie de Dijon repose sur une double logique, à la fois pragmatique et heuristique. D'une part, la proximité géographique avec le terrain a facilité l'accès aux établissements et la mise en œuvre de l'enquête. D'autre part, cette académie présente une diversité des contextes scolaires, particulièrement pertinent pour l'analyse. Elle regroupe 182 établissements, dont 158 publics et 24 privés. Elle se caractérise par la présence de dispositifs variés tels que 38 sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et 99 unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Cette hétérogénéité institutionnelle s'accompagne d'une diversité territoriale et sociale, combinant des contextes ruraux et urbains, ainsi que des établissements relevant de l'éducation prioritaire (24 réseaux, dont 23 REP et 1 REP+). Elle ouvre ainsi la possibilité d'une compréhension plus fine des conditions de mise en œuvre, en tenant compte des contraintes, des ressources et des dynamiques propres à chaque environnement scolaire.

1.2. Échantillon

La population ciblée dans le cadre de cette recherche comprend l'ensemble des enseignants de collège de l'académie de Dijon, couvrant les départements de la Côte-d'Or, de l'Yonne, de la Nièvre et de la Saône-et-Loire. Ces territoires offrent une grande diversité de contextes éducatifs. Cette variété constitue un atout méthodologique majeur, car elle permet d'observer comment les prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle se traduisent dans des environnements scolaires très différents. Plus que les contextes institutionnels ou territoriaux, l'attention se porte ici sur les caractéristiques individuelles des enseignants, qui constituent des facteurs déterminants dans la manière dont l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle est appréhendée et mise en œuvre.

L'échantillon retenu pour cette étude a été constitué afin de refléter la diversité des enseignants impliqués dans l'EVARS. Il inclut des professionnels issus de disciplines variées, porteurs de formations différentes et disposant d'expériences professionnelles contrastées. Ce choix vise à dépasser une vision monolithique des acteurs et à saisir la pluralité des perspectives sur la mise en œuvre de l'EVARS. En intégrant des enseignants aux profils divers, il devient possible d'analyser les stratégies, adaptations et interprétations propres à chaque contexte disciplinaire, tout en identifiant des tendances communes ou des divergences. Cette approche souligne également l'importance de considérer l'expérience, la formation initiale et continue, ainsi que le parcours professionnel des enseignants, comme des facteurs pouvant influencer directement la manière dont les prescriptions institutionnelles sont appropriées, transformées ou enrichies sur le terrain.

En définitive, articuler ce travail autour d'une population large et d'un échantillon diversifié permet de produire des données riches et nuancées, capables de rendre compte de la complexité et des dynamiques réelles à l'œuvre dans la mise en œuvre de l'EVARS au collège. Cette démarche s'inscrit pleinement dans une perspective d'analyse réflexive des pratiques professionnelles et de leur articulation avec les cadres institutionnels.

2. Opérationnalisation des hypothèses de recherche

L'élaboration des tableaux de variables indépendantes (VI) et variables dépendantes (VD) constitue une étape essentielle dans la méthodologie de la recherche, car elle permet de passer des hypothèses théoriques à leur opérationnalisation concrète. En identifiant précisément ce qui relève des facteurs explicatifs (variables indépendantes) et ce qui correspond aux éléments observés ou mesurés (variables dépendantes), ces tableaux facilitent la construction des outils de recueil de données, notamment du questionnaire. Ils permettent également de structurer l'analyse en assurant une cohérence entre la problématique, les hypothèses et les indicateurs retenus sur le terrain.

2.1. Identification des variables dépendantes

	Variable dépendante
<u>Hypothèse 1 :</u> Connaissance des textes institutionnels	Niveau de connaissance des enseignants sur les textes institutionnels relatifs à l'EVARs
<u>Hypothèse 2 :</u> Pratiques des enseignants	Pratiques de mise en œuvre de l'EVARs
<u>Hypothèse 3 :</u> Caractéristiques professionnelles des enseignants	Manière de mettre en œuvre l'EVARs
<u>Hypothèse 4 :</u> Représentation des enseignants	Mise en œuvre concrète de l'EVARs

2.2. Identification des variables indépendantes

	Variable indépendante	Dimensions
<u>Hypothèse 1 :</u> Connaissance des textes institutionnels	Type de contenu institutionnel relatif à l'EVARs	Obligations réglementaires, textes récents, circulaires, évolution des prescriptions institutionnelles
<u>Hypothèse 2 :</u> Pratiques des enseignants	Profils enseignants / contexte professionnel	Ancienneté, établissement d'exercice, expérience antérieure avec l'EVARs, présence d'un projet EVARS dans l'établissement, culture professionnelle, environnement institutionnel
<u>Hypothèse 3 :</u> Caractéristiques professionnelles des enseignants	Caractéristiques professionnelles des enseignants	Discipline enseignée, statut, ancienneté, fonction particulière, formation initiale et continue sur l'EVARs
<u>Hypothèse 4 :</u> Représentation des enseignants	Représentations des enseignants	Perception de leur rôle, sentiment de compétence, de légitimité, aisance à aborder ces sujets, valeurs personnelles

En bref, la clarification des variables indépendantes et dépendantes permet de garantir la cohérence méthodologique de la recherche et de préparer une analyse rigoureuse des données recueillies. Dans cette démarche de recherche impliquant des professionnels de l'éducation, il est également indispensable de prendre en compte les principes éthiques qui encadrent la collecte et l'exploitation des données.

3. Dispositif de recueil des données

3.1. Le choix de l'outil : le questionnaire

Il convient de rappeler que ce travail repose sur une approche quantitative, fondée sur la passation d'un questionnaire ayant permis le recueil de données. Par ailleurs, les travaux de Baumard et ses collaborateurs (1999) montrent que le questionnaire constitue « *un outil [...] bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées* » (p.2). C'est pourquoi, il représente un moyen efficace de collecter simultanément un grand volume d'informations factuelles et subjectives (Paugam, 2012).

Le recours à cet outil s'est imposé comme un choix méthodologique central. L'objectif n'était pas uniquement de dresser un état des lieux descriptif, mais bien de comprendre les dynamiques professionnelles à l'œuvre en articulant les pratiques déclarées et les représentations des enseignants. Dans notre contexte, le questionnaire permet d'accéder à ce que les enseignants disent faire, mais aussi à la manière dont ils perçoivent leur rôle, leur légitimité et les enjeux de l'EVARS. Il devient alors un outil d'exploration des écarts entre le prescrit, le déclaré et le possible. En invitant les enseignants à se positionner sur leurs pratiques, leurs compétences ou leurs difficultés, le questionnaire constitue une première forme de mise en réflexivité. Il ne s'agit pas ici d'observer directement l'activité, mais de recueillir une trace de la réflexion des acteurs sur leur propre action.

L'élaboration du questionnaire ne relève pas d'une simple juxtaposition de questions, mais d'une construction progressive appuyée sur plusieurs dimensions théoriques fondamentales en sciences de l'éducation. Il s'agit d'interroger dans quelle mesure les enseignants mobilisent, dans leur pratique quotidienne, les savoirs issus de leur formation initiale ou continue concernant l'EVARS. Le questionnaire réalisé sera de type auto-administré et a été donc rempli directement par les participants eux-mêmes. Ce choix présente deux avantages principaux : il limite les biais liés à la présence d'un enquêteur et réduit les coûts en temps de passation (Paugam, 2012).

De plus, cela permet aux enquêtés d'avoir un plus haut degré de liberté quant à la temporalité de passation. Toutefois, une limite de ce type d'administration réside dans le faible taux de réponse, susceptible d'avoir un impact sur la représentativité de l'échantillon. Il fut en outre

important d'insister sur le caractère anonyme et confidentiel des données collectées afin de favoriser le taux de réponse ainsi que la sincérité des répondants. L'évaluation des pratiques des enseignants est délicate puisqu'ils peuvent avoir l'impression d'être jugés, ou encore de rendre des comptes, ou la crainte que cela soit signalé.

3.2. Structure du questionnaire : les différentes parties

Notre outil de collecte de données est structuré en cinq parties distinctes, organisées de manière progressive afin de répondre aux différents objectifs analytiques de la recherche.

« Mieux vous connaître »

Notre première partie porte sur les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondants. Cette rubrique comporte principalement des questions fermées portant sur le genre, l'âge, la discipline, le statut, l'ancienneté, les niveaux de classes, les caractéristiques de l'établissement et enfin les responsabilités exercées par les enseignants. Ces éléments de contextualisation permettent de situer les profils interrogés et constituent des variables essentielles pour analyser les écarts éventuels dans les représentations et les pratiques déclarées.

« Votre formation »

Notre deuxième partie est consacrée au parcours de formation des enseignants, avec un focus sur la formation initiale et continue en lien avec l'EVARS. Cette dernière vise à objectiver le niveau de qualification de notre échantillon ainsi que leur exposition à des dispositifs de formation spécifiques sur cette thématique, afin d'évaluer dans quelle mesure ces derniers ont été préparés à aborder l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en contexte scolaire. Elle débute par une question portant sur le niveau de formation initiale des enseignants interrogés. Cette information permet de situer le profil académique des participants et d'identifier d'éventuelles différences de formation susceptibles d'influencer leurs pratiques.

La suite de cette partie s'intéresse à l'existence d'une formation initiale sur l'EVARS. L'objectif est de déterminer si ce champ éducatif a été intégré dès la formation universitaire ou professionnelle des enseignants, ou s'il a été abordé de manière marginale voire absente. Une série de questions porte ensuite sur la formation continue. Elles permettent de repérer si

les enseignants ont bénéficié de formations depuis leur prise de poste en collège, la temporalité de ces formations, ainsi que leur fréquence au cours des trois dernières années. Cette approche permet d'apprécier non seulement l'accès à la formation, mais aussi sa régularité. Le questionnaire explore également les caractéristiques des formations suivies, notamment leur durée ainsi que les acteurs ou structures organisatrices. Cette dimension permet d'identifier la diversité des dispositifs mobilisés, qu'ils relèvent de l'institution scolaire, de l'établissement ou de partenaires extérieurs.

Une question d'évaluation vise ensuite à recueillir, par le biais d'une échelle de Likert en quatre points allant de « pas satisfaisant » à « très satisfaisant », le ressenti des enseignants sur ces formations, selon trois dimensions : le contenu, la qualité pédagogique et l'utilité pour la pratique professionnelle. Cette appréciation permet d'approcher la perception de la pertinence des dispositifs de formation. Pour finir, la dernière question cherche à identifier les principaux modes de formation des enseignants en matière d'EVARS (auto-formation, échange avec des collègues, participation à des formations institutionnelles ou aucune formation). Elle permet de situer le poids respectif des formations institutionnelles, des échanges entre pairs et de l'autoformation dans la construction des compétences professionnelles sur cette thématique.

« Vos repères sur l'EVARS »

Notre troisième partie est centrée sur les repères institutionnels et conceptuels des enseignants. Elle vise à évaluer leur niveau de connaissance des textes officiels, leur compréhension des objectifs du dispositif, ainsi que leur capacité à identifier ses contenus, ses obligations et ses évolutions récentes. Elle s'ouvre alors sur une question relative à la connaissance des textes institutionnels encadrant l'EVARS afin de situer le niveau perçu d'appropriation des cadres réglementaires par les enseignants. Dans la continuité, une question porte sur la lisibilité perçue de la politique éducative et sur sa capacité à être mise en œuvre en pratique. Cette dimension permet d'apprécier le lien entre compréhension institutionnelle et faisabilité professionnelle. Le questionnaire explore ensuite la perception des objectifs et contenus. Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les enseignants perçoivent ces éléments comme clairement définis, ce qui constitue un indicateur de lisibilité des prescriptions officielles.

De ce fait, nous avons proposé aux enseignants une série de 17 items, pour lesquels ils devaient indiquer si oui ou non ces thèmes relevaient selon eux de l'EVARS, la modalité de réponse « je ne sais pas » leur étant également proposée. Le choix des items répertoriés a été réalisé à l'appui du programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité mis en application à la rentrée 2025 et la circulaire du 4 février 2025. Cette question permet de mesurer les représentations des enseignants quant au périmètre de ce dispositif. Les items proposés couvrent à la fois des dimensions directement liées à la vie affective, relationnelle et sexuelle, mais aussi des thématiques transversales comme les compétences psychosociales, la santé ou les valeurs citoyennes.

Dans ce prolongement, une autre série de 8 items était proposée aux enseignants afin d'évaluer leur niveau de connaissance des obligations institutionnelles associé à l'EVARS permettant alors de mesurer le degré de maîtrise des prescriptions officielles, notamment en matière d'organisation, de formation des personnels ou de mise en œuvre pédagogique. Cette question inclut également des items permettant de repérer d'éventuelles représentations erronées ou incertaines concernant le cadre légal et organisationnel du dispositif. D'autres items permettent ensuite d'appréhender le niveau d'exposition au dernier texte officiel de la rentrée 2025, ainsi que les raisons d'une éventuelle non-lecture. Cette question permet précisément d'identifier les freins à l'actualisation des connaissances institutionnelles, qu'ils soient liés au temps, à l'accès à l'information, à la complexité des textes ou à la perception de leur utilité.

De même, une question porte sur l'identification des évolutions récentes de l'EVARS en mesurant la capacité des enseignants à repérer les transformations du cadre institutionnel et les orientations actuelles du dispositif. Pour ce faire, une liste d'items leur a été proposée, les enseignants devant cocher les propositions qu'ils estimaient correspondre à des changements récents de l'EVARS. Cette modalité de réponse permet de mesurer leur degré de familiarité avec les évolutions récentes du dispositif.

Une autre question porte sur le niveau de difficulté ressenti par les enseignants de l'échantillon dans la mise en œuvre du programme EVARS, ceux-ci devant se positionner sur une échelle en quatre points allant de « très facile » à « très difficile ». Une question d'auto-positionnement mesure ensuite, sur une échelle de 1 à 10, le degré de sentiment d'implication des enseignants vis-à-vis de l'EVARS, permettant d'apprécier leur implication perçue. Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer, parmi une liste d'acteurs qui leur était proposée,

lesquels étaient, selon eux, les plus concernés par l'EVARS. Il s'agissait en ce sens d'identifier la manière dont les enseignants répartissent les responsabilités entre les différents membres de la communauté éducative et partenaires extérieurs, afin de mieux comprendre leur perception de la dimension collective.

« L'EVARS au quotidien »

Notre quatrième partie du questionnaire est relative aux pratiques effectives dans le quotidien professionnel des enseignants. Elle vise à analyser la manière dont l'EVARS est concrètement mis en œuvre dans les établissements. Une première question porte sur la mise en œuvre de l'EVARS au sein de leur établissement, les items proposés allant de l'inscription de l'EVARS dans le projet d'établissement à une absence de mise en œuvre de l'EVARS au sein de l'EPLE. Puis, une deuxième question vise à connaître la fréquence à laquelle les enseignants abordent des thématiques liées à l'EVARS selon les différents cadres d'intervention comme l'enseignement disciplinaire, des séances dédiées, ou encore des projets collectifs. Cette approche permet de rendre compte de la diversité des contextes dans lesquels cette « *éducation à* » peut être mobilisée.

Une autre série d'items s'intéresse aux contenus effectivement abordés avec les élèves. Cette dernière permet d'identifier les thématiques les plus souvent traitées par les enseignants et d'observer les écarts éventuels entre les domaines théoriquement couverts par l'EVARS et ceux réellement travaillés avec les élèves. Pour finir, une dernière question visait à savoir avec quels acteurs les enseignants de l'échantillon déclarent le plus souvent collaborer pour mettre en œuvre l'EVARS. Il s'agissait alors de repérer les dynamiques de travail au sein de l'établissement, les partenariats mobilisés, ou à l'inverse l'isolement de certaines pratiques.

« Au-delà des prescriptions »

Une cinquième partie est consacrée aux représentations et aux positionnements des enseignants. Une première question invite les enseignants à se positionner sur une échelle allant de 1 à 10 pour savoir à quel point l'EVARS doit selon eux relever des missions de l'école. Elle est complétée par une question portant sur la place que l'EVARS devrait occuper à l'École (les modalités de réponse proposées allant d'une place centrale à aucune place). S'en suit une question destinée à savoir, sur une échelle allant de 1 à 10, à quel point les enseignants considèrent que l'EVARS doit relever de leur rôle d'enseignant. De même, après

leur avoir demandé s'ils considéraient que leur discipline se prêtait facilement à l'intégration de l'EVARS, une nouvelle échelle en 10 points était proposée aux enseignants pour identifier à quel point ils se sentent compétents pour mettre en œuvre l'EVARS auprès de leurs élèves. Une question portait ensuite sur la fréquence de mise en place de cette éducation selon les niveaux de classe (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}), les enseignants ayant la possibilité de compléter ici leur réponse par le biais d'une question ouverte. En dernier lieu, cette rubrique questionnait d'une part le sentiment de légitimité des enseignants pour aborder ces thématiques, afin de mieux comprendre leur rapport subjectif à ce champ éducatif et d'autres part, les freins perçus dans la mise en œuvre dans les pratiques professionnelles.

« Pour terminer »

Finalement, la cinquième et dernière partie du questionnaire ouvre un espace d'expression plus libre, orienté vers les perspectives d'amélioration de la politique éducative et de ce travail de recherche. Une première question porte sur la présence de référents EVARS au sein des établissements scolaires, dans un contexte où la réforme de 2025 prévoit leur généralisation. Cette question vise à mieux documenter la réalité du terrain et les modalités effectives de mise en œuvre de cette mesure. Les questions suivantes s'intéressent aux besoins et aux attentes des enseignants en matière d'accompagnement et de formation. Afin d'approfondir cet aspect, il est demandé aux répondants de préciser les formes d'accompagnement souhaitées ainsi que les modalités de formation privilégiées. En définitive, une dernière question ouverte permet aux enseignants de formuler librement des commentaires sur l'enseignement de l'EVARS. Cette ouverture qualitative vise à compléter les données structurées du questionnaire en laissant émerger des éléments non anticipés, susceptibles d'enrichir l'analyse et de nuancer les résultats obtenus.

3.3. Le type de question

Le questionnaire de cette recherche articule différents types de questions, en alternant questions fermées, échelles de Likert et questions ouvertes, afin de saisir à la fois les dimensions objectives, déclaratives et subjectives des pratiques enseignantes relatives à l'EVARS. Ce choix méthodologique répond à la volonté de croiser des données quantitatives et qualitatives.

Les questions fermées permettent tout d'abord d'identifier des tendances générales, de structurer les réponses et de faciliter les comparaisons entre les participants. Elles offrent un cadre standardisé qui favorise le traitement statistique des données et permet de dégager des régularités concernant, par exemple, le niveau de connaissance des textes institutionnels, la fréquence des pratiques déclarées ou encore la participation à des formations spécifiques.

Sur le plan épistémologique, les questions fermées rendent possible une lecture globale, comparée et structurée des pratiques déclarées. Elles permettent d'accéder à des régularités statistiques et à des tendances générales, mais au prix d'une réduction de la complexité des expériences individuelles. Elles contribuent ainsi à stabiliser les données, tout en limitant l'expression des nuances et des rationalités propres aux acteurs. Néanmoins, ce profil de question risque de susciter des réponses parfois peu réfléchies ou influencées par la désirabilité sociale (Berthier, 2023).

Les échelles de Likert permettent quant à elles d'affiner l'analyse en mesurant l'intensité des perceptions et des positionnements individuels. Elles sont particulièrement pertinentes pour évaluer des dimensions telles que le sentiment de compétence, le degré d'implication, le niveau d'aisance face à certains contenus sensibles ou encore la perception du soutien institutionnel. Contrairement à une réponse strictement binaire, ces échelles introduisent des nuances importantes et rendent possible une lecture plus fine des variations interindividuelles.

Dans le cadre de notre questionnaire, différents profils d'échelle sont à distinguer dans notre analyse de l'outil de collecte. D'une part, les échelles ordinales à 3 ou 4 modalités (par exemple « pas du tout / peu / assez / très », ou « oui / plutôt oui / plutôt non / non ») permettent de recueillir des positions catégorielles graduées. Elles donnent accès à une structuration des représentations en grandes tendances, en facilitant une lecture typologique des réponses. Ce type d'échelle permet de situer les individus dans des catégories interprétables, mais avec une finesse limitée.

D'autre part, les échelles numériques de type 0 à 10 permettent une gradation plus fine et continue des perceptions. Elles sont mobilisées ici pour mesurer des dimensions telles que le sentiment de compétence, le degré d'implication ou encore la perception de la légitimité professionnelle. Ce type d'échelle permet d'approcher les représentations comme des continuums plutôt que comme des catégories fixes, et autorise une analyse plus sensible des variations interindividuelles. Elles produisent ainsi une quantification plus fine des attitudes,

tout en restant déclaratives. Cette distinction est importante, car elle renvoie à deux logiques différentes de mesure des représentations : une logique de catégorisation (échelles ordinales) et une logique de continuité (échelles numériques), qui ne produisent pas les mêmes possibilités d'analyse statistique ni les mêmes niveaux d'interprétation.

Les questions ouvertes occupent également une place minime mais essentielle dans ce travail. Elles permettent d'accéder à une parole plus libre, plus subjective et souvent plus riche que celle produite par les questions standardisées. Elles sont particulièrement précieuses puisqu'elles donnent accès au point de vue des acteurs, à leurs justifications, à leurs hésitations, ainsi qu'aux significations qu'ils attribuent à leurs pratiques professionnelles. Ces dernières favorisent également l'émergence d'éléments inattendus qui n'auraient pas nécessairement été anticipés par le chercheur lors de la construction du questionnaire.

Cependant, comme tout outil de recueil de données, le questionnaire présente certaines limites qu'il convient de reconnaître. Les réponses reposent sur des déclarations, ce qui les expose à différents biais, notamment celui de biais de désirabilité sociale, par lequel les répondants peuvent être amenés à formuler des réponses socialement attendues plutôt qu'à décrire fidèlement leurs pratiques réelles. En effet, il peut également exister un écart significatif entre les pratiques déclarées et les pratiques effectivement mises en œuvre dans le quotidien professionnel (Talbot, 1997). Les travaux de Clanet (1998) mettent d'ailleurs en lumière le fait que de nombreux enseignants « *ne font pas ce qu'ils disent* » ou « *ne disent pas ce qu'ils font* ».

Par ailleurs, les questions ouvertes, bien qu'elles soient riches sur le plan qualitatif, peuvent entraîner des réponses imprécises, vagues ou parfois hors sujet. Elles peuvent aussi générer des non-réponses, des formulations de type « ne sait pas », voire l'omission volontaire de certains éléments perçus comme sensibles ou difficilement avouables, comme le souligne Berthier (2023). Néanmoins, ces questions ouvertes n'étaient pas obligatoires pour finaliser le questionnaire, permettant de palier aux limites vues précédemment.

En outre, l'absence d'entretiens semi-directifs constitue une limite importante. Le questionnaire ne permet pas de saisir l'entièreté de la complexité des ajustements que les enseignants opèrent sur le terrain en fonction du contexte de classe, des réactions des élèves ou encore des contraintes institutionnelles. En définitive, malgré ces limites, le questionnaire constitue un outil particulièrement pertinent pour cette recherche. Il permet d'articuler de

manière féconde les dimensions institutionnelles, professionnelles et subjectives de l'enseignement de l'EVARS.

3.4. Le pré-test du questionnaire

Le pré-test consiste à administrer une version provisoire de l'outil de recueil de données à un petit échantillon de la population ciblée. De cette façon, un premier questionnaire a été transmis à dix enseignants de disciplines variées en collège, après obtention de l'autorisation préalable d'un chef d'établissement. Ce pré-test s'inscrit dans une démarche d'amélioration progressive de l'outil de recueil de données, visant à en éprouver la clarté, la pertinence et la faisabilité en situation réelle de passation.

La diffusion de cette première version s'est déroulée en présentiel, directement au sein de l'établissement scolaire. Afin de garantir le bon déroulement de la passation et de recueillir des retours qualitatifs immédiats, une présence sur place a été assurée auprès des enseignants. Cette configuration a également permis d'observer les conditions concrètes de remplissage du questionnaire, notamment le niveau d'autonomie des répondants, les éventuelles hésitations, et les points de blocage rencontrés.

Ce pré-test a alors permis d'objectiver la durée de passation, celle-ci étant estimée à environ quinze minutes, une durée jugée globalement acceptable au regard des contraintes professionnelles des enseignants. Enfin, ce travail exploratoire a également permis de vérifier la cohérence d'ensemble du questionnaire, l'enchaînement des questions et la pertinence de certaines modalités de réponse.

3.5. La passation du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé en ligne auprès des chefs d'établissement, par courrier électronique, sur une période d'environ huit semaines, entre février et mars. La mise en contact avec les établissements s'appuie sur l'outil en ligne « *L'annuaire de l'éducation* », permettant d'accéder aux coordonnées des collèges ainsi qu'à certaines informations institutionnelles telles que leur statut public ou privé.

Les chefs d'établissement ont ensuite été sollicités afin de relayer la présentation et le lien du questionnaire auprès des enseignants de leur équipe (cf. annexe 2), selon une logique de diffusion interne propre à chaque établissement. Ce mode d'accès au terrain relève d'un échantillonnage non probabiliste indirect, dans la mesure où l'enquêteur ne contrôle ni directement la diffusion du questionnaire ni l'identité précise des répondants potentiels.

Ce choix repose sur un principe d'auto-administration du questionnaire : les répondants complètent l'enquête de manière autonome, sans intervention directe de l'enquêteur et sans contrainte de lieu ou de moment imposé. Cette modalité s'inscrit dans les enquêtes par questionnaire à distance, qui visent à standardiser les conditions de passation tout en réduisant l'influence de l'enquêteur sur les réponses recueillies. Elle présente alors l'avantage de limiter les biais liés à l'interaction enquêteur/enquêté (effet de désirabilité sociale, reformulation des attentes, influence implicite de la situation d'enquête).

Le format en ligne présente également des atouts organisationnels et techniques : il permet une diffusion large à moindre coût, une accessibilité facilitée pour les enseignants et une centralisation automatique des données. Cette centralisation contribue à sécuriser le recueil des données en réduisant les risques d'erreur de saisie et en facilitant les opérations de traitement statistique ultérieures.

Toutefois, ce dispositif repose sur une chaîne de diffusion indirecte qui constitue une variable structurante du recueil de données. Il introduit une dépendance forte à l'engagement des chefs d'établissement et à leur interprétation de la demande de recherche, ce qui peut conduire à des niveaux de diffusion très hétérogènes selon les contextes scolaires. De plus, cela peut également générer un biais de sélection, dans la mesure où seuls certains enseignants potentiellement plus volontaires, plus sensibilisés ou plus disponibles ont effectivement répondu au questionnaire.

De plus, le chercheur ne dispose d'aucun contrôle direct sur les conditions réelles de passation : le questionnaire peut être rempli dans des contextes variés (temps personnel, pause, établissement), susceptibles d'influencer le degré d'attention ou de réflexion accordé aux réponses. Cette absence de contrôle renforce le caractère déclaratif des données recueillies et doit être prise en compte dans l'interprétation des résultats.

La temporalité de diffusion, étalée sur environ deux mois, a permis un recueil progressif des données, en tenant compte des contraintes professionnelles des enseignants et des rythmes scolaires. Ce temps de passation relativement long constitue également un facteur susceptible d'améliorer le taux de réponse. Cette configuration nous a permis de réaliser des relances régulières auprès des chefs, environ toutes les trois semaines, pour maximiser le taux de réponse au questionnaire.

En définitive, si ce dispositif de passation présente des limites inhérentes aux enquêtes en ligne par diffusion indirecte, il constitue néanmoins un choix méthodologique cohérent avec les objectifs de la recherche. Il permet en effet d'accéder à un public large d'enseignants tout en recueillant des données standardisées, exploitables statistiquement, sur les pratiques déclarées et les représentations professionnelles relatives à l'EVARS.

4. Traitement et analyse des données

4.1 Les analyses descriptives

Premièrement, l'ensemble des données recueillies a été soumis à des analyses descriptives préalables. Cette étape constitue un moment fondamental du traitement statistique dans la mesure où elle permet de produire une première lecture des données avant l'engagement des analyses inférentielles. Les statistiques descriptives servent alors à caractériser l'échantillon et à identifier les grandes tendances observées au sein des réponses des participants.

Plusieurs indicateurs statistiques ont été mobilisés en fonction de la nature des variables étudiées. Pour les variables qualitatives, des fréquences absolues et des pourcentages ont été calculés afin d'observer la répartition des participants selon différentes catégories. Pour les variables quantitatives, les analyses ont porté notamment sur les moyennes, les médianes, les écarts-types, les minimums et maximums. Ces indicateurs ont permis d'évaluer la dispersion des données et d'obtenir une représentation synthétique des résultats.

Cette première étape a également permis de vérifier certaines conditions nécessaires à la réalisation des analyses statistiques ultérieures, notamment la présence éventuelle de valeurs aberrantes, la distribution des variables ou encore l'homogénéité générale des données. L'analyse descriptive ne constitue donc pas uniquement une phase de présentation des données. Dans une perspective méthodologique, cette phase descriptive joue également un rôle important dans la mise en relation entre les données empiriques et les hypothèses de

recherche. Elle permet de contextualiser les résultats et de préparer les analyses inférentielles destinées à tester les relations entre variables.

4.2 L'analyse par le test du Khi-deux

Pour dépasser les statistiques descriptives, le test du Khi-deux (χ^2) a été mobilisé pour d'étudier les relations entre plusieurs variables qualitatives présentes dans l'étude. Ce test statistique appartient aux méthodes d'analyse inférentielle et permet de déterminer si deux variables catégorielles sont statistiquement indépendantes ou, au contraire, associées de manière significative.

Le principe du test repose sur la comparaison entre les effectifs observés dans les différentes catégories et les effectifs théoriques qui seraient attendus si aucune relation n'existait entre les variables étudiées. Plus l'écart entre les effectifs observés et attendus est important, plus la probabilité d'une association significative entre les variables augmente.

Dans cette recherche, le test du Khi-deux a été utilisé pour analyser la distribution des réponses des participants selon différentes caractéristiques de l'échantillon. Il a notamment permis d'examiner si certaines modalités de réponse étaient significativement plus présentes dans certains groupes que dans d'autres. Cette approche est particulièrement pertinente lorsque les données sont organisées sous forme de tableaux de contingence croisant plusieurs variables qualitatives.

L'interprétation des résultats s'est appuyée sur la valeur du χ^2 ainsi que sur le seuil de significativité statistique retenu ($p < 0,05$). Lorsque la probabilité associée au test était inférieure à ce seuil, l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables était rejetée, indiquant l'existence d'une association statistiquement significative. Au-delà de la seule significativité statistique, l'analyse du Khi-deux permet également d'interroger la structure des relations observées entre les variables et d'identifier les catégories contribuant le plus fortement aux écarts constatés.

4.3 L'Analyse de variance (ANOVA)

Afin d'examiner les différences entre plusieurs groupes concernant certaines variables quantitatives, une analyse de variance (ANOVA) a été réalisée. Cette méthode statistique permet de comparer les moyennes de plusieurs groupes et de déterminer si les écarts observés sont statistiquement significatifs.

L'ANOVA repose sur le principe selon lequel la variabilité totale des données peut être décomposée en deux sources : la variance intra-groupes, qui correspond aux différences observées à l'intérieur de chaque groupe, et la variance inter-groupes, qui correspond aux différences entre les groupes. Lorsque la variance inter-groupes apparaît significativement plus importante que la variance intra-groupes, cela suggère que l'appartenance à un groupe influence les résultats obtenus.

Dans cette recherche, l'ANOVA a été mobilisée lorsque la variable dépendante était quantitative et que la variable indépendante comportait plusieurs modalités ou catégories distinctes. L'analyse a reposé sur le calcul de la statistique F, qui mesure le rapport entre la variance inter-groupes et la variance intra-groupes. Une valeur élevée de cette statistique, associée à une probabilité inférieure au seuil de significativité retenu ($p < 0,05$), indique que les différences observées entre les groupes ne peuvent être attribuées au hasard.

4.4 La régression linéaire

Dans cette dynamique, des analyses par régression linéaire ont été conduites afin d'étudier les relations prédictives entre les variables de l'étude. Cette méthode statistique permet d'analyser l'influence d'une ou plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante quantitative, tout en estimant l'intensité et la direction de cette relation.

La régression offre l'avantage de ne pas se limiter à l'observation de simples associations : elle permet également d'estimer le poids relatif de chaque variable explicative dans le modèle global. Dans cette logique, tout modèle de régression linéaire, produit plusieurs indicateurs nécessitant une interprétation. Le coefficient de détermination (R^2) a été utilisé afin d'estimer la proportion de variance expliquée par le modèle.

Le coefficient associé à chaque variable indépendante (coefficient Bêta, noté B) a permis d'évaluer la contribution de chaque facteur à l'explication de la variable dépendante : plus sa

valeur est élevée, plus le pouvoir explicatif de la variable concernée est important. Lorsqu'une variable indépendante est quantitative, ce coefficient traduit l'effet positif ou négatif exercé sur la variable dépendante pour chaque variation d'une unité de la variable explicative.

Enfin, les tests de significativité associés aux coefficients ont permis de déterminer quelles variables exerçaient un effet statistiquement significatif sur la variable dépendante. Toutefois, au-delà des considérations méthodologiques et analytiques, la conduite de cette enquête implique également une réflexion sur les principes éthiques encadrant la recherche en sciences humaines et sociales. Il apparaît dès lors nécessaire de préciser les précautions prises.

Ethique de la recherche

La réalisation de cette recherche s'inscrit dans le respect des principes éthiques propres aux sciences humaines et sociales, visant à garantir la protection des personnes, la rigueur scientifique et la responsabilité du chercheur. Dans le cadre de cette étude sur l'EVARS, ces exigences sont d'autant plus importantes que l'objet de recherche relève d'un champ sensible. La production et le traitement des données impliquent ainsi une attention particulière aux conditions de recueil du consentement, à l'anonymat et à la confidentialité des informations collectées. Cette partie présente les précautions méthodologiques et éthiques mises en œuvre tout au long du processus de recherche, de la diffusion du questionnaire au traitement des données.

1. Qu'entend-on par sujet sensible ?

Se questionner sur la dimension sensible de la sexualité revient, de manière plus générale, à s'interroger sur les critères à partir desquels un objet est considéré comme sensible. Historiquement, un sujet était considéré comme sensible dès lors qu'il relevait du registre du tabou, c'est-à-dire qu'il était porteur d'une forte charge émotionnelle et susceptible de susciter de la crainte (Farberow, 1963). Dans ce prolongement, les recherches de Condomines et Hennequin (2013) proposent une analyse comparative des différentes conceptualisations d'un sujet sensible. D'une part, Sieber et Stanley (1988), postulent qu'un sujet sensible a « *des conséquences ou des implications sociales* » (p.14) soit auprès des participants eux-mêmes, soit, indirectement, auprès de la population qu'ils permettent d'appréhender au sein de la recherche. D'autre part, Renzetti et Lee (1993), pour compenser le caractère trop général de la définition antérieure, avancent qu'« *une recherche revêtira une dimension sensible si elle est susceptible de générer une menace pour les personnes étudiées, pour le chercheur ou son entourage direct* » (p. 14). Plus précisément, ces derniers distinguent quatre types de menaces.

Tout d'abord, la première forme de menace découle de l'investigation par la recherche de « *la sphère privée ou d'expériences extrêmement personnelles* » (p.14). Cette intrusion soulève des enjeux éthiques, dans la mesure où le chercheur doit anticiper et prendre en considération la potentielle « *douleur psychologique* » (p.14) telle que l'embarras ou la honte. Ensuite, la deuxième forme de menace renvoie aux travaux portant sur des comportements socialement appréhendés comme déviants au regard des normes en vigueur dans la société. Ces sujets peuvent alors engendrer chez les personnes concernées un risque de « *sanctions* » (p.14) ou de

« *stigmatisation* » (p.14). Puis, la troisième menace repose les « *thématiques liées à des personnes puissantes disposant d'un pouvoir de coercition ou de domination* » (p.14-15). Enfin, la quatrième et dernière menace est fondée sur les « *problématiques considérées comme sacrées par les personnes étudiées ; ces dernières ne souhaitant donc pas les profaner* » (p.15). Cette situation comporte une menace potentielle pour les participants et peut, de ce fait, être associée à un sujet sensible. Toutefois, il apparaît que ces formes de menace associées aux sujets peuvent varier selon les contextes spatiaux et culturels. Ainsi, un sujet perçu comme sensible auprès d'un public donné ne l'est pas nécessairement pour un autre. De cette façon, Condomines et Hennequin (2013) concluent sur le fait que « *certains domaines (sexualité, maladie, violence) prêtent plus à des études dites sensibles que d'autres* » (p. 15).

Dans cette continuité, les travaux de Poirier-Saumure et al. (2024) distinguent les sujets sensibles des sujets controversés. De cette manière, la sexualité peut être entendue comme un sujet sensible, dans la mesure où elle « *renvoie aux expériences personnelles* » (p.5) des individus concernés. Elle tend également à être appréhendée comme un sujet controversé, révélant une « *polarisation dans diverses sphères de la société* » (p. 5). Pour autant, l'éducation à la sexualité, bien que faisant l'objet de controverses, ne relève pas directement d'un sujet sensible, ou seulement de manière indirecte. Par conséquent, Kneale et al. (2019) mettent en lumière le fait qu'un sujet considéré comme sensible peut l'être du seul fait de son caractère controversé.

Après avoir appréhendé les différentes approches permettant de définir ce qu'est un sujet sensible, il convient désormais de poursuivre notre analyse plus spécifiquement sur l'éducation à la sexualité. Selon Pageau et Hirsch (2025), chercheuses en Sciences de l'éducation, cette éducation est considérée comme un objet d'enseignement sensible, indépendamment du programme et du contexte institutionnel dans lequel elle est inscrite. En effet, qualifier les contenus d'éducation à la sexualité comme sensibles relève parfois de l'évidence. En revanche, afin de construire des pratiques didactiques adaptées, il semble important d'interroger les fondements de cette sensibilité. Dans cette perspective, l'analyse proposée par Hirsch et Moisan (2022) apparaît comme pertinente, en articulant quatre dimensions : éthique, sociale, pédagogique et politique.

Cette approche remet en question les représentations communes associant la sexualité à un tabou ou à une dimension strictement intime. D'un point de vue éthique, les contenus d'éducation à la sexualité mettent en jeu les valeurs et représentations des élèves, des familles et des

enseignants. L'enjeu consiste à accompagner les élèves dans le développement d'un regard critique sur leurs propres positions, notamment en les amenant à reconnaître leur capacité d'agir et de choisir en matière de sexualité. Néanmoins, cette démarche peut entrer en tension avec certaines convictions personnelles ou sociales, y compris celles portées par les enseignants. Sous l'angle social, il s'agit de prendre en considération la pluralité des orientations sexuelles, des identités de genre et des systèmes de croyances. L'objectif est de construire des situations d'enseignement favorisant l'inclusion de tous les élèves et limitant les risques d'exclusion ou de marginalisation. Cependant, les supports didactiques disponibles restent fréquemment contraints par des représentations normées de la sexualité, souvent hétéronormatives et peu diversifiées.

Quant à la dimension politique, elle se manifeste à travers les rapports de pouvoir dans la classe ainsi que les controverses liées aux normes sociales, aux questions de genre ou encore au langage inclusif. Les interactions en contexte scolaire peuvent alors faire émerger des tensions entre savoirs scientifiques, expériences personnelles et représentations socioculturelles, révélant des désaccords et la coexistence de positions divergentes. Enfin, le versant pédagogique met en évidence la complexité intrinsèque de ces thématiques. Leur traitement requiert du temps, une démarche nuancée et une mobilisation fréquente de savoirs interdisciplinaires. Les enseignants sont alors amenés à ajuster leur discours, à déconstruire certaines représentations préconstruites et à pallier un déficit d'outils didactiques spécifiquement adaptés, ce qui confère à cet enseignement un niveau d'exigence élevé.

En somme, cette clarification du concept de sujet sensible constitue un préalable indispensable à l'analyse des pratiques enseignantes, dans la mesure où elle permet de comprendre les conditions dans lesquelles les enseignants s'approprient ou non les prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la sexualité. C'est pourquoi, définir ce qui rend un objet d'enseignement sensible ne relève pas uniquement d'un exercice conceptuel : cela éclaire directement les tensions, les dilemmes et les arbitrages professionnels auxquels sont confrontés les enseignants dans la mise en œuvre de ces contenus. Finalement, il apparaît désormais pertinent de déplacer l'analyse sur l'étude des pratiques enseignantes envisagée dans une perspective de recherche à visée émancipatrice.

2. L'étude des pratiques enseignantes : une finalité émancipatrice de la recherche

Dans cette partie, nous poursuivons la réflexion sur les pratiques enseignantes, qui ne se réduisent pas à une simple description des actions en classe, mais relèvent d'une démarche réflexive visant à en comprendre les logiques sous-jacentes. Cette analyse vise alors à appréhender les pratiques enseignantes comme des constructions situées, inscrites dans des contextes institutionnels, sociaux et professionnels spécifiques, et non comme de simples exécutions de prescriptions.

Tout d'abord, la littérature en Sciences de l'éducation met en lumière l'école ne constitue pas un espace neutre. En effet, les travaux de Duru-Bellat et al. (2018) rappellent que l'institution scolaire est traversée par des logiques politiques et stratégiques. Les politiques éducatives traduisent des rapports de force et des compromis entre acteurs étatiques, experts, groupes d'intérêt et opinion publique. C'est ainsi que les politiques en matière d'éducation à la sexualité s'inscrivent dans cette configuration. Elles répondent à des enjeux de santé publique, d'égalité et de prévention, mais elles peuvent aussi être l'objet de controverses. Dans ce contexte, l'éducation à la sexualité apparaît comme un objet éducatif fortement socialement et politiquement construit, dont les orientations ne sont jamais neutres.

Dans cette logique, les travaux sur la mise en œuvre des politiques publiques invitent à dépasser l'idée d'une application linéaire des prescriptions. Dès lors, Draelants (2007a) montre que les établissements scolaires constituent des lieux de contextualisation et de transformation de l'action publique. En ce sens, les politiques y sont interprétées, adaptées, parfois redéfinies. Cela signifie que les prescriptions institutionnelles ne s'imposent pas mécaniquement aux acteurs, mais font l'objet d'un travail d'appropriation situé. Cette perspective rejoint les analyses du découplage entre curriculum prescrit et curriculum réel. Les recherches d'Amigues et Lataillade (2007) et Lessard et al. (2008) mettent en évidence que les enseignants opèrent des sélections, hiérarchisent les priorités et ajustent les prescriptions en fonction des contraintes locales. De cette façon, l'écart entre prescrit et réel ne doit pas être interprété comme une défaillance, mais comme une caractéristique structurelle du travail enseignant.

De plus, la recherche insiste sur la dimension éthique et prudentielle du métier d'enseignant. De ce fait, Jutras (2002) met en avant que l'enseignant exerce un jugement moral situé, qui ne

se limite pas à l'application de règles, mais suppose une délibération contextualisée. Parallèlement, les travaux de Moreau (2007) et Ndzedi (2016) soulignent que l'agir enseignant mobilise des arbitrages entre valeurs, normes institutionnelles et considérations liées au développement des élèves. Cela implique que les décisions pédagogiques relèvent d'une forme de rationalité pratique, marquée par l'incertitude et la pluralité des critères de décision. En bref, enseigner suppose de ne pas appréhender les prescriptions institutionnelles de manière isolée. Elles doivent être envisagées comme un ensemble cohérent (Roelens, 2020).

Pour prolonger cette réflexion, les recherches de Jourdan (2002) mettent en avant que l'enseignement de la santé et de la sexualité ne peut se réduire à une simple application des textes réglementaires. Ce point amène à nous interroger directement les conditions de leur mise en œuvre sur le terrain. Plus précisément, Lemoine (2010) met en lumière que peu d'enseignants aborderaient effectivement en classe la question de la sexualité. Ce constat peut être interprété comme le résultat de plusieurs facteurs combinés : la sensibilité du sujet, les représentations professionnelles des enseignants et les contraintes institutionnelles ou organisationnelles. Ces éléments convergent vers une disjonction entre le cadre prescriptif et les pratiques effectives de l'éducation à la sexualité. En définitive, la mise en œuvre de cette éducation s'inscrit dans une tension : celle du passage entre curriculum prescrit et curriculum réel. Ce décalage révèle en réalité un processus d'appropriation complexe, au cœur de l'activité professionnelle enseignante, où les prescriptions sont constamment reconfigurées dans l'action.

Toutefois, il importe de préciser que cette recherche ne s'inscrit pas dans une logique d'évaluation des pratiques enseignantes. Elle ne vise ni à juger la qualité des actions menées en classe, ni à mesurer leur conformité aux prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la sexualité. L'enjeu est avant tout de comprendre les logiques d'action des enseignants, en tenant compte des contraintes institutionnelles, des contextes d'exercice et des arbitrages professionnels auxquels ils sont confrontés. Cette posture compréhensive permet de considérer les pratiques comme des constructions situées, et non comme des écarts à une norme préétablie. Dès lors, étudier les pratiques enseignantes dans le champ de l'EVARS revient à éclairer des processus complexes d'appropriation et de régulation, sans réduire ces derniers à une logique de conformité ou de déviance.

3. Entre consentement, anonymat, confidentialité

Il convient de s'intéresser à l'analyse éthique de l'outil de recueil de données. Cette étape vise à s'assurer du respect des principes de consentement, de confidentialité et d'anonymat des participants, ainsi que de la conformité du dispositif aux exigences déontologiques liées à la recherche en sciences de l'éducation. L'outil mobilisé dans le cadre de cette recherche repose sur un questionnaire visant à recueillir des données relatives aux pratiques et aux représentations des enseignants concernant l'EVARS. Celui-ci interroge en premier lieu les caractéristiques professionnelles des répondants afin de situer les profils enquêtés. Il porte également sur la formation initiale et continue en EVARS. Le questionnaire explore ensuite le niveau de connaissance des textes réglementaires encadrant cet enseignement et les pratiques effectives mises en œuvre en classe. Enfin, il intègre une dimension prospective en recueillant les perspectives et les conditions envisagées pour un éventuel développement ou une meilleure intégration de l'EVARS dans les pratiques pédagogiques.

Premièrement, il convient de souligner les garanties éthiques associées à la construction et à l'utilisation du questionnaire. Dans ce prolongement, nous avons veillé au respect des exigences du Règlement général sur la protection des données (RGPD) en plus des recommandations de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), tout en nous appuyant sur les principes énoncés par le Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE, 1993). Par ailleurs, ce mémoire n'ayant pas fait l'objet d'une évaluation par un comité d'éthique, la mise en œuvre de l'enquête a nécessité une vigilance particulière et l'adoption de précautions rigoureuses sur les plans professionnels et méthodologiques.

Comme dans toute recherche impliquant des participants humains, l'obtention d'un consentement libre et éclairé constitue une exigence éthique fondamentale. Conformément au rapport Belmont, ce consentement correspond à l'accord donné par une personne pour participer à une étude en pleine connaissance des enjeux, de manière autonome et sans contrainte. Il repose sur trois principes complémentaires : une information préalable complète et compréhensible portant sur les objectifs, les modalités, ainsi que les éventuels risques et bénéfices de la recherche ; une compréhension effective de ces éléments par les participants, adaptée à leurs capacités de réception ; et enfin, une décision strictement volontaire, garantie par l'absence de toute forme de pression ou d'influence indue.

Les enseignants ont été contactés par un mail transmis par leur chef d'établissement respectif contenant un lien vers le questionnaire ainsi qu'une brève description de la recherche et de ses objectifs. Ce message précisait également la durée approximative pour répondre au questionnaire, soit environ une quinzaine de minutes. Dès la première page, une mention indiquait que le questionnaire était totalement anonyme. Il y était également rappelé que la participation était entièrement volontaire et qu'il était possible de se retirer de l'étude à tout moment en fermant simplement le questionnaire. Les enseignants étaient également informés que les données collectées seraient traitées uniquement à des fins scientifiques, et non à des fins commerciales. Le recueil du consentement était obtenu par le bouton « suivant » et permettait de poursuivre le questionnaire. Dans ce contexte, les trois dimensions du consentement libre et éclairé étaient respectées : une information claire et compréhensible, une garantie de compréhension via un langage accessible et une participation pleinement volontaire.

Après avoir présenté les modalités de recueil du consentement libre et éclairé, il convient d'expliciter les conditions de traitement des données personnelles dans le respect des exigences de confidentialité. Une attention particulière a été accordée aux modalités de stockage des réponses. Bien que les données aient été anonymisées dès leur recueil, leur confidentialité a été strictement préservée afin de garantir le respect des exigences éthiques de la recherche. Les données brutes issues du questionnaire sont ainsi hébergées sur les serveurs sécurisés de l'Université de Bourgogne. Pour les besoins de l'analyse, les données ont été exportées sous forme de fichiers SPSS, puis transférées sur un ordinateur personnel. Tout au long de ce processus, des mesures ont été prises afin de préserver la confidentialité des informations collectées.

Ce travail d'éthique de la recherche s'inscrit dans une démarche de réflexion sur les conditions de production des données relatives à l'EVARS et sur la manière dont elles peuvent être recueillies, traitées et interprétées de façon rigoureuse et respectueuse des participants. Au-delà de ces garanties procédurales, cette réflexion éthique met également en évidence une posture de chercheur fondée sur la prudence et la responsabilité, d'autant plus nécessaire que l'EVARS constitue un objet d'enseignement sensible, à la croisée d'enjeux intimes, sociaux et institutionnels. Au regard de ces éléments, nous allons poursuivre sur la troisième grande partie de cette recherche, en abordant les résultats, la discussion, les limites et la conclusion.

TROISIÈME PARTIE :

**RÉSULTATS, DISCUSSION,
LIMITES ET CONCLUSION**

Description des caractéristiques de la population

Avant d'engager l'analyse des données recueillies, il apparaît nécessaire de procéder à une description détaillée de la population étudiée. En effet, cette étape constitue un préalable méthodologique essentiel, dans la mesure où les caractéristiques individuelles, professionnelles et contextuelles des répondants participent à la compréhension des résultats et à leur mise en perspective. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de présenter des données descriptives, mais bien de situer l'échantillon dans toute sa complexité afin de mieux comprendre les logiques à l'œuvre dans les réponses observées.

1. Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants

1.1. Le sexe

Il convient de s'intéresser à la variable du sexe, qui constitue un indicateur sociodémographique de base permettant de situer la composition de l'échantillon.

Tableau 1 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon leur sexe

	Fréquence	Pourcentage
Femme	126	71,2 %
Homme	48	27,1 %
Autre	3	1,7 %

L'analyse de cette variable révèle une nette prédominance féminine au sein de la population étudiée. En effet, les femmes représentent 126 répondants, soit 71,2 % de l'échantillon, contre 48 hommes (27,1 %). Par ailleurs, une proportion marginale de 1,7 %, correspondant à 3 individus, se déclare dans la catégorie « autre ». Cette distribution met en évidence une forte féminisation de l'échantillon. Cette tendance s'inscrit dans la continuité de la littérature. En effet, les travaux de Cytermann et Lopes (2006) montrent qu'au collège, la féminisation des personnels enseignants est nettement majoritaire, avec environ 63 % de femmes dans le second degré. Toutefois, cette présence féminine varie selon la discipline et le statut.

2.2. L'âge

L'examen de l'âge des répondants permet d'affiner la compréhension du profil de la population. L'âge moyen s'élève à 43,2 ans, ce qui situe globalement l'échantillon dans une phase intermédiaire de la carrière. L'écart-type, de 9,82, indique une dispersion relativement importante des âges autour de cette moyenne. Cette valeur met en évidence une diversité significative des profils au sein de la population. L'âge minimum observé est de 23 ans et l'âge maximum de 62 ans, ce qui traduit une grande amplitude en termes d'années. Cette étendue confirme la présence de profils professionnels situés à des moments très différents de la carrière enseignante, allant de l'entrée dans le métier jusqu'à la fin de parcours.

Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'âge des enseignants de l'échantillon

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
175	23	62	43,2057	9,82098

L'analyse par tranches d'âge permet de préciser cette répartition. Nous pouvons constater que les enseignants interrogés se situent majoritairement dans les tranches intermédiaires de carrière. La catégorie la plus représentée est celle des 40 à 49 ans, qui regroupe 58 individus, soit 33,2 % de l'échantillon. Elle est suivie de près par la tranche des 50 à 60 ans avec 54 répondants, représentant 30,8 %. Les enseignants âgés de 30 à 39 ans constituent également une part significative de la population étudiée, avec 41 individus, soit 23,3 %. Les plus jeunes enseignants, âgés de 20 à 29 ans, sont moins représentés avec 22 répondants, soit 12,6 %.

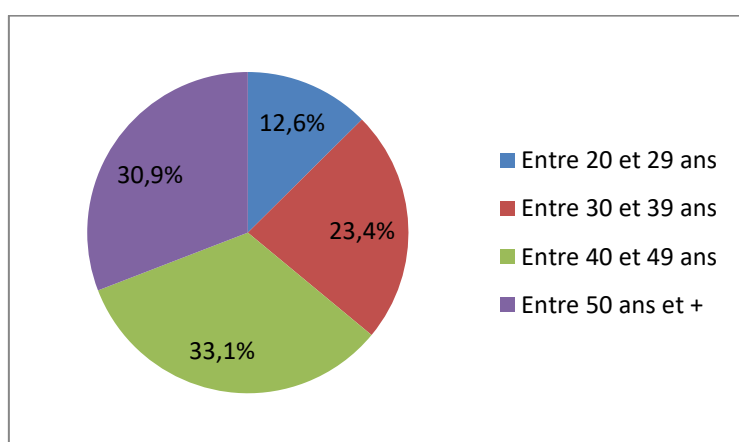


Figure 1 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur âge

2. Les trajectoires professionnelles et la position dans le métier des enseignants

Après avoir caractérisé les dimensions individuelles, il est judicieux de poursuivre l'analyse en s'intéressant aux trajectoires professionnelles, qui permettent de mieux comprendre les conditions d'exercice et les dynamiques de carrière.

2.1. Le statut professionnel

L'examen du statut professionnel démontre une très forte prédominance des personnels titulaires au sein de l'échantillon. Ces derniers représentent 157 individus, soit 88,7 % des répondants. Cette surreprésentation s'explique par la structuration habituelle du corps enseignant dans le second degré, où le statut de titulaire constitue la norme d'exercice stable et durable du métier.

Les enseignants stagiaires constituent la deuxième catégorie la plus représentée, avec 13 répondants, soit 7,4 % de l'échantillon. Cette présence, bien que minoritaire, permet d'intégrer des profils en phase de professionnalisation et d'entrée dans le métier, susceptibles d'avoir des représentations et des pratiques encore en construction. Enfin, les enseignants contractuels sont peu représentés, avec 7 individus, soit 4 % de l'échantillon. Cette faible proportion reflète leur part généralement limitée dans les établissements, même si leur statut peut s'accompagner de conditions d'exercice plus variables.

Tableau 3 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon leur catégorie statutaire

	Fréquence	Pourcentage
Titulaire	157	88,7 %
Contractuel	7	4 %
Stagiaire	13	7,4 %

2.2. L'expérience professionnelle

Dans le prolongement du statut, l'analyse de l'ancienneté permet d'appréhender plus finement le degré d'expérience des enseignants.

Tableau 4 : Répartition des enseignants selon leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement au collège

	Fréquence	Pourcentage
Moins de 5 ans	30	16,9 %
5 ans à 10 ans	28	15,8 %
11 ans à 20 ans	57	32,2 %
Plus de 20 ans	62	35 %

La répartition de l'ancienneté dans l'enseignement au collège révèle une population globalement expérimentée. Les enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté sont les plus représentés, avec 62 répondants, soit 35 % de l'échantillon. Ils sont suivis de près par les enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'expérience, qui constituent 57 individus, soit 32,2 %. Ces deux catégories regroupent alors plus des deux tiers de l'échantillon, ce qui traduit une forte stabilité et une ancienneté importante dans le métier.

Les enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'ancienneté représentent 28 répondants, soit 15,8 % de l'échantillon, tandis que ceux ayant moins de 5 ans d'expérience sont 30, soit 16,9 %. Ces deux catégories, plus réduites, permettent néanmoins d'intégrer des profils plus récents dans la profession, susceptibles d'apporter un regard différent sur les pratiques et les évolutions du métier.

Dans l'ensemble, cette distribution confirme une population majoritairement constituée d'enseignants expérimentés, ce qui peut influencer les résultats en orientant les analyses vers des pratiques consolidées et des représentations construites sur le temps long de l'exercice professionnel.

3. Les contextes institutionnels d'exercice du métier d'enseignant

Au-delà des trajectoires individuelles, il est nécessaire de prendre en compte les contextes institutionnels dans lesquels s'inscrit l'activité enseignante, dans la mesure où ceux-ci influencent fortement les conditions de travail.

3.1. Le contexte établissement

La distribution des enseignants selon le type d'établissement montre une très forte prédominance du secteur public. En effet, 175 répondants exercent dans un établissement public, soit 98,9 % de l'échantillon, contre seulement 2 enseignants exerçant dans le privé sous contrat, représentant 1,1 %. Cette distribution traduit un ancrage très majoritaire des données dans le secteur public. Par conséquent, leur généralisation au secteur privé ne doit pas être envisagée, compte tenu des différences possibles en termes d'organisation, de fonctionnement et de public scolaire.

Tableau 5 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur appartenance entre le secteur public et privé

	Fréquence	Pourcentage
Public	175	98,9 %
Privé sous contrat	2	1,1 %

La distribution des enseignants selon le type d'établissement montre une très forte prédominance du secteur public. En effet, 175 répondants exercent dans un établissement public, soit 98,9 % de l'échantillon, contre seulement 2 enseignants exerçant dans le privé sous contrat, représentant 1,1 %. Cette distribution traduit un ancrage très majoritaire des données dans le secteur public. Par conséquent, leur généralisation au secteur privé ne doit pas être envisagée, compte tenu des différences possibles en termes d'organisation, de fonctionnement et de public scolaire.

3.2 L'appartenance aux réseaux d'éducation prioritaire

De manière complémentaire, les données de l'appartenance aux réseaux d'éducation prioritaire montrent la majorité des enseignants déclare exercer hors REP, avec 148 répondants, soit 83,6 % de l'échantillon. Les établissements classés REP regroupent 24 enseignants, soit 13,6 %, tandis que les établissements REP+ concernent 5 répondants, soit 2,8 %. Cette répartition indique une faible représentation des contextes les plus fortement concernés par les politiques de l'éducation prioritaire, en particulier les REP+.

Tableau 6 : Répartition des enseignants selon l'appartenance de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire

	Fréquence	Pourcentage
Hors REP	148	83,6 %
REP	24	13,6 %
REP+	5	2,8 %

En somme, l'échantillon apparaît majoritairement constitué d'enseignants du secteur public exerçant hors éducation prioritaire. Cette configuration structurelle constitue un élément important d'interprétation, dans la mesure où les conditions d'exercice, les publics scolaires et les contraintes institutionnelles peuvent varier sensiblement selon le type d'établissement et le classement en réseau d'éducation prioritaire.

4. Les conditions concrètes du travail enseignant

L'analyse des conditions concrètes d'exercice permet de compléter la description de la population en prenant en compte les dimensions opérationnelles du métier.

4.1. La discipline enseignée

La troisième question de notre questionnaire porte spécifiquement sur la discipline enseignée. Elle vise à identifier le champ disciplinaire des répondants, afin d'analyser d'éventuelles variations en fonction de cette variable. Cette information permet d'éclairer les résultats en tenant compte des spécificités propres à chaque discipline.

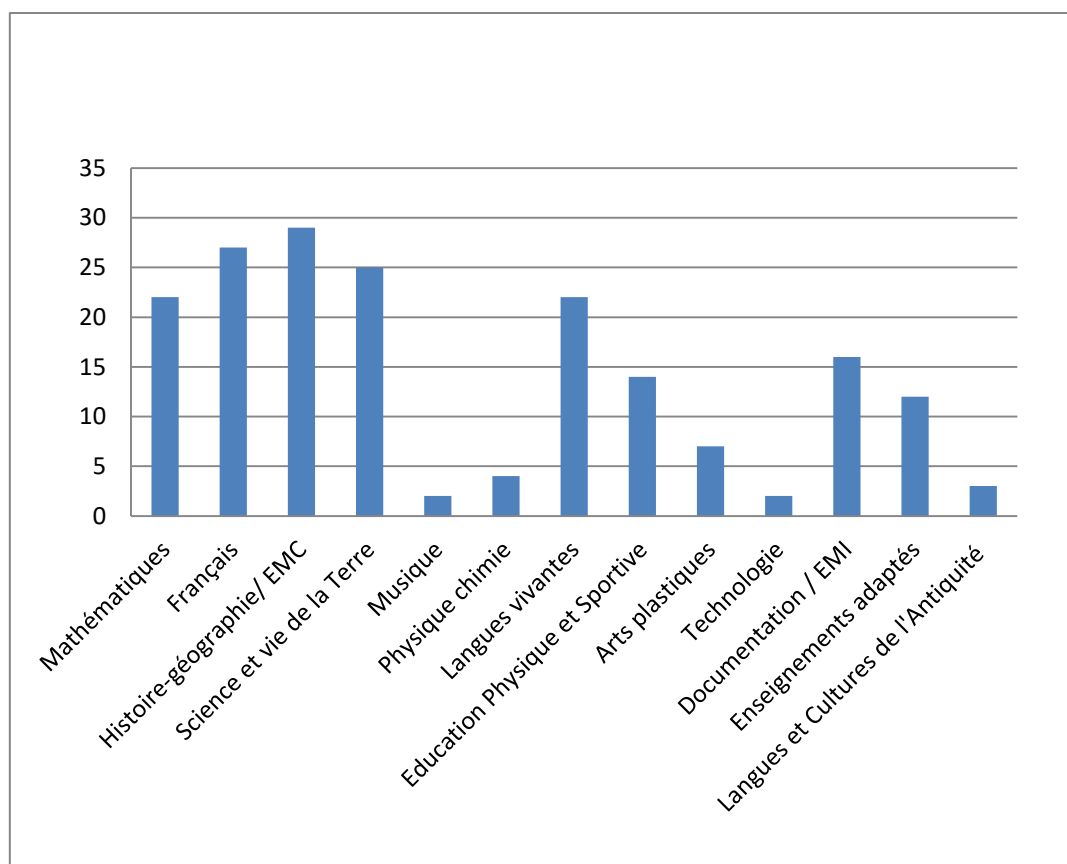


Figure 2 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur discipline enseignée

La répartition des enseignants selon la discipline enseignée fait apparaître une forte diversité des profils, tout en révélant certaines disparités de représentation entre les matières. Les disciplines les plus représentées dans l'échantillon sont l'histoire-géographie-EMC avec 29 répondants (16,4 %), le français avec 27 répondants (15,3 %) et les sciences de la vie et de la Terre avec 25 répondants (14,1 %). Les mathématiques et les langues vivantes occupent une place équivalente, chacune comptant 22 enseignants, soit 12,4 % de l'échantillon.

D'autres disciplines apparaissent de manière plus modérée, telles que la documentation et l'éducation aux médias et à l'information (9 %), l'EPS (7,9 %) ainsi que l'enseignement adapté avec 6,8 %. Les disciplines artistiques et technologiques sont plus faiblement représentées, avec 4 % pour les arts plastiques, 2,3 % pour la physique-chimie, 1,2 % pour la musique et 1,1 % pour la technologie. Enfin, les langues et cultures de l'Antiquité regroupent que 1,3 % de l'échantillon. Cette distribution témoigne d'une surreprésentation relative des disciplines dites fondamentales ou fortement implantées dans le second degré, tandis que certaines disciplines plus spécifiques ou à faible dotation horaire apparaissent plus marginales.

Les disciplines enseignées ont fait l'objet d'un regroupement afin de permettre une analyse plus lisible tout en limitant la dispersion des effectifs. Ce regroupement repose principalement sur des proximités institutionnelles et curriculaires. C'est pourquoi, les disciplines de mathématiques et de physique-chimie ont été associées au sein d'un même pôle scientifique, en raison de leur articulation dans les programmes scolaires. Les enseignants de français et de langues anciennes ont été concentrés pour leur proximité disciplinaire. D'autres regroupements relèvent davantage de logiques fonctionnelles ou organisationnelles. C'est le cas pour la catégorie musique, arts plastiques et technologie qui regroupe des enseignements à dominante créative ou technique. Les sciences de la vie et de la Terre, l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique et les langues vivantes ont été conservées comme catégories distinctes, compte tenu de leur poids dans l'échantillon, tout comme l'enseignement adapté et les professeurs documentalistes.

4.2. Les niveaux de classes prises en charge

La répartition des enseignants selon les niveaux de classes pris en charge montre une présence majoritaire sur l'ensemble du cycle du collège, avec une intensité plus marquée en classe de troisième. En effet, 137 enseignants déclarent intervenir en 3e, soit 77,4 % de l'échantillon, ce qui en fait le niveau le plus représenté. Les classes de cinquième et de quatrième suivent de près, avec respectivement 126 enseignants (71,2 %) et 122 enseignants (68,9 %). La classe de sixième est également fortement représentée, avec 114 répondants, soit 64,4 %.

Tableau 7 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon les niveaux de classes enseignés

	Fréquence	Pourcentage
6 ^{ème}	114	64,4 %
5 ^{ème}	126	71,2 %
4 ^{ème}	122	68,9 %
3 ^{ème}	137	77,4 %
SEGPA	14	7,9 %
ULIS	26	14,7 %
UPE2A	11	6,2 %

La répartition des enseignants selon les niveaux de classes pris en charge montre une présence majoritaire sur l'ensemble du cycle du collège, avec une intensité plus marquée en classe de troisième. En effet, 137 enseignants déclarent intervenir en 3e, soit 77,4 % de l'échantillon, ce qui en fait le niveau le plus représenté. Les classes de cinquième et de quatrième suivent de près, avec respectivement 126 enseignants (71,2 %) et 122 enseignants (68,9 %). La classe de sixième est également fortement représentée, avec 114 répondants, soit 64,4 %.

Ces résultats traduisent une couverture relativement homogène des niveaux du collège, avec une légère concentration sur les classes du cycle 4, et particulièrement sur la classe de troisième, souvent associée à des enjeux de certification et d'orientation. En parallèle, certaines structures spécifiques apparaissent de manière plus minoritaire. Les dispositifs ULIS concernent 26 enseignants, soit 14,7 % de l'échantillon, tandis que les SEGPA regroupent 14 répondants (7,9 %). Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) sont les moins représentées avec 11 enseignants, soit 6,2 %.

Dans l'ensemble, cette distribution met en lumière une forte implication des enseignants dans les niveaux ordinaires du collège, tout en intégrant une part plus limitée mais significative d'interventions dans les dispositifs spécialisés. Cette configuration doit être prise en compte dans l'analyse, dans la mesure où les contextes d'enseignement peuvent influencer les pratiques professionnelles et les représentations pédagogiques.

4.3. Les responsabilités exercées dans les établissements

Le tableau ci-dessous illustre une forte hétérogénéité des fonctions occupées par les enseignants, tout en soulignant la place centrale du rôle de professeur principal. En effet, 100 répondants déclarent exercer cette fonction, soit 56,6 % de l'échantillon. Cette position constitue ainsi la responsabilité la plus fréquemment occupée, traduisant son ancrage structurel dans l'organisation du second degré et son rôle central dans le suivi des élèves.

Les autres responsabilités sont réparties de manière plus diffuse. Les missions liées à l'EVARS concernent 15 enseignants (8,4 %), celles relatives au harcèlement 13 enseignants (7,3 %), et les fonctions en lien avec l'égalité, la santé et la culture regroupent chacune 11 répondants, soit 6,2 % pour chaque catégorie. Les responsabilités liées au numérique concernent 7 enseignants (3,9 %), tandis que les fonctions administratives, la coordination disciplinaire, la citoyenneté et l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers

(EBEP) regroupent chacune 5 enseignants, soit 2,8 %. La mission liée au décrochage scolaire est la moins représentée avec 4 répondants, soit 1,7 %. Enfin, 43 enseignants déclarent n'exercer aucune responsabilité particulière, soit 24,2 % de l'échantillon, ce qui constitue une proportion non négligeable.

Tableau 8 : Distribution des enseignants de l'échantillon en fonction de leur responsabilité au sein de l'établissement d'exercice

Domaine	Fréquence	Pourcentage
Professeur principal	100	56,6%
EVARS	15	8,4%
Harcèlement	13	7,3%
Egalité	11	6,2%
Santé	11	6,2%
Culture	11	6,2%
Numérique	7	3,9%
Administrative	5	2,8%
Coordination disciplinaire	5	2,8%
Citoyenneté	5	2,8%
Elèves à besoins particuliers	5	2,8%
Décrochage scolaire	4	1,7%
Sans responsabilité	43	24,2%

5. Formation et rapport à l'EVARS

Dans un premier temps, il convient d'examiner les données relatives à la formation des enseignants concernant l'EVARS en regroupant la formation initiale et la formation continue. Cette approche permet d'obtenir une première vision globale de l'échantillon et d'identifier la proportion d'enseignants ayant déjà bénéficié d'une forme de formation sur cette thématique au cours de leur parcours professionnel ou universitaire.

Le tableau suivant présente une synthèse de la répartition des enseignants ayant suivi au moins une formation en matière d'EVARS qu'elle soit initiale ou continue ou ceux n'ayant reçu aucune formation dans ce domaine. Cette catégorisation permet d'appréhender le niveau général de diffusion des formations relatives à l'EVARS au sein de l'échantillon et constitue un premier indicateur du degré de préparation des enseignants à la mise en œuvre de cette éducation.

Tableau 9 : Répartition des enseignants selon leur niveau de formation initiale et continue en matière d'EVARS

	Fréquence	Pourcentage
Non formé	105	59,3 %
Formé	72	40,7 %

Nous pouvons constater qu'une majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas avoir bénéficié de formation à l'EVARS, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue. En effet, 59,3 % des répondants se situent dans la catégorie « non formé », contre 40,7 % qui déclarent avoir été formés au moins une fois. Cette répartition montre une diffusion encore incomplète de la formation à l'EVARS auprès des enseignants de collège.

Par la suite, il convient désormais de s'intéresser plus spécifiquement à leur formation initiale. Ce recentrage permet mettre en lumière dans quelle mesure les enseignants ont été préparés, au cours de leur formation, à aborder ces thématiques.

5.1 La formation initiale

La formation occupe une place centrale dans l'appropriation des enjeux, des contenus et des modalités de mise en œuvre de l'EVARS. Il s'agit alors d'examiner dans quelle mesure les enseignants ont été préparés, dès leur entrée dans le métier, à aborder ces thématiques, et comment cette formation initiale peut contribuer à expliquer les différences observées dans les pratiques.

Tableau 10 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur niveau de formation initiale

	Fréquence	Pourcentage
Licence	33	18,6%
M1 enseignement	17	9,6%
M1 autre domaine	15	8,5%
M2 enseignement	64	36,2%
M2 autre domaine	38	21,5%
Doctorat	1	0,6%
Autre	9	5,1%

Notre échantillon est majoritairement composé d'enseignants ayant un niveau de formation de master 2, avec une prédominance du M2 enseignement (36,2 %) et une part importante de M2 dans d'autres domaines (21,5 %), soit plus de la moitié de l'échantillon (57,7 %). Le niveau licence représente une proportion plus limitée (18,6 %), tandis que les niveaux M1, qu'ils soient en enseignement ou dans d'autres disciplines, regroupent 18,1 % des répondants. Les profils de doctorat sont marginaux (0,6 %), de même que les autres formations (5,1 %). Globalement, la structure de l'échantillon reflète une population majoritairement diplômée à bac+5, avec une faible diversité des niveaux les plus avancés ou atypiques de formation. Par la suite, il convient désormais de s'intéresser plus spécifiquement à leur formation initiale en matière d'EVARS. Ce recentrage permet mettre en lumière dans quelle mesure les enseignants ont été préparés, au cours de leur formation, à aborder ces thématiques.

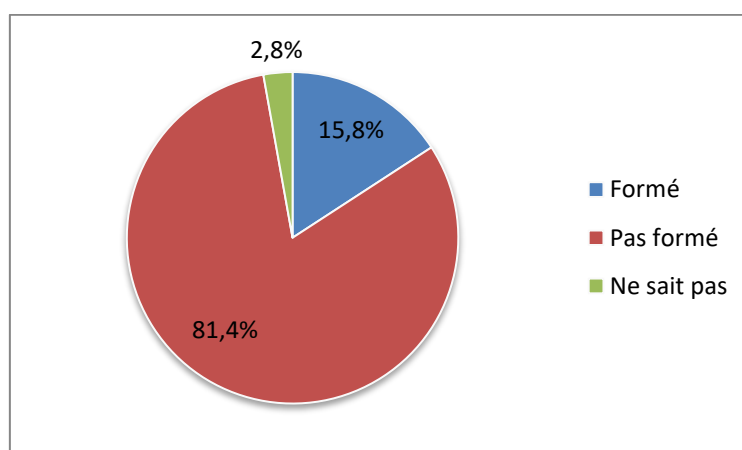


Figure 3 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur niveau de formation initiale en matière d'EVARS

Le diagramme circulaire précédent montre une absence majoritaire de formation initiale à l'EVARS parmi les enseignants de l'échantillon. En effet, 81,4 % des répondants déclarent ne pas avoir été formés à l'EVARS lors de leur formation initiale. À l'inverse, seulement 15,8 % des enseignants indiquent avoir bénéficié d'une formation initiale sur l'EVARS, ce qui reste marginal au regard de l'ensemble de l'échantillon. Une faible part des répondants (2,8 %) déclare ne pas savoir s'ils ont été formés. Globalement, ces résultats mettent en évidence que la grande majorité des enseignants n'a pas été préparée à l'EVARS en formation initiale, ce qui peut constituer un facteur explicatif des difficultés d'appropriation du dispositif dans les pratiques professionnelles.

5.2. La formation continue

Dans ce prolongement, il convient d'examiner la place de la formation continue en matière d'EVARS. Celle-ci constitue en effet un levier essentiel d'actualisation des connaissances et d'accompagnement des enseignants face à l'évolution des prescriptions institutionnelles. L'étude de sa répartition permet d'apprécier dans quelle mesure les enseignants ont pu bénéficier d'une formation institutionnelle au cours de leur carrière pour s'approprier ces enjeux.

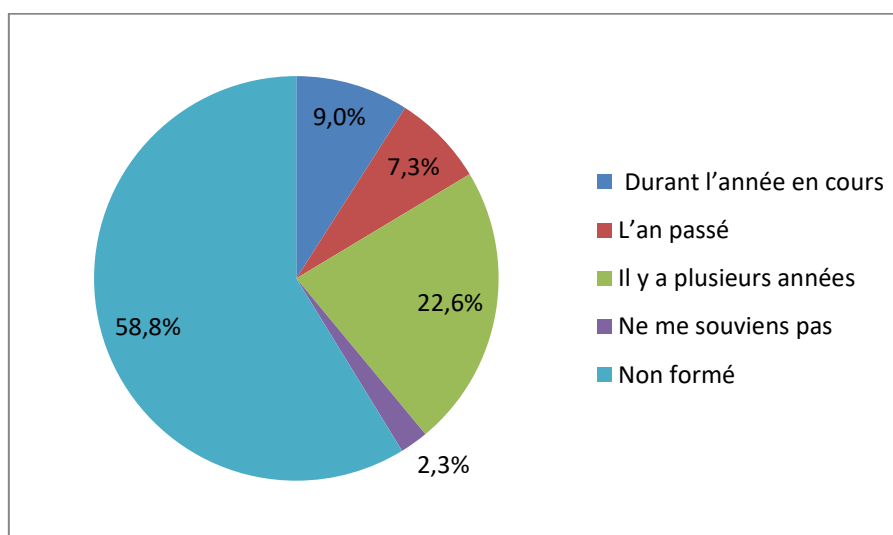


Figure 4: Distribution des enseignants de l'échantillon selon la temporalité de leur formation continue en EVARS

La formation continue des enseignants à l'EVARS est globalement peu récente et largement insuffisante. Plus de la moitié des répondants (58,8 %) déclarent ne pas avoir bénéficié de formation continue en EVARS, ce qui traduit une faible diffusion des dispositifs de formation dans ce domaine. Parmi les enseignants formés, une part minoritaire a suivi une formation récente, avec 9 % indiquant une formation durant l'année en cours et 7,3 % l'année précédente, soit une proportion cumulée relativement faible de 16,3 %. Une part plus importante (22,6 %) rapporte une formation datant de plusieurs années, ce qui suggère une actualisation limitée des compétences sur cette thématique. Globalement, ces données révèlent une faible dynamique de formation continue récente.

Désormais, il convient de regarder plus finement les caractéristiques de ces formations continues. L'objectif est d'aller au-delà de leur simple fréquence pour en analyser le contenu, la durée, les modalités de mise en œuvre ainsi que les acteurs qui les dispensent. Cette approche permet également d'appréhender la qualité perçue de ces formations à travers le regard des enseignants, notamment en termes d'utilité, d'adéquation aux besoins professionnels et d'impact sur les pratiques.

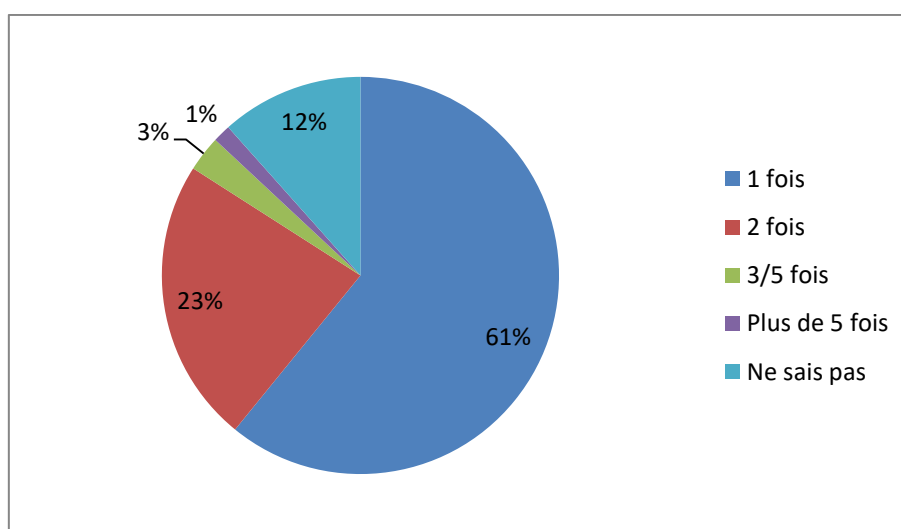


Figure 5 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon le nombre de formations EVARS suivies

Les enseignants ayant bénéficié d'une formation à l'EVARS ont, pour la majorité, été formés de manière ponctuelle. En effet, 60,9 % des répondants déclarent n'avoir suivi qu'une seule formation. Une proportion moindre (23,2 %) indique avoir participé à deux formations, tandis que les formations plus répétées restent marginales, avec seulement 2,9 % déclarant trois à cinq formations et 1,4 % plus de cinq formations. Par ailleurs, 11,6 % des répondants ne sont

pas en mesure de préciser le nombre de formations suivies, ce qui peut traduire un manque de suivi ou de mémorisation des actions de formation. Globalement, la formation se manifeste comme majoritairement ponctuelle et peu répétée.

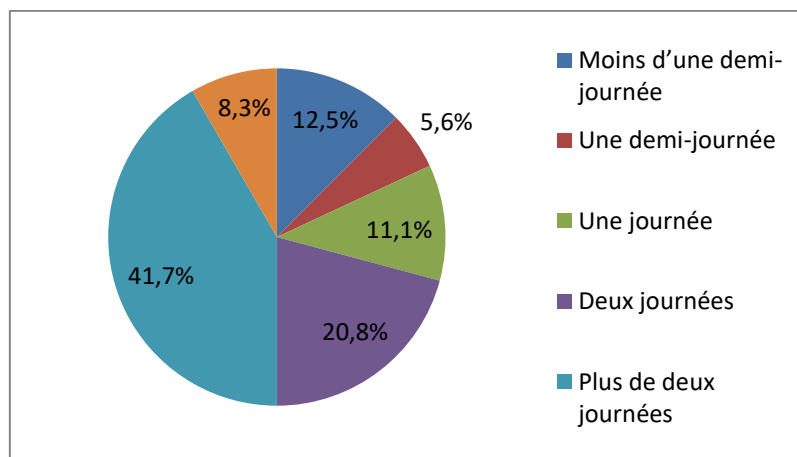


Figure 6 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon la durée des formations EVARS suivies

Quant à la durée des formations en EVARS, elles demeurent globalement variable, mais avec une tendance vers des formats relativement longs parmi les enseignants formés. En effet, la catégorie la plus représentée correspond aux formations de plus de deux journées (43,5 %), suivie des formations de deux journées (21,7 %), ce qui indique qu'une part importante des répondants a bénéficié de dispositifs de formation relativement étendus. À l'inverse, les formations de courte durée apparaissent moins fréquentes, avec 13 % pour moins d'une demi-journée, 5,8 % pour une demi-journée et 11,6 % pour une journée. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que, bien que la formation soit peu répandue, lorsqu'elle est suivie, elle tend à s'inscrire dans des formats relativement longs, potentiellement plus propices à une appropriation approfondie des contenus.

Tableau 11 : Répartition des enseignants formés selon les différentes modalités de formation EVARS

	Fréquence	Pourcentage
Académique	43	62,3%
Par des acteurs de l'établissement	14	20,3%
Par des partenaires extérieurs	9	13%

Ce tableau converge vers l'idée qu'il existe, au sein de notre échantillon, une forte centralisation des formations EVARS dans le cadre académique. En effet, la majorité des enseignants formés (62,3 %) déclare avoir suivi une formation relevant du niveau académique, ce qui témoigne d'une organisation principalement institutionnelle et descendante de la formation sur cette thématique. Les formations assurées par des acteurs internes à l'établissement représentent une part plus limitée (20,3 %). Les interventions de partenaires extérieurs apparaissent encore plus marginales (13 %). De ce fait, la structuration des formations serait fortement dominée par le niveau académique, avec une implication plus limitée des établissements et des partenaires externes dans la formation des enseignants.

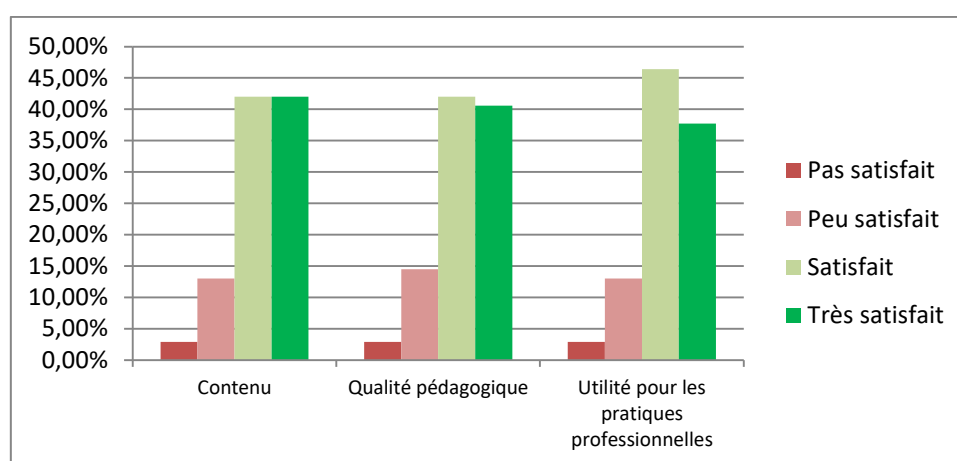


Figure 7 : Répartition des enseignants formés selon leur niveau de satisfaction concernant les formations EVARS suivies.

Le graphique ci-dessus atteste d'un niveau de satisfaction globalement élevé des enseignants à l'égard des formations EVARS, quelle que soit la dimension considérée. Pour le contenu, la grande majorité des répondants se déclarent satisfaits (42 %) ou très satisfaits (42 %), tandis qu'une faible proportion exprime une insatisfaction (15,9 % cumulés). Une tendance similaire est observée pour la qualité pédagogique, avec 82,6 % de satisfaction (42 % satisfaits et 40,6 % très satisfaits), contre une minorité de réponses négatives (17,4 %). Concernant l'utilité pour les pratiques professionnelles, les résultats restent positifs, avec 46,4 % de satisfaits et 37,7 % de très satisfaits, soit 84,1 % d'avis favorables, malgré une légère baisse de la satisfaction très élevée par rapport aux autres dimensions. En bref, ces données indiquent que les formations sont perçues comme pertinentes, de qualité et utiles pour les pratiques professionnelles, même si une faible proportion d'enseignants exprime des réserves, principalement sur le contenu et la qualité pédagogique.

Résultats

Cette partie présente les résultats issus des analyses statistiques conduites à partir des données recueillies, dans l'objectif de mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche formulées. Elle s'appuie à la fois sur des analyses descriptives, permettant de caractériser les tendances générales de l'échantillon, et sur des analyses inférentielles visant à examiner les relations entre les différentes variables étudiées.

1. Un niveau de connaissance des textes EVARS marqué par un décalage entre perception et maîtrise effective

Pour rappel, notre première hypothèse de recherche postule que la connaissance des textes institutionnels relatifs à l'EVARS chez les enseignants est à la fois partielle et hétérogène. Nous faisons également l'hypothèse que ce niveau de connaissance constitue un facteur structurant dans la manière dont les enseignants s'approprient les prescriptions institutionnelles et interprètent les évolutions récentes du cadre réglementaire.

1.1 Une appropriation déclarée des textes EVARS globalement fragile

1.1.1. Une connaissance perçue limitée

Pour débiter notre analyse, il apparaît important de s'intéresser au niveau de connaissance perçue des enseignants de notre échantillon concernant les textes réglementaires encadrant l'EVARS. Ceci renvoie à la manière dont les enseignants estiment eux-mêmes maîtriser ces prescriptions institutionnelles, indépendamment de leur niveau réel de connaissance. À cet effet, notre question cherche à mesurer leur niveau de familiarité avec les prescriptions officielles et le cadre réglementaire relatif à cette éducation. Pour répondre, les participants doivent se positionner parmi quatre modalités graduées : « Très bien », « Assez bien », « Peu » ou « Pas du tout ».

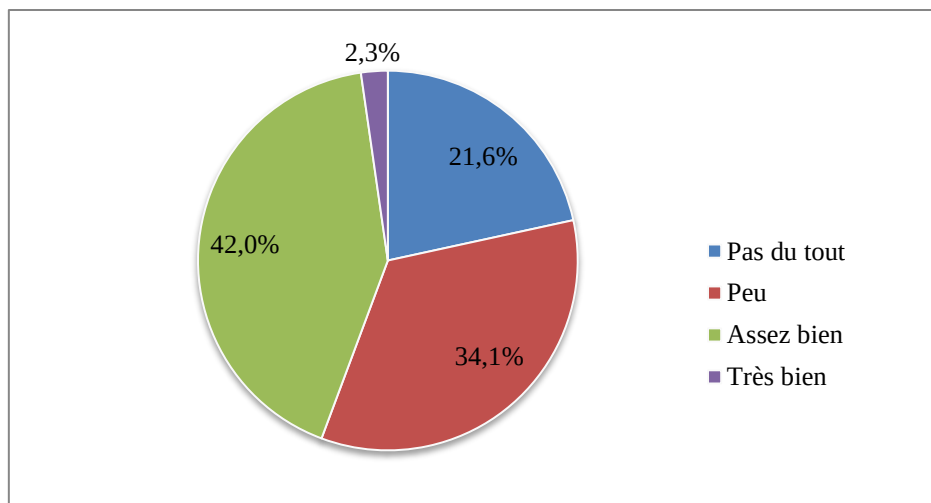


Figure 8 : Répartition des enseignants selon leur niveau de connaissance perçue des textes réglementaires encadrant l'EVARS

Le diagramme ci-dessus fait apparaître une appropriation globalement faible par les enseignants. En effet, 21,6 % des répondants déclarent ne pas connaître ces textes, tandis que 34,1 % estiment les connaître peu et 55,7 % se situent dans une zone de faible maîtrise. À l'inverse, 42 % des répondants déclarent un niveau de connaissance satisfaisant, mais cette catégorie intermédiaire doit être interprétée avec prudence, car elle renvoie davantage à un sentiment général de familiarité qu'à une connaissance précise et approfondie des prescriptions. Enfin, seuls 2,3 % des enseignants déclarent maîtriser très bien ces textes, ce qui confirme le caractère marginal d'un niveau d'appropriation élevé.

Ces résultats traduisent un manque d'appropriation des cadres réglementaires en matière d'EVARS. La forte proportion de réponses situées dans les modalités « pas du tout » et « peu » suggère que ces textes demeurent largement périphériques dans les représentations professionnelles des enseignants. Par ailleurs, le poids important de la modalité « assez bien » peut révéler une forme de connaissance approximative, reposant davantage sur des représentations générales que sur une lecture effective des textes, ce qui entretient un sentiment de maîtrise partielle mais potentiellement illusoire. Dès lors, ce faible niveau de connaissance perçue est susceptible d'avoir des effets directs sur la mise en œuvre de l'EVARS.

1.1.2. Une compréhension incomplète malgré une clarté satisfaisante

Le niveau de connaissance perçu des textes institutionnels constitue un premier indicateur, mais il ne permet pas, à lui seul, d'appréhender leur mise en œuvre effective. Il importe de le compléter par une analyse plus fine de la compréhension perçue de ces textes, dans la mesure où celle-ci conditionne leur appropriation et leur traduction dans les pratiques. Une attention particulière doit ainsi être portée à la manière dont les acteurs perçoivent la clarté des objectifs et des contenus, afin d'identifier d'éventuels décalages entre lisibilité apparente et compréhension effective.

Dans cette optique, une première question visée à recueillir la perception des enseignants concernant la compréhension de la politique éducative encadrant l'EVARS. Elle cherche à déterminer si les prescriptions institutionnelles apparaissent suffisamment compréhensibles pour permettre une mise en œuvre efficace dans les établissements scolaires. Une deuxième question portait sur la perception de la clarté des objectifs et des contenus du programme de l'EVARS. Elle permet d'évaluer dans quelle mesure les enseignants considèrent les attentes institutionnelles comme explicites et accessibles.

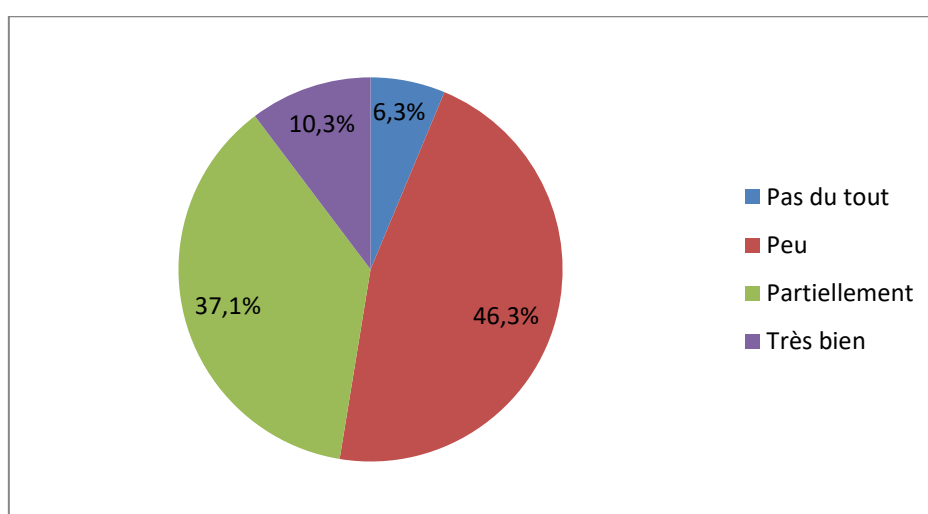


Figure 9 : Répartition des enseignants selon le niveau de compréhensibilité perçu des textes réglementaires encadrant l'EVARS

L'analyse de ce graphique montre une compréhension globalement limitée des textes réglementaires encadrant l'EVARS. En effet, une majorité d'enseignants se situe dans des niveaux de compréhension faibles à intermédiaires : 45,8 % déclarent comprendre « peu » les textes et 37,1 % « partiellement ». À l'inverse, seuls 10,3 % estiment les comprendre « très bien », tandis que 6,3 % indiquent ne pas les comprendre du tout. La forte proportion de

réponses intermédiaires fait apparaître une compréhension incomplète, susceptible de limiter la capacité des enseignants à mobiliser ces prescriptions dans leurs pratiques professionnelles.

Quant au niveau de clarté perçue des textes réglementaires liés à l'EVARS, la modalité « plutôt clairs » concentre la majorité des réponses avec 56 % des enseignants. Cette prépondérance indique que les textes sont, dans l'ensemble, jugés compréhensibles, sans pour autant être perçus comme parfaitement explicites. La modalité « très clairs » demeure minoritaire avec 11,4 % des réponses, ce qui indique qu'une clarté jugée optimale reste relativement rare dans les perceptions exprimées. Parallèlement, 32,5 % des répondants expriment une perception négative de la clarté des textes, dont 28 % les jugent « peu clairs » et 4,5 % « pas du tout clairs ». Cette proportion non négligeable révèle l'existence d'une difficulté d'accès ou d'interprétation pour près d'un tiers de l'échantillon, ce qui peut constituer un frein potentiel à l'appropriation homogène des prescriptions institutionnelles.

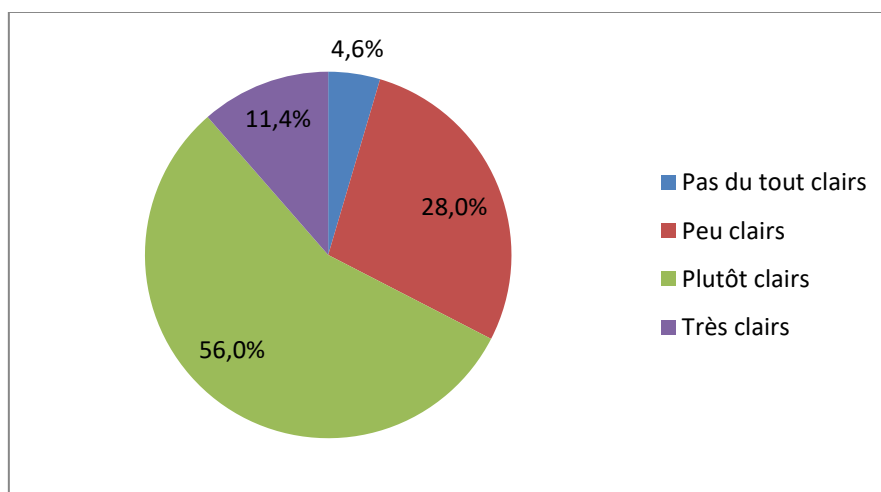


Figure 10 : Répartition des enseignants selon leur perception de la clarté des textes réglementaires EVARS

Dans l'ensemble, ces résultats peuvent être interprétés comme le signe d'une lisibilité jugée acceptable au niveau général, tout en laissant subsister des zones d'ambiguïté susceptibles d'affecter la mise en œuvre effective des textes EVARS sur le terrain. La mise en relation de la perception de compréhensibilité et de clarté met en évidence un décalage entre clarté perçue et compréhension effective. En effet, bien que les textes soient majoritairement jugés relativement clairs, ce jugement ne se traduit pas par une appropriation pleinement satisfaisante, puisque la compréhension reste principalement intermédiaire. Cette disjonction peut être interprétée comme le signe que la lisibilité formelle des textes ne suffit pas à garantir leur intelligibilité opérationnelle.

Ce décalage apparent entre compréhension et clarté constitue un premier paradoxe. Autrement dit, les enseignants peuvent percevoir les textes comme accessibles dans leur formulation, sans pour autant en maîtriser pleinement les implications. La catégorie « partiellement » est particulièrement révélatrice, car elle suppose une compréhension lacunaire, susceptible de générer des interprétations hétérogènes et parfois approximatives des prescriptions.

1.2. Une maîtrise effective des textes sous-estimée par les enseignants

1.2.1 Des niveaux de connaissances satisfaisants mais hétérogènes

Les analyses précédentes ont permis d'examiner la perception des enseignants concernant les textes et les prescriptions en matière d'EVARS. Elles mettent en évidence des représentations déclaratives relatives à la clarté, à la compréhension et à l'appropriation de ces documents institutionnels. Dans une perspective complémentaire, la construction de différents scores permet désormais de dépasser le seul registre déclaratif.

Le score sur la connaissance des thèmes a été construit à partir de la question 21 du questionnaire. Cette question reposait sur plusieurs items présentés sous la forme d'une échelle de Likert et élaborés en référence au programme relatif à l'EVARS. Chaque réponse conforme aux prescriptions institutionnelles contribuait à l'obtention d'un point. Le score total obtenu pour cette dimension variait ainsi de 0 à 17. Il permettait d'évaluer le niveau de connaissance des enseignants concernant les thématiques abordées dans le cadre de l'EVARS. Le score sur la connaissance des obligations a été construit à partir de la question 22 du questionnaire. Cette dimension s'appuyait également sur les textes réglementaires encadrant l'EVARS avec un score pouvant varier de 0 à 8.

Enfin, le score global correspond à l'addition du score sur les thèmes et du score sur les obligations. Il variait donc de 0 à 25 et avait pour objectif de mesurer le niveau général et réel de connaissance des enseignants à propos des textes encadrant l'EVARS. Plus le score obtenu est élevé, plus le niveau de connaissance des enseignants est considéré comme important.

Tableau 12 : Statistiques descriptives des différents scores de connaissance des textes encadrant l'EVARS obtenu par les enseignants

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Score sur les thèmes	177	0	17	13,8814	2,88068
Score sur les obligations	177	0	8	6,3842	1,72527
Score global de connaissance (thèmes + obligations)	177	0	25	20,2655	4,03150

Le score sur les thèmes présente une moyenne élevée de 13,88 sur un maximum de 17, avec un écart-type de 2,88. Ce niveau relativement proche du maximum théorique indique une maîtrise globalement satisfaisante des contenus thématiques de l'EVARS. Toutefois, l'écart-type fait apparaître une dispersion modérée des résultats, révélant l'existence de profils hétérogènes : certains enseignants disposent d'une connaissance très approfondie, tandis que d'autres présentent un niveau plus intermédiaire. Le minimum observé confirme par ailleurs que certains répondants ne mobilisent pas ou très peu ces connaissances.

Le score sur les obligations réglementaires affiche une moyenne de 6,38 sur 8, avec un écart-type de 1,73. Ce résultat traduit également un niveau de connaissance relativement élevé des obligations institutionnelles. La proximité avec le maximum théorique suggère une appropriation globalement solide du cadre normatif. Cependant, l'écart-type indique que cette maîtrise n'est pas homogène au sein de l'échantillon, certains enseignants présentant une connaissance plus partielle des obligations.

Enfin, le score global de connaissance atteint une moyenne de 20,27 sur 25, avec un écart-type de 4,03. Ce résultat confirme une tendance générale à une connaissance relativement élevée des textes EVARS dans leur ensemble. Néanmoins, la dispersion plus importante que pour les deux sous-scores témoigne d'une hétérogénéité plus marquée lorsque les dimensions sont combinées. Cette variabilité suppose que, si la majorité des enseignants dispose d'un niveau de connaissance satisfaisant, une partie non négligeable de l'échantillon présente encore des lacunes dans la maîtrise globale du cadre réglementaire.

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent une connaissance globalement élevée des textes EVARS, particulièrement sur le plan thématique, mais marquée par des disparités individuelles qui concernent aussi bien les obligations que la maîtrise globale du dispositif.

1.2.2. Une meilleure perception des textes associée à une plus grande maîtrise

À présent, l'objectif est d'examiner la relation entre le niveau de connaissance que les enseignants estiment posséder et le niveau réel qu'ils obtiennent avec le score global à travers leurs réponses déclarées. Elle permet d'interroger la cohérence entre l'autoévaluation des savoirs et leur maîtrise effective dans le cadre professionnel. L'analyse vise ainsi à mettre en évidence d'éventuels écarts, afin de mieux comprendre la manière dont les connaissances sont perçues, mobilisées et situées par les acteurs.

Tableau 13 : Relation entre connaissance perçue du texte réglementaire et score global de connaissance EVARS

Niveau de connaissance perçue des textes réglementaires	N	Score moyen	Écart-type
Pas du tout	38	18,1053	5,13488
Peu	60	19,3500	4,19372
Assez bien	74	21,8919	2,19319
Très bien	4	24,5000	,57735
Total	176	20,2670	4,04295
F	12,000		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

Les enseignants déclarant ne pas connaître du tous les textes obtiennent un score moyen de 18,11, tandis que ceux les connaissant « peu » atteignent une moyenne de 19,35. Le groupe déclarant une connaissance « assez bien » présente une moyenne de 21,89. Enfin, les enseignants se déclarant « très bien » informés obtiennent un score moyen très élevé de 24,50, bien que ce résultat repose sur un effectif très réduit ($n = 4$) et présente une faible dispersion de 0,58. Cette progression régulière des moyennes implique une relation positive entre perception de la connaissance et niveau de connaissance mesuré. Elle indique que plus les enseignants estiment maîtriser les textes, plus leur score global est élevé, ce qui traduit une cohérence générale entre perception déclarative et connaissance objectivée.

L'analyse de variance vient confirmer statistiquement cette relation. Le test est significatif ($F(3,172) = 12,000$; $p < .001$), ce qui indique que les différences entre les groupes sont robustes et ne relèvent pas du hasard. Le niveau de connaissance perçue constitue donc un facteur discriminant du score global. L'examen des dispersions apporte toutefois un élément de nuance important. L'écart-type est élevé dans les catégories les moins assurées (« pas du tout » : 5,13 ; « peu » : 4,19), ce qui traduit une forte hétérogénéité des niveaux de connaissance au sein de ces groupes. À l'inverse, la variabilité diminue fortement dans les catégories de perception plus élevée (« assez bien » : 2,19 ; « très bien » : 0,58), indiquant une plus grande homogénéité des connaissances lorsque la perception de maîtrise augmente.

L'ensemble de ces résultats évoque donc une association entre connaissance perçue et connaissance effective des textes EVARS. Cette relation est globalement croissante et statistiquement significative, mais elle s'accompagne d'une hétérogénéité importante dans les niveaux inférieurs de perception. Afin d'aller au-delà du lien entre le niveau de compréhension déclaré et le score global, il apparaît pertinent d'analyser le lien entre la perception de leur clarté et le niveau global de connaissances des enseignants sur l'EVARS. Cette analyse permet d'examiner si une meilleure lisibilité des prescriptions réglementaires est associée à une maîtrise plus importante des contenus et des enjeux liés à l'EVARS.

Tableau 14 : Lien entre la clarté perçue des textes réglementaires et le score global de connaissance

Niveau de clarté perçue des textes réglementaires	N	Score moyen	Ecart-type
Pas du tout clairs	8	14,8750	5,40998
Peu clairs	49	19,1429	4,02596
Plutôt clairs	98	20,8163	3,76732
Très clairs	20	22,3000	2,05452
Total	175	20,2457	5,40998
F	9,501		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

Les résultats soulignent d'abord une progression régulière des moyennes selon le niveau de clarté attribué aux textes réglementaires. Les répondants considérant les textes comme « pas du tout clairs » obtiennent un score moyen de 14,88, contre 19,14 pour ceux les jugeant « peu clairs », 20,82 pour les considérant « plutôt clairs » et 22,30 pour ceux les percevant comme « très clairs ». Cette augmentation progressive des moyennes suppose l'existence d'une association positive entre la compréhension des textes réglementaires et le score global étudié.

Les écarts-types montrent également une dispersion plus faible chez les répondants percevant les textes comme très clairs (ET = 2,05), ce qui peut indiquer une plus grande homogénéité des réponses dans ce groupe. À l'inverse, les personnes déclarant les textes « pas du tout clairs » présentent une variabilité plus importante des scores (ET = 5,41).

L'analyse de variance vient confirmer que ces différences de moyennes sont statistiquement significatives. Le test révèle un effet significatif de la variable « clarté des textes réglementaires » sur le score global : $F(3,171) = 9,501$; $p < .001$. La probabilité associée étant inférieure au seuil de significativité habituellement retenu ($p < .05$), l'hypothèse d'une absence de différence entre les groupes peut être rejetée.

Ces résultats tendent alors à illustrer que plus les enseignants perçoivent les textes réglementaires comme clairs, plus leur score global est élevé et inversement. Dans le cadre de notre recherche, cela peut indiquer que la clarté perçue des prescriptions institutionnelles joue un rôle dans l'appropriation des contenus liés à l'EVARS. Une meilleure compréhension des textes pourrait favoriser une plus grande maîtrise des obligations institutionnelles et des thématiques associées.

1.3. Une faible appropriation des évolutions réglementaires de 2025

1.3.1. Une connaissance très limitée du nouveau cadre réglementaire

Il convient désormais de poursuivre notre analyse sur la prise de connaissance des textes réglementaires relatifs à l'EVARS à la rentrée 2025. Cette dimension s'inscrit dans le prolongement des éléments précédemment étudiés, en poursuivant la réflexion sur le rapport des enseignants aux cadres institutionnels qui encadrent leurs pratiques. L'examen de l'appropriation de ces textes permet ainsi de mieux comprendre la manière dont les prescriptions récentes sont identifiées, comprises et intégrées par les acteurs de terrain.

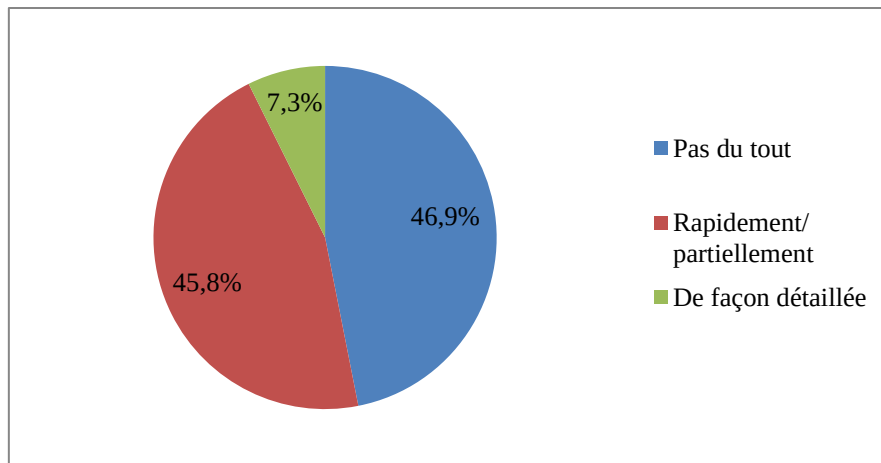


Figure 11 : Répartition des enseignants en fonction de leur niveau de connaissance du cadre réglementaire de 2025 encadrant l'EVARs

Le diagramme circulaire ci-dessus montre une appropriation globalement limitée du nouveau texte réglementaire de la rentrée 2025. Une part importante des enseignants déclare ne pas le maîtriser avec 46,9 % des répondants indiquent ne pas le connaître du tout. Parallèlement, 45,8 % déclarent une connaissance rapide ou partielle. Ces deux catégories regroupent donc 92,7 % de l'échantillon, ce qui traduit une prédominance très nette de niveaux de connaissance faibles à intermédiaires. À l'inverse, seuls 7,3 % des enseignants déclarent une connaissance détaillée du cadre réglementaire. Cette proportion marginale indique que la maîtrise approfondie des textes récents reste minoritaire au sein de la population interrogée.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de dépasser le constat précédent en analysant les facteurs susceptibles d'expliquer cette faible appropriation. L'enjeu est alors de comprendre les raisons de cette non ou faible prise de connaissance.

Tableau 15 : Facteurs explicatifs des enseignants de la non-prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 sur l'EVARS

	Fréquence	Pourcentage
Priorisation d'autres prescriptions institutionnelles et obligations professionnelles	42	50,6 %
Contrainte temporelle	40	48,2 %
Méconnaissance de l'existence du texte réglementaire	38	47 %
Insuffisance des modalités de diffusion et d'accessibilité du texte	21	25,3 %
Faible sentiment d'implication professionnel	14	16,9 %
Déficit de formation et d'accompagnement à la compréhension du texte	13	15,7 %
Interrogations quant à la pertinence et à l'applicabilité dans le cadre disciplinaire	13	15,7 %
Complexité et densité du texte réglementaire	7	8,4 %
Perception d'une absence d'impact sur les pratiques professionnelles	1	1,2 %
Autres motifs déclarés	3	1,8 %

Ce tableau fait apparaître un ensemble de facteurs principalement organisationnels et informationnels, davantage que des facteurs strictement individuels ou liés à une opposition de principe. Les trois raisons les plus fréquemment citées concernent la priorisation d'autres prescriptions institutionnelles (50,6 %), la contrainte temporelle (48,2 %) et la méconnaissance même de l'existence du texte (47 %). Ces résultats traduisent un contexte professionnel marqué par une surcharge de prescriptions et une disponibilité temporelle limitée, dans lequel l'accès aux nouveaux textes réglementaires apparaît concurrencé par d'autres obligations jugées prioritaires. La forte proportion de répondants n'ayant pas connaissance de l'existence du texte souligne également une limite dans la circulation de l'information institutionnelle.

Un deuxième ensemble de facteurs renvoie aux modalités de diffusion et d'appropriation. L'insuffisance des modalités de diffusion et d'accessibilité est citée par 25,3 % des enseignants, tandis que 15,7 % évoquent un déficit de formation et d'accompagnement. Ces éléments supposent que les dispositifs de transmission institutionnelle ne garantissent pas systématiquement une appropriation effective des textes, notamment en l'absence de médiation ou de formation spécifique. Des facteurs plus subjectifs apparaissent ensuite de manière minoritaire mais non négligeable. Le faible sentiment d'implication professionnelle (16,9 %) et les interrogations sur la pertinence ou l'applicabilité dans le cadre disciplinaire

(15,7 %) indiquent que l'engagement dans la lecture des textes peut être influencé par leur perception d'utilité ou leur intégration dans les pratiques disciplinaires.

Enfin, des facteurs liés aux caractéristiques intrinsèques du texte sont moins fréquemment évoqués, notamment la complexité ou la densité (8,4 %) et l'absence perçue d'impact sur les pratiques professionnelles (1,2 %). Ces éléments apparaissent donc secondaires dans l'explication globale de la non-prise de connaissance. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la non-appropriation du texte relève principalement de contraintes structurelles, complétées par des facteurs organisationnels et dans une moindre mesure, par des dimensions liées aux représentations professionnelles et à la perception de la pertinence du dispositif EVARS.

1.3.2. Une connaissance des textes associée à une meilleure perception des évolutions EVARS

Dans la continuité de l'analyse des connaissances relatives aux prescriptions EVARS, il convient à présent de s'intéresser plus spécifiquement à la manière dont les enseignants appréhendent les évolutions introduites par le texte encadrant l'EVARS à la rentrée 2025. Pour cela, un score de connaissance sur les changements a été construit à partir de la question 25 de notre questionnaire. Cette question relative au nouveau texte entré en vigueur à la rentrée 2025 est constitué 8 items. De cette façon, chaque bonne réponse valait 1 point tandis qu'une mauvaise réponse valait 0 point, sur un total de 8 points. Ce score avait pour objectif d'évaluer le niveau de connaissance des enseignants concernant les évolutions et changements concernant le texte de rentrée 2025. De ce fait, plus le score obtenu était élevé, plus le niveau de connaissance des changements liés à la réforme était considéré comme important. L'analyse descriptive ci-dessous constitue un préalable nécessaire à l'étude des liens entre connaissance des textes et perception des évolutions réglementaires.

Tableau 16 : Statistiques descriptives du score de changement

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
177	2	8	5,2316	1,47229

Les statistiques descriptives indiquent une variabilité modérée des scores relatifs à la connaissance des changements introduits par le texte encadrant l'EVARS à la rentrée 2025. L'échantillon comprend 177 répondants, avec des scores s'étendant de 2 à 8, ce qui montre une hétérogénéité des niveaux de connaissance au sein du groupe étudié. La moyenne observée se situe dans une position intermédiaire, évoquant un niveau globalement moyen de maîtrise des thématiques liées aux évolutions du texte. L'écart-type témoigne d'une dispersion relativement contenue autour de cette moyenne, indiquant que la majorité des réponses se concentre autour de niveaux modérés de connaissance, sans polarisation extrême. Ces résultats traduisent ainsi une appropriation inégale, mais globalement intermédiaire des changements réglementaires.

Dans le prolongement de l'analyse descriptive du score de changement du texte encadrant l'EVARS à la rentrée 2025, il convient désormais d'examiner plus précisément les liens susceptibles d'exister entre la connaissance des prescriptions institutionnelles et la perception des évolutions réglementaires. Il s'agit d'interroger les variations de ce score en fonction du niveau de prise de connaissance déclaré par les enseignants. L'objectif est alors d'analyser dans quelle mesure l'appropriation des textes de 2025 est associée à une perception différenciée des transformations qu'ils introduisent.

Tableau 17 : Lien de la prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 et le score de changement

Prise de connaissance du texte réglementaire de 2025	N	Score moyen de changement	Écart-type
Non, pas du tout	83	4,7229	1,44250
Oui, rapidement/ partiellement	81	5,6296	1,33645
Oui, de façon détaillée	13	6,0000	1,47196
Total	177	5,2316	1,47229
F	10,759		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

Les moyennes indiquent une relation croissante entre le niveau de connaissance et le score de changement. Les enseignants déclarant ne pas connaître du tous les textes obtiennent un score moyen de 4,72 ($n = 83$), tandis que ceux déclarant une connaissance rapide ou partielle présentent un score plus élevé de 5,63 ($n = 81$). Le groupe déclarant une connaissance détaillée obtient la moyenne la plus élevée (6,00), bien que l'effectif soit faible ($n = 13$). Cette progression fait apparaître une association positive entre connaissance des textes et perception du changement, même si l'écart entre les deux derniers niveaux reste à interpréter avec prudence en raison du déséquilibre des effectifs.

L'ANOVA confirme statistiquement ces différences. Le test met en évidence un effet significatif du niveau de connaissance sur le score de changement ($F(2,174) = 10,759$; $p < .001$). Cela indique que les variations observées entre les groupes ne relèvent pas du hasard, mais traduisent une différence réelle entre les niveaux de connaissance déclarés. La taille de l'effet peut être estimée à partir des sommes des carrés. Le rapport entre variance intergroupes (41,987) et variance totale (381,503) suggère un effet de magnitude modérée, indiquant que la connaissance des textes explique une part non négligeable, mais limitée, de la variance du score de changement.

Ces résultats démontrent que la prise de connaissance des textes de 2025 est associée à un score du changement plus élevé. Toutefois, cette relation ne peut être comprise comme strictement linéaire ni causale. D'une part, les écarts restent relativement progressifs entre les deux premiers niveaux, ce qui peut indiquer un effet de familiarité partielle avec les textes. D'autre part, le faible effectif du groupe déclarant une connaissance détaillée limite la robustesse des conclusions pour ce niveau. Globalement, ces résultats laissent entendre que l'accès et l'appropriation des textes institutionnels constitue un facteur associé à la perception des transformations professionnelles liées à l'EVARS, sans toutefois en être l'unique déterminant.

À présent, il semble pertinent d'élargir l'examen à la relation entre ce niveau de connaissance et le score global associé aux obligations et thématiques EVARS. Après avoir mis en évidence des écarts significatifs selon les niveaux de connaissance déclarés, l'analyse suivante vise à approfondir cette dynamique en étudiant dans quelle mesure la maîtrise des textes de 2025 est associée au niveau global de connaissance des contenus EVARS. Il s'agit ainsi d'évaluer l'existence d'éventuelles variations du score global en fonction du degré de connaissance des prescriptions institutionnelles.

Tableau 18 : Lien entre la prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 et le score global de connaissance

Prise de connaissance du texte réglementaire de 2025	N	Score moyen global	Écart-type
Non, pas du tout	83	18,8554	4,63321
Oui, rapidement/ partiellement	81	21,4074	3,02398
Oui, de façon détaillée	13	22,1538	2,07550
Total	177	20,2655	4,03150
F	10,843		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

Les moyennes illustrent une progression régulière du score en fonction du niveau de connaissance. Les enseignants déclarant ne pas connaître du tous les textes obtiennent un score moyen de 18,86 (n = 83). Ceux déclarant une connaissance rapide ou partielle présentent un score plus élevé de 21,41 (n = 81), tandis que ceux indiquant une connaissance détaillée atteignent la moyenne la plus élevée, 22,15 (n = 13). Cette évolution évoque une association positive entre niveau de connaissance et score global, avec un écart particulièrement marqué entre le premier groupe et les deux autres.

L'analyse de variance corrobore cette différence. Le test est significatif ($F(2,174) = 10,843$; $p < .001$), indiquant que les écarts observés entre les groupes ne relèvent pas du hasard statistique. Le niveau de connaissance des textes de 2025 est donc un facteur discriminant du score global relatif à l'EVARS. L'examen des dispersions apporte un élément complémentaire. Les écarts-types diminuent progressivement du groupe « pas du tout » (4,63) vers le groupe « connaissance détaillée » (2,08), ce qui indique une homogénéisation des réponses lorsque la connaissance des textes augmente. À l'inverse, une méconnaissance des textes s'accompagne d'une plus grande variabilité des scores, pouvant traduire des pratiques ou perceptions plus hétérogènes. En termes d'ampleur d'effet, le rapport entre la variance intergroupes (317,007) et la variance totale (2860,520) indique un effet modéré. Le niveau de connaissance explique donc une part significative, mais non dominante, des variations du score global.

Dans le prolongement des analyses de variance précédentes, il s'agit désormais d'examiner plus finement la relation entre les variables étudiées. En effet, au-delà des effets de comparaison entre groupes, il s'agit d'interroger l'existence d'un lien statistique entre le niveau de maîtrise des thématiques et des obligations EVARS et la connaissance des évolutions réglementaires récentes. L'objectif de cette analyse est alors de déterminer si ces deux dimensions évoluent conjointement et dans quelle mesure elles sont associées de manière linéaire au sein de l'échantillon. L'analyse de corrélation permet dès lors d'évaluer la force et le sens de cette relation entre variables continues.

Tableau 19 : Corrélation entre le score de changement et le score global de connaissance EVARS

	Corrélation avec le score global de connaissance
Score de changement	0,371***

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

Les résultats de corrélation de Pearson indiquent une relation positive et statistiquement significative entre le score de changement du texte EVARS et le score global (obligation perçue et thèmes EVARS) ($r = 0,371$; $p < .001$; $N = 177$). Cette corrélation modérée suggère que les individus obtenant un score global plus élevé de connaissance des obligations et des thématiques tendent également à présenter un score plus élevé sur la connaissance des changements du texte de 2025 et inversement.

Pour conclure, les résultats montrent que la connaissance des textes institutionnels relatifs à l'EVARS est à la fois partielle et hétérogène selon les enseignants, avec des niveaux de maîtrise variables selon les dimensions considérées. Par ailleurs, cette connaissance, bien qu'inégalement distribuée, semble très liée à la manière dont les enseignants perçoivent les prescriptions, interprètent les évolutions réglementaires et mobilisent les contenus EVARS dans leurs réponses. Les analyses inférentielles mettent également en évidence des associations significatives entre le niveau de connaissance des textes de 2025, la perception des changements et le score global de maîtrise, ce qui confirme l'existence d'un lien entre appropriation des prescriptions institutionnelles et niveau de compréhension des dispositifs EVARS. Toutefois, ces relations demeurent partielles et ne permettent pas d'expliquer à elles

seules l'ensemble des variations observées, indiquant l'intervention d'autres facteurs dans les pratiques professionnelles.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de dépasser l'analyse centrée sur les prescriptions et leur appropriation individuelle afin d'examiner plus directement les modalités de mise en œuvre sur le terrain. L'hypothèse suivante s'intéresse alors aux pratiques professionnelles elles-mêmes et à leur hétérogénéité au sein des établissements scolaires, en interrogeant les variations de mise en œuvre de l'EVARS selon les contextes, les acteurs et les contraintes organisationnelles.

2. Une mise en œuvre de l'EVARS marquée par une forte hétérogénéité des pratiques enseignantes

Notre deuxième hypothèse revient à considérer que les pratiques des enseignants en matière d'EVARS présentent une forte hétérogénéité, aussi bien dans les modalités d'enseignement que dans les contenus abordés et la régularité de leur mise en œuvre. Cette hypothèse s'inscrit dans la continuité des résultats précédents, qui ont mis en évidence des niveaux variables de connaissance, de compréhension et d'appropriation du cadre réglementaire. Elle permet d'interroger, au-delà des déclarations et des connaissances théoriques, la traduction effective de ces prescriptions dans les pratiques professionnelles. L'analyse des données relatives aux pratiques déclarées vise ainsi à vérifier dans quelle mesure cette diversité de niveaux de connaissance se retrouve concrètement dans la mise en œuvre de l'EVARS au sein des établissements.

2.1. Des différences importantes dans les modalités de mise en œuvre

2.1.1. À l'échelle des établissements scolaires

Afin d'appréhender l'hétérogénéité des pratiques déclarées en matière d'EVARS, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, d'adopter une lecture globale des modalités de mise en œuvre au sein des établissements scolaires. Les enseignants ont alors été interrogés sur les formes concrètes d'organisation et d'intégration de l'EVARS dans leur établissement, afin d'identifier le degré de structuration, de régularité et d'institutionnalisation de cette éducation dans les pratiques scolaires.

Tableau 20 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction des modalités déclarées de mise en œuvre de l'EVARS dans les collèges

	Fréquence	Pourcentage
Intégration de l'EVARS dans le projet d'établissement	43	26,2%
Mise en œuvre structurée et régulière à l'ensemble des niveaux de classe	54	32,9%
Mise en œuvre structurée mais différenciée selon les niveaux de classe	55	33,5%
Mise en œuvre ponctuelle	51	31,1%
Mise en œuvre non formalisée	24	14,6%
Mise en œuvre limitée	29	17,7%
Absence de mise en œuvre de l'EVARS	4	2,5%

La distribution des modalités déclarées de mise en œuvre de l'EVARS atteste d'une forte diversité des organisations locales, confirmant d'emblée une structuration inégale du dispositif. Une part importante des établissements déclare une mise en œuvre relativement structurée. Plus précisément, 32,9 % des répondants déclarent une mise en œuvre structurée et régulière de l'EVARS à tous les niveaux de classe. De plus, 33,5 % indiquent une organisation structurée, mais inégale selon les niveaux, traduisant une application différenciée au sein des établissements. Ces deux modalités, proches en termes de fréquence, traduisent l'existence d'un noyau d'établissements au sein desquels l'EVARS est intégré dans une organisation planifiée, bien que ses modalités d'application puissent varier selon les niveaux d'enseignement.

Parallèlement, une proportion importante de réponses renvoie à des formes moins stabilisées. La mise en œuvre ponctuelle est déclarée par 31,1 % des enseignants de l'échantillon, ce qui indique que, dans un nombre conséquent d'établissements, l'EVARS est mobilisée de manière occasionnelle plutôt que dans une logique systématique. À cela, s'ajoutent 17,7 % de mises en œuvre limitées et 14,6 % de mises en œuvre non formalisées, traduisant des pratiques peu institutionnalisées et faiblement structurées.

L'inscription de l'EVARS dans le projet d'établissement n'est mentionnée que par 26,2 % des répondants, ce qui indique que son intégration dans les documents cadres reste minoritaire. Enfin, l'absence de mise en œuvre, bien que marginale (2,5 %), indique que le dispositif n'est pas encore universellement déployé. Dans l'ensemble, ces résultats révèlent une forte hétérogénéité des modalités de mise en œuvre dans les collèges. Le dispositif oscille entre intégration institutionnalisée, mise en œuvre structurée et pratiques plus ponctuelles ou peu formalisées, ce qui confirme l'existence de degrés d'appropriation très variables selon les établissements.

Cette première analyse à l'échelle des établissements met en lumière des modalités de mise en œuvre contrastées de l'EVARS. Toutefois, elle ne permet pas de saisir finement la réalité des pratiques pédagogiques. Il apparaît donc nécessaire de compléter cette approche par une analyse à l'échelle des enseignants. Ce changement de focale vise à examiner plus précisément la manière dont l'EVARS est effectivement mis en œuvre dans les pratiques individuelles.

2.1.2. À l'échelle des enseignants

Dans le prolongement de notre analyse, il est opportun d'adopter à présent une focale plus fine afin d'appréhender la réalité des pratiques déclarées par les enseignants eux-mêmes. Ce changement d'échelle permet de dépasser la seule organisation institutionnelle pour s'intéresser aux modalités concrètes d'appropriation et de traduction de l'EVARS dans les pratiques pédagogiques. De cette manière, une échelle de Likert visait à appréhender dans quelle mesure les enseignants abordent les thématiques liées à l'EVARS auprès de leurs élèves.

Tableau 21 : Distribution des modalités de mise en œuvre de l'EVARS mobilisées par les enseignants auprès des élèves

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent
Intégration des thématiques EVARS dans les enseignements disciplinaires	21,3 %	14,6 %	49,9 %	14,6 %
Organisation de séances spécifiques dédiées à l'EVARS	49,4 %	8,5 %	18,9 %	23,2 %
Échanges informels avec les élèves en dehors des enseignements	18,9 %	20,7 %	48,2 %	12,2 %
Mise en œuvre de projets collectifs avec des partenaires internes à l'établissement	49,4 %	22 %	19,5 %	9,1 %
Mise en œuvre de projets collectifs avec des partenaires externes à l'établissement	61 %	19,5 %	14,6 %	4,9 %

Le tableau précédent fait apparaître des modalités de mise en œuvre de l'EVARS caractérisées par une forte hétérogénéité. L'intégration des thématiques dans les enseignements disciplinaires apparaît comme la modalité la plus régulière, avec une majorité de réponses indiquant une mise en œuvre « de temps en temps » (49,9 %), ce qui traduit une inscription partielle, mais non systématique dans les pratiques d'enseignement. Les échanges informels avec les élèves constituent également un levier fréquemment mobilisé de manière occasionnelle (48,2 %), bien que leur usage régulier reste limité.

À l'inverse, les dispositifs formalisés se montrent moins développés : les séances spécifiques dédiées à l'EVARS sont majoritairement absentes (49,4 % jamais), malgré une part non-négligeable d'utilisation fréquente (23,2 % souvent), ce qui traduit une forte disparité des pratiques. Cette tendance est encore plus marquée pour les projets collectifs, en particulier ceux impliquant des partenaires externes, largement inexistant dans les établissements (61 % jamais), ainsi que ceux menés avec des partenaires internes (49,4 % jamais). L'ensemble de ces résultats souligne une prédominance des formes d'intégration ponctuelles ou informelles de l'EVARS, au détriment de dispositifs structurés et institutionnalisés, notamment ceux reposant sur des dynamiques partenariales. Le tableau figurant ci-dessous révèle par ailleurs une diversité des acteurs impliqués, ainsi qu'une structuration variable du travail collectif.

Tableau 22 : Fréquence des collaborations des enseignants avec les différents acteurs dans la mise en œuvre de l'EVARS

	Fréquence	Pourcentage
Infirmière scolaire	82	50 %
Conseiller principal d'éducation	58	35,4 %
Psychologue	19	11,6 %
Enseignant	88	53,7 %
Intervenant extérieur	23	14 %
Membre de la direction	33	20,1 %
Aucune collaboration	28	17,1 %

Les collaborations les plus fréquentes concernent les enseignants entre eux (53,7 %) et l'infirmière scolaire (50 %). Ces résultats suggèrent que la mise en œuvre de l'EVARS repose en grande partie sur des dynamiques internes à l'établissement, en particulier sur le travail en équipe pédagogique et sur l'implication des personnels de santé scolaire, traditionnellement associés aux actions d'éducation à la santé.

Le conseiller principal d'éducation est également mobilisé dans une proportion non-négligeable (35,4 %), ce qui souligne le rôle de la vie scolaire dans l'accompagnement des actions EVARS, notamment dans leur dimension éducative et transversale. En revanche, les collaborations avec les membres de la direction restent plus limitées (20,1 %), ce qui peut interroger le degré de pilotage institutionnel du dispositif au sein des établissements. Les partenariats avec des acteurs extérieurs (14 %) et les psychologues (11,6 %) apparaissent relativement marginaux. Cette faible mobilisation peut traduire soit une moindre sollicitation de ces ressources, soit des contraintes organisationnelles limitant leur intégration dans les actions EVARS.

Enfin, 17,1 % des enseignants déclarent ne collaborer avec aucun acteur. Cette proportion n'est pas négligeable et témoigne d'une mise en œuvre parfois individuelle, en décalage avec les recommandations institutionnelles. Dans l'ensemble, ces résultats confirment une hétérogénéité des modalités de collaboration dans la mise en œuvre de l'EVARS. Si certaines configurations reposent sur un travail collectif structuré, d'autres restent plus informelles ou individualisées, ce qui peut influencer la cohérence et l'efficacité des actions menées.

2.2. Une variabilité importante dans la fréquence de mise en œuvre des actions EVARS

Désormais, l'attention se porte sur la fréquence effective des actions mises en œuvre par les enseignants selon les niveaux d'enseignement. Rappelons que les enseignants ont été interrogés à l'aide d'une échelle de Likert sur la mise en œuvre des actions selon les niveaux de classe. Il s'agit ici de s'intéresser non plus aux cadres déclarés d'organisation, mais à la régularité concrète des pratiques dans les différentes classes du collège. Cette entrée permet d'affiner la compréhension des écarts de mise en œuvre en observant comment l'EVARS se traduit, de manière plus ou moins soutenue, selon les niveaux de scolarité. Le tableau 22 met en lumière une variation des pratiques de mise en œuvre selon les niveaux d'enseignement.

Tableau 23 : Fréquence de mise en œuvre des actions EVARS par les enseignants selon les niveaux d'enseignement

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	N'enseigne pas ce niveau
6 ^{ème}	29,4 %	12,9 %	19 %	19 %	19,6 %
5 ^{ème}	24,5 %	11,7 %	23,3 %	23,9 %	16,6 %
4 ^{ème}	23,9 %	10,4 %	20,2 %	30,7 %	14,7 %
3 ^{ème}	25,2 %	9,8 %	23,3 %	30,7 %	11 %

En 6^{ème}, la mise en œuvre apparaît relativement limitée, avec une proportion importante de réponses indiquant une absence d'actions (29,4 %), tandis que les modalités « parfois » et « souvent » restent minoritaires et équivalentes avec 19 % chacune.

En 5^{ème}, les pratiques se diversifient légèrement, avec une répartition plus équilibrée entre les modalités, notamment une augmentation des fréquences « parfois » (23,3 %) et « souvent » (23,9 %), bien que les situations d'absence ou de rareté restent notables. En 4^{ème} et 3^{ème}, la mise en œuvre apparaît plus régulière, avec une proportion plus élevée de réponses « souvent » (30,7 % dans les deux cas), ce qui suggère une intensification des actions EVARS dans les niveaux supérieurs du collège. Parallèlement, la part des réponses « jamais » diminue légèrement du cycle 4 vers la 3^{ème}, bien qu'elle reste présente.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent une tendance à une plus forte mobilisation des actions EVARS en fin de collège, notamment en 4ème et 3ème, tandis que les niveaux plus bas présentent une mise en œuvre plus irrégulière et davantage conditionnée par des contraintes organisationnelles ou pédagogiques

Les analyses complémentaires par khi-deux permettent d'approfondir cette lecture en examinant les contextes de mise en œuvre selon les niveaux de classe et le degré d'intensité des pratiques. Cette étape vise à dépasser une simple description des fréquences observées afin d'identifier d'éventuelles associations structurelles entre les variables étudiées. En effet, l'analyse descriptive permet de mettre en évidence des tendances générales de variation de la mise en œuvre de l'EVARS selon les niveaux de classes. Toutefois, elle ne permet pas de déterminer si ces écarts relèvent de variations aléatoires ou s'ils traduisent des logiques organisationnelles et professionnelles.

Le recours au test du khi-deux permet alors de tester l'existence d'une association statistiquement significative entre le degré de mise en œuvre et les différents contextes d'implémentation. Il s'agit de vérifier si la distribution observée est indépendante ou non des variables étudiées. Afin de renforcer la lisibilité des analyses et de garantir des effectifs suffisants dans chaque modalité, les réponses ont été regroupées en deux catégories. Les modalités « jamais » et « rarement » ont été réunies sous l'intitulé « faible mise en place », tandis que les modalités « parfois » et « souvent » ont été regroupées dans la catégorie « forte mise en place ». Ce recodage permet d'opposer des profils d'implémentation plus faibles à des profils de mise en œuvre plus réguliers et investis, tout en facilitant l'interprétation statistique des résultats et en assurant une meilleure robustesse des analyses du khi-deux.

Tableau 24 : Lien entre le degré de mise en œuvre de l'EVARS et les contextes d'implémentation selon le niveau de classe

	Classe de sixième					
	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Contexte de mise en place						
Dans l'enseignement disciplinaire	62	50	81	17,65	0,000***	131
Dans une séance spécifique	62	74	57	24,5	0,000***	131
En dehors des cours par des échanges informels	62	53	78	10,49	0,001***	131
En collaboration avec des partenaires internes	62	94	37	19,94	0,000***	131
En collaboration avec des partenaires externes	62	103	28	13,95	0,000***	131
	Classe de cinquième					
	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Contexte de mise en place						
Dans l'enseignement disciplinaire	77	52	84	22,9	0,000***	136
Dans une séance spécifique	77	77	59	29,64	0,000***	136
En dehors des cours par des échanges informels	77	53	83	6,181	0,013**	136
En collaboration avec des partenaires internes	77	96	40	25,71	0,000***	136
En collaboration avec des partenaires externes	77	109	27	8,479	0,004***	136
	Classe de quatrième					
	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Contexte de mise en place						
Dans l'enseignement disciplinaire	83	54	85	33,22	0,000***	139
Dans une séance spécifique	83	79	60	31,88	0,000***	139
En dehors des cours par des échanges informels	83	55	84	9,777	0,002***	139
En collaboration avec des partenaires internes	83	100	39	32,07	0,000***	139
En collaboration avec des partenaires externes	83	113	26	8,245	0,004***	139
	Classe de troisième					
	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Contexte de mise en place						
Dans l'enseignement disciplinaire	88	55	90	21,98	0,000***	145
Dans une séance spécifique	88	80	65	28,27	0,000***	145
En dehors des cours par des échanges informels	88	57	88	8,947	0,003***	145
En collaboration avec des partenaires internes	88	103	42	25,64	0,000***	145
En collaboration avec des partenaires externes	88	115	30	10,7	0,001*** ⁵	145

⁵ Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %

Les analyses précédentes mettent en évidence, pour l'ensemble des niveaux du collège (sixième à troisième), des associations statistiquement significatives entre le degré de mise en place du dispositif et les contextes d'implémentation, avec des valeurs systématiquement élevées et une significativité très forte. Ces résultats indiquent que la distribution observée n'est pas aléatoire et traduit des logiques différenciées d'appropriation selon les espaces de mise en œuvre.

Dans tous les niveaux, une première tendance structurante concerne l'enseignement disciplinaire, qui est systématiquement associé à une forte mise en place du dispositif. En sixième, on observe ainsi 81 occurrences de forte mise en place contre 50 de faible mise en place, tendance qui se retrouve en cinquième (84 contre 52), en quatrième (85 contre 54) et en troisième (90 contre 55). Cette régularité suggère que l'espace ordinaire de la classe constitue un environnement stabilisant pour la mise en œuvre de l'EVARS, favorisant son intégration dans les pratiques quotidiennes. Du point de vue didactique, cela renvoie à l'idée que l'institutionnalisation des pratiques passe prioritairement par leur inscription dans le cœur du travail disciplinaire.

À l'inverse, les collaborations internes et externes apparaissent de manière très nette comme des contextes associés majoritairement à une faible mise en place. En sixième, la collaboration interne présente 94 occurrences en faible mise en place contre 37 en forte, tandis que la collaboration externe affiche un écart encore plus marqué (103 contre 28). Cette tendance se confirme en cinquième (96 contre 40 en interne ; 109 contre 27 en externe), en quatrième (100 contre 39 ; 113 contre 26) et en troisième (103 contre 42 ; 115 contre 30). Cette inversion systématique suggère que plus l'EVARS dépend d'un réseau élargi d'acteurs, plus sa mise en œuvre tend à être fragile ou inégalement effective. On peut ici mobiliser une lecture organisationnelle : la complexité de coordination, les temporalités différenciées et la dilution des responsabilités peuvent freiner l'appropriation effective du dispositif.

La séance spécifique occupe quant à elle une position intermédiaire, mais révélatrice d'une forme d'instabilité. En sixième, on observe 74 occurrences de faible mise en place contre 57 de forte, tendance similaire en cinquième (77 contre 59), en quatrième (79 contre 60) et en troisième (80 contre 65). Les khi-deux restent fortement significatifs (par exemple $\chi^2 = 24,5$ en sixième ; 29,64 en cinquième ; 31,88 en quatrième ; 28,27 en troisième), ce qui montre que ce contexte discrimine bien les niveaux de mise en œuvre, mais sans produire une stabilisation aussi nette que l'enseignement disciplinaire. Cette configuration peut être interprétée comme

un espace de formalisation intermédiaire, où le dispositif est pensé et isolé pour être travaillé, mais pas encore pleinement intégré aux routines pédagogiques.

Enfin, la stabilité des résultats entre les différents niveaux de classe constitue un élément important d'interprétation. Les écarts observés sont relativement constants de la sixième à la troisième, ce qui suggère que les logiques de mise en œuvre ne dépendent pas de l'âge des élèves, mais davantage de la structure organisationnelle de l'établissement et de la nature des espaces professionnels mobilisés.

2.3. Une hétérogénéité dans les contenus

Pour finir, il importe à présent de s'intéresser plus finement aux contenus mobilisés par les enseignants dans leurs pratiques déclarées. Au-delà de la fréquence d'intervention ou des organisations institutionnelles, cette approche permet d'interroger la nature des thématiques effectivement travaillées en classe et d'identifier d'éventuelles régularités ou disparités dans les choix pédagogiques. L'objectif est alors de mettre en évidence la diversité des contenus abordés et la manière dont ceux-ci s'organisent au sein des pratiques enseignantes.

Tableau 25 : Fréquence des thématiques abordées par les enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS (en %)

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent
Connaître son corps	31,3	16,6	24,5	27,6
La prévention des risques	44,2	19	14,7	22,1
Développer librement sa personnalité	14	8	37,4	40,5
Etre libre et responsable de ses choix	9,2	6,1	36,8	47,9
Comprendre ses émotions et celles des autres	11	10,4	36,2	42,3
Le respect de soi	10,4	5,5	32,5	51,5
Le respect des autres	5,5	4,3	15,3	74,8
Trouver sa place au sein d'un groupe	11	16	40,5	32,5
Construire et choisir ses relations	16	17,8	33,1	33,1
Distinguer ce qui appartient à la vie privée de la vie publique	14,1	19	38,7	28,2
Le développement de compétences psychosociales	15,1	19	31,3	34,4
L'égalité filles/garçons	7,4	4,3	33,1	55,2

Les différents items peuvent être regroupés en trois ensembles thématiques cohérents, permettant de structurer l'analyse des pratiques déclarées des enseignants en matière d'EVARS : les connaissances corporelles et la prévention, le développement personnel et les compétences psychosociales et le rapport aux autres, la socialisation et la citoyenneté.

Le premier groupe, relatif aux connaissances corporelles et à la prévention, apparaît comme le moins investi. La connaissance du corps est déclarée comme étant abordée « souvent » par 27,6 % des enseignants, tandis que 31,3 % indiquent ne jamais traiter ce thème. La prévention des risques est encore moins présente, avec seulement 22,1 % de réponses « souvent » et 44,2 % de « jamais ». Ces résultats traduisent une faible stabilisation de ces contenus dans les pratiques. La prévention apparaît particulièrement marginalisée, tandis que le thème du corps présente une distribution polarisée, révélant des pratiques très différenciées selon les enseignants.

Le deuxième groupe, centré sur le développement personnel et les compétences psychosociales, est au contraire fortement investi. Les proportions de traitement « souvent » sont élevées pour l'ensemble des items : 40,5 % pour le développement de la personnalité, 47,9 % pour la capacité à être libre et responsable de ses choix, 42,3 % pour la compréhension des émotions, 51,5 % pour le respect de soi et 34,4 % pour les compétences psychosociales. Ces résultats indiquent une appropriation importante de ces dimensions, avec des niveaux faibles de non-traitement. Les enseignants privilégient alors les aspects liés à la construction de l'individu, à l'autonomie et au développement émotionnel.

Le troisième groupe, relatif au rapport aux autres, à la socialisation et à la citoyenneté, occupe également une place centrale dans les pratiques. Le respect des autres est très largement abordé (74,8 % « souvent »), de même que l'égalité filles/garçons (55,2 %). D'autres thématiques, telles que la place dans le groupe (32,5 % « souvent » mais 40,5 % « de temps en temps »), la construction des relations (33,1 % « souvent ») ou encore la distinction entre vie privée et vie publique (28,2 % « souvent »), sont présentes, mais de manière plus modérée et moins systématique.

Dans l'ensemble, ces résultats révèlent une structuration nette des pratiques enseignantes. Les dimensions relationnelles et normatives apparaissent comme les plus fréquemment mobilisées, suivies des dimensions liées au développement personnel et émotionnel. À l'inverse, les contenus à dimension plus technique ou sanitaire, tels que la connaissance du

corps ou la prévention des risques, sont moins investis et traités de manière plus inégale. Cette configuration suggère l'existence d'une hiérarchisation implicite des contenus EVARS, caractérisée par une priorité accordée aux dimensions éducatives et sociales au détriment des dimensions biomédicales et préventives.

Afin de dépasser la simple fréquence de mise en œuvre des thématiques, des tests du khi-deux ont été réalisés pour examiner les relations entre le degré de mise en œuvre de l'EVARS et les thématiques effectivement abordées par les enseignants selon les niveaux de classe. Cette analyse vise à déterminer si les contenus mobilisés varient significativement en fonction de l'intensité de mise en œuvre du dispositif. Autrement dit, il s'agit de vérifier si les enseignants caractérisés par une forte mise en place de l'EVARS abordent les mêmes thématiques que ceux présentant une mise en œuvre plus faible.

Pour réaliser cette analyse, les modalités de fréquence initialement recueillies à l'aide d'une échelle de Likert ont également été regroupées en deux catégories. Les réponses « jamais » et « rarement » ont été réunies dans une modalité intitulée « faible mise en place », tandis que les réponses « parfois » et « souvent » ont été regroupées dans une modalité « forte mise en place ».

Le tableau suivant permet alors d'identifier les thématiques les plus fortement associées aux différents niveaux de mise en œuvre de l'EVARS et d'analyser plus finement les logiques éducatives qui structurent les pratiques enseignantes selon les classes du collège.

Tableau 26 : Lien entre le degré de mise en œuvre de l'EVARS et les contenus abordés selon les niveaux de classe

Classe de sixième						
Thématiques abordées	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Connaître son corps	62	60	71	13,334	0,000***	131
La prévention des risques	62	82	49	12,584	0,000***	131
Développer librement sa personnalité	62	31	100	3,7	0,054*	131
Être libre et responsable de ses choix	62	22	109	12,04	0,001***	131
Comprendre ses émotions et celles des autres	62	30	101	6,663	0,010**	131
Le respect de soi	62	21	110	3,53	0,060*	131
Le respect des autres	62	13	118	12,368	0,000***	131
Trouver sa place au sein d'un groupe	62	34	97	2,668	0,102	131
Construire et choisir ses relations	62	46	85	3,059	0,080*	131
Distinguer vie privée ou vie publique	62	49	82	5,013	0,025**	131
Le développement de CPS	62	48	83	10,024	0,022**	131
L'égalité filles/garçons	62	15	116	11,235	0,001***	131

Classe de cinquième						
Thématiques abordées	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Connaître son corps	77	61	75	25,575	0,000***	136
La prévention des risques	77	85	51	25,484	0,000***	136
Développer librement sa personnalité	77	31	105	7,301	0,007**	136
Être libre et responsable de ses choix	77	22	114	12,273	0,000***	136
Comprendre ses émotions et celles des autres	77	28	108	11,292	0,001***	136
Le respect de soi	77	22	114	15,786	0,000***	136
Le respect des autres	77	15	121	12,86	0,000***	136
Trouver sa place au sein d'un groupe	77	34	102	4,401	0,036*	136
Construire et choisir ses relations	77	44	92	10,863	0,001***	136
Distinguer vie privée ou vie publique	77	45	91	21,053	0,000***	136
Le développement de CPS	77	47	89	21,049	0,000***	136
L'égalité filles/garçons	77	16	120	23,656	0,000***	136

Classe de quatrième						
Thématiques abordées	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Connaître son corps	83	62	77	20,552	0,000***	139
La prévention des risques	83	86	53	29,879	0,000***	139
Développer librement sa personnalité	83	32	107	6,296	0,012**	139
Être libre et responsable de ses choix	83	21	118	17,004	0,000***	139
Comprendre ses émotions et celles des autres	83	29	110	15,722	0,000***	139
Le respect de soi	83	23	116	12,953	0,000***	139
Le respect des autres	83	14	125	13,354	0,000***	139
Trouver sa place au sein d'un groupe	83	35	104	5,524	0,019*	139
Construire et choisir ses relations	83	47	92	4,915	0,027*	139
Distinguer vie privée ou vie publique	83	48	91	21,208	0,000***	139
Le développement de CPS	83	47	92	19,45	0,000***	139
L'égalité filles/garçons	83	17	122	18,51	0,000***	139

Classe de troisième						
Thématiques abordées	Ensemble	Faible mise en place	Forte mise en place	Khi-2	Significativité	N
Connaître son corps	88	67	78	28,528	0,000***	145
La prévention des risques	88	91	54	41,093	0,000***	145
Développer librement sa personnalité	88	31	114	10,5	0,001***	145
Être libre et responsable de ses choix	88	21	124	17,849	0,000***	145
Comprendre ses émotions et celles des autres	88	29	116	13,362	0,000***	145
Le respect de soi	88	22	123	15,666	0,000***	145
Le respect des autres	88	14	131	10,012	0,002**	145
Trouver sa place au sein d'un groupe	88	38	107	2,466	0,116	145
Construire et choisir ses relations	88	48	97	4,307	0,027*	145
Distinguer vie privée ou vie publique	88	47	98	24,135	0,000***	145
Le développement de CPS	88	46	99	18,954	0,000***	145
L'égalité filles/garçons	88	18	127	18,55	0,000***	145

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5%, * : significatif au seuil de 10 %

L'analyse des relations entre le niveau de mise en œuvre de l'EVARS et les thématiques abordées selon les niveaux de classe met en lumière une structuration particulièrement différenciée des pratiques enseignantes. Les écarts observés ne relèvent pas uniquement d'une variation quantitative dans la fréquence des interventions, mais traduisent également des conceptions distinctes des finalités de l'EVARS et des contenus jugés légitimes à enseigner. Les résultats révèlent alors l'existence de logiques d'appropriation contrastées, relativement stables de la sixième à la troisième.

De manière générale, les enseignants caractérisés par une forte mise en place de l'EVARS mobilisent davantage les contenus liés au développement personnel, aux compétences psychosociales, aux relations interpersonnelles et aux dimensions citoyennes. À l'inverse, les enseignants relevant d'une faible mise en place déclarent plus fréquemment aborder les contenus associés à la prévention des risques et, dans une moindre mesure, à la connaissance du corps. Cette opposition est particulièrement structurante puisqu'elle se retrouve dans l'ensemble des niveaux étudiés et concerne la majorité des thématiques proposées.

Dès la classe de sixième, cette polarisation apparaît nettement. Les enseignants déclarant une forte mise en œuvre abordent significativement davantage les contenus relatifs au respect des autres (118 contre 13 ; $p < 0,001$), à l'égalité filles/garçons (116 contre 15 ; $p < 0,001$), à la responsabilité dans les choix (109 contre 22 ; $p < 0,001$) ou encore à la compréhension des émotions (101 contre 30 ; $p = 0,010$). Ces résultats montrent que les profils de forte mise en place tendent à privilégier une approche de l'EVARS centrée sur la socialisation, les compétences relationnelles et le développement socio-émotionnel des élèves. À l'inverse, les enseignants relevant d'une faible mise en œuvre déclarent davantage travailler la prévention des risques (82 contre 49 ; $p < 0,001$), ce qui suggère une approche plus restrictive du dispositif, davantage orientée vers une logique informative, sanitaire ou préventive.

Cette opposition entre deux conceptions de l'EVARS se renforce dans les classes supérieures. En cinquième, les écarts deviennent particulièrement marqués pour plusieurs contenus associés aux dimensions psychosociales et citoyennes. Les enseignants caractérisés par une forte mise en œuvre déclarent plus fréquemment travailler l'égalité filles/garçons (120 contre 16 ; $p < 0,001$), les compétences psychosociales (89 contre 47 ; $p < 0,001$), le respect de soi (114 contre 22 ; $p < 0,001$) ou encore la distinction entre vie privée et vie publique (91 contre 45 ; $p < 0,001$). Ces résultats indiquent que l'intensification de la mise en œuvre de l'EVARS

s'accompagne d'un élargissement des contenus mobilisés, intégrant davantage les dimensions réflexives, relationnelles et citoyennes du dispositif.

Les mêmes tendances se retrouvent en quatrième et en troisième, avec des niveaux de significativité souvent très élevés. En quatrième, les écarts observés concernant l'égalité filles/garçons (122 contre 17 ; $p < 0,001$), le respect des autres (125 contre 14 ; $p < 0,001$) ou encore la responsabilité dans les choix (118 contre 21 ; $p < 0,001$) témoignent d'une appropriation particulièrement forte des dimensions normatives et relationnelles de l'EVARs par les enseignants fortement investis dans le dispositif. En troisième, cette structuration demeure très stable : les enseignants déclarant une forte mise en œuvre mobilisent davantage les contenus relatifs aux compétences psychosociales, aux relations sociales, à l'autonomie et à la citoyenneté, tandis que les enseignants caractérisés par une faible mise en œuvre continuent de privilégier plus fortement la prévention des risques (91 contre 54 ; $p < 0,001$).

Cette stabilité des résultats selon les niveaux de classe constitue un élément particulièrement important de l'analyse. Elle suggère que les différences observées ne relèvent pas uniquement d'ajustements pédagogiques liés à l'âge des élèves ou aux spécificités des programmes, mais traduisent des orientations plus profondes dans les manières de concevoir l'EVARs. Autrement dit, les enseignants ne se distinguent pas seulement par un degré d'investissement plus ou moins important dans le dispositif ; ils se distinguent également par la définition même des contenus qu'ils considèrent comme centraux ou légitimes.

Deux modèles de mise en œuvre semblent ainsi se dégager. Le premier correspond à une approche principalement préventive et informative de l'EVARs. Dans cette logique, les contenus privilégiés concernent prioritairement les risques, la protection ou les connaissances biologiques. Cette conception apparaît davantage associée aux profils de faible mise en place. Le second modèle repose au contraire sur une approche globale de l'EVARs, intégrant les dimensions relationnelles, émotionnelles, citoyennes et psychosociales du développement des élèves. Cette logique est fortement associée aux profils de forte mise en œuvre.

Par ailleurs, certaines thématiques apparaissent moins discriminantes selon le niveau de mise en œuvre. C'est notamment le cas de la place au sein d'un groupe, dont les écarts ne sont pas systématiquement significatifs, notamment en sixième et en troisième. Cela suggère que certains contenus liés à la socialisation scolaire constituent des dimensions relativement

transversales des pratiques éducatives et ne relèvent pas exclusivement du cadre spécifique de l'EVARS.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent une forte hétérogénéité qualitative des pratiques enseignantes. Les différences observées concernent non seulement l'intensité de mise en œuvre de l'EVARS, mais également les logiques éducatives qui structurent les contenus abordés. L'EVARS apparaît alors comme un dispositif dont l'appropriation demeure largement dépendante des conceptions professionnelles des enseignants, de leur rapport aux prescriptions institutionnelles et de la définition qu'ils donnent des missions éducatives associées à ce domaine.

En définitive, les résultats témoignent d'une forte hétérogénéité des pratiques enseignantes en matière d'EVARS, tant dans les modalités d'organisation que dans la fréquence des actions menées et les contenus mobilisés. Ils révèlent également des degrés variables d'institutionnalisation du dispositif selon les établissements et les enseignants. De plus, les différences observées ne relèvent pas uniquement d'un niveau d'investissement variable, mais traduisent des conceptions distinctes des finalités de l'EVARS.

Tandis que certains enseignants privilégient une approche globale centrée sur les dimensions relationnelles, psychosociales et citoyennes, d'autres s'inscrivent davantage dans une logique préventive et informative. L'ensemble de ces résultats vient confirmer l'existence de modalités d'appropriation différenciées des prescriptions institutionnelles et souligne le caractère encore peu homogène de la mise en œuvre de l'EVARS au collège. Dans cette perspective, il convient désormais d'examiner plus précisément dans quelle mesure certaines caractéristiques professionnelles des enseignants influencent les modalités de mise en œuvre de cette éducation.

En somme, il existe une forte hétérogénéité des pratiques en matière d'EVARS, tant au niveau des établissements que des enseignants. Cette mise en œuvre apparaît inégale dans sa structuration, sa fréquence et ses contenus, ce qui confirme l'existence de modalités d'appropriation différenciées du dispositif. Ces écarts traduisent une organisation non-uniforme de l'EVARS, marquée par des degrés variables d'institutionnalisation et de mobilisation des contenus. De ce fait, il apparaît désormais pertinent d'examiner le rôle des variables professionnelles dans la structuration de ces pratiques.

3. Le rôle déterminant des caractéristiques professionnelles dans la mise en œuvre de l'EVARS

Dans la continuité de l'analyse des pratiques déclarées, notre hypothèse 3 vise à examiner les facteurs susceptibles d'expliquer leur variabilité. Elle postule que les caractéristiques professionnelles des enseignants influencent leur manière de mettre en œuvre l'EVARS. Plus précisément, la discipline enseignée, les responsabilités exercées au sein de l'établissement et le niveau de formation pédagogique à l'EVARS sont envisagés comme des variables déterminantes, susceptibles d'orienter à la fois les contenus abordés, les modalités d'intervention et le degré d'implication dans ce champ éducatif. Cette hypothèse permet alors de déplacer notre analyse vers l'identification de facteurs explicatifs des différences observées dans les pratiques.

3.1. L'influence de la discipline enseignée

Pour rappel, les disciplines enseignées ont fait l'objet d'un regroupement afin de permettre une analyse plus lisible tout en limitant la dispersion des effectifs. Ce regroupement repose principalement sur des proximités institutionnelles et curriculaires. C'est pourquoi, les disciplines de mathématiques et de physique-chimie ont été associées au sein d'un même pôle scientifique, en raison de leur articulation dans les programmes scolaires. Les enseignants de français et de langues anciennes ont été rassemblés pour des raisons de proximité disciplinaire. Les sciences de la vie et de la Terre, l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique et les langues vivantes ont été conservées comme catégories distinctes, compte tenu de leur poids dans l'échantillon. D'autres regroupements relèvent davantage de logiques fonctionnelles ou organisationnelles. C'est le cas pour la catégorie musique, arts plastiques et technologie qui regroupe des enseignements à dominante créative ou technique. Quant aux professeurs documentalistes et d'EMI, ils renvoient à une fonction transversale au sein de l'établissement. Enfin, la catégorie « enseignements adaptés » regroupe des enseignants intervenant dans des dispositifs pour les élèves à besoins particuliers comme la SEGPA et l'ULIS.

3.1.1 Une mise en œuvre différenciée selon les disciplines

Afin d'analyser les pratiques déclarées des enseignants en matière d'EVARS, plusieurs scores ont été construits à partir des échelles de Likert présentes dans le questionnaire. Ces scores visent à objectiver le niveau de mise en œuvre au sein des pratiques professionnelles des répondants. Dans un premier temps, l'échelle de Likert mobilisée dans notre question n°30 a permis de construire un score des formes de mise en œuvre de l'EVARS, établi sur 15 points. Ce score porte sur la fréquence avec laquelle les enseignants déclarent aborder l'EVARS à travers différentes modalités, telles que l'enseignement disciplinaire, les séances spécifiques, les échanges informels avec les élèves ou encore les projets collectifs menés avec des partenaires internes ou externes.

Dans un second temps, l'échelle de Likert de notre question n°31 a permis de construire un score sur 36 portant sur la fréquence de mise en œuvre des différentes thématiques. Ce score prend en compte la diversité des contenus abordés par les enseignants, comme la connaissance du corps ou encore le respect de soi et des autres. Ces deux scores reposent sur l'idée que plus les enseignants déclarent mettre fréquemment en œuvre des actions relevant de l'EVARS, plus leur score est élevé. Un score élevé traduit non seulement une fréquence plus importante des pratiques déclarées, mais également une plus grande diversité des modalités et des thématiques mobilisées.

Finalement, un score global a été construit à partir de l'addition des deux scores précédents afin d'obtenir une vision synthétique du niveau général de mise en œuvre par les enseignants interrogés. Afin de disposer d'un indicateur synthétique et plus facilement exploitable dans les analyses statistiques, il a été choisi de recourir uniquement à ce score global de mise en œuvre. Le recours à celui-ci permet de rendre compte du degré général d'investissement des enseignants dans le dispositif, tout en évitant une multiplication des analyses portant sur chaque variable prise isolément. Ce choix méthodologique vise à renforcer la lisibilité des résultats, à faciliter les comparaisons entre groupes et à disposer d'une mesure globale cohérente des modalités de mise en œuvre de l'EVARS.

Le tableau suivant permet de mettre en lumière les tendances générales observées, avant d'analyser plus précisément les différences selon les disciplines enseignées.

Tableau 27 : Statistiques descriptives du score global de mise en œuvre de l'EVARS

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Ecart-type
163	0	48	29,3988	32	11,53018

Les statistiques descriptives du score global de mise en œuvre de l'EVARS illustre une variabilité importante des pratiques enseignantes au sein de l'échantillon. Le score observé varie de 0 à 48, ce qui traduit l'existence de situations très contrastées, allant d'une absence totale de mise en œuvre à des formes d'investissement beaucoup plus soutenues dans le dispositif.

La moyenne du score s'élève à 29,40 sur 48, tandis que la médiane atteint 32. Ces résultats indiquent globalement un niveau de mise en œuvre intermédiaire de l'EVARS, sans pour autant révéler une appropriation homogène du dispositif par les enseignants. L'écart observé entre la moyenne et la médiane suggère en effet une distribution asymétrique des scores, marquée par la présence d'enseignants présentant des niveaux relativement faibles de mise en œuvre, qui contribuent à abaisser la moyenne générale.

Par ailleurs, l'écart-type élevé (11,53) confirme une dispersion importante des scores autour de la moyenne. Cette forte variabilité témoigne d'une hétérogénéité marquée des pratiques déclarées et renforce l'idée d'une appropriation différenciée de l'EVARS selon les enseignants.

Dans ce prolongement, l'analyse va désormais être approfondie à l'aide de régressions linéaires afin d'examiner plus précisément l'influence de la discipline enseignée sur la mise en œuvre de l'EVARS, à partir du score global construit précédemment. Dans un premier temps, l'analyse portera sur les effets bruts des variables étudiées, afin d'identifier les associations directes entre les disciplines et leur niveau d'investissement.

Tableau 28 : Effets bruts de la discipline enseignée sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	25,289	,000
Variable indépendante		
Enseigner l'histoire/ géographie/ EMC	6,100	,137 (ns)
Enseigner les sciences et vie de la terre	6,809	,127 (ns)
Enseigner l'éducation physique et sportive	3,480	,489 (ns)
Enseigner les langues vivantes	1,715	,696 (ns)
Enseigner en ULIS ou SEGPA	12,511	,019**
Enseigner l'EMI/ Documentaliste	7,336	,132 (ns)
Enseigner les mathématiques/ physique	-4,444	,292 (ns)
Enseigner l'art plastique/ technologie/ musique	-2,664	,633 (ns)
Enseigner le français et/ ou le latin	5,812	,156 (ns)
N	160	
R ²	15,8%	

Lecture : ** : significatif au seuil de 5 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

L'analyse des effets bruts de la discipline enseignée sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS montre des écarts entre les enseignants selon leur domaine d'enseignement. Le modèle explique 15,8 % de la variance du score de mise en œuvre, ce qui indique que la discipline constitue un facteur explicatif non négligeable des différences observées dans les pratiques déclarées.

Les résultats mettent en lumière toutefois que peu de disciplines présentent un effet statistiquement significatif. Seul l'enseignement en ULIS ou en SEGPA apparaît significativement associé à un niveau plus élevé de mise en œuvre de l'EVARS (B = 12,511 ; p = 0,019). Toutes choses égales par ailleurs dans ce modèle brut, les enseignants exerçant dans ces dispositifs présentent ainsi un score moyen de mise en œuvre supérieur d'environ 12,5 points à celui de la catégorie de référence. Ce résultat peut s'expliquer par les spécificités pédagogiques et éducatives de ces dispositifs, qui accordent généralement une place importante à l'accompagnement individualisé, aux compétences psychosociales, à la socialisation et au suivi éducatif des élèves.

Les autres disciplines ne présentent pas d'effet statistiquement significatif, bien que certaines tendances puissent être relevées. Les enseignants d'histoire-géographie/EMC ($B = 6,100$), de SVT ($B = 6,809$), de français/langues anciennes ($B = 5,812$) ou encore les professeurs documentalistes ($B = 7,336$) tendent à présenter des scores plus élevés de mise en œuvre de l'EVARS. Ces résultats, bien que non significatifs, demeurent cohérents avec les contenus disciplinaires et les missions éducatives associées à ces enseignements, souvent davantage liés aux questions citoyennes, relationnelles ou de santé.

À l'inverse, les enseignants de mathématiques et de physique présentent un coefficient négatif ($B = -4,444$), sans que cette relation soit statistiquement significative. Une tendance similaire, quoique plus faible, est observée pour les enseignants d'arts plastiques, de technologie ou d'éducation musicale ($B = -2,664$). Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la discipline enseignée exerce une influence limitée mais différenciée sur la mise en œuvre de l'EVARS.

Si certaines disciplines apparaissent davantage prédisposées à intégrer ces thématiques dans leurs pratiques, les écarts restent globalement peu significatifs, à l'exception des enseignants exerçant en ULIS ou SEGPA. Ces premiers résultats invitent ainsi à poursuivre l'analyse en intégrant d'autres variables professionnelles susceptibles d'expliquer plus finement les différences observées dans les pratiques de mise en œuvre. Le modèle suivant prend en compte plusieurs variables de contrôle, telles que le genre, le statut (le fait d'être titulaire ou non), l'appartenance à un établissement REP, l'ancienneté professionnelle et les niveaux de classe pris en charge.

Tableau 29 : Effet net de la discipline enseignée sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	10,894	,031
Variables de contrôle		
Genre	2,422	,212
Statut	16,434	,000***
Appartenance REP	1,290	,556 (ns)
Ancienneté/ expérience	1,687	,395 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-3,859	,040**
Prise en charge 5 ^{ème}	2,374	,213 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	-,180	,921 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-1,248	,586 (ns)
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	-,305	,889 (ns)
Variables indépendantes		
Enseigner l'histoire/ géographie/ EMC	5,112	,185 (ns)
Enseigner les sciences et vie de la terre	7,101	,095*
Enseigner l'éducation physique et sportive	1,165	,808 (ns)
Enseigner les langues vivantes	,401	,925 (ns)
Enseigner en ULIS ou SEGPA	10,237	,098*
Enseigner l'EMI/ Documentaliste	8,286	,078*
Enseigner les mathématiques/ physique	-7,818	,051*
Enseigner l'art plastique/ technologie/ musique	-3,872	,471 (ns)
Enseigner le français et/ ou le latin	3,461	,386 (ns)
N	160	
R ²	40,4 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%, ** : significatif au seuil de 5%, * : significatif au seuil de 10 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

L'analyse de notre régression met en lumière plusieurs facteurs associés au niveau de mise en œuvre de l'EVARS déclaré par les enseignants. Le modèle présente un coefficient de détermination de $R^2 = 40,4 \%$, ce qui signifie que l'ensemble des variables intégrées explique 40,4 % de la variance du score global de mise en œuvre.

Parmi les variables de contrôle, le statut apparaît comme la variable la plus fortement associée au score global de mise en œuvre de l'EVARS. Son coefficient positif et hautement significatif ($B = 16,434$; $p < ,001$) indique qu'être titulaire est associé à une mise en œuvre plus importante de l'EVARS. Ce résultat met en lumière que la position professionnelle des enseignants joue un rôle important dans l'appropriation et la mise en œuvre de ces contenus. La prise en charge des classes de 6e constitue également une variable significative ($B = -3,859$; $p = ,040$). Le coefficient négatif indique que les enseignants prenant en charge des classes de

6^{ème} présentent un score global de mise en œuvre plus faible que les autres enseignants, toutes choses égales par ailleurs. À l'inverse, la prise en charge des classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} ou des dispositifs ULIS/SEGPA/UPE2A ne présente pas d'effet statistiquement significatif.

Concernant les disciplines enseignées, plusieurs résultats apparaissent proches du seuil de significativité (0,100) et permettent de dégager certaines tendances. Les enseignants de SVT présentent un coefficient positif relativement élevé ($B = 7,101$; $p = ,095$), suggérant une implication plus importante dans la mise en œuvre de l'EVARS. Cette tendance peut s'expliquer par la proximité entre certains contenus de l'EVARS et les programmes de SVT, notamment autour du corps ou de la sexualité. De même, les enseignants exerçant en enseignement adapté ($B = 10,237$; $p = ,098$) ainsi que les professeurs documentalistes ou intervenant en EMI ($B = 8,286$; $p = ,078$) semblent davantage impliqués dans la mise en œuvre de l'EVARS. Ces résultats peuvent refléter la dimension transversale de leurs missions et leur participation fréquente aux projets éducatifs collectifs.

À l'inverse, enseigner les mathématiques ou la physique est associé à un coefficient négatif proche du seuil de significativité ($B = -7,818$; $p = ,051$). Ce résultat met en lumière que les enseignants de ces disciplines déclarent une mise en œuvre plus faible de l'EVARS, possiblement en raison d'une moindre proximité entre les contenus enseignés et les thématiques de l'EVARS. En revanche, les autres disciplines comme l'histoire-géographie/EMC, l'EPS, les langues vivantes, les arts plastiques/la technologie/ la musique ou encore le français/latin, ne présentent pas d'effet statistiquement significatif dans le modèle. De même, le genre, l'appartenance REP et l'ancienneté professionnelle ne semblent pas influencer significativement le score global de mise en œuvre de l'EVARS.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les différences de mise en œuvre de l'EVARS s'expliquent davantage par certaines caractéristiques professionnelles et disciplinaires que par les variables sociodémographiques. Ils mettent également en évidence une implication différenciée des enseignants selon les disciplines enseignées et les fonctions occupées au sein des établissements scolaires.

Après avoir abordé de manière générale la mise en œuvre de l'EVARS, il convient de s'intéresser plus précisément à son intégration au sein des disciplines enseignées. Cette analyse permet d'apprécier dans quelle mesure les enseignants perçoivent la compatibilité entre les contenus EVARS et leur champ disciplinaire, ainsi que le degré de facilité ou de

difficulté associé à leur insertion dans les pratiques pédagogiques. L'objectif est alors de mettre en évidence le rôle potentiel de la discipline comme facteur structurant des modalités de mise en œuvre de l'EVARS.

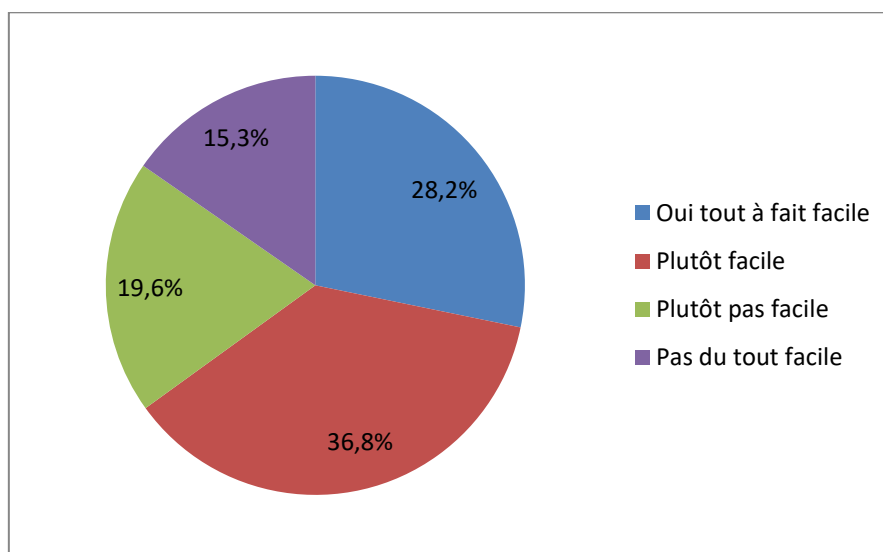


Figure 12 : Distribution des enseignants selon la facilité perçue d'intégration de l'EVARS dans leur discipline

Le diagramme circulaire illustre qu'une majorité des enseignants estime que l'intégration de l'EVARS dans leur discipline est aisée. En effet, 36,8 % déclarent que cette intégration est « plutôt facile » et 28,2 % la jugent « tout à fait facile », soit un total de 65 % d'avis positifs. Ces résultats supposent que, pour une majorité relative d'enseignants, les contenus EVARS peuvent être articulés avec les contenus disciplinaires sans difficulté majeure, ce qui témoigne d'une certaine perméabilité des programmes à ces thématiques transversales.

Toutefois, cette perception favorable doit être nuancée par la présence d'un tiers d'avis plus réservés. Plus précisément, 19,6 % des répondants considèrent l'intégration comme « plutôt pas facile », tandis que 15,3 % la jugent « pas du tout facile ». Au total, 34,9 % des enseignants expriment donc des difficultés d'intégration, ce qui révèle l'existence d'obstacles non négligeables à l'inscription de l'EVARS dans certaines disciplines.

Afin d'approfondir cette première lecture descriptive, il apparaît nécessaire d'examiner si la perception de facilité d'intégration de l'EVARS varie selon les disciplines enseignées. En effet, si une majorité d'enseignants déclare pouvoir intégrer relativement facilement les contenus EVARS à leurs enseignements, cette tendance générale peut masquer des écarts importants entre les différents champs disciplinaires. Le recours à des tableaux croisés

associés au test du khi-deux permet alors d'identifier l'existence d'associations statistiquement significatives entre la discipline enseignée et le degré de facilité perçu. Cette analyse apporte alors un éclairage plus précis sur le rôle structurant des appartenances disciplinaires dans les modalités d'appropriation de l'EVARS et permet de mettre en évidence les disciplines au sein desquelles l'intégration apparaît facilitée ou, au contraire, plus contraignante.

Tableau 30 : Lien entre la discipline enseignée et la perception de l'intégration de l'EVARS dans la discipline

		Intégration dans la discipline		Total
		Difficile	Facile	
Mathématiques/ physique- chimie	Enseigne	22	2	24
	N'enseigne pas	35	104	139
Total		57	106	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		39,784		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,000***		
Langues vivantes	Enseigne	14	7	21
	N'enseigne pas	43	99	142
Total		57	106	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		10,650		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,002***		
SVT	Enseigne	0	25	25
	N'enseigne pas	57	81	138
Total		57	106	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		15,879		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

L'analyse des tableaux croisés fait ressortir des différences significatives selon les disciplines enseignées concernant la perception de l'intégration de l'EVARS dans sa discipline d'enseignement. Chez les enseignants de mathématiques et de physique-chimie, la majorité déclare que l'intégration de l'EVARS dans leur discipline est difficile. Parmi les 24 enseignants concernés, 22 estiment cette intégration difficile contre seulement 2 qui la jugent facile. À l'inverse, parmi les enseignants n'exerçant pas dans cette discipline, une majorité considère cette intégration comme facile. Le test du khi-deux de Pearson est statistiquement significatif ($\chi^2 = 39,784$; $p < ,001$), ce qui indique une association forte entre l'enseignement des mathématiques/physique-chimie et la perception d'une difficulté d'intégration de l'EVARS. Ce résultat peut s'expliquer par une perception plus académique et disciplinaire des contenus enseignés, laissant moins de place aux thématiques transversales de l'EVARS.

Concernant les langues vivantes, les résultats montrent également une association significative ($\chi^2 = 10,650$; $p = ,002$). Toutefois, la relation apparaît moins marquée. Parmi les enseignants de langues vivantes, 14 déclarent que l'intégration de l'EVARS est difficile tandis que 7 la jugent facile. Bien qu'une majorité perçoive encore des difficultés, les réponses sont davantage réparties que pour les mathématiques/physique-chimie. Cela suggère une situation plus contrastée, certains enseignants de langues pouvant davantage mobiliser des supports liés à la communication, aux relations sociales ou à l'ouverture culturelle.

Pour les enseignants de SVT, nous pouvons constater au contraire une perception très favorable de l'intégration de l'EVARS dans la discipline. Aucun enseignant de SVT ne déclare rencontrer des difficultés d'intégration, tandis que les 25 enseignants concernés considèrent cette intégration comme facile. Le lien observé est statistiquement significatif ($\chi^2 = 15,879$; $p < ,001$). Ce résultat confirme la proximité importante entre les contenus de l'EVARS et les programmes de SVT, notamment autour du corps, de la sexualité, de la reproduction, de la santé ou encore des relations affectives.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent donc une forte différenciation disciplinaire dans la perception de l'intégration de l'EVARS. Les disciplines scientifiques comme les mathématiques et la physique-chimie apparaissent davantage associées à des difficultés d'intégration, tandis que les SVT constituent une discipline particulièrement favorable à la mise en œuvre de ces contenus.

Tableau 31 : Relation entre le score global et la facilité d'intégration dans la discipline

Facilité d'intégration dans la discipline	N	Score moyen	Écart-type
Difficile	57	23,2105	12,03824
Facile	106	32,7264	9,79070
Total	163	29,3988	11,53018
F	29,724		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%

L'analyse de la relation entre le score global de mise en œuvre et la perception de la facilité d'intégration dans la discipline met en évidence des différences importantes. En effet, les enseignants déclarant que l'intégration de l'EVARS dans leur discipline est difficile obtiennent un score moyen de mise en œuvre de 23,21, contre 32,73 pour ceux estimant cette intégration facile. L'écart observé entre les deux groupes apparaît particulièrement marqué, avec près de dix points de différence.

Le test d'analyse de variance confirme que cette différence est statistiquement significative ($F = 29,724$; $p < ,001$). Les enseignants percevant l'EVARS comme facilement intégrable dans leur discipline déclarent également une mise en œuvre plus importante et plus diversifiée. À l'inverse, lorsque l'intégration est perçue comme difficile, le niveau de mise en œuvre déclaré apparaît plus faible. Ces résultats suggèrent que la perception de la compatibilité entre l'EVARS et la discipline enseignée constitue un facteur important dans l'engagement des enseignants dans ces pratiques. La discipline semble donc jouer un rôle structurant dans les modalités d'appropriation de l'EVARS par les enseignants.

Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'examiner plus précisément la question du sentiment de légitimité des enseignants à intervenir sur les thématiques de l'EVARS selon leur discipline d'enseignement. Cette analyse permettra de mieux comprendre dans quelle mesure certaines disciplines favorisent, ou au contraire limitent, le sentiment de compétence et de légitimité professionnelle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS.

3.2. L'influence des responsabilités exercées dans l'établissement

Dans le prolongement de l'analyse de l'effet de la discipline, il convient désormais d'examiner l'influence de l'exercice de responsabilités au sein de l'établissement sur la mise en œuvre de l'EVARS. Cette dimension permet d'interroger le rôle des fonctions occupées par les enseignants dans leur degré d'implication et leurs pratiques effectives. L'objectif est alors de déterminer si l'exercice de responsabilités constitue un facteur de structuration ou de différenciation des modalités de mise en œuvre de l'EVARS.

Tableau 32 : Répartition des enseignants selon l'exercice ou non d'une responsabilité institutionnelle

	Fréquence	Pourcentage
Exerce une responsabilité dans l'établissement	132	74,6%
N'exerce pas de responsabilité dans l'établissement	45	25,4%
Exerce une responsabilité touchant à l'EVARS	15	8,4 %

La répartition des enseignants selon l'exercice de responsabilités institutionnelles illustre une forte proportion d'acteurs impliqués dans le fonctionnement de l'établissement. Une large majorité des répondants déclare exercer une responsabilité au sein de leur établissement (74,6 %). Cette donnée traduit un niveau d'implication organisationnelle important des enseignants dans la vie scolaire, que ce soit à travers des missions de coordination, des fonctions pédagogiques ou des responsabilités éducatives.

À l'inverse, 25,4 % des enseignants n'exercent aucune responsabilité institutionnelle, ce qui constitue néanmoins un quart de l'échantillon. En revanche, lorsqu'on se concentre sur les responsabilités directement en lien avec l'EVARS, la proportion chute fortement à 8,4 %. Cette faible représentation indique que les fonctions explicitement dédiées ou associées à ce champ restent marginales au sein des établissements. Autrement dit, si l'exercice de responsabilités est globalement fréquent, celles qui concernent spécifiquement l'EVARS demeurent très limitées.

À présent, il apparaît pertinent de s'intéresser au rôle des responsabilités exercées au sein des établissements scolaires. En effet, l'implication dans des fonctions institutionnelles peut favoriser une participation plus importante aux projets éducatifs, aux actions de coordination ou aux démarches collectives autour de l'EVARS. L'exercice de certaines responsabilités est ainsi susceptible d'influencer le niveau d'engagement des enseignants dans ces pratiques. Dans cette perspective, cette partie vise à examiner les liens entre l'exercice de responsabilités institutionnelles et le niveau de mise en œuvre. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure les enseignants occupant des fonctions particulières au sein de l'établissement déclarent une mise en œuvre plus fréquente ou plus diversifiée des actions relevant de l'EVARS.

Dans le prolongement des données descriptives, il convient désormais de procéder à l'examen des effets bruts des responsabilités exercées au sein des établissements scolaires sur le niveau de mise en œuvre. L'objectif est d'identifier si l'occupation de fonctions institutionnelles spécifiques liées à la santé ou à l'EVARS, est associée à des variations du score global de mise en œuvre. Cette étape permet de mesurer, de manière non contrôlée, l'éventuel effet propre des responsabilités sur les pratiques déclarées, avant l'introduction de variables de contrôle susceptibles d'affiner notre analyse.

Tableau 33 : Effets bruts des responsabilités exercées dans l'établissement sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	25,289	,000
Variables indépendantes		
Exercer des responsabilités dans l'établissement en matière de santé	3,881	,280 (ns)
Exercer des responsabilités dans l'établissement en matière d'EVARS	7,952	,011**
N	160	
R ²	5,3%	

Lecture : ** : significatif au seuil de 5 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

L'analyse de régression rend compte d'un effet différencié selon la nature des responsabilités exercées au sein de l'établissement. L'exercice de responsabilités spécifiquement liées à l'EVARS est associé à une augmentation significative du score global de mise en œuvre ($B = 7,952$; $p = 0,011$). Ce résultat indique que les enseignants impliqués dans des fonctions de coordination ou de pilotage de l'EVARS déclarent un niveau de mise en œuvre plus élevé, toutes choses égales par ailleurs dans ce modèle brut. Cette association suggère un effet de position institutionnelle, où l'implication dans la structuration du dispositif favorise une appropriation plus intensive et plus diversifiée des pratiques EVARS.

À l'inverse, l'exercice de responsabilités en matière de santé n'est pas significativement associé au score de mise en œuvre ($B = 3,881$; $p = 0,280$). Bien que le coefficient soit positif, l'absence de significativité statistique indique que ce type de responsabilité ne permet pas d'expliquer, à lui seul, des variations robustes du niveau de mise en œuvre de l'EVARS dans l'échantillon.

Le pouvoir explicatif global du modèle reste limité ($R^2 = 5,3 \%$), ce qui suggère que les responsabilités institutionnelles ne constituent qu'un facteur partiel parmi d'autres dans la structuration des pratiques EVARS. Cela confirme que la mise en œuvre du dispositif dépend d'un ensemble plus large de déterminants, notamment disciplinaires, organisationnels et professionnels. Afin d'affiner l'analyse et de tenir compte de l'influence simultanée d'autres caractéristiques professionnelles et institutionnelles, il convient désormais d'examiner les effets nets à travers un modèle multivarié intégrant l'ensemble des variables de contrôle déjà citées auparavant.

Tableau 34 : Effets nets des responsabilités et caractéristiques professionnelles sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	17,203	,000
Variables de contrôle		
Genre	2,117	,275 (ns)
Statut	15,414	,000***
Appartenance REP	-,433	,856 (ns)
Ancienneté/ expérience	-,164	,938 (ns)
Prise en charge 6ème	-3,905	,032**
Prise en charge 5ème	1,671	,406 (ns)
Prise en charge 4ème	-,896	,640 (ns)
Prise en charge 3ème	-2,797	,230 (ns)
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	2,034	,313 (ns)
Variables indépendantes		
Exercer des responsabilités dans l'établissement en matière de santé	3,132	,357(ns)
Exercer des responsabilités dans l'établissement en matière d'EVARS	6,099	,040**
N	160	
R ²	0,246	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

L'analyse de cette régression linéaire vise à mesurer l'influence des responsabilités exercées au sein de l'établissement sur le score global de mise en œuvre, tout en contrôlant plusieurs variables sociodémographiques et professionnelles. Le modèle présente un coefficient de détermination de $R^2 = 0,246$, ce qui signifie que 24,6 % de la variance du score de mise en œuvre est expliquée par les variables intégrées dans l'analyse.

Parmi les variables de contrôle, le fait d'être titulaire demeure significativement associé au niveau de mise en œuvre de l'EVARS ($B = 15,414$; $p < ,001$). Ce résultat confirme que le fait d'être enseignant titulaire augmente de 15,414 points le score de mise en œuvre. La prise en charge des classes de 6e apparaît également significative ($B = -3,905$; $p = ,032$), indiquant que les enseignants concernés déclarent un niveau de mise en œuvre plus faible que les autres enseignants.

Concernant les variables indépendantes, le fait d'exercer des responsabilités générales en matière de santé dans l'établissement ne présente pas d'effet statistiquement significatif sur le score global de mise en œuvre ($B = 3,132$; $p = ,357$). À l'inverse, l'exercice de responsabilités spécifiquement liées à l'EVARS est associé de manière positive et significative au niveau de mise en œuvre ($B = 6,099$; $p = ,040$). Les enseignants occupant ce type de fonction ont un score plus élevé de 6,099 points que les autres enseignants, toutes choses égales par ailleurs.

Ces résultats mettent en évidence le rôle particulier des responsabilités directement liées à l'EVARS dans l'engagement des enseignants. L'implication institutionnelle spécifique semble favoriser des pratiques plus fréquentes et plus diversifiées dans ce domaine. Dans la continuité de cette analyse, il convient désormais d'examiner plus précisément le rôle de la formation, afin de déterminer dans quelle mesure cette dernière contribue également à renforcer la mise en œuvre de l'EVARS au collège.

3.3. La formation comme facteur central d'appropriation de l'EVARS

Cette dernière partie vise à interroger le rôle de la formation dans l'appropriation de l'EVARS par les enseignants. Après avoir analysé les effets de la discipline enseignée et des responsabilités exercées, il s'agit désormais de se concentrer sur un levier potentiellement déterminant dans la mise en œuvre du dispositif. La formation, qu'elle soit initiale ou continue, constitue en effet un vecteur essentiel de diffusion des prescriptions institutionnelles et de construction des compétences professionnelles. Elle est susceptible d'influencer les modalités concrètes de sa mise en œuvre. Cette section a donc pour objectif d'examiner dans quelle mesure l'accès à la formation en EVARS est associé à des variations du niveau d'engagement et des pratiques déclarées.

Il s'agira d'examiner l'effet du niveau de formation initiale, notamment l'impact de la possession d'un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) sur le niveau de mise en œuvre du dispositif. L'analyse portera, par ailleurs, sur le niveau de formation initiale spécifiquement reçue en EVARS, afin d'évaluer dans quelle mesure une exposition précoce aux contenus et aux enjeux du dispositif influence les pratiques professionnelles. Enfin, une attention particulière sera accordée à la formation continue, en considérant son rôle dans l'actualisation des connaissances et l'accompagnement des

enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS. L'ensemble de ces dimensions permettra d'ouvrir l'analyse sur les effets bruts des différentes variables de formation en tant que facteurs explicatifs potentiels des pratiques déclarées.

Tableau 35 : Effets bruts des formations initiales et continues sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	23,458	,000
Variables indépendantes		
Avoir effectué une formation initiale dans le domaine de l'enseignement	1,741	,363 (ns)
Avoir reçu une formation initiale en matière d'EVARS	-1,893	,475 (ns)
Avoir reçu au moins une formation continue en matière d'EVARS	12,890	,000***
N	122	
R ²	26,5%	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Le modèle de régression met en lumière des effets différenciés selon le type de formation suivi. L'effet de la formation continue en EVARS apparaît comme déterminant et fortement significatif ($B = 12,890$; $p < 0,001$). Ce résultat indique que les enseignants ayant bénéficié d'au moins une formation continue en EVARS présentent un score de mise en œuvre plus élevé de 12,890 points que les autres, toutes choses égales par ailleurs. La formation continue constitue ainsi un levier central d'appropriation du dispositif, suggérant un rôle structurant dans l'actualisation des connaissances, la clarification des prescriptions et le renforcement des pratiques.

À l'inverse, ni la formation initiale générale à l'enseignement ($B = 1,741$; $p = 0,363$), ni le fait d'avoir eu une formation initiale spécifique en EVARS ($B = -1,893$; $p = 0,475$) ne présentent d'effet significatif sur le score de mise en œuvre. Ces résultats indiquent que l'exposition initiale, qu'elle soit pédagogique générale ou thématique, ne suffit pas à expliquer les variations observées dans les pratiques déclarées. L'absence de significativité

suggère un effet limité de la formation initiale dans la structuration effective des pratiques EVARS.

Le modèle présente un pouvoir explicatif relativement élevé ($R^2 = 26,5 \%$), ce qui confirme que les variables de formation, et en particulier la formation continue, constituent un ensemble de facteurs substantiels dans l'explication des variations du niveau de mise en œuvre de l'EVARS. Afin de confirmer ces tendances et de tenir compte simultanément de l'influence des caractéristiques professionnelles et institutionnelles déjà mobilisées dans les modèles précédents, il convient désormais d'examiner les effets nets des variables de formation. Cette étape permettra d'identifier les déterminants robustes du niveau de mise en œuvre de l'EVARS au sein d'un modèle multivarié complet.

Tableau 36 : Effets nets des formations initiales et continues sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	12,151	,001
Variables de contrôle		
Genre	,755	,714 (ns)
Statut	13,953	,000***
Appartenance REP	-1,910	,441 (ns)
Ancienneté/ expérience	1,860	,398 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-3,363	,086*
Prise en charge 5 ^{ème}	,949	,645 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	1,548	,435 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-2,469	,287 (ns)
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	-,103	,961 (ns)
Variables indépendantes		
Avoir effectué une formation initiale dans le domaine de l'enseignement	2,895	,120 (ns)
Avoir reçu une formation initiale en matière d'EVARS	-1,257	,618 (ns)
Avoir reçu au moins une formation continue en matière d'EVARS	10,926	,000***
N	122	
R ²	44,4%	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, * : significatif au seuil de 10 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Le modèle présente un coefficient de détermination de $R^2 = 44,4 \%$ de la variance du score de mise en œuvre est expliquée par les variables intégrées dans l'analyse. Ce niveau relativement

élevé indique un pouvoir explicatif important du modèle. Parmi les variables de contrôle, le statut demeure significativement associé au niveau de mise en œuvre de l'EVARS ($B = 13,953$; $p < ,001$). Ce résultat confirme le rôle structurant de la position professionnelle des enseignants dans l'engagement envers l'EVARS.

La prise en charge des classes de 6e apparaît également associée au score de mise en œuvre ($B = -3,363$; $p = ,086$). Le coefficient négatif indique que les enseignants prenant en charge des classes de 6e déclarent une mise en œuvre plus faible de l'EVARS que les autres enseignants. Les autres variables de contrôle comme le genre, l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire, l'ancienneté et les autres niveaux de classe pris en charge ne présentent toujours pas d'effet statistiquement significatif.

Concernant les variables liées à la formation, les résultats mettent principalement en évidence l'importance de la formation continue en matière d'EVARS. Le fait d'avoir bénéficié d'au moins une formation continue dans ce domaine exerce un effet positif et hautement significatif sur le score global de mise en œuvre ($B = 10,926$; $p < ,001$). Les enseignants formés en formation continue déclarent ainsi une mise en œuvre plus fréquente et plus diversifiée de l'EVARS que les enseignants n'ayant pas bénéficié de ce type de formation.

À l'inverse, le fait d'avoir effectué une formation initiale dans le domaine de l'enseignement ne présente pas d'effet significatif ($B = 2,895$; $p = ,120$). De même, la formation initiale spécifiquement liée à l'EVARS n'apparaît pas associée de manière significative au score de mise en œuvre ($B = -1,257$; $p = ,618$). Cette absence d'effet peut s'expliquer par le caractère souvent limité, voire inégal, de la place accordée à ces thématiques dans les formations initiales, notamment au sein des INSPE⁶, où l'EVARS reste fréquemment abordée de manière périphérique. Pour les enseignants formés antérieurement dans les IUFM⁷, cette exposition apparaît a priori encore plus réduite, compte tenu de l'évolution relativement récente des contenus de formation en lien avec ces enjeux. Dans ce contexte, la formation initiale ne semble pas suffisamment structurante ni opérationnalisée pour produire des effets mesurables sur les pratiques déclarées.

⁶ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, établissement chargé de la formation initiale des enseignants et des personnels d'éducation.

⁷ Institut universitaire de formation des maîtres, ancien organisme chargé de la formation des enseignants avant sa transformation progressive en ESPE puis en INSPE.

Pour conclure, la formation continue joue un rôle plus déterminant que la formation initiale dans les pratiques effectives des enseignants en matière d'EVARS. Cette dernière apparaît comme un levier de mise en œuvre, en favorisant une traduction concrète de ces dispositions dans les pratiques professionnelles déclarées des enseignants. Dans l'ensemble, nos résultats viennent confirmer notre hypothèse selon laquelle les caractéristiques professionnelles comme la discipline enseignée, la responsabilité exercée et la formation continue influencent la mise en œuvre de l'EVARS. À la lumière de ces résultats, il convient désormais de s'intéresser à une autre dimension susceptible d'influencer la mise en œuvre de l'EVARS : les représentations que les enseignants construisent de leur rôle et de leurs compétences dans cette « éducation à ».

4. L'influence des représentations professionnelles sur la mise en œuvre de l'EVARS

Cette partie de l'analyse vise à tester l'hypothèse 4, selon laquelle la mise en œuvre de l'EVARS par les enseignants varie en fonction de leurs représentations de leur rôle et de leurs compétences sur ce champ éducatif. Elle s'inscrit dans la continuité des analyses précédentes en articulant les pratiques déclarées avec les dimensions subjectives du métier, notamment le sentiment de compétence, de légitimité et les perceptions professionnelles associées à l'EVARS. L'objectif est alors d'identifier dans quelle mesure ces représentations influencent concrètement les modalités d'enseignement, la régularité des pratiques et le degré d'implication des enseignants dans ce dispositif. Pour rappel, le score global de mise en œuvre mobilisé pour quantifier la mise en œuvre de l'EVARS dans cette dernière hypothèse, correspond à celui déjà mobilisé dans notre hypothèse précédente.

4.1. Les représentations du rôle : une structure de l'action enseignante

4.1.1 Le rôle de l'école dans l'EVARS

Afin d'analyser les logiques qui structurent la mise en œuvre de l'EVARS par les enseignants, il convient désormais de s'intéresser à leurs représentations du rôle de l'École dans ce domaine. En effet, les conceptions que les enseignants se font des missions scolaires constituent un élément central dans l'appropriation ou, au contraire, la mise à distance de certaines pratiques professionnelles. De cette manière, les enseignants devaient se positionner

sur une échelle allant de 1 à 10. La valeur 1 correspondait à une faible représentation de la place de l'EVARS dans les missions de l'École, tandis que la valeur 10 traduisait une représentation très forte de son importance au sein des missions scolaires.

Afin de débiter l'analyse, il convient dans un premier temps d'examiner les statistiques descriptives associées à cette variable. Cette étape permet d'obtenir une première lecture de la distribution des réponses.

Tableau 37 : Statistiques descriptives de la perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École par les enseignants

N	Min	Max	Moyenne	Médiane	Ecart-type
163	1	10	7,82	8	2,365

Au regard de ces éléments, nous pouvons constater une perception globalement élevée de la légitimité institutionnelle de l'EVARS. La moyenne obtenue est de 7,82 sur 10, avec une médiane de 8. Cette tendance laisse supposer que les enseignants interrogés considèrent majoritairement cette éducation comme relevant pleinement des missions scolaires.

L'écart-type de 2,365 traduit néanmoins une certaine hétérogénéité des réponses. Si une part importante des enseignants attribue une place centrale à l'EVARS dans les missions de l'École, d'autres adoptent une position plus réservée. Cette dispersion indique donc l'existence de représentations différenciées de la légitimité de l'EVARS au sein de l'échantillon. Parallèlement, le score minimum de 1 et le maximum de 10 confirment également l'existence d'une polarisation des positions, allant de rejets très faibles de la responsabilité de l'École dans ce domaine à une adhésion complète à son intégration dans les missions éducatives.

Dans l'ensemble, ces résultats illustrent une reconnaissance globalement forte de la place de l'EVARS dans les missions de l'École, tout en révélant des variations importantes dans l'intensité de cette adhésion. Ce constat conduit à examiner plus finement la distribution des réponses à l'aide d'un graphique, afin de mieux visualiser les disparités entre les enseignants et d'identifier d'éventuelles concentrations ou ruptures dans les représentations.

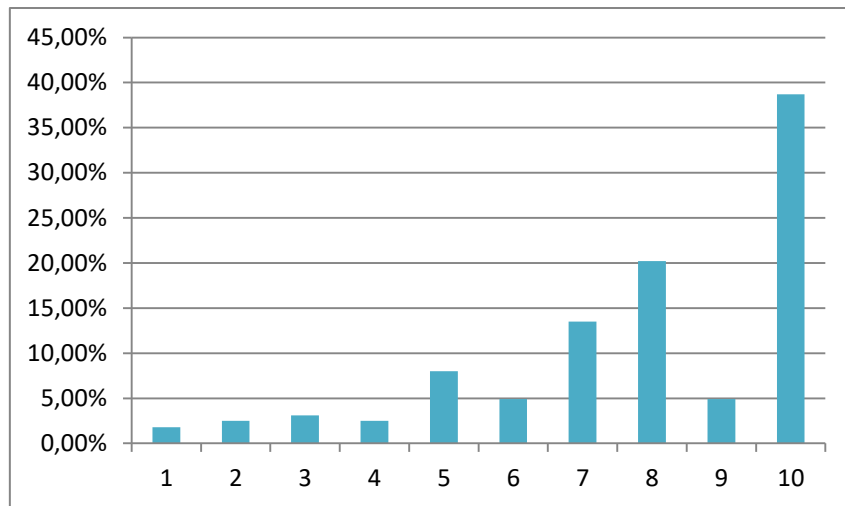


Figure 13 : Distribution du niveau de perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École

La distribution des réponses confirme la tendance observée précédemment tout en apportant un niveau de précision supplémentaire. Les représentations enseignantes sont fortement concentrées sur les valeurs élevées de l'échelle, avec une part très importante de la valeur maximale de 10 (38,7 %). Les valeurs de 8 et 7 représentent également des proportions importantes (20,2 % et 13,5 %), ce qui renforce l'idée d'une perception globalement élevée de la place de l'EVARS dans les missions de l'École. À l'inverse, les valeurs faibles (de 1 à 4) restent marginales et cumulées représentent une part très réduite de l'échantillon. Cette asymétrie de la distribution indique une adhésion majoritaire des enseignants à l'idée que l'EVARS relève pleinement des missions scolaires, même si une minorité exprime des positions plus nuancées.

Afin de compléter l'analyse fondée sur le positionnement des enseignants sur l'échelle de Likert, il convient désormais de dépasser cette approche déclarative en appréhendant plus finement la distribution des perceptions concernant la place de l'EVARS dans l'École, en visualisant les tendances générales et les éventuelles disparités au sein de l'échantillon.

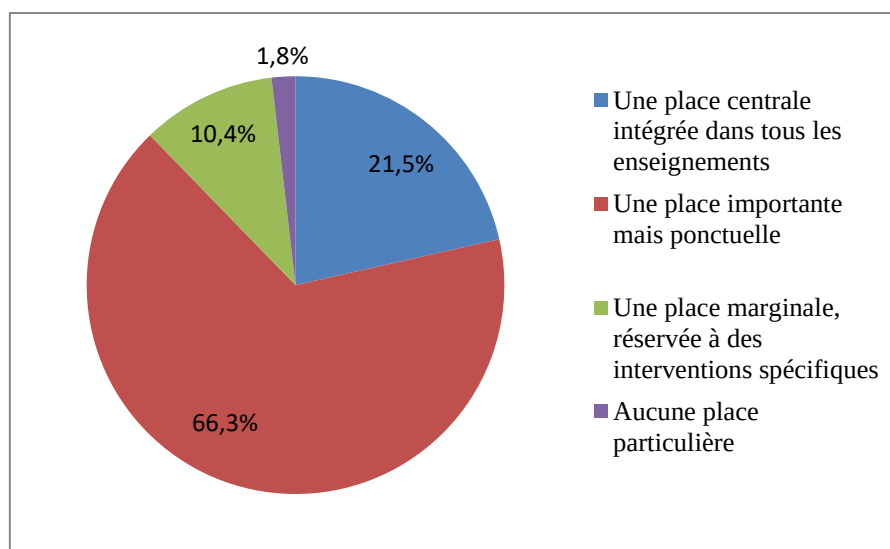


Figure 14 : Répartition des perceptions de la place de l'EVARS dans l'École

Ce diagramme circulaire nous permet d'affiner l'analyse précédente en précisant les représentations déclaratives de la place de l'EVARS dans l'École. La modalité centrale avec 66,3 % des répondants, indique une conception majoritaire de l'EVARS comme une mission scolaire reconnue, mais intégrée de manière non systématique dans les enseignements. Cette position traduit une reconnaissance de sa légitimité tout en soulignant une mise en œuvre pensée comme complémentaire et contextuelle plutôt que structurante de l'ensemble des disciplines.

Par ailleurs, 21,5 % des enseignants considèrent que l'EVARS devrait occuper une place centrale, intégrée dans tous les enseignements. Cette proportion demeure non-négligeable et témoigne d'un noyau d'enseignants favorables à une intégration transversale et systématique de cette éducation au sein de leurs pratiques pédagogiques. À l'inverse, 10,4 % des répondants estiment que l'EVARS devrait rester marginale et limitée à des interventions spécifiques, tandis que 1,8 % considèrent qu'elle ne devrait pas occuper de place particulière dans les missions de l'École. Ces positions, minoritaires, traduisent des formes de réticence vis-à-vis de son institutionnalisation dans le cadre scolaire.

Dans l'ensemble, ces résultats viennent confirmer une représentation dominante d'une EVARS présente mais non structurante dans l'organisation des enseignements, tout en révélant une diversité de positionnements allant d'une intégration forte à une mise à distance plus marquée.

4.1.2. Le rôle des enseignants dans l'EVARS

Après avoir analysé les représentations de la place de l'EVARS dans les missions de l'École, il convient désormais de s'intéresser à la manière dont les enseignants se situent eux-mêmes dans sa mise en œuvre. Cette dimension permet de passer d'une lecture institutionnelle des missions scolaires à une analyse plus située des pratiques professionnelles. Le rôle attribué aux enseignants constitue en effet un élément structurant de leur engagement ou de leur distance vis-à-vis de cette éducation. Il influence directement la manière dont ils intègrent, ou non, l'EVARS dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

L'analyse qui suit vise donc à mettre en évidence les représentations relatives à leur responsabilité dans cette éducation. Dès lors, les enseignants devaient se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 à 10. La valeur 1 correspondait à une absence de rôle perçu des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS, tandis que la valeur 10 renvoyait à un rôle jugé central et pleinement assumé dans cette mise en œuvre. Ce positionnement permet ainsi d'appréhender la perception que les enseignants ont de leur propre rôle dans le déploiement de l'EVARS au sein de l'École.

Tableau 38 : Statistiques descriptives de la perception de la place de l'EVARS dans les missions enseignantes

N	Min	Max	Moyenne	Médiane	Ecart-type
163	1	10	6,47	7	2,368

Les données précédentes indiquent une position globalement modérée à favorable. La moyenne obtenue est de 6,47 sur 10, avec une médiane de 7, ce qui suggère une légère tendance à considérer que l'EVARS relève effectivement des missions enseignantes, tout en laissant apparaître une certaine prudence dans cette attribution. L'écart-type de 2,368 témoigne d'une dispersion non négligeable des réponses, traduisant l'existence de représentations contrastées au sein de l'échantillon. Les valeurs extrêmes (1 et 10) confirment également cette hétérogénéité, en montrant que les représentations couvrent l'ensemble du spectre, de la délégation totale de cette mission à une intégration pleine et entière dans le métier d'enseignant.

Dans l'ensemble, il existe une reconnaissance relativement partagée du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS, mais également une absence de consensus net, suggérant que cette mission reste l'objet de positionnements professionnels différenciés. Afin d'approfondir cette analyse, il est pertinent de s'appuyer sur la distribution des réponses en pourcentage, permettant de mieux visualiser la structure des représentations et la dispersion des positionnements au sein de l'échantillon.

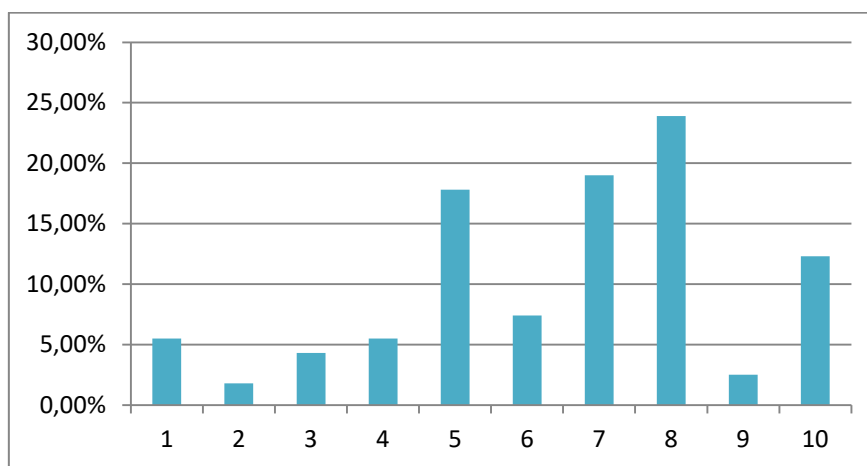


Figure 15 : Distribution du niveau de perception de la place de l'EVARS dans les missions enseignantes

La distribution des réponses confirme une perception globalement favorable de la place de l'EVARS dans les missions des enseignants, tout en révélant une structuration relativement hétérogène des positions. Les valeurs élevées concentrent une part importante des réponses, notamment les valeurs 8 (23,9 %) et 7 (19 %), qui représentent à elles seules une proportion importante de l'échantillon. Cette tendance confirme la médiane élevée (7) et traduit une reconnaissance majoritaire de l'EVARS comme relevant du champ professionnel des enseignants.

Les valeurs intermédiaires, notamment 5 et 6, traduisent une zone de transition importante dans les représentations. Ils laissent apparaître une forme de positionnement intermédiaire, où la responsabilité des enseignants est reconnue mais de manière partielle ou conditionnelle. Cette configuration contribue à expliquer une moyenne plus modérée (6,47), inférieure à la médiane, indiquant une légère tendance à la prudence dans l'attribution de cette mission.

Les valeurs faibles de 1 à 4 restent minoritaires, mais non négligeables (environ 17 % cumulés), ce qui témoigne de l'existence d'un noyau d'enseignants qui considèrent que l'EVARs relève peu ou pas de leurs missions. À l'inverse, les valeurs maximales (9 et 10), bien que présents (14,8 % cumulés), ne constituent pas la modalité dominante, ce qui empêche de conclure à une adhésion pleine et homogène à une responsabilité enseignante forte. Ainsi, la distribution met en évidence une structure polarisée, mais dominée par des positions intermédiaires à élevées. Elle confirme que la reconnaissance du rôle des enseignants dans l'EVARs est globalement acquise, tout en restant traversée par des variations importantes dans le degré d'appropriation de cette mission.

4.2. Les compétences perçues par les enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARs

4.2.1 Le sentiment de compétence

4.2.1.1 Un sentiment intermédiaire et fortement hétérogène en matière d'EVARs

À présent, il convient de poursuivre sur les compétences perçues par les enseignants eux-mêmes dans la mise en œuvre de l'EVARs. Le sentiment de compétence renvoie à la manière dont les enseignants évaluent leur capacité à aborder ces thématiques, à les intégrer dans leurs pratiques et à gérer les situations pédagogiques que l'EVARs peut susciter. L'analyse qui suit vise donc à appréhender ce sentiment de compétence comme un facteur susceptible d'éclairer les variations observées dans les niveaux de mise en œuvre.

Dans cette logique, les enseignants devaient se positionner sur une échelle de 1 à 10. La valeur 1 correspondait à un niveau de compétence perçu comme très faible dans la mise en œuvre de l'EVARs, tandis que la valeur 10 renvoyait à un niveau de compétence perçu comme très élevé. Ce positionnement permet alors de réaliser l'auto-évaluation des enseignants quant à leur capacité à mettre en place cette éducation.

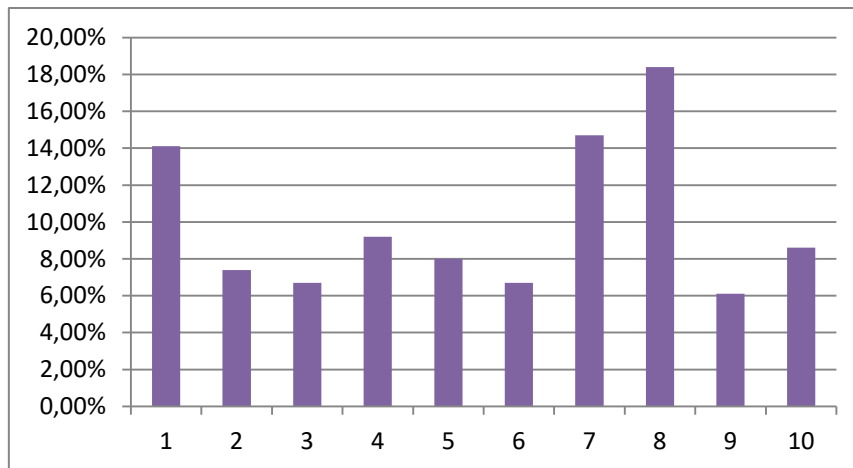


Figure 16 : Distribution du sentiment de compétence perçu par les enseignants pour mettre en place l'EVARS

Les résultats relatifs au sentiment de compétence perçu par les enseignants pour mettre en œuvre l'EVARS laissent supposer d'une distribution globalement moyenne, mais fortement dispersée. La moyenne obtenue est de 5,58 sur 10, avec une médiane de 6, ce qui situe le niveau de sentiment de compétence autour d'une zone intermédiaire. Cette configuration suggère que les enseignants ne se perçoivent ni globalement incompetents, ni pleinement assurés, mais plutôt dans une posture d'hésitation ou de compétence partielle.

L'écart-type élevé (2,906) confirme une forte hétérogénéité des réponses. Les perceptions de compétence varient donc fortement selon les individus, traduisant des expériences professionnelles et des niveaux d'appropriation de l'EVARS très différenciés. L'analyse de la distribution permet d'affiner cette lecture. Les valeurs élevées (7 à 10) regroupent une part non négligeable des répondants, ce qui témoigne d'un noyau d'enseignants se sentant relativement compétents pour aborder l'EVARS. À l'inverse, les valeurs faibles (1 à 4) représentent également une proportion importante de l'échantillon, ce qui révèle l'existence d'un sentiment d'incompétence marqué chez une partie importante des répondants.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence un sentiment de compétence fragmenté, caractérisé par une forte polarisation entre enseignants confiants et enseignants en difficulté, ce qui peut constituer un facteur explicatif des variations observées dans la mise en œuvre effective de l'EVARS.

4.2.1.2 Les facteurs influençant le sentiment de compétence

Il convient de poursuivre notre analyse sur les facteurs susceptibles d'influencer le sentiment de compétence des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS. Cette étape vise à identifier les variables professionnelles pouvant expliquer les variations observées. L'objectif est de mieux comprendre ce qui structure ce sentiment de compétence et, par extension, les différences de mise en œuvre du dispositif. Dans un premier temps, nous allons examiner le sentiment de compétence des enseignants selon leur discipline d'enseignement. L'analyse suivante vise alors à étudier dans quelle mesure les appartenances disciplinaires sont associées à des niveaux différenciés de sentiment de compétence dans la mise en œuvre de cette éducation.

Tableau 39 : Relation entre le sentiment de compétence et la discipline enseignée

Discipline		N	Score moyen	Écart-type
Documentaliste/ EMI	N'enseigne pas	147	5,43	2,917
	Enseigne	16	6,94	2,489
	Total	163	5,58	2,906
	F	3,962		
	Signification	0,048**		
SVT	N'enseigne pas	138	5,20	2,284
	Enseigne	25	7,68	2,174
	Total	163	5,58	2,906
	F	17,000		
	Signification	0,000***		
Mathématiques/ physique-chimie	N'enseigne pas	139	6,04	2,765
	Enseigne	24	2,92	2,225
	Total	163	5,58	2,906
	F	27,434		
	Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %

Le tableau ci-dessus met en lumière des différences statistiquement significatives selon les disciplines considérées. Concernant les enseignants documentalistes / EMI, les résultats illustrent une différence significative entre les deux groupes ($F = 3,962$; $p = ,048$). Les enseignants exerçant dans cette discipline déclarent un score moyen de compétence plus élevé ($M = 6,94$) que ceux n'y enseignant pas ($M = 5,43$). Même si l'écart reste modéré, il laisse entendre que les fonctions liées à la documentation et à l'éducation aux médias et à

l'information sont associées à un sentiment de compétence légèrement supérieur dans la mise en œuvre de l'EVARS. Cela peut s'expliquer par la dimension transversale et éducative de ces missions.

Pour les enseignants de SVT, les résultats sont plus marqués et fortement significatifs ($F = 17,000$; $p < ,001$). Les enseignants de SVT présentent un score moyen de compétence nettement supérieur ($M = 7,68$) à celui des non-enseignants de la discipline ($M = 5,20$). Cet écart important confirme une forte association entre l'enseignement des SVT et un sentiment de compétence élevé pour traiter les thématiques de l'EVARS. Cette tendance est cohérente avec la proximité entre les contenus disciplinaires et les objectifs de l'EVARS. À l'inverse, les enseignants de mathématiques et de physique-chimie présentent un résultat inverse et particulièrement significatif ($F = 27,434$; $p < ,001$). Les enseignants de cette discipline déclarent un score de compétence nettement plus faible ($M = 2,92$) que les non-enseignants de ces matières ($M = 6,04$). Cet écart important indique un sentiment de moindre compétence pour aborder les thématiques de l'EVARS, ce qui peut être lié à une distance perçue entre les contenus scientifiques enseignés et les enjeux éducatifs de l'EVARS.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la discipline enseignée constitue un facteur déterminant du sentiment de compétence des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS. Les disciplines à forte dimension éducative ou biologique apparaissent associées à un sentiment de compétence plus élevé, tandis que les disciplines scientifiques comme les mathématiques et la physique-chimie sont associées à un sentiment de compétence plus faible. Au regard de ces résultats, il convient de prolonger l'analyse en s'intéressant à la responsabilité exercée en établissement, afin d'examiner dans quelle mesure les fonctions occupées peuvent également influencer le sentiment de compétence des enseignants.

L'analyse de cette articulation entre responsabilité institutionnelle et sentiment de compétence constitue une étape complémentaire pour comprendre les logiques d'engagement des enseignants dans ce domaine. Avant d'examiner plus précisément les responsabilités spécifiques liées à l'EVARS, il convient d'analyser la relation entre le sentiment de compétence des enseignants et le fait d'exercer des responsabilités de manière générale au sein de l'établissement. Cette première étape permet d'évaluer dans quelle mesure l'exercice de fonctions institutionnelles est associé à un niveau de compétence perçu plus élevé.

Tableau 40 : Relation entre le sentiment de compétence et le fait d'exercer une responsabilité dans l'établissement

Exercice d'une responsabilité	N	Score moyen	Écart-type
Non	42	4,64	2,801
Oui	121	5,90	2,882
Total	163	5,58	2,906
F	6,025		
Signification	0,015**		

Lecture : ** : significatif au seuil de 5 %

L'analyse de l'ANOVA témoigne d'une différence statistiquement significative entre les enseignants exerçant une responsabilité ou non. Les enseignants exerçant une responsabilité déclarent un score moyen de sentiment de compétence plus élevé ($M = 5,90$) que ceux n'occupant pas de fonctions spécifiques ($M = 4,64$). L'écart observé traduit ainsi un sentiment de compétence plus affirmé chez les enseignants investis dans des responsabilités institutionnelles. Le test statistique confirme la significativité de cette différence ($F = 6,025$; $p = ,015$), indiquant que l'association entre responsabilité exercée et sentiment de compétence n'est pas due au hasard.

De ce fait, nous pouvons affirmer que l'exercice de responsabilités au sein de l'établissement peut contribuer à renforcer le sentiment de compétence des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS. Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'approfondir l'analyse en se centrant plus spécifiquement sur les responsabilités directement en lien avec l'EVARS, afin d'identifier dans quelle mesure ces missions spécifiques influencent plus directement le sentiment de compétence et l'engagement dans ces pratiques éducatives.

Tableau 41 : Relation entre le sentiment de compétence et le fait d'exercer une responsabilité en lien avec l'EVARs

Exercer une responsabilité en lien avec l'EVARs	N	Score moyen	Écart-type
Non	148	5,28	2,869
Oui	15	8,47	1,187
Total	163	5,58	2,906
F	18,063		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

Le tableau ci-dessus met en évidence que les enseignants exerçant une responsabilité spécifique en lien avec l'EVARs déclarent un score moyen de sentiment de compétence nettement supérieur ($M = 8,47$) à celui des enseignants n'exerçant pas ce type de responsabilité ($M = 5,28$). L'écart est important et s'accompagne d'une dispersion plus faible des scores chez les enseignants responsables (écart-type = 1,187), ce qui suggère une plus grande homogénéité de leur sentiment de compétence.

Le test statistique confirme que cette différence est hautement significative ($F = 18,063$; $p < ,001$), ce qui indique une association solide entre l'exercice d'une responsabilité en lien avec l'EVARs et un niveau de compétence perçu plus élevé. Ces résultats montrent que l'implication institutionnelle directement liée à l'EVARs constitue un facteur particulièrement structurant du sentiment de compétence des enseignants.

Dans la continuité de ces résultats, il convient d'interroger le rôle de la formation initiale et continue dans le rapport des enseignants à l'EVARs, en s'intéressant notamment à son influence sur le sentiment de compétence professionnelle. Il est de nécessaire de distinguer la formation initiale et la formation continue dans l'analyse des effets de la formation sur les pratiques des enseignants. Dans un premier temps, l'attention sera portée sur la formation initiale en matière d'EVARs, afin d'examiner dans quelle mesure elle peut contribuer à la construction des compétences.

Tableau 42 : Relation entre le niveau de formation initiale en matière d'EVARS et le sentiment de compétence

Etre formé à l'EVARS dans la formation initiale	N	Score moyen	Écart-type
Non	138	5,09	2,863
Oui	25	8,28	1,100
Total	163	5,58	2,906
F	39,159		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

Les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale à l'EVARS déclarent un score moyen de compétence nettement plus élevé ($M = 8,28$) que ceux n'ayant pas été formés ($M = 5,09$). L'écart observé est important et s'accompagne d'une dispersion plus faible chez les enseignants formés (écart-type = 1,100), ce qui traduit un sentiment de compétence à la fois plus élevé et plus homogène au sein de ce groupe. L'ANOVA vient confirmer la significativité de cette différence ($F = 39,159$; $p < ,001$), indiquant une association forte entre formation initiale et sentiment de compétence.

Ces résultats suggèrent que la formation initiale joue un rôle structurant dans la construction du sentiment de compétence des enseignants en matière d'EVARS. Dans la continuité de cette analyse, il convient désormais d'examiner le rôle de la formation continue afin d'évaluer dans quelle mesure elle peut venir compléter, renforcer ou compenser les effets de la formation initiale sur le sentiment de compétence des enseignants.

Tableau 43 : Relation entre le niveau de formation continue en matière d'EVARS et le sentiment de compétence

Etre formé à l'EVARS dans la formation continue	N	Score moyen	Écart-type
Non	97	3,96	2,423
Oui	66	7,95	1,650
Total	163	5,58	2,906
F	136,306		
Signification	0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

Les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue déclarent un score moyen de compétence nettement supérieur ($M = 7,95$) à celui des enseignants n'en ayant pas bénéficié ($M = 3,96$). L'écart est très marqué, avec une différence de près de quatre points entre les deux groupes, ce qui traduit une forte variation du sentiment de compétence selon l'accès à la formation continue. L'écart-type plus faible chez les enseignants formés (1,650) indique également une plus grande homogénéité des réponses dans ce groupe. Le test statistique confirme une différence hautement significative ($F = 136,306$; $p < ,001$), ce qui atteste d'une association très forte entre formation continue et sentiment de compétence.

Ces résultats suggèrent que la formation continue constitue un levier majeur dans le renforcement du sentiment de compétence des enseignants en matière d'EVARS. Elle semble jouer un rôle encore plus structurant que la formation initiale, en permettant une appropriation actualisée et plus sécurisée des contenus et des pratiques. Dans la continuité de cette analyse, il convient désormais d'examiner le sentiment de légitimité des enseignants pour mettre en œuvre l'EVARS.

4.2.2 Le sentiment de légitimité

4.2.2 Une légitimité globalement reconnue mais marquée par des disparités

La capacité à agir des enseignants dépasse largement la maîtrise perçue des contenus en matière d'EVARS, elle dépend également du degré de légitimité que les enseignants s'attribuent dans le fait d'aborder ces thématiques. Le sentiment de légitimité constitue alors une dimension complémentaire et structurante de l'engagement professionnel. Il renvoie à la perception qu'ont les enseignants de la conformité de cette mission avec leur rôle, leur discipline et leur position institutionnelle. L'analyse qui suit vise donc à examiner dans quelle mesure les enseignants se sentent fondés à intervenir dans le champ de l'EVARS. Pour cela, les enseignants devaient se positionner sur une échelle de réponse à quatre modalités (« Oui, tout à fait », « Plutôt oui », « Plutôt non », « Non, pas du tout »), permettant de distinguer différents degrés de légitimité perçue.

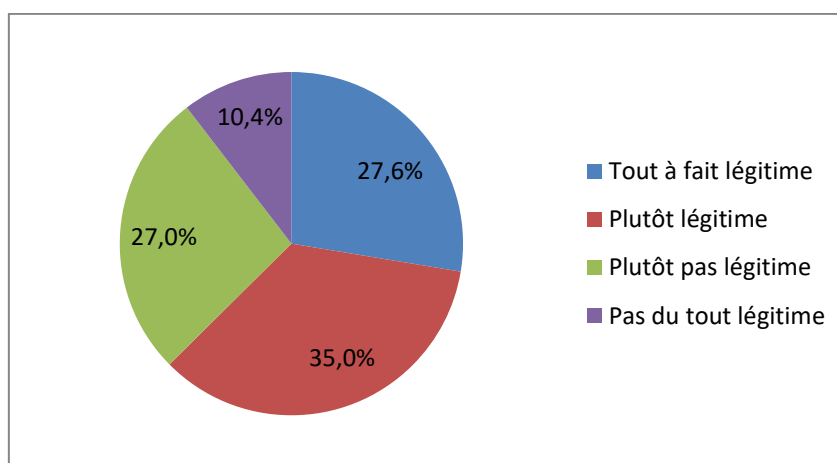


Figure 17 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur sentiment de légitimité

Les résultats relatifs au sentiment de légitimité des enseignants mettent en évidence une distribution relativement équilibrée, bien que légèrement orientée vers des perceptions positives. Dans ce contexte, 62,6 % des répondants déclarent se sentir légitimes (« tout à fait » ou « plutôt »), ce qui indique qu'une majorité d'enseignants reconnaît la pertinence de leur rôle dans l'animation de ces thématiques auprès des élèves. Cette tendance suggère une appropriation institutionnelle globalement effective de l'EVARS comme faisant partie du champ d'action enseignante.

Toutefois, cette légitimité n'est pas homogène. Une part importante des répondants (37,4 %) exprime une forme de distance ou de rejet de cette responsabilité, dont 27 % se déclarent « plutôt pas légitimes » et 10,4 % « pas du tout légitimes ». Ces résultats traduisent l'existence de réticences importantes. Dans l'ensemble, ces données révèlent une légitimité majoritairement acquise, mais encore fragile, traversée par des tensions et des positionnements différenciés au sein de l'échantillon. Ces éléments conduisent à s'intéresser aux facteurs influençant le sentiment de légitimité des enseignants.

4.2.2.2 Les facteurs influençant le sentiment de légitimité

Les contenus abordés dans cette éducation entretiennent des liens plus ou moins étroits avec les référents disciplinaires, ce qui peut contribuer à renforcer, ou au contraire, à fragiliser le sentiment de légitimité des enseignants à intervenir sur ces questions. Certaines disciplines apparaissent historiquement ou institutionnellement davantage associées aux enjeux de santé, de citoyenneté ou de développement personnel, tandis que d'autres peuvent percevoir ces thématiques comme plus éloignées de leur champ d'enseignement. Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'examiner dans quelle mesure l'appartenance disciplinaire influence le sentiment de légitimité des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS.

Tableau 44 : Lien entre l'enseignement de la discipline et le sentiment de légitimité en EVARS

		Sentiment de légitimité		Total
		Légitime	Pas légitime	
Mathématiques/ physique- chimie	Enseigne	4	20	24
	N'enseigne pas	98	41	139
Total		102	61	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		25,331		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,000***		
SVT	Enseigne	0	25	25
	N'enseigne pas	57	81	138
Total		57	106	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		10,916		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

L'analyse des tableaux croisés témoigne d'un lien statistiquement significatif entre la discipline enseignée et le sentiment de légitimité à aborder les thématiques de l'EVARS. En effet, pour les enseignants de mathématiques et de physique-chimie, les résultats montrent une faible proportion de sentiment de légitimité. Parmi les 24 enseignants concernés, seuls 4 se déclarent légitimes contre 20 qui estiment ne pas l'être. À l'inverse, parmi les enseignants n'appartenant pas à ces disciplines, la majorité se déclare légitime (98 contre 41). Le test du khi-deux est significatif ($\chi^2 = 25,331$; $p < ,001$), indiquant une association forte entre l'enseignement des mathématiques/physique-chimie et un moindre sentiment de légitimité à intervenir sur les questions d'EVARS.

Concernant les enseignants d'SVT, les résultats confirment également une relation significative ($\chi^2 = 10,916$; $p < ,001$). Aucun enseignant de SVT se déclare comme non-légitime. Ce résultat est particulièrement notable et suggère une tension entre la proximité thématique de la discipline avec les contenus de l'EVARS et le sentiment subjectif de légitimité des enseignants concernés. Dans l'ensemble, ces résultats font ressortir que la discipline constitue un facteur structurant du sentiment de légitimité professionnelle à intervenir sur les thématiques de l'EVARS.

Les disciplines scientifiques et notamment les mathématiques/ physique-chimie apparaissent associées à un sentiment de moindre légitimité, tandis que d'autres disciplines semblent davantage favoriser ce sentiment. Ces éléments conduisent à approfondir l'analyse en s'intéressant plus spécifiquement au lien entre responsabilité exercée et sentiment de légitimité des enseignants en matière d'EVARS.

Si les résultats précédents ont montré que l'implication dans des fonctions institutionnelles, et plus encore dans des responsabilités directement liées à l'EVARS, est associée à un niveau plus élevé de compétence perçue, il reste à déterminer si cette dynamique se retrouve également sur le plan de la légitimité à intervenir sur ces thématiques. Cette nouvelle étape vise alors à examiner dans quelle mesure l'exercice de responsabilités contribue à renforcer, ou non, la perception par les enseignants de leur légitimité professionnelle à aborder les questions relevant de l'EVARS.

Tableau 45 : Lien entre l'engagement institutionnel et le sentiment de légitimité en EVARS

		Sentiment de légitimité		Total
		Légitime	Pas légitime	
Exercer une responsabilité	Non	20	22	42
	Oui	82	39	121
Total		102	61	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		5,405		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,017**		
Exercer une responsabilité en lien avec l'EVARS	Non	87	61	148
	Oui	15	0	15
Total		102	61	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		9,880		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,001***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %

Notre test du khi-deux montre une association statistiquement significative, tant pour les responsabilités générales au sein de l'établissement que pour celles spécifiquement liées à l'EVARS. Concernant celles dans l'établissement, les résultats mettent en avant que les enseignants exerçant une responsabilité déclarent plus fréquemment un sentiment de légitimité que de non-légitimité. À l'inverse, les enseignants n'exerçant pas de responsabilité présentent une répartition plus équilibrée, voire légèrement défavorable au sentiment de légitimité (20 légitimes contre 22 non légitimes). Le test du khi-deux est significatif ($\chi^2 = 5,405$; $p = ,017$), montrant un lien entre l'exercice de responsabilités institutionnelles et un sentiment de légitimité plus affirmé dans la mise en œuvre de l'EVARS.

Cette tendance est encore plus marquée lorsqu'on considère les responsabilités en lien avec l'EVARS. Dans ce cas, l'ensemble des enseignants exerçant une responsabilité spécifique se déclarent légitimes (15 sur 15), tandis que les enseignants n'occupant pas ce type de fonction sont majoritairement répartis entre sentiment de légitimité et non-légitimité (87 légitimes contre 61 non légitimes). Le lien est statistiquement significatif ($\chi^2 = 9,880$; $p = ,001$), ce qui confirme une association plus forte encore lorsque la responsabilité est directement liée aux thématiques de l'EVARS. Ces résultats suggèrent que l'implication institutionnelle, et plus encore l'exercice de responsabilités spécifiques en lien avec l'EVARS, constitue un facteur structurant du sentiment de légitimité des enseignants. L'engagement dans ces fonctions semble renforcer la reconnaissance subjective de leur rôle dans ces interventions éducatives.

Dans la continuité de cette analyse, il convient désormais d'examiner le rôle de la formation, afin d'évaluer dans quelle mesure celle-ci contribue également à structurer leur sentiment de légitimité dans la mise en œuvre de l'EVARS. L'objectif est alors de déterminer dans quelle mesure le fait d'avoir bénéficié d'une formation initiale ou continue influence le sentiment d'être légitime à enseigner des contenus en lien avec l'EVARS auprès des élèves.

Tableau 46 : Relations entre la formation le sentiment de légitimité dans la mise en place de l'EVARS

		Sentiment de légitimité		Total
		Légitime	Pas légitime	
Avoir eu une formation initiale en EVARS	Pas formé	78	60	138
	Formé	24	1	25
Total		102	61	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		14,086		
Signification asymptotique (bilatérale)		0,000***		
Avoir eu une formation continue en EVARS	Pas formé	41	56	97
	formé	61	5	66
Total		102	61	163
N		163		
Khi-deux de Pearson		42,191		
Signification asymptotique (bilatérale)		0.000***		

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %

Concernant la formation initiale, notre test fait apparaître que les enseignants ayant bénéficié d'une formation à l'EVARS se déclarent très majoritairement légitimes pour intervenir sur ces thématiques. Parmi les enseignants formés, 24 sur 25 soit 96 % déclarent un sentiment de légitimité, contre seulement un enseignant se déclarant non légitime. À l'inverse, parmi les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale, les réponses apparaissent plus partagées (78 légitimes contre 60 non légitimes). Le test du khi-deux confirme une association significative entre formation initiale et sentiment de légitimité ($\chi^2 = 14,086$; $p < ,001$).

Les résultats sont encore plus marqués concernant la formation continue. Parmi les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue en EVARS, une très large majorité se déclare légitime (61 contre 5). À l'inverse, les enseignants non formés sont majoritairement non légitimes (56 contre 41). Le lien observé est fortement significatif ($\chi^2 = 42,191$; $p <$

,001), ce qui met en évidence une relation particulièrement forte entre formation continue et sentiment de légitimité professionnelle.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la formation constitue un facteur central dans la construction du sentiment de légitimité des enseignants à intervenir sur les questions d'EVARS. Si la formation initiale semble déjà jouer un rôle important, la formation continue apparaît comme un levier particulièrement structurant dans le renforcement de cette légitimité professionnelle. Dans la continuité de cette réflexion, il convient à présent d'examiner l'influence de la formation sur la fréquence de mise en œuvre de l'EVARS, afin d'évaluer dans quelle mesure les effets observés sur les sentiments de compétence et de légitimité se traduisent concrètement dans les pratiques déclarées des enseignants.

4.2.3 Le sentiment d'implication des sentiments dans la mise en œuvre de l'EVARS

Après avoir analysé le sentiment de compétence et le sentiment de légitimité, il convient d'examiner une dernière dimension : leur sentiment d'implication. Cette notion renvoie à la manière dont les enseignants se déclarent personnellement concernés et investis dans l'EVARS, au-delà de leur capacité à l'enseigner ou de la légitimité qu'ils s'accordent pour le faire. Elle permet alors d'appréhender le degré d'intégration de cette mission dans leur pratique professionnelle effective et dans leur conception du métier. Pour ce faire, les enseignants devaient se positionner sur une échelle de 1 à 10. La valeur 1 correspondait à un niveau d'implication perçu comme très faible dans la mise en œuvre de l'EVARS, tandis que la valeur 10 renvoyait à un niveau d'implication perçu comme très élevé.

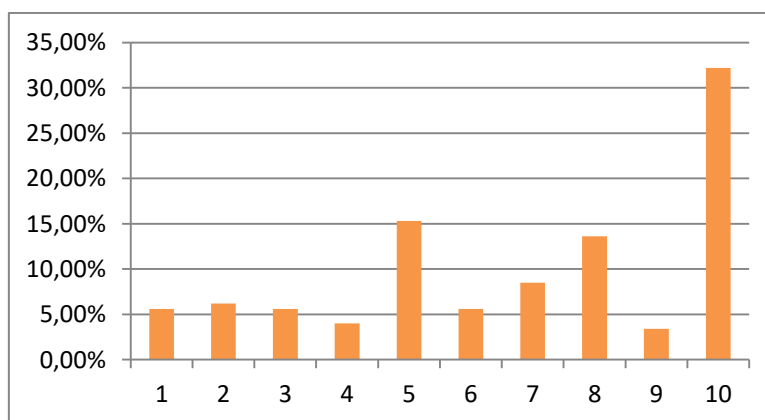


Figure 18 : Distribution du sentiment d'implication perçu par les enseignants pour mettre en place l'EVARS

Le sentiment d'implication des enseignants de notre échantillon se montre globalement positif, mais caractérisée par une forte hétérogénéité. La moyenne obtenue est de 6,81 sur 10, avec une médiane de 7, ce qui situe l'échantillon dans une zone plutôt élevée d'implication perçue. Cette configuration suggère que, de manière générale, les enseignants se considèrent relativement concernés par la mise en œuvre de l'EVARS dans leur pratique professionnelle. L'écart-type important (2,949) témoigne toutefois d'une dispersion marquée des réponses, traduisant des niveaux d'implication très différenciés selon les individus. Cette variabilité indique qu'il n'existe pas de consensus net sur le degré d'investissement dans l'EVARS, certains enseignants se déclarant très fortement impliqués tandis que d'autres s'en sentent nettement plus éloignés.

L'analyse de la distribution des pourcentages permet de préciser cette lecture. Une part significative des répondants se situe sur les niveaux élevés de l'échelle, notamment avec la valeur 10 (32,2 %) et 8 (13,6 %), ce qui traduit l'existence d'un noyau important d'enseignants se sentant fortement impliqués. À l'inverse, les valeurs faibles (1 à 4) restent minoritaires mais présents, représentant environ 21 % de l'échantillon, ce qui confirme l'existence d'une frange d'enseignants se sentant peu impliqués dans la mise en œuvre de l'EVARS. La valeur intermédiaire 5 (15,3 %) constitue également une modalité centrale, traduisant une position d'implication modérée, potentiellement fluctuante selon les contextes d'enseignement ou les contraintes professionnelles.

Dans l'ensemble, l'implication des enseignants apparaît comme globalement élevée, mais fortement polarisée, révélant des écarts importants dans l'appropriation effective de l'EVARS par les enseignants. Cette hétérogénéité suggère que le passage des représentations à la pratique reste conditionné par des facteurs individuels et contextuels qu'il conviendra d'examiner dans la suite de l'analyse.

4.3. Les effets des représentations sur la mise en œuvre de l'EVARS

4.3.1 Effet des représentations du rôle

4.3.1.1 Représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS

Dans un premier temps, il convient de s'intéresser à un niveau d'explication plus macrosocial, relatif aux représentations du rôle de l'institution scolaire. Dans cette perspective, l'attention est portée sur la manière dont la perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École influence son degré de mise en œuvre. Il s'agit alors d'examiner dans quelle mesure les conceptions institutionnelles de l'EVARS comme mission éducative structurent les pratiques déclarées des enseignants et contribuent à expliquer les variations observées dans leur engagement.

Il convient alors d'examiner l'effet brut de la perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École sur le niveau de mise en œuvre. Cette étape vise à identifier l'association directe entre ces représentations institutionnelles et les pratiques déclarées des enseignants, avant d'intégrer d'éventuelles variables de contrôle. Elle permet ainsi d'établir une première lecture du rôle des conceptions du rôle de l'École dans la structuration de l'engagement professionnel en matière d'EVARS.

Tableau 47 : Effet brut de la représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre

	B	Significativité
Constante	11,683	,000
Variable indépendante		
Représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,265	,000***
N	163	
R ²	21,6 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Le rôle des représentations du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS apparaît comme un facteur explicatif significatif des pratiques déclarées des enseignants. Dans un premier modèle de régression, la perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École constitue un prédicteur positif et significatif du score de mise en œuvre ($B = 2,265$; $p < 0,001$). Le modèle explique 21,6 % de la variance ($R^2 = 21,6 \%$), ce qui indique que cette seule variable institutionnelle permet déjà de rendre compte d'une part non négligeable des différences observées dans les niveaux de mise en œuvre. Ce résultat suggère que plus les enseignants considèrent l'EVARS comme relevant pleinement des missions de l'École, plus ils déclarent la mettre en œuvre de manière effective dans leurs pratiques professionnelles.

Afin de prolonger notre analyse, il convient désormais d'examiner l'effet net de la perception du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS, en intégrant un ensemble de variables de contrôle. Cette étape permet de vérifier si l'association observée en analyse brute se maintient lorsque sont prises en compte les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Elle vise ainsi à évaluer la robustesse de ce lien et à isoler l'effet propre des représentations institutionnelles sur les pratiques déclarées de mise en œuvre de l'EVARS.

Tableau 48 : Effet net de la représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre

	B	Significativité
Constante	-2,784	,483
Variables de contrôle		
Genre	1,339	,433 (ns)
Statut	14,495	,000***
Appartenance REP	1,331	,478 (ns)
Ancienneté/ expérience	,675	,747 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-2,245	,164 (ns)
Prise en charge 5 ^{ème}	2,542	,154 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	,521	,756 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-2,104	,304 (ns)
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	-,211	,907 (ns)
Variable indépendante		
Représentation du rôle de l'école dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,190	,000***
N	160	
R ²	41,0 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Dans ce second modèle intégrant des variables de contrôle, cette relation demeure stable et significative ($B = 2,190$; $p < 0,001$), ce qui confirme la robustesse de l'effet observé. Le pouvoir explicatif du modèle augmente de manière importante pour atteindre 41,0 %, traduisant une amélioration substantielle de l'ajustement global lorsque les caractéristiques professionnelles des enseignants sont prises en compte.

L'analyse des variables de contrôle montre que seul le statut exerce un effet significatif ($B = 14,495$; $p < 0,001$), confirmant des différences de mise en œuvre selon la position professionnelle. Le fait d'être titulaire est lié à une augmentation moyenne de 14,495 points du score de mise en œuvre de l'EVARS par rapport au statut de contractuel ou stagiaire. Les autres variables (genre, ancienneté, appartenance à l'éducation prioritaire et niveaux de classe pris en charge) ne présentent pas d'effet statistiquement significatif, ce qui indique qu'elles n'expliquent pas directement les variations observées dans la mise en œuvre de l'EVARS dans ce modèle.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence le rôle structurant des représentations institutionnelles du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS. Au-delà des caractéristiques individuelles et professionnelles, c'est bien la manière dont les enseignants définissent les missions de l'institution scolaire qui influence leur niveau d'engagement dans cette thématique. Ces représentations fonctionnent alors comme un cadre normatif et cognitif orientant les pratiques, en conditionnant la place accordée à l'EVARS dans l'activité enseignante.

4.3.1.2. Les représentations du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS

L'analyse des représentations du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS permet d'éclairer un premier niveau d'explication des pratiques déclarées. Afin de compléter ce regard et de consolider l'interprétation des résultats, la section suivante prolonge l'analyse en se concentrant sur une deuxième facette des représentations du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS. Il convient alors d'examiner l'effet brut de cette seconde dimension, afin d'identifier son association directe avec le niveau de pratiques déclarées des enseignants. Cette étape permet de prolonger l'analyse des déterminants institutionnels en

établissant une première relation statistique, avant l'introduction d'éventuelles variables de contrôle dans un second temps.

Tableau 49 : Effet brut de la représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre

	B	Significativité
Constante	15,309	,000
Variable indépendante		
Représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,179	,000***
N	163	
R ²	20,0 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Les résultats de la première régression montrent un effet positif et statistiquement significatif sur le score de mise en œuvre. Les représentations du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS apparaissent comme un prédicteur significatif ($B = 2,179$; $p < 0,001$), avec un pouvoir explicatif de 20 %. Ce résultat indique que plus les enseignants considèrent que la mise en œuvre de l'EVARS relève de leur responsabilité directe, plus leur niveau déclaré d'engagement dans cette mise en œuvre est élevé. La représentation du rôle professionnel constitue donc un premier facteur structurant de l'action, en liant conception du métier et pratiques déclarées.

Afin de consolider ces résultats, il convient désormais d'estimer l'effet net de cette représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS, en intégrant un ensemble de variables de contrôle. Cette étape permet de vérifier si l'association observée en analyse brute se maintient lorsque sont prises en compte les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Elle vise alors à apprécier la robustesse de ce lien et à isoler l'effet propre des représentations du rôle professionnel sur les pratiques déclarées de mise en œuvre de l'EVARS.

Tableau 50 : Effet net de la représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre

	B	Significativité
Constante	5,724	,754
Variables de contrôle		
Genre	3,116	,068*
Statut	15,290	,000***
Appartenance REP	1,260	,501 (ns)
Ancienneté/ expérience	,603	,773 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-3,213	,044**
Prise en charge 5 ^{ème}	1,042	,556 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	-,021	,990 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-2,133	,297 (ns)
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	1,087	,540 (ns)
Variables indépendantes		
Représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,190	,000***
N	160	
R ²	41,2 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %, * : significatif au seuil de 10 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Dans un second modèle intégrant des variables de contrôle, l'effet de la représentation du rôle des enseignants demeure stable et significatif ($B = 2,190$; $p < 0,001$). Le pouvoir explicatif du modèle augmente fortement pour atteindre 41,2 %, ce qui traduit une amélioration substantielle de la capacité du modèle à rendre compte des variations du score de mise en œuvre lorsque les caractéristiques individuelles et professionnelles sont intégrées.

Parmi les variables de contrôle, seul le statut présente un effet fortement significatif ($B = 15,290$; $p < 0,001$), indiquant une augmentation du score de mise en place de 15,290 points pour les enseignants titulaires. La prise en charge des classes de 6^{ème} apparaît également significative au seuil de 5 % ($B = -3,213$; $p = 0,044$), traduisant une association négative : enseigner en 6^{ème} diminue le score de mise en place de 3,213 points, toutes choses égales par ailleurs. Le genre présente un effet positif proche du seuil de 10 % ($B = 3,116$; $p = 0,068$). Ce résultat suggère une tendance selon laquelle les enseignantes déclareraient un niveau légèrement plus élevé de mise en œuvre, sans que cet effet soit suffisamment stabilisé pour

être interprété comme réellement robuste. Les autres variables de contrôle ne sont pas significatives, ce qui indique qu'elles n'expliquent pas les variations du score dans ce modèle.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence le rôle important des représentations du rôle de l'École et des enseignants dans la structuration des pratiques de mise en œuvre de l'EVARS. Ils confirment que la manière dont les enseignants définissent leur propre responsabilité professionnelle et celle de l'École constitue un déterminant significatif de leur engagement effectif, indépendamment de la plupart des caractéristiques individuelles et contextuelles. Par la suite, il convient de poursuivre notre analyse sur l'effet des sentiments de compétences, de légitimité et d'implication sur la mise en œuvre de cette éducation.

4.3.2. L'effet des sentiments sur la mise en œuvre de l'EVARS

4.3.2.1. Le sentiment de légitimité

Notre analyse sur les effets des représentations débute ici avec le rôle du sentiment de légitimité dans la mise en œuvre de l'EVARS, afin d'évaluer dans quelle mesure la perception qu'ont les enseignants de leur droit à aborder ces thématiques influence concrètement leurs pratiques déclarées. Cette analyse permet de passer d'une lecture descriptive des représentations à une compréhension explicative des facteurs associés au niveau d'engagement dans l'EVARS. Il convient dans un premier temps d'examiner l'effet brut du sentiment de légitimité sur la mise en œuvre de l'EVARS, afin d'identifier dans quelle mesure cette perception est associée, de manière isolée, aux pratiques déclarées des enseignants. Cette étape permet d'établir une première relation statistique avant d'intégrer des variables de contrôle dans l'analyse.

Tableau 51 : Effet brut du sentiment de légitimité sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	21,967	,000
Variable indépendante		
Sentiment de légitimité à mettre en place l'EVARS	11,876	,000***
N	163	
R ²	25 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Au regard du tableau précédent, le sentiment de légitimité apparaît comme un prédicteur positif et hautement significatif du score de mise en place de l'EVARS ($B = 11,876$; $p < 0,001$). Le modèle présente un pouvoir explicatif de 25 %, ce qui indique que la seule variable de légitimité permet déjà d'expliquer une part substantielle des variations observées dans la mise en œuvre déclarée. Concrètement, plus les enseignants se déclarent légitimes pour aborder l'EVARS avec les élèves, plus leur score de mise en œuvre est élevé, ce qui confirme l'existence d'un lien structurant entre représentation du rôle et passage à l'action.

Afin d'affiner l'analyse et de vérifier la robustesse de cet effet, il convient désormais d'introduire un ensemble de variables de contrôle. Celles-ci permettent de tenir compte des caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants susceptibles d'influencer simultanément le sentiment de légitimité et le niveau de mise en œuvre de l'EVARS.

Tableau 52 : Effet net du sentiment de légitimité sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	10,780	,000
Variables de contrôle		
Genre	2,588	,126 (ns)
Statut	12,839	,000***
Appartenance REP	2,519	,184 (ns)
Ancienneté/ expérience	-,175	,933 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-2,026	,207 (ns)
Prise en charge 5 ^{ème}	,552	,755 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	,000	1,000 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-3,613	,078*
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	,571	,747 (ns)
Variable indépendante		
Sentiment de légitimité à mettre en place l'EVARS	11,372	,000***
N	160	
R ²	41,7 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, * : significatif au seuil de 10%. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Dans ce second modèle, le sentiment de légitimité demeure fortement significatif ($B = 11,372$; $p < 0,001$), ce qui indique que son effet ne dépend pas des caractéristiques sociodémographiques ou professionnelles des enseignants. Le pouvoir explicatif global du modèle augmente de manière importante pour atteindre 41,7 %, ce qui traduit une meilleure capacité du modèle à rendre compte des variations du score de mise en œuvre lorsque ces facteurs sont pris en considération.

Concernant les variables de contrôle, la plupart ne sont pas statistiquement significatives. La prise en charge de la 3^{ème} se situe toutefois à la limite de la significativité ($p = 0,078$), suggérant une tendance négative faible mais non pleinement stabilisée. Le statut apparaît bien significatif ($B = 12,839$; $p < 0,001$), indiquant le fait d'être titulaire est associé à un niveau plus élevé de mise en œuvre de l'EVARS, avec une augmentation du score de mise en place de 12,839 points.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence le rôle central du sentiment de légitimité comme facteur explicatif de la mise en œuvre de l'EVARS. Il apparaît comme une variable stable et structurante, dont l'influence demeure importante même après contrôle des principales caractéristiques professionnelles. Cela suggère que l'engagement des enseignants dans l'EVARS dépend moins de leurs caractéristiques objectives que de la manière dont ils se positionnent symboliquement et institutionnellement vis-à-vis de cette mission.

4.3.2.2 Le sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS

On s'intéresse ici au rôle du sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS, afin d'évaluer dans quelle mesure le degré d'investissement déclaré des enseignants dans cette thématique contribue à expliquer les variations observées dans les pratiques effectives de mise en œuvre. Cette variable permet d'approcher plus directement la dimension d'engagement professionnel, au-delà des représentations de légitimité ou de compétence. Il convient d'abord, d'examiner l'effet brut du sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS, afin d'identifier son association directe avec le niveau de pratiques déclarées par les enseignants. Cette étape permet d'évaluer le pouvoir explicatif de cette variable indépendamment de tout autre facteur, avant d'intégrer d'éventuelles variables de contrôle par la suite.

Tableau 53 : Effet brut du sentiment d'implication sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	14,709	,000
Variable indépendante		
Sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,127	,000***
N	163	
R ²	28,3 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Le sentiment d'implication apparaît comme un prédicteur positif et significatif du score de mise en œuvre de l'EVARS ($B = 2,127$; $p < 0,001$). Le modèle explique 28,3 % de la variance du score de mise en œuvre ($R^2 = 28,3 \%$), ce qui indique un pouvoir explicatif légèrement supérieur à celui observé pour le seul sentiment de légitimité. Ce résultat suggère que plus les enseignants se déclarent impliqués dans l'EVARS, plus leur niveau de mise en œuvre déclaré est élevé.

Le sentiment d'implication constitue ainsi un facteur directement associé au passage à l'action, en lien avec le degré d'engagement professionnel déclaré. Afin de consolider ces résultats, il convient désormais d'examiner l'effet net du sentiment d'implication en intégrant un ensemble de variables de contrôle. Cette étape permet de vérifier si l'association observée en analyse brute se maintient lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Elle vise alors à apprécier la robustesse du lien entre implication déclarée et niveau de mise en œuvre de l'EVARS, en isolant l'effet propre de cette variable.

Tableau 54 : Effet net du sentiment d'implication sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	3,914	0,226
Variables de contrôle		
Genre	1,934	,244 (ns)
Statut	13,225	,000***
Appartenance REP	1,493	,415 (ns)
Ancienneté/ expérience	,013	,995 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-1,438	,365 (ns)
Prise en charge 5 ^{ème}	,860	,619 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	,396	,809 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-3,463	,085*
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	,132	,940 (ns)
Variables indépendantes		
Sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,012	,000***
N	160	
R ²	43,9 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, * : significatif au seuil de 10 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Le sentiment d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS demeure un prédicteur positif et statistiquement significatif du score de mise en œuvre ($B = 2,012$; $p < 0,001$), même après l'introduction des variables de contrôle. Cette stabilité de l'effet indique que l'engagement déclaré des enseignants constitue un déterminant autonome des pratiques, indépendamment des caractéristiques professionnelles intégrées au modèle. Le pouvoir explicatif du modèle progresse et atteint 43,9 %, ce qui traduit une amélioration substantielle de la capacité explicative globale.

L'ajout des variables de contrôle permet donc de mieux rendre compte des variations observées, sans remettre en cause la centralité du sentiment d'implication, seul le statut présente un effet fortement significatif ($B = 13,225$; $p < 0,001$), confirmant le rôle structurant d'être titulaire dans la mise en œuvre de l'EVARS, probablement en lien avec des niveaux différenciés de responsabilité et d'engagement institutionnel. Par conséquent, le fait d'être titulaire est lié à une augmentation moyenne de 13,225 points du score de mise en œuvre de l'EVARS par rapport au statut de contractuel ou stagiaire.

La prise en charge de la classe de 3ème apparaît également significative au seuil de 10 % ($B = -3,463$; $p = 0,085$), indiquant une tendance négative : enseigner en 3ème est associé à une moindre mise en œuvre de l'EVARS, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat suggère un effet de niveau de classe, possiblement lié aux contraintes de programme, aux arbitrages pédagogiques ou à une hiérarchisation des priorités en fin de cycle. Les autres variables de contrôle ne présentent pas d'effet significatif, ce qui indique qu'elles n'expliquent pas directement les variations du score de mise en œuvre dans ce modèle.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment le rôle central du sentiment d'implication comme facteur explicatif des pratiques de mise en œuvre de l'EVARS, tout en mettant en évidence un effet secondaire du niveau de classe, notamment en 3ème, et du statut professionnel.

4.3.2.3. Le sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARS

On s'intéresse ici au rôle du sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARS, afin d'analyser dans quelle mesure la perception qu'ont les enseignants de leur capacité à aborder ces thématiques influence leurs pratiques effectives. Le sentiment de compétence constitue une dimension centrale du passage à l'action, dans la mesure où il renvoie à

l'autoévaluation des savoirs, des savoir-faire et de l'aisance pédagogique mobilisables dans des situations éducatives souvent perçues comme sensibles ou complexes.

Il convient dans un premier temps, d'examiner l'effet brut du sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARs, afin d'identifier son association directe avec le niveau de pratiques déclarées par les enseignants. Cette étape permet d'évaluer le pouvoir explicatif de cette variable indépendamment de tout autre facteur, avant d'intégrer d'éventuelles variables de contrôle par la suite.

Tableau 55 : Effet brut du sentiment de compétence sur le score de mise en œuvre de l'EVARs

	B	Significativité
Constante	15,180	,000
Variable indépendante		
Sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARs	2,550	,000***
N	163	
R ²	41,3 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1%. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Dans ce premier modèle de régression, le sentiment de compétence apparaît comme un prédicteur positif et hautement significatif du score de mise en œuvre de l'EVARs ($B = 2,550$; $p < 0,001$). Le modèle explique 41,3 % de la variance du score de mise en œuvre ($R^2 = 41,3$ %), ce qui constitue un pouvoir explicatif particulièrement élevé pour une variable unique. Ce résultat indique que plus les enseignants se sentent compétents pour mettre en œuvre l'EVARs, plus leur niveau de mise en œuvre déclaré est élevé. Le sentiment de compétence apparaît alors comme un déterminant majeur de l'engagement dans ces pratiques, traduisant le rôle central de l'auto-efficacité perçue dans l'appropriation des dispositifs éducatifs.

Afin de parfaire notre analyse, il convient désormais d'examiner l'effet net du sentiment de compétence en intégrant un ensemble de variables de contrôle. Cette étape permet de vérifier si l'association observée en analyse brute se maintient lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Elle vise donc à apprécier la

robustesse du lien entre sentiment de compétence et mise en œuvre de l'EVARS, en isolant son effet propre des autres facteurs susceptibles d'influencer les pratiques déclarées.

Tableau 56 : Effet net du sentiment de compétence sur le score de mise en œuvre de l'EVARS

	B	Significativité
Constante	5,724	,033
Variables de contrôle		
Genre	2,217	,133 (ns)
Statut	13,065	,000***
Appartenance REP	1,048	,518 (ns)
Ancienneté/ expérience	-1,136	,532 (ns)
Prise en charge 6 ^{ème}	-1,995	,152 (ns)
Prise en charge 5 ^{ème}	1,580	,305 (ns)
Prise en charge 4 ^{ème}	-,077	,958 (ns)
Prise en charge 3 ^{ème}	-4,114	,022**
Prise en charge ULIS/ SEGPA/ UPE2A	-,263	,865 (ns)
Variables indépendantes		
Sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARS	2,401	,000***
N	160	
R ²	55,5 %	

Lecture : *** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %. Le codage des variables est spécifié en annexe n°3.

Dans un second modèle intégrant des variables de contrôle, le sentiment de compétence demeure fortement significatif ($B = 2,401$; $p < 0,001$), ce qui confirme la robustesse de l'effet observé. Le pouvoir explicatif global du modèle augmente de manière importante pour atteindre 55,5 %, indiquant une capacité explicative particulièrement élevée lorsque l'ensemble des variables est pris en compte.

L'analyse des variables de contrôle montre que le statut exerce un effet significatif ($B = 13,065$; $p < 0,001$), confirmant que le statut de titulaire favorise la mise en œuvre de l'EVARS. Le fait d'être titulaire est lié à une augmentation moyenne de 13,065 points du score de mise en œuvre de l'EVARS par rapport au statut de contractuel ou stagiaire. Le niveau de classe 3^{ème} apparaît également significatif mais négatif ($B = -4,114$; $p = 0,022$), suggérant une moindre mise en œuvre de l'EVARS pour ce niveau spécifique, possiblement

en lien avec des contraintes pédagogiques, organisationnelles ou des arbitrages curriculaires en fin de cycle. Toutefois, les autres variables de contrôle ne présentent pas d'effet significatif, ce qui indique une absence d'influence directe dans ce modèle.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière le rôle particulièrement structurant du sentiment de compétence dans la mise en œuvre de l'EVARS. Parmi les trois dimensions étudiées (légitimité, implication et compétence), cette variable apparaît comme la plus explicative, traduisant l'importance déterminante de l'auto-efficacité perçue dans le passage à l'action. Elle constitue alors un levier central de compréhension des variations de pratiques déclarées, en articulant directement perception des capacités et engagement effectif dans la mise en œuvre de l'EVARS.

Pour conclure, l'ensemble des analyses réalisées permet de confirmer que la mise en œuvre de l'EVARS varie en fonction des représentations professionnelles des enseignants. Les trois dimensions étudiées (sentiment de compétence, sentiment de légitimité et sentiment d'implication) apparaissent toutes comme des prédicteurs positifs et statistiquement significatifs du score de mise en œuvre, même après introduction de variables de contrôle. Elles expliquent une part importante de la variance, avec des niveaux de R^2 allant de 25 % à 55,5 % selon les modèles.

Par ailleurs, les représentations du rôle de l'École et du rôle des enseignants dans l'EVARS constituent également des facteurs explicatifs significatifs, confirmant que les cadres institutionnels et professionnels de définition du métier structurent les pratiques déclarées. L'effet du statut apparaît de manière récurrente, tandis que les autres variables sociodémographiques ou pédagogiques restent globalement non significatives, ce qui renforce l'idée d'un déterminisme principalement lié aux représentations plutôt qu'aux caractéristiques individuelles.

Pour conclure, la mise en œuvre de l'EVARS semble fortement conditionnée par la manière dont les enseignants se situent symboliquement et professionnellement vis-à-vis de cette mission, davantage que par des variables objectives de parcours ou d'exercice. L'analyse des résultats est à présent prolongée dans la partie suivante consacrée à la discussion, afin de mettre en perspective ces effets, d'en proposer une interprétation théorique et d'en interroger les limites.

Discussion

À l'issue des résultats, il apparaît désormais nécessaire d'engager une phase d'interprétation des résultats obtenus. Cette étape vise à dépasser la seule lecture des données afin de mettre en évidence les dynamiques générales qui structurent les pratiques, les représentations et les logiques d'appropriation de l'EVARS par les enseignants. De ce fait, les résultats seront discutés au regard des hypothèses de recherche formulées en amont. Chacune d'entre elles fera l'objet d'un retour analytique visant à déterminer dans quelle mesure les données empiriques permettent de les confirmer, de les nuancer ou de les remettre en question.

1. Les connaissances des enseignants relatives au cadre réglementaire de l'EVARS

Les résultats obtenus tendent à confirmer cette première hypothèse. En effet, les enseignants interrogés semblent identifier les grandes orientations institutionnelles de l'EVARS, notamment son caractère obligatoire et ses finalités générales liées à la prévention, à l'égalité et au respect d'autrui. Toutefois, les analyses mettent également en évidence une maîtrise plus fragile des aspects opérationnels, notamment concernant les textes récents, les modalités précises d'application ou encore l'évolution des prescriptions institutionnelles depuis la rentrée 2025. Les données révèlent ainsi un décalage entre une connaissance déclarée relativement correcte et une maîtrise effective plus partielle des contenus réglementaires.

Ces résultats rejoignent les travaux d'Ozkan (2016), qui montrent que la connaissance des prescriptions institutionnelles par les enseignants demeure souvent inégale et dépend fortement des caractéristiques professionnelles. De manière convergente, Obembe et al. (2016) soulignent que les enseignants disposent fréquemment d'une compréhension superficielle des politiques éducatives, particulièrement lorsqu'il s'agit de leurs dimensions pratiques et organisationnelles. Dans le champ spécifique de l'EVARS, cette difficulté peut être renforcée par la multiplication des textes réglementaires et par leur caractère parfois peu lisible, comme le soulignent Baeumler (2002) et Mamecier (2024). Les résultats de cette recherche viennent donc confirmer l'idée selon laquelle l'appropriation des prescriptions institutionnelles ne relève pas d'une simple prise de connaissance des textes, mais d'un véritable travail d'interprétation professionnelle.

Ce constat peut également être analysée à travers les travaux portant sur les « *éducations à* », caractérisées par des savoirs hybrides, transversaux et mouvants (Barthes & Alpe, 2018 ; Harlé, 2010). L'absence d'un cadre disciplinaire clairement stabilisé contribue probablement à rendre les prescriptions moins facilement identifiables et appropriables par les enseignants. Dans cette perspective, les enseignants apparaissent comme des acteurs amenés à reconstruire localement le sens des prescriptions en fonction de leurs ressources, de leur expérience et du contexte de leur établissement.

Néanmoins, plusieurs limites doivent être prises en considération dans l'interprétation de ces résultats. Tout d'abord, les données reposent sur des déclarations des enseignants et non sur une mesure objective et exhaustive de leurs connaissances réglementaires. Un biais de désirabilité sociale ou de surestimation des compétences peut donc exister. Par ailleurs, cette recherche s'inscrit dans un contexte institutionnel très récent, marqué par la mise en œuvre du nouveau programme EVARS depuis 2025. Il est donc possible que les niveaux de connaissance évoluent rapidement avec la diffusion progressive des textes et des formations. Enfin, la littérature française portant spécifiquement sur la connaissance des prescriptions EVARS demeure encore limitée, ce qui réduit les possibilités de comparaison directe avec d'autres recherches nationales.

2. L'hétérogénéité des pratiques enseignantes en matière d'EVARS

L'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre de l'EVARS est marquée par une forte hétérogénéité des pratiques enseignantes est confirmée par l'ensemble des résultats présentés. Cette hétérogénéité se manifeste à la fois dans les modalités d'organisation des établissements, dans les pratiques individuelles des enseignants, dans la fréquence des actions mises en œuvre, ainsi que dans les contenus effectivement abordés.

Plus précisément, les pratiques déclarées apparaissent particulièrement diversifiées selon les enseignants interrogés. Cette hétérogénéité concerne à la fois la fréquence des interventions, les contenus abordés, les méthodes pédagogiques mobilisées ainsi que le degré d'implication personnelle des enseignants dans l'EVARS. Certains enseignants déclarent mettre en œuvre régulièrement des actions structurées, tandis que d'autres évoquent des interventions ponctuelles ou plus limitées.

Ces résultats rejoignent directement les constats du rapport de l'IGESR (2021), selon lequel moins de 20 % des collégiens bénéficient effectivement des trois séances annuelles obligatoires. Dans cette continuité, les travaux de Berger et al. (2009 ; 2011) viennent confirmer cette forte variabilité des pratiques enseignantes dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Cette diversité des pratiques peut être interprétée à la lumière des recherches sur les « *Questions Socialement Vives* » (Legardez & Simonneaux, 2011). L'EVARS constitue un objet éducatif sensible, mobilisant des dimensions intimes, morales et sociales susceptibles de générer des hésitations ou des tensions professionnelles.

Les travaux de Jourdan (2002) rappellent d'ailleurs que l'activité réelle des enseignants ne se limite pas à une simple application mécanique des textes officiels, mais relève toujours d'un processus d'adaptation et de recontextualisation. Par ailleurs, ces résultats peuvent également être reliés au caractère transversal et non disciplinaire de l'EVARS. Comme le montrent Martinand (2003) ou Hasni (2010), l'absence de statut disciplinaire clairement défini contribue à fragiliser son inscription dans les pratiques ordinaires d'enseignement. L'EVARS apparaît alors dépendante des initiatives individuelles et des dynamiques locales des établissements.

Toutefois, les pratiques étudiées sont ici déclarées et non observées directement en situation de classe. Il existe donc un possible écart entre les pratiques effectivement réalisées et celles rapportées par les enseignants. De plus, cette recherche quantitative ne permet pas d'analyser finement les logiques pédagogiques mobilisées dans les séances. Enfin, l'hétérogénéité observée peut également être influencée par des variables contextuelles peu explorées dans cette étude, comme le climat scolaire, le soutien de la direction ou les partenariats extérieurs.

3. Les effets de la formation, de l'appartenance disciplinaire et des responsabilités institutionnelles sur la mise en œuvre de l'EVARS

La troisième hypothèse postulait que les caractéristiques professionnelles des enseignants influencent significativement la mise en œuvre de l'EVARS. Les résultats permettent de confirmer cette hypothèse en mettant en évidence une structuration différenciée des pratiques selon la formation, la discipline et les responsabilités exercées.

La question de la formation apparaît particulièrement centrale. Les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue spécifique à l'EVARS sont davantage engagés dans la mise en œuvre de l'EVARS. Ces résultats rejoignent les travaux de Fournier-Gallant et Point (2025), qui soulignent l'importance des formations dans l'appropriation des éducations transversales. Ils confirment également les recherches de Jourdan et al. (2003), montrant que la formation constitue un levier important de l'engagement des enseignants dans les actions éducatives liées à la santé.

La discipline enseignée semble également jouer un rôle important, ce qui rejoint les travaux de Berger et al. (2008) sur l'influence de la culture disciplinaire dans la sélection des contenus éducatifs. Certaines disciplines comme la SVT disposent en effet d'une proximité curriculaire avec les thématiques du corps, de la santé et de la sexualité. En outre, nos résultats montrent également que l'exercice d'une responsabilité en lien avec l'EVARS favorise la mise en œuvre de l'EVARS. Ce constat rejoint les recherches de Jourdan et al. (2003) avec l'implication dans des dispositifs institutionnels tels que le CESCE semble favoriser une mise en œuvre plus structurée et cohérente. Il n'en demeure pas moins que ces résultats présentent un caractère encore relativement novateur dans la littérature française.

4. Les représentations du rôle de l'école et des enseignants et leurs effets sur le sentiment de légitimité, de compétence et d'implication dans la mise en œuvre de l'EVARS

Les résultats de cette recherche tendent également à valider cette dernière hypothèse. Les enseignants qui se sentent impliqués, légitimes et compétents pour aborder les questions liées à la sexualité semblent davantage impliqués dans la mise en œuvre de l'EVARS. À l'inverse, un sentiment d'inconfort ou de manque de compétence apparaît associé à des pratiques plus limitées ou plus ponctuelles.

Les analyses montrent par ailleurs que les représentations relatives à la place de l'EVARS dans les missions de l'École influencent les pratiques déclarées. Certains enseignants considèrent pleinement l'EVARS comme une mission éducative légitime de l'institution scolaire, inscrite dans les objectifs de formation du citoyen, de prévention et d'émancipation des élèves. D'autres, en revanche, perçoivent davantage ces thématiques comme relevant

prioritairement de la sphère familiale ou médicale, ce qui peut limiter leur engagement personnel dans la mise en œuvre des séances. Cette tension entre les missions traditionnelles de transmission des savoirs scolaires et les missions éducatives plus transversales rejoint les analyses de Martinand (2003) et Hasni (2010) sur les difficultés d'intégration des « *éducations à* » dans la forme scolaire classique.

Les résultats mettent également en évidence des représentations différenciées concernant le rôle professionnel des enseignants dans l'EVARS. Certains participants estiment que tous les enseignants devraient être concernés par cette éducation dans une logique collective et transversale, tandis que d'autres considèrent qu'elle relève davantage de disciplines spécifiques comme la SVT, des parents ou des personnels de santé. Ces résultats rejoignent les travaux de Berger et al. (2008), qui montrent que les cultures disciplinaires influencent fortement le sentiment de légitimité des enseignants à intervenir sur les questions liées à la sexualité et à la santé. Ces constats peuvent être éclairés par les travaux de Beaulieu (2010), Cohen et al. (2012), Fournier-Gallant (2019) ou encore Rochigneux et al. (2007), qui montrent que les représentations professionnelles influencent directement les pratiques enseignantes en matière d'éducation à la sexualité.

Cependant, cette analyse comporte plusieurs limites. Les représentations étudiées reposent sur des déclarations subjectives qui peuvent évoluer selon les contextes ou les expériences vécues. Par ailleurs, la méthodologie quantitative utilisée ne permet pas d'explorer en profondeur les mécanismes de construction de ces représentations professionnelles. Des entretiens qualitatifs auraient permis de mieux comprendre la manière dont les enseignants construisent leur rapport à l'EVARS et négocient les tensions associées à cette mission éducative.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'analyser la manière dont les enseignants de collège s'approprient et mettent en œuvre l'Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité, dans un contexte marqué par le renforcement récent des prescriptions institutionnelles. Plus précisément, cette recherche cherchait à comprendre dans quelle mesure les connaissances des enseignants concernant le cadre réglementaire, leurs caractéristiques professionnelles ainsi que leurs représentations de l'EVARS influencent leurs pratiques déclarées.

La problématique centrale interrogeait donc les facteurs susceptibles d'expliquer les différences de mise en œuvre de l'EVARS au collège, à travers une approche articulant dimensions institutionnelles, professionnelles et subjectives. Dans cette perspective, quatre hypothèses avaient été formulées afin d'explorer les connaissances réglementaires des enseignants, l'hétérogénéité des pratiques, l'influence des caractéristiques professionnelles et le rôle des représentations dans l'engagement des enseignants au sein de l'EVARS.

Les résultats obtenus permettent tout d'abord de montrer que les enseignants disposent globalement d'une connaissance des grandes orientations institutionnelles relatives à l'EVARS, mais que cette connaissance demeure parfois partielle concernant les modalités concrètes d'application et les évolutions récentes des textes. L'étude met également en évidence une forte hétérogénéité des pratiques, tant dans la fréquence des interventions que dans les contenus abordés ou les modalités pédagogiques mobilisées. Les analyses soulignent par ailleurs l'influence de plusieurs caractéristiques professionnelles, notamment la discipline enseignée, l'exercice d'une responsabilité en lien avec l'EVARS ou encore la formation continue.

Enfin, les résultats révèlent que les représentations des enseignants jouent un rôle central dans la mise en œuvre de l'EVARS : sentiment de légitimité et d'implication, perception des compétences, conception des missions de l'École ou encore représentation du rôle enseignant influencent directement l'engagement des professionnels dans cette éducation. Dans l'ensemble, cette recherche confirme que la mise en œuvre de l'EVARS ne peut être réduite à une simple application des prescriptions institutionnelles. Elle relève d'un processus complexe d'appropriation professionnelle, dans lequel les enseignants interprètent, adaptent et reconfigurent les attentes institutionnelles.

Par ailleurs, ce travail s'inscrit dans une thématique encore relativement récente dans le champ des sciences de l'éducation françaises. Le passage de l'« *éducation à la sexualité* » à l'EVARS traduit une évolution importante des finalités éducatives, avec une approche davantage centrée sur les dimensions affectives, relationnelles, psychosociales et citoyennes du développement des élèves. Cette évolution institutionnelle récente explique en partie le caractère encore émergent de certaines recherches sur le sujet. Ainsi, ce mémoire contribue à documenter une problématique encore peu explorée empiriquement, notamment concernant les pratiques des enseignants de collège et leurs représentations professionnelles face à ces nouvelles prescriptions éducatives. Le caractère novateur de l'EVARS implique également que les pratiques, les formations et les cadres institutionnels soient encore en cours de stabilisation, ce qui peut expliquer certaines hésitations ou disparités observées dans les résultats.

Cette recherche présente toutefois plusieurs limites qu'il convient de souligner. Certaines ont déjà été évoquées dans la discussion, notamment le recours à des données déclaratives ou encore les limites liées à la méthodologie quantitative. D'autres éléments méritent également d'être ajoutés. Tout d'abord, la taille de l'échantillon ainsi que son mode de constitution limitent la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants de collège. Les participants étant volontaires, il est possible que les enseignants les plus sensibilisés à l'EVARS aient davantage répondu au questionnaire, introduisant ainsi un biais de sélection. De plus, certaines catégories professionnelles ou disciplines peuvent être sous-représentées dans les analyses.

Ensuite, cette recherche s'inscrit dans un contexte institutionnel particulièrement récent et évolutif, marqué par la mise en œuvre progressive du nouveau programme EVARS. Les pratiques et représentations observées sont donc susceptibles d'évoluer rapidement dans les prochaines années, notamment avec le développement des formations, la diffusion des ressources pédagogiques et l'appropriation progressive des nouvelles prescriptions par les équipes éducatives.

Par ailleurs, le choix d'une méthodologie quantitative ne permet pas de saisir toute la complexité des situations professionnelles vécues par les enseignants. Les tensions, ou arbitrages réalisés dans les interactions concrètes avec les élèves restent difficilement accessibles à travers un questionnaire. Une approche mixte aurait permis d'approfondir davantage la compréhension des logiques professionnelles à l'œuvre. Enfin, cette recherche

s'est centrée sur les enseignants et n'intègre pas directement le point de vue des élèves, des familles ou des autres acteurs éducatifs impliqués dans l'EVARS, tels que les personnels de santé scolaire ou les référents EVARS. Or, la mise en œuvre de l'EVARS relève d'une dynamique collective qui dépasse le seul cadre de l'activité enseignante.

Plusieurs perspectives de recherche peuvent ainsi être envisagées. D'un point de vue méthodologique, il serait pertinent de compléter cette étude par des entretiens semi-directifs afin d'explorer plus finement les représentations professionnelles, les tensions vécues ou encore les stratégies développées par les enseignants pour aborder ces thématiques sensibles. Des observations de séances d'EVARS permettraient également d'analyser l'écart éventuel entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Une approche longitudinale pourrait enfin être particulièrement intéressante afin d'étudier l'évolution des pratiques et des représentations à mesure que le nouveau programme EVARS s'installe dans les établissements.

D'autres prolongements pourraient également être envisagés autour de thématiques proches. Il serait notamment intéressant d'étudier le rôle des contextes établissement avec le climat scolaire, ou encore d'analyser le rôle que joue la direction dans l'appropriation des textes réglementaires en matière d'EVARS. Il serait également pertinent d'interroger les enjeux de collaboration entre les différents acteurs impliqués dans l'EVARS : enseignants, personnels de santé, direction d'établissement, associations partenaires et familles. Les modalités de coopération entre ces acteurs constituent probablement un facteur important de cohérence et d'efficacité des actions menées au sein des établissements scolaires.

Bibliographie

- Aghzafen, M., Bessi, S., & Micollet, P. (2025). Éducation à la sexualité et contextes culturels : Une analyse comparative de la France et du Maroc. *Revue Internationale du Chercheur*, 6(4), 1280-1314. <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/1583>
- Allemand, C. (2016). Le parcours éducatif de santé... pour tous les élèves. *Droit, Déontologie & Soin*, 16(3), 282-291. <https://doi.org/10.1016/j.ddes.2016.07.025>
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007, 29 août–1er septembre). *Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante* [Conférence]. Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg. https://web.archive.org/web/20180416120649id_/http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à.... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13(1), 25-38. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0025>
- Arwidson, P. (1997). Le développement des compétences psychosociales. Dans Sandrin-Berthon B. (Ed.). *Apprendre la santé à l'école* (p. 73-83). ESF. https://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2015/4-150317031153.pdf

- Arwidson, P., Bury, J. A., Choquet, M., De Peretti, C., Deccache, A., Moquet-Anger, M. L., & Paicheler, G. (2001). *Éducation pour la santé des jeunes : démarches et méthodes* (Thèse de doctorat, Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM)). <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570634/>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Ballion, R. (1998). La mission de socialisation de l'école : Enjeux et obstacles. *Éducation et socialisation*, 15, 85-90. <https://doi.org/10.4000/12v0c>
- Bautier, É., Bernstein, B., Bourdieu, P., Grospiron, M.-F., Isambert-Jamati, V., Keddie, N., Lahire, B., Rochex, J.-Y., Tanguy, L., Young, M. F. D., Deauvieau, J., & Terrail, J.-P. (2022). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*. La Dispute. <https://doi.org/10.3917/disp.bauti.2022.01>
- Barthes, A., Tutiaux-Guillon, N., Lange, J.-M. (2017). *Dictionnaire critique Des enjeux et concepts des « education à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>.
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2024). Les éducations à... : Ya basta ! *Diversité, Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 204. <https://doi.org/10.35562/diversite.4396>

Beitone, A., & Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs: Une tentative d'éclaircissement. *Éducation et Socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.3015>

Berger, D., Bernard, S., Wafo, F., S.Hrairi, Balcou-Debussche, M., & Carvalho, G. (2011). Éducation à la Santé et à la Sexualité : Représentations sociales, conceptions et pratiques d'enseignants de 15 pays. *Carrefours de l'Education*, 32, 75-97. https://www.researchgate.net/publication/281903498_Education_a_la_Sante_et_a_la_Sexualite_Representations_sociales_conceptions_et_pratiques_d'enseignants_de_15_pays#fullTextFileContent

Bernard, S., Munoz, F., Carvalho, G. S., Berger, D., & Clément, P. (2007, 29 août–1er septembre). *L'Éducation à la Santé et à la Sexualité : conceptions d'enseignants et futurs enseignants de douze pays*. [Conférence]. *Congrès international AREF 2007*, 28. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/70453694/Leducation_la_sant_et_la_sexualit_conc20210928-13526-1cw1y9s.pdf?1738428310=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DL_Education_a_la_Sante_et_a_la_Sexualite.pdf&Expires=1778591538&Signature=dY~gXM69GCv2UyCozgItRnTW93cCbFpA-udRg0vX2HT-3cyfbRGl3ae1D7tXrj8g-fnMaeIIXIgxEkH4KB6U9Y7o6JJ5bPfcqj5N-KCVcWftgZ5VNVLEFx6H2P4HRUjeUz1Iv8WPx9KDPz~llfajxzTmTeXoZTo7jCljUIsl9rCPIE3c~NCs1puP-MBz3aFuSAeiqocBMHZ-Dzqhaw0IDGeBMj~nPbQPmk35An9CuFtSpJHuShZ7FA-1KEASSgLp25zPSzi~EZB--LjcnQw163zoqB56cYbXuhcL3XNnckqpBEFBaZ-lsKHZR09Su7bmHo8vPjklHEjOh4KW9juTxg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Bergeron, H. (2010). Les politiques de santé publique. Dans O. Borraz & V. Guiraudon, *Politiques publiques* 2 (p. 79-111). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.borra.2010.01.0079>

Bergström, M. (2025). *La sexualité qui vient : Jeunesse et relations intimes après #Metoo*. La Découverte.

Berthier, N. (2023). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés: 4e éd.* Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berth.2023.01>

Bourke, A., Cullen, C., & Maunsell, C. (2025). Preparing to teach relationships and sexuality education: Student teachers' perceived knowledge and attitudes. *Sex Education*, 25(3), 341-358. <https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2337860>

Cavé, I. (2015). *Hygiène, hygiénisme et politique de la santé publique à la fin du XIXème siècle en France*. <https://numerabilis.u-paris.fr/ressources/pdf/sfhm/hsm/HSMx2015x049x001/HSMx2015x049x001x0115.pdf>

CCNE. (1993). *Avis sur l'éthique de la recherche dans les sciences du comportement humain*. Rapport. <https://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/2021-02/avis038.pdf>

Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M., Rancilio, L., Galipò, R., Meli, P., Camposeragna, A., Colaprico, L., Oldrini, M., Ubbiali, M., Caraglia, A., Martinelli, D., Mortari, L., Palamara, A. T., Suligoj, B., & Tavoschi, L. (2023). Sexuality education in Italy 2016-2020 : A national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*, 23(6), 756-768. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2134104>

Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Commission nationale pour la Protection des sujets humains dans le cadre de la recherche biomédicale et comportementale. Rapport Belmont : principes éthiques et directives concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche. Consulté le 8 avril 2026 :

https://www.citiprogram.org/citidocuments/Belmont/belmont_report_French.pdf

Conti, A. A. (2018). Historical evolution of the concept of health in Western medicine. *Acta Bio Medica Atenei Parmensis*, 89(3), 352-354. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i3.6739>

Clair, I. (2023). *Les Choses sérieuses : Enquête sur les amours adolescentes*. Seuil.

Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* 2(5), 12-27. <https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012>

Cordier, A., & Fluckiger, C. (2025). *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : Quelle construction dans et hors de l'école ? Rapport de cadrage*. https://hal.science/hal-04992124/file/Cnesco_CC-savoirs-competences_Rapport-de-cadrage.pdf

Curry, P., Pironom, J., Simar, C., & Jourdan, D. (2014). Contribution à la mise en œuvre des éducations transversales. *Éducations, santé*, 205. <https://hal.science/hal-01080046v1>

Descheneaux, J. (2024). Facteurs contextuels influençant l'implantation de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire en contexte de responsabilité partagée. [Thèse de doctorat, Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/18385/1/D4589.pdf>

- Delahaye, J.-P. (2010). L'institution scolaire et la difficile transmission des valeurs républicaines aujourd'hui. *Humanisme*, 289, 24-27. <https://doi.org/10.3917/huma.289.0024>
- De Luca Barrusse, V. (2010). Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940). *Cahiers du Genre*, 49, 155-182. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0155>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. (6e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2022.01>.
- Draelants, H., & Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/manuel-de-sociologie-de-l-education--9782807339385-page-187?lang=fr>
- Dufrennes, M. (2017). *L'éducation à la sexualité dans le secondaire*. [Mémoire de Master, Université de Franche-Comté]. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02374735>
- Dugas, É., Ferréol, G., & Normand, R. (2024). *Bien-être à l'école : Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels?* https://hal.science/hal-04642053v1/file/Cnesco-CCI-bien-etre_Rapport-de-cadrage.pdf

- Dutrévis, M., & Rastoldo, F. (2020). Compétences transversales : les bénéfices de sortir de l'implicite. *Rapport du service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève. Document*, 20, 047. <https://www.ge.ch/document/22569/telecharger>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. (6e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2022.01>
- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16(4), 427-431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éductions à ». *Éducation et socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.3008>
- Farges, G. (2025). *Transformations et permanences dans les métiers de l'enseignement : Éclairages issus de la comparaison internationale*. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/04/Cnesco_CCI-Metier-enseignant_Rapport-international.pdf
- Farrelly, N., Barter, C., & Stanley, N. (2023). Ready for Relationships Education? Primary school children's responses to a Healthy Relationships programme in England. *Sex Education*, 23(4), 425-441. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2052834>

- Février, V. (2020). Une brève histoire de l'éducation à la sexualité: *Cahiers pédagogiques*, 561, 31-32. <https://doi.org/10.3917/cape.561.0031>
- Fournier-Gallant, V. A., & Point, C. (2025). L'éducation à la sexualité (EAS) : État des lieux de la recherche en éducation d'un champ sous tension. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7202/1119545ar>
- Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A., & Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : des représentations différenciées. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3642>
- Gasté, V., Martin, B., Pichon, G., & Serfaty, J.-M. (2018). Le parcours éducatif de santé : Impulsion par le comité national de pilotage et mise en œuvre dans les académies. *Administration & Éducation*, 157, 163-168. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0163>
- Guiet-Silvain, J., Jourdan, D., Parayre, S., Simar, C., Pizon, F., & Berger, D. (2012). Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale. *Carrefours de l'éducation*, 32, 105-127. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0105>
- Guigue, M. (2015). Chapitre 1. L'obligation scolaire en questions. Dans M. Guigue & R. Sirmons, *L'instruction en famille* (p. 19-40). L'Harmattan.. <https://shs.cairn.info/l-instruction-en-famille--9782343056203-page-19?lang=fr>

Harvey, G., Otis, J., & Grenier, J. (Éds.). (2010). *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Gruère-Arnaud, M. (2001). L'éducation à la sexualité par la famille. Dans P. Huerre & D. Lauru, *Les professionnels face à la sexualité des adolescents* (p. 47-57). Érés.
<https://doi.org/10.3917/eres.lauru.2001.03.0047>

Hendriks, J., Marson, K., Walsh, J., Lawton, T., Saltis, H., & Burns, S. (2024). Support for school-based relationships and sexual health education : A national survey of Australian parents. *Sex Education*, 24(2), 208-224.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2169825>

Jadot, E. (2024). La socialisation morale à l'école : médiation par les établissements et expériences des élèves. <https://hdl.handle.net/2078.5/239401>

Jämiä, L., Haavisto, E., & Kylvä, J. (2026). Sexual health education knowledge required by health education teachers in Finland. *Sex Education*, 26(1), 91-106.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2425016>

Jourdan, D. (2007). L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables. *Les Tribunes de la santé*, 16(3), 53-59.
<https://doi.org/10.3917/seve.016.0053>

Jourdan, D. (2017). Parcours éducatif : Conditions d'émergence, définition et caractéristiques. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducation à"*.
<https://hal.science/hal-01672930/document>

- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE : Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Kneale, D., French, R., Spandler, H., Young, I., Purcell, C., Boden, Z., Brown, S. D., Callwood, D., Carr, S., Dymock, A., Eastham, R., Gabb, J., Henley, J., Jones, C., McDermott, E., Mkhwanazi, N., Ravenhill, J., Reavey, P., Scott, R., ... Tingay, K. (2019). Conducting sexualities research : An outline of emergent issues and case studies from ten Wellcome-funded projects. *Wellcome Open Research*, 4, 137. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15283.1>
- Lajarge, É., Debiève, H., Nicollet, Z., & Piou, S. (2017). *Santé publique : 2ème édition*. Dunod. <https://stm.cairn.info/sante-publique--9782100765331-page-7?lang=fr>
- Lange, J.-M. (2018). Éducatons à : Penser l’articulation des savoirs et des valeurs au service de l’agir sociétal. L’exemple révélateur de l’éducation au développement durable. *Éducation et socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- Lebrun, P.-B. (2024). Chapitre 16. L’obligation d’instruction. Dans P.-B. Lebrun, *La protection de l’enfance : 5e éd.* (p. 101-105). Dunod. <https://shs.cairn.info/aide-memoire-la-protection-de-l-enfance-5e-ed--9782100824250-page-101?lang=fr>
- Lebrun, J., Roy, P., Bousadra, F., & Franc, S. (2020). Relations entre disciplines scolaires et « éducations à » : proposition d’un cadre d’analyse. *McGill Journal of Education*, 54(3), 646-669. <https://doi.org/10.7202/1069774ar>

- Le Den, M. (2015). Médecins et maternité au début du XXème siècle en France : Entre normalisation, stigmatisation et contrôle social. *Déviance et Société*, 39, 321-341. <https://doi.org/10.3917/ds.393.0321>
- Legouge, P. (2012). La sexualité, un produit social et un objet sociologique. *Raison présente*, 183, 13-21. <https://doi.org/10.3406/raipr.2012.4406>
- Legouge, P. (2013). Les représentations de la sexualité dans Jeune & Jolie. *Le Temps des médias*, 21, 68-81. <https://doi.org/10.3917/tdm.021.0068>
- Lelièvre, C. (2016). Le « socle commun » : *Carrefours de l'éducation*, 41, 169-182. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169>
- Leyrit, E., Simar, C., Friaud, L., Jourdan, M. H., & Jourdan, D. (2007). Les personnels des établissements du second degré et l'éducation à la santé et à la citoyenneté : les résultats d'une étude qualitative. Dans *Congrès international AREF*. <https://hal.science/hal-01099517>
- Luis, E., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La Santé en action*, 431, 12-16. <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/article/les-competences-psychosociales-definition-et-etat-des-connaissances>
- Lussich, V. C. (2015). Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école [Mémoire de Master, Université Paris-Sorbonne]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973v1>

- Martínez, J. V. (2021). *Éducation à la sexualité et technologies de l'information et de la communication : positionnement des professionnels, population homosexuelle et applications de rencontres* [Thèse doctorale, Université de Lyon]. <https://theses.hal.science/tel-03591756v1/file/TH2021VADELLMARTINEZJULIAN.pdf>
- Massé, R., & Morisset, J. (2008). Enjeux et défis en santé publique. *Santé, Société et Solidarité*, 7(2), 83-90. <https://doi.org/10.3406/oss.2008.1293>
- Mekahlia, A., & Benhamza, H. (2023). Le milieu scolaire et son rôle dans la socialisation. *Multilinguales*, 20. <https://doi.org/10.4000/11px8>
- Merle, P. (2021). *Parlons école en 30 questions*. La Documentation française. <https://shs.cairn.info/parlons-ecole-en-30-questions--9782111455894-page-60?lang=fr>
- McCartney, G., Popham, F., McMaster, R., & Cumbers, A. (2019). Defining health and health inequalities. *Public Health*, 172, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.03.023>
- Mike, K., & Hartal, G. (2026). 'We feel like we're making a significant impact' : Teachers' subjective task value in sex and sexuality education. *Sex Education*, 26(3), 309-325. <https://doi.org/10.1080/14681811.2025.2466165>
- Ndzedi, F. (2016). L'éthique professionnelle en enseignement : Raison d'être, orientation et responsabilité. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 24(1), 66-69. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.a86>

- Nguyen, T. P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels. *Rapport commandité par le Cnesco*. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf>
- Obembe, T. A., Osungbade, K. O., & Ademokun, O. M. (2016). Awareness and knowledge of National School Health Policy and School Health Programme among public secondary school teachers in Ibadan metropolis. *Nigerian Medical Journal*, 57(4), 217-225. <https://doi.org/10.4103/0300-1652.188341>
- Ozkan, H. H. (2016). An Analysis of Teachers' Opinions about Their Knowledge of Curriculum Terms Awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Pageau, O., & Hirsch, S. (2025). L'éducation à la sexualité dans les programmes scolaires au Québec : Différentes réponses disciplinaires pour aborder un thème sensible. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(1), 136-156. <https://doi.org/10.7202/1119551ar>
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : Rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans Lessard, C. & Meirieu, P., *L'obligation de résultats en éducation* (p. 207-232). Les Presses de l'Université de Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763702025-015>
- Poupardin, C., & Cytermann, J.-R. (2010). Une forte féminisation des métiers de l'Éducation nationale. *Diplômées*, 235(1), 221-223. <https://doi.org/10.3406/femdi.2010.9288>

- Philippe, S. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530>
- Piettre, P. (2010). Catéchèse et instruction religieuse en France depuis le XIXème siècle. *Transversalités*, 115, 27-40. <https://doi.org/10.3917/trans.115.0027>
- Poirier-Saumure, A., Taher, S., & Lazreg, N. (2024). L'enseignement des sujets sensibles en contexte de diversités : Circulation des affects dans l'espace d'apprentissage. *Communication*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/12yf3>
- Ponsford, R., Meiksin, R., Melendez-Torres, G. J., Hadley, A., Lohan, M., & Bonell, C. P. (2025). The implementation of compulsory relationships and sex education in English secondary schools : Qualitative research in the 2022–23 school year. *Sex Education*, 25(5), 696-712. <https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2372355>
- Ponsford, R., Meiksin, R., Muraleetharan, V., McAllister, J., Tilouche, N., Melendez-Torres, G. J., Sturgess, J., Opondo, C., Morris, S., Hadley, A., Lohan, M., Mercer, C. H., Young, H., Campbell, R., Coyle, K., Allen, E., & Bonell, C. (2026). Factors affecting the implementation of a whole-school relationships and sexual health intervention : Staff perspectives from trial-nested qualitative research in English secondary schools. *Sex Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681811.2026.2620092>
- Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires : De « l'information sexuelle » à l'égalité entre les filles et les garçons. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.951>

- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
<https://shs.cairn.info/la-morale-du-professeur--9782130626268-page-169?lang=fr>
- Roelens, C. (2020). Pour une éducation au consentement positif. *Cahiers pédagogiques*, 561, 39-40. <https://doi.org/10.3917/cape.561.0039>
- Romano, H. (2014). *École, sexe et vidéo*. Dunod. <https://shs.cairn.info/ecole-sexe-et-video--9782100705931-page-131?lang=fr>
- Rudoe, N., & Ponsford, R. (2024). Parental attitudes to school- and home-based relationships, sex and health education : Evidence from a cross-sectional study in England and Wales. *Sex Education*, 24(6), 868-885.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2257602>
- Renaud, L. (Éd.). (2010). *Les médias et la santé : De l'émergence à l'appropriation des normes sociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Simar, C., Darlington, E., Bernard, S., & Berger, D. (2018). Promouvoir la santé à l'école : Enjeux et perspectives scientifiques. *Administration & Éducation*, 157, 143-150. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0143>
- Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.rayou.2017.01>
- Rousseau, N., & Espinosa, G. (Éds.). (2018). *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.

- Tabuteau, D. (2007). La santé en quête de politique. *Les Tribunes de la santé*, 14(1), 29-44. <https://doi.org/10.3917/seve.014.0029>
- Ullman, J., Ferfolja, T., & Hobby, L. (2022). Parents' perspectives on the inclusion of gender and sexuality diversity in K-12 schooling: Results from an Australian national study. *Sex Education*, 22(4), 424-446. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1949975>
- Valter, R., Moltrecht, B., & Gautier, S. (2025). Surmonter les défis de la promotion de la santé en milieu scolaire: Proposition d'une modélisation pragmatique par une approche qualitative. *Global Health Promotion*, 32(1_suppl), 119-128. <https://doi.org/10.1177/17579759251330652>
- Vandentorren, S., Gorza, M., & Cardoso, T. (2023). Mieux intégrer les déterminants sociaux dans la promotion de la santé des enfants en France. *Les Tribunes de la santé*, 77(3), 15-26. <https://doi.org/10.3917/seve1.077.0015>
- Verneuil, Y. (Éd.). (2023). *Une question « chaude »*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b21262>
- Verneuil, Y. (2025). L'éducation à la sexualité à l'école en France du début du xx^e siècle à nos jours: Une question demeurée socialement vive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(1), 13-35. <https://doi.org/10.7202/1119546ar>
- Wilkinson, R., & Marmot, M. (2004). *Les Déterminants sociaux de la santé - Les Faits : Deuxième édition*. World Health Organization.

Zanna, O. (2008). Norme scolaire et mineurs délinquants. Le concept de ductilité
nomique à l'épreuve. *Diversité*, 152, 139-144.
<https://doi.org/10.3406/diver.2008.2885>

Sitographie

Cnews. (2025, septembre 1). Rentrée 2025 : le controversé programme d'éducation à la vie affective et sexuelle entre en vigueur ce 1er septembre.

<https://www.cnews.fr/videos/france/2025-09-01/rentree-2025-le-controverse-programme-deducation-la-vie-affective-et>

Le Figaro. (2025, décembre 2). Éducation à la vie affective et sexuelle : l'État condamné pour avoir tardé à organiser des séances à l'école. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/education-a-la-vie-affective-et-sexuelle-l-etat-condamne-pour-avoir-tarde-a-organiser-des-seances-a-l-ecole-20251202>

Le Monde. (2025, février 6). Education à la sexualité à l'école : un long chemin pour parvenir à un programme équilibré. https://www.lemonde.fr/societe/article/2025/02/06/education-a-la-sexualite-a-l-ecole-un-long-chemin-pour-parvenir-a-un-programme-equilibre_6534161_3224.html

Annexe

Annexe n°1 : Questionnaire

Partie A: Mieux vous connaître	
A1. Vous êtes ?	Un homme ☐ Une femme ☐ Autre ☐ Je préfère ne pas répondre ☐
A2. Quelle est votre année de naissance ?	
A3. Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?	Français ☐ Mathématiques ☐ Histoire/Géographie/ Enseignement Moral et Civique ☐ Sciences et Vie de la Terre ☐ Musique ☐ Éducation Physique et Sportive ☐ Langues vivantes ☐ Technologie ☐ Arts plastiques ☐ Physique-Chimie ☐ Autre ☐ Autre

A4. Quel est votre statut actuel ?

Titulaire ☐
Contractuel ☐
Stagiaire ☐
Autre ☐

Autre

A5.

Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?

Public ☐
Privé sous contrat ☐

A6.

L'établissement dans lequel vous exercez est-il classé en réseau d'éducation prioritaire ?

Oui, en REP+ ☐
Oui, en REP ☐
Non, hors REP ☐

A7.

Depuis combien d'années enseignez-vous en collège, tous établissements confondus ?

Moins de 5 ans ☐
5 à 10 ans ☐
11 à 20 ans ☐
Plus de 20 ans ☐

A8. Parmi les niveaux suivants, lesquels avez-vous en charge durant cette année scolaire ?

6ème ☐
5ème ☐
4ème ☐
3ème ☐

SEGPA ☐

ULIS ☐

UPE2A ☐

A9. Exercez-vous des responsabilités particulières au sein de votre collège actuel ?

Professeur principal ☐

Référént santé ☐

Référént égalité ☐

Référént citoyenneté ☐

Aucune ☐

Autre ☐

Autre

Partie B: Votre formation

B1. Quel est votre niveau de formation initiale ?

Licence (bac+3) ☐

Master 1 dans l'enseignement (bac+4) ☐

Master 1 dans un autre domaine (bac+4) ☐

Master 2 dans l'enseignement (bac+5) ☐

Master 2 dans un autre domaine (bac+5) ☐

Doctorat (bac+8) ☐

Autre ☐

Autre

B2.

Avez-vous bénéficié d'une ou plusieurs formations sur l'EVARS (éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle) durant votre parcours de formation initiale ?

Oui ☐

Non ☐

Je ne sais pas / je ne me souviens pas ☐

B3. Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous déjà été formé(e) à l'EVARS depuis que vous enseignez en collège ?

Oui, récemment durant l'année scolaire en cours ☐

Oui, l'an passé ☐

Oui, il y a plusieurs années ☐

Non ☐

Je ne sais pas / je ne me souviens pas ☐

B4. Combien de fois avez-vous suivi une formation continue sur l'EVARS au cours des trois dernières années ?

1 fois ☐

2 fois ☐

3-5 fois ☐

Plus de 5 fois ☐

Je ne sais pas / je ne m'en souviens pas ☐

B5. Quelle était la durée de cette (ou ces) formation(s) ?

Moins d'une demi-journée ☐

Une demi-journée ☐

Une journée ☐

Deux journées ☐

Plus de deux journées ☐

Je ne sais plus ☐

B6.

Par quels acteurs cette (ces) formation(s) étai(en)t-elle(s) organisée(s) ?

L'académie (CARDIE, DAN, etc.) ☐

Des acteurs de votre établissement (infirmière, référent santé, etc.) ☐

Des partenaires extérieurs (associations, chercheurs, organismes privés)

☐

Autre

☐

Autre

B7.

Quel est votre avis général sur cette ou ces formation(s) ?

	Pas satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
En termes de contenu	☐	☐	☐	☐
En termes de qualité pédagogique	☐	☐	☐	☐
En termes d'utilité pour votre pratique professionnelle	☐	☐	☐	☐

B8. De façon générale, par quel biais diriez-vous que vous vous formez le plus à l'EVARS ?

Je m'autoforme	☐
J'échange avec mes collègues sur le sujet	☐
Je participe à des formations institutionnelles sur l'EVARS	☐
Je ne me forme pas à l'EVARS	☐

Partie C: Vos repères sur l'EVARS

C1. Concernant les textes institutionnels encadrant l'EVARS, vous diriez que vous les connaissez :

Très bien	☐
Assez bien	☐
Peu	☐
Pas du tout	☐

C2. Pensez-vous que la politique éducative autour de l'EVARS est suffisamment compréhensible pour être appliquée efficacement ?

Oui, tout à fait ☐

Oui, partiellement ☐

Non, peu ☐

Non, pas du tout ☐

C3. Les objectifs et contenus du programme de l'EVARS vous semblent :

Très clairs ☐

Plutôt clairs ☐

Peu clairs ☐

Pas du tout clairs ☐

C4. Parmi les thèmes suivants, lesquels relèvent selon vous de l'EVAR ? :

	Je pense que oui	Je pense que non	Je ne sais pas
Connaître son corps	☐	☐	☐
La prévention des risques (IST, grossesse, etc.)	☐	☐	☐
Développer librement sa personnalité	☐	☐	☐
L'apprentissage de la nutrition	☐	☐	☐
L'apprentissage des premiers secours	☐	☐	☐
Être libre et responsable de ses choix	☐	☐	☐
La prévention des addictions	☐	☐	☐
Comprendre ses émotions et celles des autres	☐	☐	☐
Le respect de soi	☐	☐	☐
Le respect des autres	☐	☐	☐
Trouver sa place au sein d'un groupe	☐	☐	☐
La gestion du stress	☐	☐	☐
Construire et choisir ses relations	☐	☐	☐
Distinguer ce qui appartient à la vie privée et la vie publique	☐	☐	☐
L'apprentissage des règles d'hygiène du sommeil	☐	☐	☐
Le développement de compétences psychosociales	☐	☐	☐
L'égalité filles/garçons	☐	☐	☐

C5. Parmi les éléments suivants, lesquels font selon vous partie des obligations institutionnelles pour l'EVARS ?		Oui, je pense	Non, je ne pense pas	Je ne sais pas
L'établissement doit proposer au moins trois séances annuelles d'EVARS		☐	☐	☐
L'EVARS est obligatoire dans tous les établissements scolaires, publics et privés sous contrat		☐	☐	☐
L'établissement est tenu de former systématiquement tous les personnels à l'EVARS		☐	☐	☐
Le contenu des séances EVARS doit être adapté à l'âge des élèves		☐	☐	☐
Il existe une obligation légale d'évaluer individuellement chaque élève sur ses compétences EVARS		☐	☐	☐
L'EVARS doit contribuer à la promotion de l'égalité, du respect mutuel et à la prévention des violences		☐	☐	☐
L'EVARS peut être remplacée ou suspendue selon la volonté du chef d'établissement		☐	☐	☐
L'EVARS doit être intégrée aux enseignements disciplinaires pour promouvoir santé, bien être et respect de soi et des autres		☐	☐	☐

C6. Avez-vous déjà pris connaissance du dernier texte officiel de la rentrée 2025 concernant l'EVARS ?	
Non, pas du tout	☐
Oui, rapidement/ partiellement	☐
Oui, de façon détaillée	☐

C7. Si vous n'avez pas pris connaissance du dernier texte officiel sur l'EVARS, quelles en sont les raisons ?	
Manque de temps	☐
Je ne me sens pas concerné(e)	☐
Le texte ne change rien par rapport aux textes précédents	☐
Texte trop long ou complexe	☐
Manque d'accès ou de diffusion	☐
Priorité donnée à d'autres documents ou obligations	☐
Méconnaissance de l'existence du texte	☐
Doutes sur la pertinence ou l'application dans mon enseignement	☐
Manque de formation ou d'accompagnement pour le comprendre	☐

Autre



Autre

C8. Parmi les propositions suivantes, lesquelles correspondent selon vous à des changements récents de l'EVARS ?

- | | |
|---|--------------------------|
| Étendre l'EVARS de la maternelle au lycée | ☐ |
| Mettre en œuvre l'EVARS de façon partagée par l'ensemble des acteurs de l'établissement | ☐ |
| Introduire des outils pédagogiques officiels | ☐ |
| Évaluer individuellement chaque élève sur ses compétences EVARS | ☐ |
| Obliger l'animation de l'EVARS par des intervenants externes | ☐ |
| Former obligatoirement tous les personnels à l'EVARS dès la rentrée | ☐ |
| Intégrer les compétences psychosociales dans l'EVARS | ☐ |
| Structurer le programme autour de trois grands principes : se connaître et vivre avec son corps, rencontrer les autres et construire des relations, trouver sa place dans la société et y être libre et responsable | ☐ |

C9. La mise en œuvre du programme de l'EVARS dans vos cours vous paraît :

- | | |
|------------------|--------------------------|
| Très facile | ☐ |
| Plutôt facile | ☐ |
| Plutôt difficile | ☐ |
| Très difficile | ☐ |

C10. Sur une échelle allant de 1 à 10, à quel point vous sentez-vous concerné(e) par la mise en œuvre de l'EVARS ? (1= pas du tout ; 10 = tout à fait)

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐
6	☐
7	☐
8	☐
9	☐
10	☐

C11.

En pratique, d'après vous, quels sont les acteurs les plus concernés par l'EVARS ?

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, un peu	Oui, tout à fait
L'infirmière	☐	☐	☐	☐
La vie scolaire (CPE+AED)	☐	☐	☐	☐
Les acteurs extérieurs	☐	☐	☐	☐
Les enseignants	☐	☐	☐	☐

C12. Selon vous, est-ce que d'autres acteurs que ceux cités précédemment sont concernés par l'EVARS ?

Partie D: L'EVARS au quotidien

D1. Selon vous, la mise en œuvre de l'EVARS dans votre établissement est actuellement :

Inscrite dans le projet d'établissement	☐
Mise en place de manière structurée et régulière sur tous les niveaux	☐

Mise en place de manière structurée mais inégale selon les niveaux ☐

Mise en place de manière ponctuelle lors d'événements spécifiques ☐

Mise en place de manière informelle lors de situations rencontrées avec les élèves ☐

Mise en place de manière limitée ☐

N'est pas mise en place ☐

D2.

À quelle fréquence abordez-vous des thématiques liées à l'EVARS avec vos élèves ?

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent
Dans votre enseignement disciplinaire	☐	☐	☐	☐
Dans une séance spécifique à l'EVARS	☐	☐	☐	☐
En dehors des cours en échangeant avec les élèves	☐	☐	☐	☐
Dans un projet collectif avec des partenaires internes	☐	☐	☐	☐
Dans un projet collectif avec des partenaires externes	☐	☐	☐	☐

D3.

Lorsque vous abordez des thématiques liées à l'EVARS avec vos élèves, quels sont les sujets évoqués ?

	Jamaïs	Rarement	De temps en temps	Souvent
Connaître son corps	☐	☐	☐	☐
La prévention des risques (IST, grossesse, etc.)	☐	☐	☐	☐
Développer librement sa personnalité	☐	☐	☐	☐
Être libre et responsable de ses choix	☐	☐	☐	☐
Comprendre ses émotions et celles des autres	☐	☐	☐	☐
Le respect de soi	☐	☐	☐	☐
Le respect des autres	☐	☐	☐	☐
Trouver sa place au sein d'un groupe	☐	☐	☐	☐
Construire et choisir ses relations	☐	☐	☐	☐
Distinguer ce qui appartient à la vie privée et à la vie publique	☐	☐	☐	☐
Le développement de compétences psychosociales	☐	☐	☐	☐
L'égalité filles/garçons	☐	☐	☐	☐

D4. Avec quel(s) acteur(s) collaborez-vous le plus souvent pour mettre en œuvre l'EVARS ?

Infirmière scolaire	☐
CPE	☐
Psychologue	☐
Collègues enseignants	☐
Associations ou intervenants extérieurs	☐
Direction de l'établissement	☐
Je ne collabore avec aucun acteur particulier	☐
Je n'aborde pas l'EVARS avec mes élèves	☐

D5.

Sur une échelle allant de 1 à 10, à quel point l'EVARS doit-elle, selon vous, relever des missions de l'École ? (1= pas du tout ; 10 = tout à fait)

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐
6	☐
7	☐
8	☐
9	☐
10	☐

D6. Selon vous, quelle place l'EVARS devrait-elle occuper à l'École ?

Une place centrale, intégrée dans tous les enseignements	☐
Une place importante mais ponctuelle	☐
Une place marginale, réservée à des interventions spécifiques	☐
Aucune place particulière	☐

D7. Sur une échelle allant de de 1 à 10, à quel point l'EVARS doit-elle, selon vous, relever du rôle des enseignants ? (1= pas du tout ; 10 = tout à fait)

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐
6	☐
7	☐
8	☐
9	☐
10	☐

D8.

Diriez-vous que votre discipline se prête facilement à l'intégration de l'EVARS ?

Oui, tout à fait ☐

Plutôt oui ☐

Plutôt non ☐

Non, pas du tout ☐

D9.

Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous sentez-vous compétent(e) pour mettre en œuvre l'EVARS auprès de vos élèves ? (1= pas du tout ; 10 = tout à fait)

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

8 ☐

9 ☐

10 ☐

D10. Avec quels niveaux de classe mettez-vous en place des actions EVARS ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Je n'enseigne pas à ce niveau
6ème	☐	☐	☐	☐	☐
5ème	☐	☐	☐	☐	☐
4ème	☐	☐	☐	☐	☐
3ème	☐	☐	☐	☐	☐

D11. Comment adaptez-vous vos pratiques d'EVARS selon le niveau (6ème, 5ème, 4ème, 3ème) des élèves ?

D12. Vous sentez-vous légitime pour aborder les thématiques EVARS avec les élèves ?

Oui, tout à fait ☐

Plutôt oui ☐

Plutôt non ☐

Non, pas du tout ☐

D13. Selon vous, quels sont les principaux freins à la mise en œuvre de l'EVARS dans votre pratique ?

Manque de formation sur le sujet ☐

Manque de compétences sur le sujet ☐

Manque de temps dans les programmes ☐

Difficultés pour intégrer EVARS dans les programmes disciplinaires ☐

Crainte des réactions des élèves ☐

Crainte des réactions des familles ☐

Peu d'accompagnement institutionnel ou de soutien de la hiérarchie ☐

Difficulté à trouver les bons mots ☐

Ressources pédagogiques insuffisantes ou inadaptées ☐

Impression que cela ne relève pas de ma fonction ☐

Valeurs personnelles ou convictions qui rendent certains sujets délicats ☐

Programme trop complexe ☐

Manque d'intérêt des élèves ☐

[illegible]

E1.

Je ne sais pas

Non ☐

Autre

--

E4.

Idéalement, aimeriez-vous être davantage formé(e) pour mettre en œuvre l'EVARS ?

Oui ☐

Non ☐

E5. Sous quelle(s) forme(s) aimeriez-vous être davantage formé(e) à l'EVARS ?

Formation spécifique ☐

Mise à disposition de ressources pédagogiques ☐

Travail d'équipe interdisciplinaire ☐

Intervention d'experts / partenaires ☐

Autre ☐

Autre

E6. Pour quelle(s) raison(s) ne souhaitez-vous pas être davantage formé à l'EVARS ?

Je me sens déjà suffisamment formé(e) sur le sujet ☐

J'aborde déjà ces thématiques avec aisance dans ma pratique ☐

Je dispose de ressources suffisantes pour traiter ces questions ☐

Le sujet ne relève pas prioritairement de mon rôle ☐

Le sujet ne relève pas prioritairement de ma discipline ☐

Le temps ne me le permet pas ☐

Les contraintes de service ne me le permettent pas ☐

Je ne suis pas à l'aise avec ces thématiques ☐

Autre ☐

Autre

E7.

Auriez-vous des choses à ajouter concernant l'enseignement de l'EVARS auprès des collégiens ?

E8. Accepteriez-vous d'être recontacté(e) pour un éventuel entretien destiné à approfondir certains points relatifs à l'EVARS ?

Oui ☐

Non ☐

E9. À quelle adresse mail puis-je vous recontacter ?

Merci pour votre participation.

Annexe n°2 : mail communiqué aux chefs d'établissement

Madame, Monsieur

Actuellement étudiante au sein de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education), je travaille sur le **thème de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS)** avec Amélie Duguet, Maitresse de conférences en Sciences de l'éducation.

Nous cherchons à comprendre comment les enseignants de collège s'approprient les textes institutionnels, perçoivent les enjeux liés à cette éducation et de quelle manière ils mettent en œuvre l'EVARS dans leurs pratiques d'enseignement.

Dans ce cadre, nous avons construit une enquête en ligne à l'intention des enseignants. Les réponses recueillies seront traitées de manière strictement confidentielle et anonyme. Aucune donnée ne permettra d'identifier les enseignants participants, ni les établissements concernés. Les informations collectées seront utilisées exclusivement à des fins de recherche, conformément aux règles en vigueur.

De ce fait, nous nous permettons de vous solliciter afin de **savoir si vous accepteriez de diffuser auprès de votre équipe enseignante le lien suivant** d'accès au questionnaire :

<https://sondages.ube.fr/index.php/322787?lang=fr>

Que les enseignants soient ou non impliqués dans cette éducation à l'EVARS, leur avis nous intéresse.

Votre relais et la participation de votre équipe à cette enquête nous sont particulièrement précieux.

Restant à votre disposition pour vous apporter toute information complémentaire sur ce projet, je vous remercie sincèrement pour votre précieuse aide.

Cordialement,

Mélanie Dattée

Annexe 3 : Codage des variables

Les variables de contrôle sont codées systématiquement de cette manière :

- Genre : 0 → homme / 1 → femme
- Statut : 0 → non titulaire / 1 → titulaire
- Ancienneté dans l'enseignement : 0 : → 0 à 10 ans d'ancienneté / 1 → + de 10 ans
- Niveau d'enseignement exercé 6^{ème} : 0 → n'enseigne pas / 1 → enseigne
- Niveau d'enseignement exercé 5^{ème} : 0 → n'enseigne pas / 1 → enseigne
- Niveau d'enseignement exercé 4^{ème} : 0 → n'enseigne pas / 1 → enseigne
- Niveau d'enseignement exercé 3^{ème} : 0 → n'enseigne pas / 1 → enseigne
- Niveau d'enseignement exercé ULIS/ SEGPA/UPE2A : 0 → n'enseigne pas / 1 → enseigne

Dans cette recherche, l'ensemble des variables utilisées dans les modèles de régression repose sur un codage dichotomique : la modalité "Non" est systématiquement codée 0 et la modalité "Oui" est systématiquement codée 1.

Par exemple :

« Avoir bénéficié d'une formation continue en EVARS » : la réponse « Oui » est codée 1 et la réponse « Non » 0.

« Exercer une responsabilité particulière » : les enseignants concernés sont codés 1 tandis que les autres sont codés 0.

« Enseigner les mathématiques/ physique chimie » : les enseignants concernés sont codés 1 tandis que les autres sont codés 0.

Index

Liste des figures

<i>Figure 1 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur âge</i>	114
<i>Figure 2 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur discipline enseignée</i>	119
<i>Figure 3 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur niveau de formation initiale en matière d'EVARS.....</i>	124
<i>Figure 4: Distribution des enseignants de l'échantillon selon la temporalité de leur formation continue en EVARS.....</i>	125
<i>Figure 5 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon le nombre de formations EVARS suivies</i>	126
<i>Figure 6 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon la durée des formations EVARS suivies</i>	127
<i>Figure 7 : Répartition des enseignants formés selon leur niveau de satisfaction concernant les formations EVARS suivies.</i>	128
<i>Figure 8 : Répartition des enseignants selon leur niveau de connaissance perçu des textes réglementaires encadrant l'EVARS.....</i>	130
<i>Figure 9 : Répartition des enseignants selon le niveau de compréhensibilité perçu des textes réglementaires encadrant l'EVARS.....</i>	131
<i>Figure 10 : Répartition des enseignants selon leur perception de la clarté des textes réglementaires EVARS</i>	132
<i>Figure 11 : Répartition des enseignants en fonction de leur niveau de connaissance du cadre réglementaire de 2025 encadrant l'EVARS</i>	138
<i>Figure 12 : Distribution des enseignants selon la facilité perçue d'intégration de l'EVARS dans leur discipline</i>	168
<i>Figure 13 : Distribution du niveau de perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École</i>	182
<i>Figure 14 : Répartition des perceptions de la place de l'EVARS dans l'École</i>	183
<i>Figure 15 : Distribution du niveau de perception de la place de l'EVARS dans les missions enseignantes</i>	185
<i>Figure 16 : Distribution du sentiment de compétence perçu par les enseignants pour mettre en place l'EVARS.....</i>	187
<i>Figure 17 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur sentiment de légitimité</i>	194
<i>Figure 18 : Distribution du sentiment d'implication perçu par les enseignants pour mettre en place l'EVARS.....</i>	199

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon leur sexe</i>	113
<i>Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'âge des enseignants de l'échantillon</i>	114
<i>Tableau 3 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon leur catégorie statutaire</i>	115
<i>Tableau 4 : Répartition des enseignants selon leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement au collège</i>	116
<i>Tableau 5 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur appartenance entre le secteur public et privé.....</i>	117
<i>Tableau 6 : Répartition des enseignants selon l'appartenance de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire</i>	118
<i>Tableau 7 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon les niveaux de classes enseignés</i>	120
<i>Tableau 8 : Distribution des enseignants de l'échantillon en fonction de leur responsabilité au sein de l'établissement d'exercice</i>	122
<i>Tableau 9 : Répartition des enseignants selon leur niveau de formation initiale et continue en matière d'EVARS.....</i>	123
<i>Tableau 10 : Distribution des enseignants de l'échantillon selon leur niveau de formation initiale..</i>	124
<i>Tableau 11 : Répartition des enseignants formés selon les différentes modalités de formation EVARS</i>	127
<i>Tableau 12 : Statistiques descriptives des différents scores de connaissance des textes encadrant l'EVARS obtenu par les enseignants</i>	134
<i>Tableau 13 : Relation entre connaissance perçue du texte réglementaire et score global de connaissance EVARS.....</i>	135
<i>Tableau 14 : Lien entre la clarté perçue des textes réglementaires et le score global de connaissance</i>	136
<i>Tableau 15 : Facteurs explicatifs des enseignants de la non-prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 sur l'EVARS.....</i>	139
<i>Tableau 16 : Statistiques descriptives du score de changement</i>	140
<i>Tableau 17 : Lien de la prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 et le score de changement.....</i>	141
<i>Tableau 18 : Lien entre la prise de connaissance du texte réglementaire de 2025 et le score global de connaissance</i>	143
<i>Tableau 19 : Corrélation entre le score de changement et le score global de connaissance EVARS</i>	144
<i>Tableau 20 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction des modalités déclarées de mise en œuvre de l'EVARS dans les collèges</i>	146
<i>Tableau 21 : Distribution des modalités de mise en œuvre de l'EVARS mobilisées par les enseignants auprès des élèves</i>	148

Tableau 22 : Fréquence des collaborations des enseignants avec les différents acteurs dans la mise en œuvre de l'EVARS	149
Tableau 23 : Fréquence de mise en œuvre des actions EVARS par les enseignants selon les niveaux d'enseignement.....	150
Tableau 24 : Lien entre le degré de mise en œuvre de l'EVARS et les contextes d'implémentation selon le niveau de classe	152
Tableau 25 : Fréquence des thématiques abordées par les enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS (en %).....	154
Tableau 26 : Lien entre le degré de mise en œuvre de l'EVARS et les contenus abordés selon les niveaux de classe	157
Tableau 27 : Statistiques descriptives du score global de mise en œuvre de l'EVARS.....	163
Tableau 28 : Effets bruts de la discipline enseignée sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS	164
Tableau 29 : Effet net de la discipline enseignée sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS.	166
Tableau 30 : Lien entre la discipline enseignée et la perception de l'intégration de l'EVARS dans la discipline	169
Tableau 31 : Relation entre le score global et la facilité d'intégration dans la discipline	171
Tableau 32 : Répartition des enseignants selon l'exercice ou non d'une responsabilité institutionnelle	172
Tableau 33 : Effets bruts des responsabilités exercées dans l'établissement sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS	173
Tableau 34 : Effets nets des responsabilités et caractéristiques professionnelles sur le score de mise en œuvre de l'EVARS	175
Tableau 35 : Effets bruts des formations initiales et continues sur le score global de mise en œuvre de l'EVARS.....	177
Tableau 36 : Effets nets des formations initiales et continues sur le score de mise en œuvre de l'EVARS.....	178
Tableau 37 : Statistiques descriptives de la perception de la place de l'EVARS dans les missions de l'École par les enseignants.....	181
Tableau 38 : Statistiques descriptives de la perception de la place de l'EVARS dans les missions enseignantes	184
Tableau 39 : Relation entre le sentiment de compétence et la discipline enseignée	188
Tableau 40 : Relation entre le sentiment de compétence et le fait d'exercer une responsabilité dans l'établissement.....	190
Tableau 41 : Relation entre le sentiment de compétence et le fait d'exercer une responsabilité en lien avec l'EVARS	191

<i>Tableau 42 : Relation entre le niveau de formation initiale en matière d'EVARS et le sentiment de compétence</i>	<i>192</i>
<i>Tableau 43 : Relation entre le niveau de formation continue en matière d'EVARS et le sentiment de compétence</i>	<i>193</i>
<i>Tableau 44 : Lien entre l'enseignement de la discipline et le sentiment de légitimité en EVARS</i>	<i>195</i>
<i>Tableau 45 : Lien entre l'engagement institutionnel et le sentiment de légitimité en EVARS</i>	<i>197</i>
<i>Tableau 46 : Relations entre la formation le sentiment de légitimité dans la mise en place de l'EVARS</i>	<i>198</i>
<i>Tableau 47 : Effet brut de la représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre</i>	<i>201</i>
<i>Tableau 48 : Effet net de la représentation du rôle de l'École dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre</i>	<i>202</i>
<i>Tableau 49 : Effet brut de la représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre</i>	<i>204</i>
<i>Tableau 50 : Effet net de la représentation du rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'EVARS sur le score de mise en œuvre</i>	<i>205</i>
<i>Tableau 51 : Effet brut du sentiment de légitimité sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 52 : Effet net du sentiment de légitimité sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>208</i>
<i>Tableau 53 : Effet brut du sentiment d'implication sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>209</i>
<i>Tableau 54 : Effet net du sentiment d'implication sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>210</i>
<i>Tableau 55 : Effet brut du sentiment de compétence sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>212</i>
<i>Tableau 56 : Effet net du sentiment de compétence sur le score de mise en œuvre de l'EVARS</i>	<i>213</i>

Résumé

En France, les recherches sur l'appropriation des prescriptions institutionnelles relatives à l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) par les enseignants restent limitées. Bien que celle-ci soit obligatoire depuis la loi de 2001 et qu'un programme national soit généralisé depuis la rentrée 2025, sa mise en œuvre demeure hétérogène. Cette recherche analyse le rôle des textes réglementaires dans les pratiques enseignantes, à travers les perceptions, les représentations et les modalités d'appropriation des enseignants de collège.

Le cadre théorique mobilisé s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'évolution des missions de l'École et l'émergence des « *éducations à* ». Aujourd'hui, L'École participe désormais à la socialisation, à la formation citoyenne et au bien-être des élèves. Dans ce contexte, l'EVARS constitue une mission éducative transversale visant à accompagner les adolescents dans leurs relations sociales, affectives et identitaires.

Les résultats montrent une appropriation contrastée des prescriptions institutionnelles. Les pratiques apparaissent fortement dépendantes des caractéristiques professionnelles des enseignants, de leurs représentations à l'égard de leur rôle et de leurs compétences sur le sujet. Cette étude met ainsi en évidence que les prescriptions institutionnelles font l'objet de processus d'interprétation et d'adaptation par les acteurs de terrain.

Mots-clés : éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, prescriptions institutionnelles, pratiques enseignantes, représentations professionnelles, perceptions enseignantes.

Abstract

In France, research on teachers' appropriation of institutional prescriptions related to affective, relational, and sexual education (EVARS) remains limited. Although EVARS has been compulsory since the 2001 law, and a national curriculum has been implemented nationwide since the start of the 2025 school year, its implementation remains heterogeneous. This study examines the role of regulatory texts in teaching practices through middle school teachers' perceptions, representations, and modes of appropriation.

The theoretical framework adopted is part of a broader reflection on the evolution of the School's missions and the emergence of "educations to." Today, schools are increasingly involved in students' socialization, citizenship education, and well-being. In this context, EVARS constitutes a cross-curricular educational mission aimed at supporting adolescents in their social, emotional, and identity-related development.

The findings reveal a contrasted appropriation of institutional prescriptions. Teaching practices appear to depend strongly on teachers' professional characteristics, their representations of their role, and their perceived competencies regarding the subject. This study therefore highlights that institutional prescriptions are subject to processes of interpretation and adaptation by field practitioners.

Keywords: affective, relational, and sexual education; institutional prescriptions; teaching practices; professional representations; teachers' perceptions