

2024-2025

Master 2 – Étude sur le Genre

L'EVAR-S FACE AUX CRITIQUES PARENTALES

Quand l'École « excite, incite, gêne, choque »
– étude des représentations parentales

COFFART Emma

Sous la direction de
DANIC Isabelle

Membres du jury

DANIC Isabelle | Professeure des universités en sociologie de
l'éducation - Université de Rennes

DÉROFF Marie-Laure | Maîtresse de conférences en sociologie du
genre - Université de Bretagne Occidentale

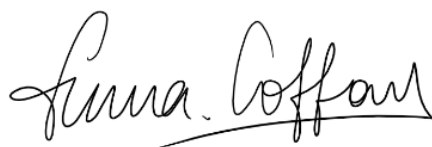
Soutenu publiquement le
03 septembre 2025



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée **Emma Coffart**, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à adresser mes plus sincères et profonds remerciements à ma directrice de mémoire, la professeure Isabelle Danic, pour son expertise, sa confiance et sa patience tout au long de ce mémoire.

Je remercie également la professeure Marie-Laure Déroff pour sa disponibilité et sa participation en tant que membre du jury de ma soutenance de mémoire.

Un grand merci à tou·te·s les interrogé·e·s, pour le temps qu'ils m'ont consacré·e·s, et dont les points de vue ont enrichi mes réflexions et connaissances.

Je remercie sincèrement mes collègues du parcours Discriminations de la promotion Fatima Mernissi, en particulier Alice, Elora, Julie et Solange, pour nos discussions passionnantes qui m'ont maintes fois remotivée.

A mes proches, pour leur présence, leur confiance et leur soutien.

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore les craintes, voire les résistances, de certains parents à l'égard du programme d'Éducation à la Vie Affective et Relationnelle, et à la Sexualité (EVAR-S). À travers des entretiens semi-directifs avec des parents d'élèves et l'analyse de vidéos diffusées par trois associations opposées à l'EVAR-S – Parents en colère, Mamans Louves, SOS Éducation –, il ressort que la méconnaissance du programme, la confusion autour de la notion de sexualité et des identités de genre alimentent les peurs et les résistances. Si les actions concrètes de contestation restent limitées chez les parents, les associations, elles, orchestrent une campagne de désinformation fondée sur l'indignation, contribuant à une panique morale autour de l'EVAR-S et de ses thématiques. Leur discours, à visée universaliste et humanitaire, repose sur une vision essentialiste et hétéronormée de l'éducation et des relations, leur conférant les traits d'une croisade morale.

Mots-clés : EVAR-S ; parents ; représentation ; panique morale ; répertoire d'actions ; croisade morale.

ABSTRACT

This paper explores fears, or even resistance, of some parents towards the sex education program (EVAR-S). Through semi-structured interviews with them and the analysis of videos released by three associations opposed to EVAR-S – Parents en colère, Mamans Louves, and SOS Éducation –, it appears that a lack of knowledge about the program and confusion surrounding the concepts of sexuality and gender identities fuel fears and resistance. While concrete actions of protest remain limited among parents, the associations are orchestrating a disinformation campaign based on indignation, contributing to moral panic around EVAR-S and its themes. Their discourse, which aims to be universalist and humanitarian, is based on an essentialist and heteronormative vision of education and relationships, giving the characteristics of a moral crusade.

Keywords: EVAR-S ; parents ; representation ; moral panic ; repertoire of actions ; moral crusade.

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Dans une volonté d'adopter une posture réflexive et engagée, j'ai choisi d'appliquer une démarche d'écriture inclusive tout au long de ce mémoire. Celle-ci se définit comme « [l'ensemble] de techniques, plus ou moins stabilisées, utilisées pour construire un langage non discriminant par rapport aux personnes de genre féminin ou, plus largement, par rapport aux personnes non binaires »¹. Cette démarche vise à déconstruire la norme masculine prétendument neutre, notamment dans un contexte où ce sont majoritairement les mères qui s'impliquent dans les questions d'éducation, comme le révèle ce travail.

Concrètement, cela se traduit par l'accord au féminin des titres, métiers et fonctions lorsque cela est pertinent, ainsi que par l'usage de formulations épiciques et de marqueurs de genre inclusifs tels que le point médian ou les pronoms « iel » et « iels ». Ainsi, lorsque le genre grammatical masculin est employé seul, il désigne explicitement des sujets masculins ; de même pour le féminin. Ce choix s'inscrit dans une perspective critique des normes langagières, en cohérence avec les enjeux théoriques et politiques abordés dans ce mémoire.

Dans une approche similaire, l'usage conjoint du “je” et du “nous” sera adopté. Le “je” marque mon engagement personnel dans ce travail ainsi que l'appropriation de certains choix méthodologiques. Le “nous”, quant à lui, permet de prendre de la distance avec l'analyse, en reconnaissant que ce mémoire n'est pas uniquement le fruit d'une réflexion individuelle, mais le résultat d'un processus partagé et nourri par d'autres apports.

Enfin, le terme « parents » utilisé dans ce mémoire inclut les parents, les détenteurs de l'autorité parentale ou de son exercice.

¹ Interview de CANDEA, Maria. « Qui a peur de l'écriture inclusive ? Entre délire eschatologique et peur d'émasculatation » *Semen, revue de sémio-linguistique des textes et discours*. 2018, vol.44.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	4
REMARQUES PRÉLIMINAIRES	5
TABLE DES MATIÈRES	6
 INTRODUCTION GÉNÉRALE	 9
 CHAPITRE 1. ÉLÉMENT DE PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	
1.1. Contexte, références historiques et théoriques : à la croisée de la sociologie de l'éducation, de la famille et des mouvements sociaux	12
1.1.1. De l'éducation à la sexualité à l'EVAR-S : genèse, évolutions et définitions	12
1.1.1.1. Aperçu historique de l'éducation à la sexualité en France	12
1.1.1.2. L'éducation à la sexualité : application et tensions socio-politiques	14
1.1.1.3. État actuel de l'EVAR-S en France : cadre institutionnel et approches théoriques	15
1.1.2. Genre, « théorie du genre » et hétéronormativité : définition	17
1.1.2.1. Piste de définition : catégorie de sexe	17
1.1.2.2. Piste de définition : le genre	18
1.1.2.3. Piste de définition : l'hétéronormativité	18
1.1.3. Les parents : outils pour comprendre et analyser leurs réalités	19
1.1.3.1. La place des représentations sociales dans l'appréhension parentale de l'EVAR-S	19
1.1.3.2. L'éducation à la sexualité et le concept de panique morale	20
1.1.4. Cadres d'analyse des mobilisations parentales contre l'EVAR-S	22
1.1.4.1. Le concept de répertoire d'action	23
1.1.4.2. Les croisades morales	24
1.2. Entretiens exploratoires : à la rencontre des parents d'élèves et du personnel scolaire	25
1.3. Parcours de recherche et éléments de problématique	27
1.4. Hypothèse de la recherche : conjecture des discours, répertoire d'actions et croisade morale	28
1.4.1. Catégoriser les doutes et réticences parentales	28
1.4.2. Analyser les mobilisations sociales anti-EVAR-S	29
1.5. Méthode d'analyse : croiser les récits aux productions de contenu	30
1.5.1. Enquête par entretiens semi-directifs	30
1.5.1.1. Prise de contact avec les parents	30
1.5.1.2. Méthodologie du guide d'entretien	33
1.5.1.3. Profils des enquêté·e·s	34
1.5.2. La portée collective des associations anti-EVAR-S : analyse des vidéos	36
1.5.2.1. La méthodologie de sélection des vidéos et guide d'analyse	36
1.5.2.2. Les vidéos sélectionnées	38

CHAPITRE 2. ANATOMIE DES REPRÉSENTATIONS PARENTALES : ENTRE PANIQUE MORALE, MÉFIANCE INSTITUTIONNELLE ET MÉCOMPRÉHENSION DU PROGRAMME DE L'EVAR-S

2.1. Les niveaux de connaissance de l'EVAR-S : un programme majoritairement incompris, méconnu et craint par certains parents	41
2.1.1. Un programme méconnu	41
2.1.1.1. « Connaissez-vous l'EVAR-S ? »	41
2.1.1.2. L'accès à l'information : un intérêt à géométrie variable	44
2.1.2. La confusion de l'EVAR-S avec d'autres éducations	46
2.1.2.1. Le croisement avec l'expérience personnelle	46
2.1.2.2. Le parallèle avec la prévention contre le harcèlement	48
2.2. Une visée émancipatrice critique dans un contexte de panique morale et de genre	51
2.2.1. La mise en place du programme, défense de la « magie » cis-hétérosexuelle	52
2.2.1.1. Mixité des séances : mise à l'épreuve de l'égalité des genres	52
2.2.1.2. Critique des séances collectives	55
2.2.2. Le genre, bouc-émissaire des valeurs progressistes	57
2.2.2.1. Symbole d'une panique morale	58
2.2.2.2. Symbole d'une transphobie latente	60
2.2.3. Quand la prévention fait violence	64
2.2.3.1. Une vision simpliste et parfois défavorable du consentement	64
2.2.3.2. Les violences sexuelles à caractère incestueux face à un consentement « trop » simpliste	67
2.2.3.3. Mise à mal des sexualités LGBTQIAP+	70
2.3. Le rôle stratégique de la vulnérabilité : arguments défensifs de l'autorité parentale	73
2.3.1. La capacité émotionnelle et intellectuelle des enfants	74
2.3.1.1. La maturité émotionnelle des enfants comme ressort de contestation	74
2.3.1.2. Vie affective, relationnelle et sexuelle : un dialogue parents-enfants parfois compliqué	76
2.3.2. Le personnel scolaire jugé « inadapté » à mener les séances d'EVAR-S	79
2.3.2.1. Un dialogue parfois compliqué avec l'École	79
2.3.2.2. « Est-ce qu'elle avait les mots pour ? » des représentations négatives du personnel scolaire dans l'animation des séances	81

CHAPITRE 3. DES RÉSISTANCES PLURIELLES CONVERGEANT AUTOUR DE LA DÉFENSE DES NORMES FAMILIALES ET SCOLAIRES TRADITIONNELLES

3.1. Contexte des associations : l'éducation et les enfants au cœur de leurs projets	86
3.2. La construction d'un argumentaire « légitime » : entre expertise, victimisation et désinformation	88
3.2.1. L'usage de la stratégie de l'expertise pour renforcer la crédibilité du discours	89
3.2.1.1. Les expert·e·s professionnel·le·s	89

3.2.1.2.	Quand les associations deviennent expertes	93
3.2.1.3.	La rare parole des parents	94
3.2.2.	L'enfant victime, une représentation essentialisée et dépolitisée	97
3.2.2.1.	Jouer sur la confusion : enfants, adolescent-e-s et sexualité	97
3.2.2.2.	Une expertise sur et sans les enfants	99
3.2.3.	« Gober un pénis » : la stratégie du choc et de l'indignation morale	102
3.2.3.1.	Le traumatisme de l'EVAR-S : un processus de victimisation pour s'assurer une parole politique	102
3.2.3.2.	La désinformation comme répertoire d'action	104
3.3.	Au-delà de l'EVAR-S : une relecture morale et soi-disant universelle des enjeux éducatifs et politiques	108
3.3.1.	Défendre la « bonne » pratique éducative	108
3.3.2.	Le couple amoureux : un combat idéologique global qui dépasse les frontières de l'éducation	110
	CONCLUSION	113
	BIBLIOGRAPHIE	116
	ANNEXE	122

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« L'École doit instruire, protéger et surtout, ne pas nuire. L'École n'a pas vocation à exciter, à inciter, à gêner, à choquer. » SOS Éducation, 2023

Ce mémoire repose sur la conviction qu'une pédagogie critique des normes, portée par l'École, permettrait de rendre visibles diverses normes dominantes – masculine, hétérocentrée, blanche, validiste, etc. – et de lutter ainsi contre les discriminations systémiques qu'elles engendrent. En France, le principe d'universalisme tend à évacuer ces questions : en affirmant ne reconnaître que des individus sans distinction, l'École française se prive des outils d'une analyse critique des normes. Or, en l'absence d'un tel questionnement et sans reconnaissance institutionnelle des approches critiques du genre ou de l'hétéronormativité, cette universalité proclamée contribue à invisibiliser les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la structure sociale (Devieille, 2013 : 449).

Dans cette optique, l'éducation à la sexualité, introduite dans les établissements scolaires comme mesure de prévention des infections sexuellement transmissibles, mais aussi comme levier de lutte contre les stéréotypes de genre et les discriminations, constitue une première avancée vers une pédagogie critique, encore timide mais non-négligeable. La législation prévoit depuis 2001 « une information et une éducation à la sexualité [...] dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène » (art. L312-16 du Code de l'éducation). Toutefois, cette initiative reste largement entravée par une mise en œuvre fragmentaire et dépendante des engagements individuels, comme le souligne le Haut Conseil à l'Égalité (2016 : 6).

L'un des constats récurrents que j'ai pu formuler lors de la réalisation de mon mémoire de première année de master – et qui trouve un écho avec plusieurs travaux de recherche (Guerra, 2018 ; Pain, 2021 ; Denger, 2023) – est que de nombreux établissements scolaires craignent des réactions hostiles de la part des parents d'élèves dans la mise en œuvre des séances d'éducation à la sexualité. Cette crainte s'inscrit dans un contexte plus large, marqué par une histoire dense des mobilisations parentales contre le déploiement de cette éducation en milieu scolaire français. Ces

mobilisations, loin d'être anecdotiques, ont joué – et jouent encore – un rôle déterminant dans les formes que prend (ou ne prend pas) cette éducation.

C'est précisément cet enjeu que se propose d'explorer ce mémoire, en posant la question de départ suivante : quel rôle jouent les parents dans le déploiement des séances d'EVAR-S ? Les réflexions qui vont suivre s'inscrivent dans la continuité des enseignements dispensés dans le cadre du master Études sur le genre, porté conjointement par les universités de Nantes, Angers, Le Mans, Brest et Rennes 2. C'est grâce à l'apport théorique de cette discipline, nourri par une approche intersectionnelle, que j'ai pu envisager ce travail de recherche ainsi que les discours parentaux dans une perspective critique et systémique.

Enfin, je souhaiterais conclure cette introduction par une brève explicitation de ma posture épistémologique en mobilisant la notion de *savoirs situés* développée par Donna Haraway (1988). Cette approche féministe invite à reconnaître que toute production de savoir est partielle, historiquement et politiquement située. Elle s'oppose à l'idéal d'une objectivité neutre et désincarnée, et valorise au contraire une posture de recherche consciente des dynamiques de pouvoir dans lesquelles elle s'inscrit. De fait, je me revendique en tant que femme cisgenre, blanche, valide, bénéficiant de ressources culturelles et économiques favorables, et engagée dans des luttes féministes liées à la santé sexuelle. Je suis consciente que ces positions de privilège façonnent mon regard, orientent mes choix méthodologiques et déterminent aussi certains angles morts que je m'efforce d'identifier. Assumer cette posture, c'est affirmer un engagement pour une production de savoir critique, plurielle et responsable.

CHAPITRE 1.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Ce mémoire prend pour point de départ la sexualité comme une construction sociale, régie par des sens, des pratiques et des discours. Cela implique de la considérer comme : « des moyens d'enculturation ou de sociabilisation par le biais desquels les cultures établissent des pratiques de subjectivation spécifiques » (Paquette, 2009 : 48). De ce fait, l'éducation à la sexualité ne se contente pas de refléter des normes sociales : elle participe activement à la production de discours sur la sexualité, influençant la manière dont les individus interprètent leurs désirs, pratiques et identités. (Devieille, 2013 : 10). Ce processus d'encadrement, de contrôle des discours et des pratiques sexuelles s'inscrit dans ce que Paul B. Preciado (2003 : 18) appelle la « sexopolitique » c'est-à-dire l'ensemble des discours, normes et technologies (médicales, juridiques, éducatives) par lesquels les sociétés modernes régulent les corps, les identités de genre et les pratiques sexuelles. En définissant les cadres de l'éducation à la sexualité, les institutions (politiques, religieuses, familiales, etc...) participent à nommer ce qui est légitime ou non. Cette recherche se concentrera sur deux instances productrices de discours normatifs sur la sexualité : l'École, via le programme d'Éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVAR-S), et les parents d'élèves.

Ce premier chapitre pose les fondements théoriques et méthodologiques du mémoire, en présentant les principaux concepts, outils analytiques et choix de matériaux mobilisés. Structuré en cinq sections, il s'ouvre sur une revue de la littérature en sociologie de l'éducation, de la famille et des mouvements sociaux, permettant d'éclairer les réticences parentales à différentes échelles. La deuxième partie revient sur les entretiens exploratoires (micros-trottoirs et échanges avec le conseil EVAR-S du Rectorat de Toulouse) qui ont orienté la problématique, formulée dans la troisième section. La quatrième développe les hypothèses de recherche, et la cinquième détaille la démarche méthodologique adoptée.

1.1. CONTEXTE, RÉFÉRENCES HISTORIQUES ET THÉORIQUES : À LA CROISÉE DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION, DE LA FAMILLE ET DES MOUVEMENTS SOCIAUX

Cette première partie pose les repères théoriques et historiques nécessaires à l'analyse des matériaux empiriques présentés ultérieurement. En s'appuyant sur la question de départ (Van Campenhoudt, 2022 : 27-44) – *Quel rôle occupent les parents dans le déploiement des séances d'EVAR-S ?* – quatre axes de réflexion ont émergé. Le premier revient sur l'évolution de l'éducation à la sexualité en France, jusqu'à sa forme actuelle, l'EVAR-S. Le deuxième, plus bref, propose des éléments de définition autour de notions centrales mais souvent confondues : genre, sexe et hétéronormativité. Le troisième s'attarde sur les concepts de représentations sociales et de panique morale, indispensables pour appréhender les réactions parentales face à l'éducation affective, relationnelle et sexuelle de leurs enfants. Enfin, un dernier axe présente des éléments clés relatifs aux mouvements sociaux, utiles pour analyser l'implication de certaines associations de parents dans la diffusion – ou la contestation – de l'EVAR-S à l'échelle nationale.

1.1.1. DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ À L'EVAR-S : GENÈSE, ÉVOLUTIONS ET DÉFINITIONS

Cette première partie s'attache à retracer l'évolution de l'éducation à la sexualité en France ainsi qu'à examiner les modalités actuelles de sa mise en œuvre. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les principales étapes de son développement et les controverses qu'elle a suscitées. Dans un second temps, l'analyse portera sur l'état actuel du dispositif, à travers la présentation du programme EVAR-S.

1.1.1.1. Aperçu historique de l'éducation à la sexualité en France

Historiquement, l'éthique sexuelle resta longtemps sous l'égide de l'Église, elle-même évoluant selon les périodes. Un premier tournant s'opère dans la seconde moitié du XIX^e siècle, à la suite de la défaite face à la Prusse en 1870, et conduisant à la mise en place d'une politique nataliste pour le siècle à venir. La sexualité est alors

conditionnée dans une approche à la fois biologiste et hygiéniste, tout en conditionnant les jeunes gens à une vie familiale hétérosexuelle, conjugale et maternelle (Devieille, De Luca Barrusse, 2010). Elle reste néanmoins trop controversée pour être instaurée de manière obligatoire dans les écoles, bien que son introduction soit à de nombreuses reprises mentionnée (Brenot, 2007).

Les réflexions s'accroissent après les événements de mai 1968 et la légalisation de la contraception (décrets d'application de la loi Neuwirth de 1972) ; le groupe de travail baptisé par la suite le Groupe National Information et Éducation sexuelles formulera des propositions qui contribueront à la circulaire Fontanet de 1973. Ce premier texte, constitué de recommandations plutôt que d'obligations aux chefs d'établissements, **préconise** : « l'accès progressif à une connaissance objective dans le domaine de la sexualité, transmission de la vie dès le primaire, fonction de reproduction, caractères sexuels et procréation en sixième et cinquième, étude du corps humain en classes de 4ème et 3ème, cycles hormonaux en classe de 1ère et enseignement de la physiologie sexuelle en terminale » (Brenot, *Ibid.*). L'information, à caractère scientifique (biologie, physiologie, hygiène), est distinguée de l'éducation qui encourage la « responsabilité », voire l'abstinence, des jeunes dans leurs pratiques. Jusque dans les années 2000, l'éducation à la sexualité évolue lentement et en fonction des grands moments d'inquiétudes, tel que la popularisation de la contraception, la légalisation de l'avortement ou le début de l'épidémie du sida. Ces crispations sont davantage une réponse à une menace sociale plutôt que perçues comme une nécessité éducative (*op.cit.* : 17).

La loi du 4 juillet 2001 et sa circulaire du 17 février 2003 définit l'éducation à la sexualité **comme** : « une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen ». Par les trois séances annuelles obligatoires, l'École se positionne comme complémentaire au rôle de la famille. Outre sa visée informative et biologique, elle entend ouvrir le débat sur des problématiques liées à la sexualité en ses différentes dimensions culturelles. L'objectif est de promouvoir un apprentissage de la responsabilité individuelle et collective, à travers la protection de soi et des autres, et la mise en œuvre des principes de liberté et d'égalité. Vingt-quatre ans après l'instauration de son obligation légale, la ministre de l'Éducation nationale, Elisabeth Borne, a annoncé la mise en place du programme intitulé *Éducation à la Vie Affective*,

Relationnelle et à la Sexualité (EVAR-S), venant actualiser et compléter les précédentes circulaires.

Par souci de clarté, le terme « EVAR-S » désignera dans ce mémoire la version la plus récente du dispositif (en vigueur depuis février 2025), tandis que l'expression « éducation à la sexualité » sera utilisée pour désigner les formes antérieures.

1.1.1.2. L'éducation à la sexualité : application et tensions socio-politiques

Depuis 2001, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire fait l'objet d'une mise en œuvre partielle, accompagnée de nombreuses controverses. En dépit de son caractère obligatoire, les données montrent une application très limitée : moins de 15 % des écoles et lycées, et moins de 20 % des collèges mettent effectivement en place ces séances². Selon le Haut Conseil à l'Égalité, le manque de moyens financiers, de disponibilité du personnel et la difficile gestion des emplois du temps sont perçus comme les principaux freins à sa mise en œuvre³.

Dans son mémoire de recherche, Mathilde Pain observe que 66% des enseignant·es de cycle 1 redoutent les réactions des parents d'élèves. Cela constitue, dans sa recherche, le frein principal dans la mise en place des séances d'éducation à la sexualité en école élémentaire (Pain, 2021 : 56). Dans une enquête publiée en 2014, la chercheuse canadienne Jacqueline Cohen rejoint ces observations, expliquant que : « les réactions anticipées des parents ont été l'obstacle le plus souvent mentionné ; seul·es 17% des enseignant·es interrogé·es ont déclaré que ce facteur renforçait leur volonté d'enseigner une éducation complète à la sexualité (SHE). Cela suggère que la plupart des enseignant·es sont convaincus que les parents ne soutiennent pas cette éducation. Pourtant, des enquêtes ont régulièrement montré que la grande majorité des parents au Canada, ainsi qu'en Australie, aux États-Unis et en Tanzanie, soutiennent le programme SHE à grande échelle, dans les collèges et lycées, et qu'ils souhaiteraient que cela débute en école primaire »⁴ (McKay, Pietrusiak, and Holowaty 1998 ; Weaver

² Rapport de l'IGESR n°2021-149, juillet 2021, page 31. Issu du livre blanc « Pour une véritable éducation à la sexualité : les recommandations de la société civile aux pouvoirs publics » du Collectif pour une véritable Education à la sexualité, novembre 2023.

³ Haut Conseil à l'Égalité. *Baromètre « Éducation à la sexualité en milieu scolaire, »* 2014-2015.

⁴ Traduction libre

et al. 2002 ; Eisenberg et al. 2008 ; Macbeth, Weerakoon, and Sithartan 2009 ; Mkumbo and Ingham 2010).

En parallèle, plusieurs polémiques ont, depuis 2001, eu pour cible l'éducation à la sexualité. L'un des exemples les plus marquants demeure l'expérimentation du programme des ABCD de l'égalité, lancé à la rentrée 2013 par Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre des Droits des femmes. Destiné à déconstruire les stéréotypes de genre dans dix académies pilotes, ce programme a rapidement été la cible de critiques virulentes. Parmi les réactions les plus médiatisées figure la *Journée de retrait de l'école* (JRE) du 24 janvier 2014, initiée par Farida Belghoul. Cette mobilisation a entraîné l'absence d'un tiers des élèves dans certaines écoles, traduisant une opposition forte à l'introduction de ces questions à l'école. La sociologue Joëlle Magar-Braeuner analyse cet épisode en soulignant que : « l'école, par son initiative si modeste et peu consistante soit-elle, d'interrogation du rapport social de sexe, adopte le projet féministe de politisation du privé et suscite en cela la réaction des mères pour qui les questions de pudeur, d'intimité, d'expression et de contrôle de la sexualité, fortement chargées symboliquement et investies émotionnellement, sont l'objet de reconfigurations inédites » (2018 : 76).

Aujourd'hui encore, des associations de parents d'élèves expriment leur opposition à la mise en place des séances d'EVAR-S, témoignant de la sensibilité persistante et de l'actualité des débats autour de l'éducation à la sexualité.

1.1.1.3. État actuel de l'EVAR-S en France : cadre institutionnel et approches théoriques

Le programme EVAR-S est structuré par cycle : il aborde la vie affective et relationnelle dès l'école maternelle et primaire, puis intègre la dimension sexuelle au collège et au lycée. Sa visée se veut émancipatrice, en promouvant l'égalité pour tou·te·s, la lutte contre les discriminations, l'éducation au consentement, la prévention des violences sexistes, sexuelles et incestueuses, ainsi que la construction d'une culture commune fondée sur le respect et l'égalité. Les objectifs pédagogiques sont précisés pour

chaque niveau scolaire.⁵ Dans son contenu, le programme reprend en grande partie les orientations des versions antérieures, à quelques ajustements près. Toutefois, il s'en distingue par sa forme : pour la première fois, il s'agit d'un véritable programme national, offrant ainsi aux établissements scolaires un cadre plus lisible et structurant.

L'éducation à la sexualité a été l'objet de plusieurs études dès les années 1990. (Desaulniers, 1995 ; Brenot, 2007 ; Communal & Guigné, 2010). Dans sa thèse de doctorat, la sociologue Elise Devieille compare les programmes d'éducation à la sexualité français et suédois ; elle souligne le manque de réflexion sur les normes de genre dans les contenus français (2013). Un constat repris par la sociologue Gabrielle Richard, dans son ouvrage *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité* (2022), qui positionne l'éducation à la sexualité française et des organismes internationaux dans un modèle préventif. Il s'agit de transmettre aux élèves des compétences et des connaissances leur permettant un développement personnel « sain ». Les séances abordent la sexualité humaine sous l'angle des risques et des manières pour les contourner. Elle est aussi présentée comme partie intégrante d'une vie saine, en mettant l'accent sur l'intégrité corporelle. Toutefois, les notions de sexe ou de genre sont abordées sous un mode binaire, et l'information liée aux orientations sexuelles et à la diversité des pratiques sexuelles est passée sous silence.

En France, les travaux alliant l'éducation à la sexualité et les parents d'élèves sont rares. Beaucoup se résument à l'analyse des événements relatifs aux ABCD de l'égalité (Gallot et Pasquier, 2018 ; Magar-Braeuner, *op. cit.*). Dans une approche moins spécifique, plusieurs travaux de sociologie de la famille s'intéressent à sa construction vis-à-vis de l'État. François de Singly, en s'appuyant sur les travaux d'Émile Durkheim, présente la famille moderne dans la dualité du « privé » et du « public ». Au nom de l'intérêt de l'enfant, des préoccupations sanitaires et éducatives, l'État justifie ses interventions auprès des parents (*op.cit.*, 2017 : 15). Depuis plusieurs années, et dans la continuité des directives de l'ONU dans la lutte contre les inégalités et les discriminations, l'État s'implique pour favoriser l'égalité de tou·te·s, quel que soit la structure et le capital de la famille. En ce sens, l'EVAR-S est le résultat de ces

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Un programme ambitieux : éduquer la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Février 2025.

ambitions, renégociant les limites du « privé » avec les familles sur ces thématiques. L'éducation à la sexualité, jusqu'alors réalisée selon le bon-vouloir et les valeurs des parents ou autre membre de la famille, se déroule désormais dans l'École sous l'égide de l'égalité.

1.1.2. GENRE, « THÉORIE DU GENRE » ET HÉTÉRONORMATIVITÉ : DÉFINITION

Les notions de *genre* et *sexe* sont fréquemment confondues, tant dans le discours public que dans les représentations parentales, ce qui justifie la nécessité de clarifier ces concepts dès l'introduction de ce mémoire. Le concept d'*hétéronormativité* sera également précisé.

1.1.2.1. Piste de définition : catégorie de sexe

Pour appréhender la notion de « catégorie de sexe », je m'appuie sur les travaux d'Hélène Colineaux, chercheuse en épidémiologie sociale, dont les recherches portent notamment sur les effets du genre sur le corps et la santé (2024 : 70). Selon cette perspective, la catégorie de sexe peut être définie comme une typologie socialement construite, fondée sur un ensemble de critères biologiques dits « innés », en lien direct ou indirect avec la fonction reproductive. Ces critères, tels que les chromosomes, les niveaux hormonaux, la présence de gonades, les organes génitaux ou encore les caractères sexuels secondaires, sont fortement corrélés au sein de chaque catégorie. Bien que la diversité corporelle ne se limite pas à une dichotomie mâle/femelle, la catégorie de sexe est, dans la majorité des sociétés contemporaines, conceptualisée et instituée de manière binaire. Cette classification binaire est assignée dès la naissance, voire avant, à partir de certaines régularités biologiques. Il convient néanmoins de souligner que ces régularités sont plus complexes qu'il n'y paraît, et que ce que l'on désigne sous le terme de « sexe biologique » ne saurait se réduire à une catégorisation strictement binaire. Ainsi, la catégorie de sexe constitue une construction sociale appuyée sur des critères biologiques, eux-mêmes interprétés à travers des cadres culturels et normatifs.

1.1.2.2. Piste de définition : le genre

Le genre peut être appréhendé comme une caractéristique individuelle, faisant référence à la façon dont un individu donné performe son genre, selon les normes de genre de la population dans laquelle iel est socialement actif·ve. Cela correspond au concept de genre comme performance de genre (Butler, 1990). Le genre peut également être perçu comme un système type de catégorisation binaire, faisant référence aux caractéristiques sociales et comportementales qui sont distribuées différemment selon la catégorie de genre et variant entre les groupes sociaux. Aujourd'hui, le genre est un concept sociologique et politique, permettant de décrire les inégalités de rôles sociaux et de rapports de pouvoir.

Ce concept scientifique se distingue de la dénonciation « théorie du genre », apparue pour la première fois en France dans le *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques* (2005) rédigé par Jutta Burggraf, spécialiste de « théologie de la femme » à l'Université de Navarre, université pontificale gérée par l'Opus Dei. Dans cette adaptation française, le prêtre et psychanalyste Tony Anatrella fustige la « théorie du *gender* », dénonciation qui trouvera sa place dans le débat public en 2010 lors de la controverse des manuels scolaires (Fillod, 2014). La « théorie du genre » est aujourd'hui un vocable fréquemment utilisé dont la popularité se base sur une confusion autour du concept de genre et des études sur le genre.

1.1.2.3. Piste de définition : l'hétéronormativité

L'hétéronormativité désigne un ensemble de normes sociales, d'institutions, de structures et de pratiques relationnelles qui instaurent l'hétérosexualité comme cadre de référence légitime, naturel et désirable. Ce concept, relativement récent dans les sciences sociales, met en lumière la manière dont l'hétérosexualité est non seulement présumée comme universelle, mais également structurante des rapports sociaux. Dans un système hétéronormatif, les individus sont implicitement considérés comme hétérosexuels, ce qui suppose une binarité sexuelle stricte et complémentaire entre les genres masculin et féminin. Toute déviation par rapport à cette norme dominante est perçue comme une transgression, entraînant divers mécanismes de régulation sociale allant de sanctions explicites (telles que la violence, l'incarcération ou les

discriminations homophobes) à des formes plus insidieuses de marginalisation, d'invisibilisation ou de stigmatisation symbolique (Rosenberg, 2005 ; cité par Devieille, 2016 : 45). Ainsi, l'hétéronormativité peut être appréhendée comme un dispositif de pouvoir qui précède, façonne et naturalise les catégories de sexe et de genre. Dans cette perspective, comme le souligne Judith Butler, la "matrice hétérosexuelle" ne permet la reconnaissance sociale qu'aux identités conformes aux normes hétéronormatives ; celles qui s'en écartent sont perçues comme des "anomalies du développement ou des impossibilités logiques" (Butler, *op. cit.*), révélant ainsi la violence normative inhérente à l'ordre hétérosexuel.

1.1.3. LES PARENTS : OUTILS POUR COMPRENDRE ET ANALYSER LEURS RÉALITÉS

Après avoir défini l'éducation à la sexualité ainsi que les principaux concepts qui la composent, il convient désormais de revenir à la question de départ de cette recherche à savoir *quel rôle occupent les parents dans le déploiement des séances d'EVAR-S ?* Pour ce faire, il est nécessaire de les considérer à la fois comme individus et comme membres d'un collectif.

En sociologie et en psychologie sociale, le groupe est envisagé comme une articulation entre l'individuel et le collectif, dans lequel se construisent les sentiments d'appartenance et d'exclusion ainsi que les identités personnelles et sociales (Fischer, 2020). Si cette recherche ne vise pas à étudier de manière approfondie les groupes sociaux auxquels appartiennent les parents interrogé·e·s, il est néanmoins essentiel, avant d'aborder la sociologie des mouvements sociaux, de théoriser la façon dont la réalité sociale — en tant que construction collective — façonne les croyances, les représentations et les pratiques individuelles. Dans ce cadre, deux concepts issus de la sociologie seront mobilisés : celui de représentation sociale, et celui de panique morale.

1.1.3.1. La place de la représentation sociale dans l'appréhension parentale de l'EVAR-S

Le concept de représentation sociale permet de comprendre la « réalité » de chaque parent vis-à-vis de l'EVAR-S. Il s'agit « [d'] une forme de connaissance, socialement

élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003). Dit autrement, il recouvre l'ensemble des croyances, connaissances et des opinions produites et partagées par des individus d'un même groupe (Danic, 2006 ; Guimelli, 2009 : 63). Le concept de représentation sociale a été formulé par le psychologue social Serge Moscovici, s'appuyant sur le concept de « représentation collective » formulé par le sociologue Émile Durkheim à la fin du XIXe siècle, premier à spécifier et souligner la primauté du social par rapport à l'individuel. Serge Moscovici reprend et structure cette analyse en affirmant que les représentations sociales constituent le processus par lequel nous interprétons la réalité, tant mentale que sociale. Elles se construisent à travers le sens que nous attribuons à nos actions collectives. Les représentations sociales diffèrent selon les groupes : socialement marquées, elles agissent comme des métasystèmes, constitués par des régulations sociales elles-mêmes croisées par les croyances établies, les normes et les valeurs du groupe (Guimelli, *op.cit.*).

Dans cette approche, la communication devient le fondement d'une identité sociale et d'une culture commune. La chercheuse Denise Jodelet en distingue trois niveaux : l'émergence des représentations, la formation des représentations et, enfin, un rapport entre représentation et conduite sociale. En interrogeant les parents ayant des doutes ou des résistances dans le déploiement de l'EVAR-S, et éventuellement manifestant des résistances, je m'intéresse aux deux derniers niveaux, à savoir quelles sont ces représentations et comment se manifestent-elles. Il faut également garder en tête que les représentations sociales sont des processus complexes à analyser et à mesurer (Abric, 2005), qui existent à un moment précis mais est susceptible d'évoluer.

1.1.3.2. L'éducation à la sexualité et le concept de panique morale

Une panique morale est un concept forgé en 1972 par le sociologue Stanley Cohen pour définir une peur commune, une crainte disproportionnée d'une société face à des pratiques sociales ou culturelles d'individus. Dans son étude, il remarque que les réactions vis-à-vis des cultures de jeunes (de la classe ouvrière ou des étudiant·e·s, comme les skinheads ou les hippies) étaient l'un des types de panique morale les plus récurrents. On comprend par cette notion « [...] la façon dont émergent, notamment via

les médias de masse, des épisodes d'inquiétude collective détachée de la réalité de la menace en question, accompagnée de la diabolisation d'un groupe identifié. » (Mahoudeau, 2022). Les chercheurs Eric Goode et Nachman Ben-Yehuda définissent cinq composantes élémentaires de la panique morale : la préoccupation d'un groupe devant un phénomène, son hostilité à l'égard de celle·eux qui l'incarnent, le consensus du groupe sur sa réalité et sur la nécessité d'agir pour y mettre un terme, la disproportion entre les faits réels et leur perception au sein du groupe, ainsi que la volatilité du mouvement social (Mathieu, 2015 : 6).

Récemment et en lien avec le sujet de ce mémoire, le sociologue Michel Bozon définit de panique morale la crainte des adultes vis-à-vis de l'autonomisation actuelle de la sexualité juvénile. Pourtant, les résultats de *l'Enquête sur la sexualité en France* révèlent que les jeunes ont intériorisés les contrôles et pratiques. En effet, l'âge du premier rapport sexuel reste stable depuis une trentaine d'années, le nombre de grossesses à l'adolescence est faible en France, et très peu de contaminations au VIH se produisent parmi les jeunes. Pour autant, les filles continuent de faire l'objet d'une surveillance plus accrue que les garçons, les parents et éducateur·ices s'inquiétant de leur apparence physique et vestimentaire, de leurs sorties et les incitant à prendre en charge la contraception lors des rapports sexuels. Malgré le fait que les adolescent·e·s se montrent préventifs/ives dans leur sexualité, la perte d'influence des adultes dans ce domaine suscite une anxiété, se traduisant par l'apparition de fantasmes et de craintes. La jeunesse serait fragile et vulnérable à toutes sortes de risques, ou, dans le cas contraire, présentée comme un danger social, « une nouvelle classe dangereuse, hors de tout contrôle, portés par la violence » (*ibid.*). Ces fantasmes, relayés par les médias, sont également véhiculés par les professionnel·le·s en contact avec les jeunes qui auraient tendance à généraliser leurs constats.

Néanmoins, comme l'explique le chercheur Lilian Mathieu, le concept de panique morale est aussi l'un des plus ambigus du vocabulaire sociologique. Tout d'abord, le terme de « panique » suggère une réaction irrationnelle et suppose que celle·eux qui y sont soumis connaissent une forme de « régression mentale », tandis que l'adjectif « morale » renvoie l'idée d'un moralisme, d'une conception rigide ou puritaine de l'ordre social. De plus, nommer une peur de « panique morale » semble implicitement la disqualifier et condamner les réalités qu'elle désigne. Enfin, parce que les

interprétations sociologiques des phénomènes désignés comme panique morale laissent sous-entendre une ambiguïté quant au statut des individus qui y sont sujets. Pourtant, les craintes manifestées lors des ABCD de l'égalité en 2013 ont été partagées à la fois par des membres de la bourgeoisie catholique traditionnelle et par des familles modestes issues de l'immigration musulmane. Comme le conclut Lilian Mathieu : « la prédisposition à la crédulité et au fantasme n'est pas le propre d'une couche sociale mais l'attestation d'une faculté proprement humaine à l'imagination – au risque parfois de s'y laisser piéger. » (*op.cit.* : 13).

Les concepts de panique morale et de représentations sociales offrent des cadres d'analyse pertinents pour comprendre les perceptions parentales à l'égard de l'EVAR-S. Afin d'envisager les parents non seulement comme des individus, mais également comme des acteur/ice-s collectif/ve-s, il est nécessaire d'avoir recours à des outils conceptuels issus de la sociologie des mouvements sociaux.

1.1.4. CADRES D'ANALYSE DES MOBILISATIONS PARENTALES CONTRE L'EVAR-S

A l'origine du mouvement social se trouve la notion d'action collective, un « agir-ensemble intentionnel » (Neveu, 2019), marqué par le projet explicite des protagonistes de se mobiliser, dans une logique de revendication c'est-à-dire la défense d'un intérêt matériel ou d'une cause. Le chercheur Alberto Melucci (1983) présente le mouvement social comme « une nébuleuse aux confins incertains et à la densité variable », une définition vague mais qui ne peut qu'être difficilement plus précise tant il existe une diversité de mouvements sociaux. Plutôt que de parler de mouvement, il propose le terme d'espace de rassemblement (espace d'agrégation), constatant qu'il existe chez certains mouvements sociaux « un réseau "diffus" de groupes, de points de rencontre, de circuits de solidarité qui diffèrent profondément de l'image de l'acteur collectif organisé politiquement. » (*Ibid.*). Cette approche est reprise par le chercheur Lilian Mathieu, définissant le concept d'espace des mouvements sociaux comme « un univers de pratique et de sens relativement autonome à l'intérieur du monde social, et au sein duquel les mobilisations sont unies par des relations d'interdépendance. » (2007 : 133).

Cette approche vise à saisir la dynamique propre à leur univers social, structuré par un ensemble de propriétés : ressources matérielles, taille des organisations, trajectoire historique, fondements idéologiques, religieux ou philosophiques, profils sociologiques des membres, etc. Elle est fondamentale pour l'analyse – même de manière exploratoire – des mouvements de parents contre l'EVAR-S.

Dans cette perspective, deux concepts théoriques s'avèrent particulièrement utiles : celui de répertoire d'action, qui permet de comprendre les modes d'expression et de protestation mobilisés, et celui de croisade morale, qui éclaire les dimensions normatives et symboliques sous-jacentes à ces engagements.

1.1.4.1. Le concept de répertoire d'action

En 2008, Charles Tilly propose une synthèse et une actualisation de son concept de répertoire d'action, exprimant l'idée selon laquelle « en un temps et un lieu donné, les gens apprennent un nombre limité de moyens pour se faire entendre et s'y cantonnent le plus souvent. Ces modes d'action évoluent lentement sous l'effet de l'expérience accumulée et des contraintes extérieures. Mais dans le temps court, ces contraintes limitent les choix disponibles pour les contestataires potentiels. » (Filleule, 2010 : 77). Il définit dans un premier temps le niveau d'action (crier, chanter, s'asseoir, etc.) et celui des interactions, ce qui permet de préciser dans quel contexte et envers qui telle action est menée. Il note que les individus peuvent également apprendre des séquences d'interactions réglées, qu'il nomme performances. Le terme « épisodes » - qu'Olivier Filleule nomme « événements protestataires » - sont des combinaisons observées et observables des performances, comme un rassemblement comprenant prise de parole, défilé et se terminant par la réception d'une délégation (*Ibid.* : 81).

Il décompose sept critères de répertoire : des contraintes (en des lieux et moments donnés, les performances se combinent en un nombre limité de types), la stabilité (les performances évoluent peu d'une mobilisation à l'autre), des définitions communes et routinisées des situations (chacun·e ont une claire conscience de la performance, peuvent se référer aux actions précédentes et anticipent celles à venir), des répertoires tactiques (la forme de la contestation varie selon la relation politique dans laquelle la revendication s'inscrit) où les acteurs font des choix stratégiques (les acteurs

disposent de leur propre répertoire d'action). Les deux derniers points concernent la modularité des répertoires (des acteurs sociaux similaires ont des répertoires communs) et les innovations, qui se font par dérivation et détournement (*Ibid.*82-83).

La chercheuse Céline Péchu, dans un article dédié au concept de répertoire d'actions, note quelques lacunes qu'il me semble important de rappeler ici (2009 : 500). Premièrement, le concept ne prend pas en compte le continuum des actions, laissant les formes individuelles de lutte et de résistance dans l'ombre. Or, ces formes quotidiennes de résistance individuelle sont un aspect important. On sait notamment que lorsque les parents éprouvent craintes, méfiances ou défiances vis-à-vis de l'Ecole, ils élaborent des stratégies d'évitement (Monceau, 2009). Sans pour autant faire partie d'un mouvement ou participer à des performances, les parents agissent en premier lieu à l'échelle individuelle. De même en distinguant les contestations ouvertes ou invisibles, on peut être amené à oublier « les dilemmes pratiques que rencontre les acteurs dans la réalité et dans leurs mobilisations » (Dobry, 1990 ; cité par Péchu, *op.cit.*).

1.1.4.2. Les croisades morales

La notion de croisade morale est fréquemment utilisée en sociologie des mobilisations. Si la plupart portent des valeurs traditionnelles, cette caractéristique n'est pas suffisante pour tenir lieu de définition sociologique, puisque « comme tous les mouvements sociaux, les croisades morales ne sont pas des totalités unifiées, mais rassemblent des individus ou groupes orientés par des logiques pratiques ou enjeux disparates, et de ce fait en fréquente concurrence pour la définition du "sens" de la lutte dans laquelle ils sont engagés. » (Mathieu, 2005 : 4). Le chercheur Lilian Mathieu définit les croisades morales comme des mouvements visant non seulement à la défense ou à la promotion de certaines valeurs et normes, mais également à leur diffusion au-delà du seul groupe (2005, 2015, 2020). Cette diffusion globale prend une « coloration humanitaire marquée. Celui qui participe à ces croisades n'a pas seulement le souci d'amener les autres à se conduire "bien", selon son appréciation. Il croit qu'il est bon pour eux de « bien » se conduire. » (Becker, 1985 : 172). A l'époque des mouvements antialcooliques américain ou le mouvement français pour l'abolition de la prostitution,

il s'agissait principalement de membres issus des fractions relativement dominantes de la société, faisant preuve d'une volonté de moralisation de ceux qui sont inférieurs. En ce sens, ces mobilisations étaient une lutte pour la préservation ou l'amélioration du prestige des groupes sociaux qui s'y engagent.

En somme et à la suite de mes lectures, il semblerait que cinq critères définissent une croisade morale (Becker, 2020 ; Mathieu, 2005 ; 2015 ; 2020) : l'identification d'un problème social ; la mobilisation de l'opinion publique en vue de créer une prise de conscience collective ; la promotion d'une vision humanitaire et universelle (les membres seraient les seuls porteurs d'une vérité qui n'aurait d'exception, fervents défenseurs de la grandeur de leur cause) ; l'élaboration d'un récit moral (désigner les victimes et les groupes responsables) et légitime (l'utilisation de symboles et images émotionnelles, ainsi que le recours à des "experts") ; enfin, l'intention à un changement législatif.

1.2. ENTRETIENS EXPLORATOIRES :

À LA RENCONTRE DES PARENTS D'ÉLÈVES ET DU PERSONNEL SCOLAIRE.

Face à ces informations théoriques, il m'a semblé judicieux d'approfondir ma réflexion par des entretiens exploratoires. L'objectif était de sonder les parents, choisis aléatoirement via des micro-trottoir, sur le contenu de l'EAS, d'avoir ainsi un premier contact avec elle·eux. J'ai emprunté un magnétophone à l'association Campus FM Toulouse, rendant ma posture plus crédible qu'avec l'utilisation d'un téléphone portable. Dans un premier temps, j'ai ciblé les adultes accompagnés d'enfants. Nous étions en vacances scolaires, il était relativement facile d'en trouver. Je prends alors rapidement conscience de mes limites de chercheuse puisque je m'adresse intuitivement aux femmes ; les rares hommes que j'interpelle sont soit avec des femmes, soit ils m'indiquent qu'ils n'ont pas le temps de répondre à mes questions. Sur les 7 entretiens menés, un seul homme a répondu à mes questions. Mon approche se voulait claire et rapide : je leur promettais peu de questions. La durée de l'entretien dépendait de leur argumentation. Le guide de ces micro-entretiens est présenté en annexe (cf. Annexe 1.).

Sur les 7 entretiens menés, 5 ont été enregistrés et 6 personnes ont accepté d'être recontactées pour des entretiens plus longs. Une personne s'est positionnée contre cette éducation, deux étaient mitigées (favorables selon les thématiques abordées) et quatre ont manifesté un véritable soutien. L'ensemble des personnes interrogées évoque l'information biologique et sexuelle, laissant de côté les thématiques adjointes comme le consentement ou le respect de soi et des autres. Enfin, le rôle des parents dans cette éducation est présenté comme central : l'ensemble souligne que l'éducation à la sexualité doit venir compléter leur approche et qu'ils restent les décisionnaires des connaissances devant être transmises.

Pour faire face à ce point de vue, j'ai contacté le rectorat de Toulouse dans l'espoir de mener des entretiens exploratoires avec le personnel scolaire. J'ai été conviée à une réunion interne animée par les infirmières conseillères techniques. Une dizaine de personnes étaient présentes, tou-te-s membres de l'éducation nationale (CPE, enseignant-es, infirmier-es, etc.) et formateur-ice en éducation à la sexualité. Pour des raisons techniques, cet échange n'a pas été enregistré. A la question « *comment les parents réagissent-ils à la mise en place des séances d'éducation à la sexualité ?* »⁶ tou-te-s mettent en avant les réticences formulées ou exprimée par ces derniers, en particulier lorsque les séances commencent à se déployer dans l'établissement. Iels évoquent des *stratégies* pour calmer ces réticences comme : prévenir les parents et animer des réunions en amont, éviter les séances pendant certaines périodes religieuses (ex. *Ramadan*), lister les thématiques abordées sur le site de l'école voire ne pas le mentionner aux parents (ex. faire des *séances d'urgence* sous la bannière du *climat scolaire*). Selon leur récit, les élèves prennent part à ces réticences, soit en s'alignant aux demandes de leurs parents (absence ou protestation – ex. se boucher les oreilles), soit indépendamment de l'avis de ces derniers et agissant de leur propre gré. Ce dernier cas, qualifié de *plus rare*, semblerait davantage prévalent dans les établissements situés autour du *bassin méditerranéen*, en raison de la forte implantation de la droite et de l'extrême droite dans ces zones géographiques.

⁶ Les expressions ici présentées entre italique sont des mots-clés que j'ai relevés sur mon carnet au cours de ce dialogue.

Ces différents entretiens exploratoires mettent en avant plusieurs points. Premièrement, les réticences formulées vis-à-vis de l'EVAR-S par les parents ne prennent pas uniquement la forme d'un refus catégorique, comme j'ai pu l'imaginer. Ce sont aussi des parents mitigés, qui concèdent que l'Ecole puisse aborder certains sujets avec leurs enfants, mais pas tout. Deuxièmement, la discussion entre l'Ecole et certains parents semble difficile ; des tactiques pourraient être déployées pour éviter le débat (ne pas prévenir les parents, retirer les enfants de l'Ecole le jour des séances, etc.) Enfin, ces entretiens exploratoires rappellent qu'il n'existe pas de communauté homogène de parents : chacun·e envisage et réagit différemment à l'EAS. De même, la récente circulaire sur l'EVAR-S ne sera pas appréhendée et appliquée uniformément par l'ensemble des membres du personnel scolaire. Il faut envisager l'Ecole comme une organisation éducative et politique dans laquelle : « les membres et groupes coopèrent tout en luttant les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts en tentant de manipuler ou de contrôler les activités des autres. On justifie fréquemment de telles activités au nom du ou des buts organisationnels symboliques. » (Salaman, 1979 : 269 – cité par Maroy, 2007 : 6).

1.3. PARCOURS DE RECHERCHE ET ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

En mobilisant conjointement la sociologie de l'école, des mobilisations et de la famille, il devient possible d'interroger, à travers l'EVAR-S, le décalage pratique et symbolique de certains parents face aux prescriptions institutionnelles. Nous posons la problématique suivante : il semblerait que certains parents aient une représentation négative de l'EVAR-S, voire qu'elle n'a pas sa place en contexte scolaire, entraînant des résistances dans sa mise en place. Négative car, dans un contexte d'alarmisme sexuel et de « crise » de la binarité sexuée et sexuelle, l'EVAR-S apparaîtrait, pour certains parents, comme le produit d'une idéologie « woke » qui effacerait toutes normes cis-hétérosexuelles et de genre pouvant conduire les enfants à adopter des pratiques précoces voire dangereuses. Face à ce régime en crise, certains parents manifesteraient des résistances multiples, collectives ou individuelles, au nom de la protection de l'enfance et de l'apprentissage de la « bonne » sexualité, c'est-à-dire un enseignement familial et conforme aux normes cis-hétérosexuelles.

1.4. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE :

CONJECTURE DES DISCOURS, RÉPERTOIRE D'ACTIONS ET CROISADE MORALE

L'hypothèse générale est que cette représentation négative prend pour racine une méconnaissance globale du genre et des sexualités, elle-même liée à l'invisibilisation de la recherche sociologique, des études sur le genre et de la construction sociale de la sexualité en France.

1.4.1. CATÉGORISER LES DOUTES ET RÉTICENCES PARENTALES

Afin de mieux appréhender les différentes représentations parentales associées à l'EVAR-S, notre objectif principal est de catégoriser les discours et les arguments mobilisés par les parents. Quatre grands types de discours peuvent être envisagés. Premièrement, nous formulons l'hypothèse d'un discours à tonalité **conservatrice**, émis par des parents qui ne s'identifient pas à la visée émancipatrice du programme. Cette catégorie inclut des parents religieux et/ou ayant une conception traditionnelle de la sexualité. Iels redoutent que l'EVAR-S n'encourage leurs enfants à s'éloigner du cadre cis-hétérosexuel et à adopter des comportements qu'ils jugent inappropriés tels que le recours à l'IVG, les relations sexuelles multipartenaires ou encore le changement d'identité de genre. Iels peuvent également percevoir l'EVAR-S comme une atteinte à l'autorité parentale.

Deuxièmement, un discours fondé sur une **mécompréhension** du programme peut être identifié chez des parents disposant d'une connaissance limitée de ses contenus. Leurs préoccupations reposent souvent sur une interprétation déformée de l'EVAR-S ; par exemple, certains estiment que les contenus abordés ne sont pas adaptés à l'âge des enfants. De ce fait, ils expriment la crainte que les informations transmises soient inutiles, voire nuisibles, pour des enfants perçus comme « vulnérables » ou « innocents ».

Troisièmement, un discours de **méfiance institutionnelle** peut être observé chez des parents qui, indépendamment du contenu même du programme, expriment une défiance généralisée envers l'École et les institutions publiques. Ils doutent de la capacité du personnel éducatif à dispenser cet enseignement de manière adéquate.

Une frange minoritaire peut adopter un discours complotiste, percevant l'EVAR-S comme un outil de contrôle et de manipulation orchestré par une élite.

À ces trois hypothèses initiales s'est ajoutée une quatrième, formulée à la suite des premiers entretiens. Deux parents ont en effet évoqué spontanément des expériences de violences sexuelles à caractère incestueux — relevant soit de leur propre vécu, soit de celui de leurs enfants. Ces récits ont été mobilisés pour justifier leur opposition aux séances d'EVAR-S, perçues comme potentiellement susceptibles de réactiver un traumatisme antérieur. Cette dimension a conduit à intégrer la question des violences sexuelles dans l'analyse des discours parentaux, qu'elles soient vécues personnellement ou rapportées par l'entourage. Dans cette perspective, l'hypothèse formulée est que certains parents viennent à considérer l'EVAR-S comme une forme **d'intervention intrusive**, pouvant renforcer la souffrance plutôt que d'assurer une fonction protectrice. Cette hypothèse a conduit à une révision du guide d'entretien, auquel a été ajoutée une question sur les expériences de violence, dans le but de mieux saisir les ressorts des réticences exprimées au cours des entretiens.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que malgré ces divergences argumentatives et la variabilité des profils, iels mobilisent un répertoire d'action semblable et limité. Leurs intérêts communs résident dans la modification ou la suppression du contenu du programme. Dans le premier cas, les parents peuvent rechercher un compromis avec le personnel scolaire et/ou proposer des intervenant·es extérieur·es dont le programme alternatif soit plus en adéquation avec leurs valeurs. Dans le second cas, iels peuvent retirer leurs enfants de l'école pendant les séances, rédiger des demandes d'exemptions juridiques et/ou faire appel aux autorités hiérarchiques compétentes. Iels peuvent également agir collectivement, en signant des pétitions, en rejoignant des associations et en relayant des campagnes en ligne.

1.4.2. ANALYSER LES MOBILISATIONS SOCIALES ANTI-EVAR-S

Le deuxième objectif est d'analyser les discours produits par trois associations et collectifs de parents opposés à l'EVAR-S — à savoir *Parents en colère*, *Mamans louves* et *SOS Éducation* — en s'appuyant sur les vidéos qu'ils diffusent ou relaient via leurs chaînes YouTube ou la plateforme CrowdBunker. L'hypothèse associée est

que ces discours véhiculent des représentations négatives de l'EVAR-S, s'inscrivant dans une dynamique de croisade morale, fondée sur la volonté de protéger les enfants contre un enseignement perçu comme pervers et potentiellement nuisible à leur santé physique et psychologique. Pour cela, je m'appuie sur les cinq critères de la croisade morale définis auparavant (Becker, 2020 ; Mathieu, 2005 ; 2015 ; 2020) : l'identification d'un problème social, la mobilisation de l'opinion public en vue de créer une prise de conscience collective, la promotion d'une vision humanitaire et universelle, l'élaboration d'un récit moral et légitime et l'intention à un changement législatif.

1.5. MÉTHODE D'ANALYSE

CROISER LES RÉCITS AUX PRODUCTIONS DE CONTENU

Le travail de recherche a été concentré sur des entretiens semi-directifs menés auprès de parents ayant des doutes ou des réticences dans le programme et son déploiement, ainsi que sur les vidéos produites et diffusées par les collectifs et associations de parents d'élèves opposés à l'EVAR-S.

1.5.1. ENQUÊTE PAR ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Dans une approche compréhensive et qualitative, des entretiens semi-directifs ont été menés afin d'analyser le degré de réticence exprimé par les parents. La phase de prise de contact a revêtu une importance particulière, dans la mesure où elle visait spécifiquement des parents exprimant des doutes ou des réserves, en cohérence avec les objectifs de ce mémoire. A ce titre, je présente ci-dessous la réflexion ayant précédé la conduite des entretiens ainsi que le guide d'entretien sur lequel je me suis appuyée et les profils des parents rencontrés.

1.5.1.1. Prise de contact avec les parents

Pour analyser les représentations des parents, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs. Les établissements scolaires ont d'abord été mobilisés pour transmettre ma demande aux parents, sans réponse. Nous avons ensuite contacté des associations régionales de parents d'élèves, lieux stratégiques de rencontre entre

la famille, l'école et la société. Toutefois, ces associations touchent en majorité un public de classe moyennes à supérieures, largement familier de la culture scolaire (Barthélemy, 1995 : 439) et dont les réticences ne seront pas représentatives d'une catégorie sociale plus large. De plus, la plupart des associations contactées (38 sur 49) font partie de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) dont les participant·e·s sont relativement plus revendicateur/ice·s que les parents APEL⁷ (*op.cit* : 449). L'enquête de Barthélemy, montre qu'il s'agit, dans les années 1995, de parents idéologiquement à gauche et dotés d'une forte cohésion politique de l'engagement associatif. Les parents issus de la PEEP⁸ et d'APEL, elles/eux, se placent davantage sur l'axe centre-droit de l'échiquier politique. Sur les 9 parents interrogés, 4 sont engagés – ou l'ont été – dans une association de parents d'élèves.

Le courriel de présentation inscrivait ma démarche dans le cadre d'un master de sociologie à l'Université de Toulouse – nous avons redouté que la mention du master Études sur le genre, encore peu connu en France, ne constitue un frein à la participation, notamment pour les parents les plus réticents vis-à-vis du genre. Ce courriel exposait l'objet de mon mémoire ainsi que la nécessité de rencontrer des parents exprimant des doutes ou des désaccords. Ce choix de formulation répondait à un double objectif : d'une part, légitimer ma présence sur le terrain toulousain ; d'autre part, prévenir d'éventuelles incompréhensions liées à la nature des études de genre, souvent mal interprétées en dehors du champ académique. J'avais déjà adopté cette stratégie lors de mon mémoire de première année de master et les réactions des personnes interrogées à l'époque, notamment à propos de la discipline à laquelle je m'adossais, m'avaient conforté·e dans la pertinence de cette approche.

Ce courriel comportait également un formulaire destiné aux parents qui résumait les principales orientations de mon travail de recherche et leur permettait de me transmettre leurs coordonnées ainsi que leurs disponibilités pour un entretien. Sur le plan géographique, les répondant·e·s du courriel étaient issu·e·s de cinq départements : la Charente-Maritime (17), la Gironde (33), la Loire-Atlantique (44), le Lot (46), les Deux-Sèvres (79). Cette concentration territoriale relativement restreinte

⁷ Association de parents d'élèves de l'enseignement libre sont les associations majoritaires et reconnues pour participer à la vie des établissements privés de l'Enseignement catholique. Elle compte 991 000 membres à la rentrée 2022. URL : <https://www.apel.fr>

⁸ Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

peut s'expliquer par plusieurs hypothèses. D'une part, il est probable que le courriel n'ait pas été diffusé, ou du moins pas consulté, par les représentant·e·s des différentes sections locales de la FCPE, pour des raisons techniques ou logistiques (messages égarés, redirigés vers les courriers indésirables, etc.). D'autre part, la réponse formulée par la FCPE du Rhône ouvre une lecture davantage politique et éducative de ces silences ou refus implicites :

Mail reçu le 05/04/2025

Bonjour,

Nous avons tardé à vous répondre car il nous a semblé dans un premier que la FCPE, qui soutient le programme EVAR-S, ne pouvait pas diffuser un message visant à faire se manifester des parents qui y seraient opposés. Nous restons cependant intéressés par cette recherche, puisqu'elle contribuerait à mieux comprendre les mécanismes de réticences de certains parents. Aussi nous conseillerions-vous, si vous souhaitez passer par nos canaux, d'adopter des formulations plus générales à destination des parents, sans préciser que vous vous intéressez en particulier à ceux qui sont dérangés par EVAR-S.

Dans l'attente de votre réponse,

Ayant reçu ce courriel à l'issue de mes entretiens, je n'y ai pas donné suite. Son contenu, empreint d'ambivalence – manifestant une conscience des réticences parentales tout en évitant délibérément de les raviver – semble traduire une certaine gêne vis-à-vis des parents. Cette posture peut être interprétée comme un indicateur de tensions entre les institutions éducatives et les familles, en particulier lorsque sont abordées des thématiques sensibles telles que la sexualité, la citoyenneté ou l'égalité. On peut raisonnablement supposer que cette même logique de précaution s'est appliquée aux courriels adressés aux établissements scolaires, révélant un mode d'évitement. Parmi les 14 personnes ayant répondu au formulaire, 7 ont confirmé leur souhait de participer à cette recherche.

À ces sept participant·e·s s'ajoute une mère rencontrée lors d'un micro-trottoir ayant exprimé spontanément son souhait de participer à cette recherche — un engagement également manifesté par Laeticia, membre du collectif Parents en colère. Les associations Mamans Louves et SOS Éducation ont également été sollicitées : la

première n'a pas donné suite, tandis que la seconde m'a indiqué « ne pas avoir les moyens humains de répondre à votre demande ».

Au total, 9 parents ont participé aux entretiens. Tous ont été réalisés à distance, 5 par visioconférence et 4 par téléphone, entre mars et avril 2025. La durée moyenne est de 40 minutes, avec un total de 6h15 d'entretien. Seul un père s'est manifesté à ma demande, les huit autres sont des femmes.

1.5.1.2. Méthodologie du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été structuré en cinq grandes parties. Premièrement et en ouverture de chaque entretien, je procédais à une contextualisation de la recherche en cours, en rappelant les objectifs du mémoire ainsi que les modalités d'anonymisation des données recueillies. Cette garantie de confidentialité était formalisée par une attestation que je pouvais transmettre aux participant-e-s sur demande. Une fois ce cadre posé, les premières questions introductives avaient pour fonction de recueillir des données factuelles relatives à la scolarité des enfants : leur âge, l'établissement fréquenté, le nombre de séances d'EVAR-S auxquelles iels avaient assisté, ainsi que les thématiques abordées au cours de ces séances.

La troisième partie de l'entretien portait sur les représentations parentales concernant l'EVAR-S. Elle visait à appréhender le degré de familiarité des parents avec le programme, les sources d'information mobilisées à ce sujet ainsi que leur perception du rôle que devrait jouer l'institution scolaire dans ce champ éducatif. Cette séquence permettait également d'identifier leurs préoccupations principales ainsi que les thématiques de l'EVAR-S suscitant le plus de réticences ou d'incompréhensions. Un document synthétique présentant les grandes lignes du programme EVAR-S a été utilisé comme support au cours de l'entretien⁹. Il servait à la fois d'outil d'évaluation du niveau de connaissance des participant-e-s et de base pour analyser leurs réactions face à un discours institutionnel formalisé.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Un projet ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Janvier 2025, pp4. URL : <https://www.education.gouv.fr/media/199381/download>

Au fil de l'entretien, les questions ont progressivement porté sur l'expression des réticences parentales, tant dans la sphère familiale qu'au sein de l'institution scolaire. Ce segment visait notamment à éclairer la nature des relations entretenues avec les professionnel·le·s de l'éducation (enseignant·e·s, personnel encadrant) afin de mieux comprendre les dynamiques d'adhésion, de distance ou de tension vis-à-vis du programme EVAR-S. Certaines questions ont été spécifiquement orientées vers l'identification d'un éventuel engagement au sein de collectifs ou d'associations opposées à l'EVAR-S, en interrogeant notamment la participation ou la connaissance des participant·e·s à l'égard de la journée de retrait organisée le 10 mars 2025. L'entretien s'est conclu par la collecte d'informations sociodémographiques complémentaires, non abordées précédemment, telles que l'âge, la localisation géographique (ville ou région) ainsi que la profession des répondant·e·s. Le guide d'entretien utilisé est retranscrit en annexe (Cf. Annexe 2).

1.5.1.3. Profils des enquêté·e·s

Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées tout en préservant les indications de position sociale que véhiculent les prénoms — conformément aux travaux du sociologie Baptiste Coulmont (2015 : 128 ; 2017) —, les pseudonymes ont été attribués à l'aide d'un générateur développé par celui-ci. Ce générateur repose sur une base de prénoms ayant été attribués à au moins quarante reprises dans les épreuves du baccalauréat entre 2012 et 2020. À partir de cette base, un nuage de prénoms a été constitué, permettant d'associer à chaque pseudonyme des marqueurs sociaux comparables à ceux des prénoms d'origine, de manière à ne pas gommer les effets de structure sociale dans l'analyse.

Dans l'ordre chronologique des entretiens, **Virginie**, 57 ans, est mère au foyer. Elle consacre l'essentiel de son temps à l'accompagnement de son fils, scolarisé en première année de CAP dans un lycée agricole et diagnostiqué autiste. Elle est également mère de trois enfants adultes. Investie dans la vie scolaire, elle occupe une fonction de représentante des parents d'élèves (RPE). Rapidement au cours de l'entretien, elle me confie que cet aîné a eu des relations pédocriminelles avec une fille de douze ans et l'une de ses filles a également été victime d'abus sexuels.

Laetitia, également mère au foyer, est engagée bénévolement dans le collectif Parents en colère des Vosges. En couple avec un homme père de trois enfants issus d'une précédente union, elle a eu avec lui trois autres enfants. Sa fille cadette est en CE1, et son fils de 10 ans, également autiste, bénéficie d'un accompagnement dans le cadre du dispositif ULIS. Âgée de 39 ans, Laetitia évoque au cours de l'entretien son propre passé de violences sexuelles intrafamiliales, ainsi que les agressions subies par deux de ses enfants, victimes de viols perpétrés par leur demi-frère.

La troisième participante, **Carole**, 47 ans, a été rencontrée dans le cadre d'un micro-trottoir à Toulouse. Elle se présente comme « analyste du mouvement », en référence à son activité d'enseignante en danse, et comme « coach en neurosciences et neuro-identitaire », à la suite de formations suivies en Belgique et en Suisse. Elle est mère de trois enfants nés de trois unions différentes. Sa fille cadette, âgée de 13 ans, est scolarisée dans un établissement privé. Carole se revendique de la communauté catholique.

Estelle, la quatrième enquêtée, partage avec Carole une appartenance générationnelle et religieuse similaire. Âgée de 42 ans, elle est mère de deux enfants, un fils de 20 ans et une fille de 13 ans. Immigrée des États-Unis, elle réside désormais en France, où elle est secrétaire dans le secteur bancaire. Sa fille fréquente une école publique.

Laurine, cinquième participante, est cadre et mère de deux petites filles de 4 et 7 ans. Elle évoque au cours de l'entretien avoir été victime de violences incestueuses dans son enfance, expérience qui éclaire son rapport actuel à la parentalité et ses attentes vis-à-vis des institutions. Âgée de 34 ans, ces deux petites filles vont dans un établissement public.

La sixième enquêtée, **Bénédicte**, 57 ans, est mère de deux enfants adultes âgés de 38 et 41 ans. Avec son conjoint, elle est aujourd'hui famille d'accueil pour six enfants — deux garçons (5 et 15 ans) et quatre filles (8 à 14 ans). Elle indique rencontrer des difficultés dans ses interactions avec l'école en raison de son statut de parent non biologique, se sentant souvent illégitime à exprimer ses points de vue. Plusieurs des enfants accueillis ont été victimes de violences, notamment pédocriminelles et incestueuses. Elle indique au cours de l'entretien avoir participé à des manifestations contre l'ÉVAR-S.

Le seul père interrogé, **Fabien**, 44 ans, est cadre supérieur. Il élève trois enfants issus de familles recomposées : une fille de 11 ans et deux garçons de 9 et 10 ans. Sa

situation familiale met en lumière la complexité des rôles parentaux dans les configurations recomposées, notamment en lien avec l'école. Ancien RPE, il s'investit toujours beaucoup dans l'école de ses enfants.

Enfin, les deux dernières participantes, **Marine** et **Élodie**, occupent également des fonctions de cadre supérieur. Marine, dans la quarantaine, est investie dans la vie scolaire en tant que représentante des parents d'élèves et accompagnante du dispositif Sentinelle¹⁰. Issue d'une famille recomposée, elle élève deux enfants de 11 et 12 ans. Élodie est mère de deux adolescents de 16 ans, un garçon et une fille, scolarisés dans un lycée public.

Un tableau récapitulatif en annexe (Cf. Annexe 3.) reprend les éléments socio-économiques de ces parents.

1.5.2. LA PORTÉE COLLECTIVE DES ASSOCIATIONS ANTI-EVAR-S : ANALYSE DES VIDÉOS

Pour approfondir les résultats des entretiens semi-directif, et pour avoir une vision plus globale de l'impact des parents anti-EVAR-S au niveau national, j'ai entrepris d'analyser l'argumentaire de trois associations : Parents en colère, SOS Éducation et Les Mamans Louves. Le choix de ces associations s'explique par leur popularité et la quantité de matériaux qu'elles diffusent. Pour cela, je me suis appuyée sur un corpus de vidéo.

1.5.2.1. Méthodologie de sélection des vidéos et guide d'analyse

Les vidéos retenues pour cette analyse ont été sélectionnées selon trois critères : une durée minimale de cinq minutes (afin d'écarter les formats courts typiques des réseaux sociaux), la présence explicite de l'acronyme « EVAR-S » ou de termes apparentés dans le titre (tels que « EAS », « éducation à la sexualité », « Éducation nationale »),

¹⁰ « Le dispositif Sentinelles et Référents a été fondé par le psychologue communautaire Éric Verdier en 2010, sous l'égide de la Ligue française de la santé mentale (LFSM). Ce projet innovant, mis en place dans de nombreux établissements scolaires en France, consiste à constituer une équipe de Sentinelles et de Référents, basée sur le volontariat. Cette équipe est composée de membres de l'équipe pédagogique, administrative et technique de l'établissement, de parents et de partenaires extérieurs ainsi que d'élèves. Lors d'une formation, les jeunes Sentinelles apprennent à repérer, intervenir, référer, les adultes Référents s'occupent de l'après (R.I.R.E : Repérer, Intervenir, Référer, Et après). » Informations recueillies sur le site internet sentihemp.fr le 25/05/25.

ainsi que la publication sur le compte YouTube ou CrowdBunker des associations. L'analyse porte ici spécifiquement sur ces deux plateformes qui, en raison de leur accessibilité et de leur gratuité, permettent une large diffusion des contenus et une visibilité accrue des discours portés. Le choix des vocables a permis d'éliminer un nombre important de vidéos réalisées autour du genre, notamment sur les personnes trans. Par exemple, sur l'ensemble des 175 vidéos publiées par SOS Éducation, une dizaine mentionne dans le titre les termes « transsexuels », « transgenre » et « wokisme ».

Les vidéos ont d'abord fait l'objet d'un premier visionnage exploratoire, avant d'être retranscrites puis analysées à l'aide du guide d'analyse élaboré à cet effet. Ce dernier repose directement sur la définition des croisades morales, telle que présentée en pages 31 et 32, dans le cadre d'une de mes hypothèses. Le tableau ci-dessous en propose une synthèse :

Tableau 3 : Guide d'analyse des logiques de croisade morale dans les vidéos

Objectifs	Thèmes	Rhèmes
Identifier un problème social	Quel est le problème dans la vidéo ?	Est-il nommé ? Si oui, comment ?
		Décrit comme urgent, grave, dangereux ?
	Qui est désigné comme concerné ou affecté ?	Parents
		Enfants
	Le problème est-il situé dans un contexte précis ?	Institution scolaire
		Société
		Gouvernement
Mobilisation de l'opinion publique	Les stratégies déployées	En lien avec la vidéo (partager, visionner une autre ?)
		Autres : signer une pétition, rejoindre une manifestation ?
Promotion d'une vision humanitaire et universelle	Le discours présente une « bonne » éducation ?	Si oui, comment ?
	Le discours présente une vérité universelle ?	Ex. s'adresse à tous les parents ?
	Description des opposant·e·s	Si oui, comment ?
Élaboration d'un récit moral et légitime	Définir les victimes	Parents ? Enfants ? Autres ?
	Définir les coupables	École ? Gouvernement ? Autres ?
	Symbole et images	Figures utilisées

		Documentation de l'EVAR-S
		Slogan
	L'utilisation d' « experts » ?	Si oui, qui sont-ils ? Profession, titre, expérience ?
Intention de changement	Que demandent-ils ?	Réforme ? Abrogation ? Autres ?

Les sections « Mobilisation de l'opinion publique » et « Intention de changement » n'ont pas fait l'objet d'un développement plus approfondi dans l'analyse. En effet, la réalisation et la diffusion même de ces vidéos constituent, selon moi, une première forme de mobilisation. Par ailleurs, l'intention de changement apparaît de manière explicite, les vidéos ayant pour objectif manifeste de dénoncer le programme visé.

1.5.2.2. Les vidéos sélectionnées

Les vingt-cinq vidéos ont été classées selon le type de réalisation, réparti en trois catégories. Le premier groupe comprend les productions initiées par des **médias extérieurs**, notamment des émissions radiophoniques ou télévisées. Dans ces formats, les représentantes¹¹ des associations sont invitées à témoigner de leurs expériences ou à exprimer leurs perceptions. Ces interventions sont ensuite fréquemment relayées sur les réseaux sociaux via les comptes officiels des associations, renforçant leur portée et leur visibilité. Le tableau ci-dessous synthétise les principales caractéristiques de ces vidéos.

La seconde catégorie regroupe des vidéos dites « **auto-produites** », c'est-à-dire conçues et réalisées en fonction des ressources financières, humaines et techniques propres aux associations. Contrairement aux vidéos du premier groupe, les intervenant·e·s n'y apparaissent plus en tant qu'invité·e·s de médias extérieurs mais en tant que médiateur·ice·s ou animateur·rice·s du débat, assumant la distribution de la parole auprès d'intervenant·e·s soigneusement sélectionné·e·s en amont. Ces formats donnent lieu à des échanges portant sur des retours d'expériences parentales ou des analyses émanant de personnes présentées comme expert·e·s. L'ensemble des vidéos adopte une forme de visioconférence, enregistrée et parfois montée,

¹¹ L'emploi du féminin est volontaire, l'ensemble des vidéos où figurent les porte-paroles des trois associations analysées sont des femmes.

notamment pour introduire ou contextualiser le sujet abordé. Conformément à la méthodologie appliquée précédemment, le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des vidéos appartenant à cette seconde catégorie.

La dernière catégorie de contenus se compose de **vidéos republiées** par les associations sur leurs chaînes YouTube ou plateformes alternatives telles que CrowdBunker, sans qu'un·e membre de l'organisation y prenne part directement. L'analyse de ces publications permet de nuancer et de densifier les revendications portées, en les articulant à des dynamiques discursives plus larges. Le geste de rediffusion revêt ici une fonction explicitement pédagogique : il s'agit de mettre en circulation des savoirs, des ressources ou des outils que les membres de l'association estiment utiles et légitimes pour leur public cible. Le processus de sélection de ces contenus est particulièrement stratégique : il ne vise pas à offrir une pluralité de points de vue ou à favoriser une posture critique détachée mais bien à renforcer une lecture spécifique de la situation — en l'occurrence, celle défendue par l'association. Ainsi, les contenus issus de sources institutionnelles, tels que les prises de parole officielles de représentants de l'Éducation nationale, ne sont pas relayés car ils ne participent pas à la construction du cadrage militant promu.

Trois tableaux en annexe (Cf. annexe 4, 5 et 6) présentent les vidéos de ces trois catégories, classées selon leur date, la plateforme de diffusion, leur durée, les intervenant·e·s et le titre de la vidéo.

Au total, 25 vidéos ont été visionnées, représentant environ vingt-six heures de contenu. Dans un premier temps, l'ensemble des propos a fait l'objet d'une retranscription intégrale. Toutefois, face à la récurrence des discours et à la redondance de certains arguments, une retranscription partielle a ensuite été privilégiée : seuls les arguments nouveaux ou particulièrement pertinents ont été transcrits et analysés. Sur le plan formel, ces vidéos se présentent majoritairement sous la forme de discussions ou de prises de parole ne nécessitant pas une analyse approfondie de la dimension visuelle. Les rares supports visuels explicitement mobilisés – tels que des documents numériques ou des ressources en ligne, notamment la plateforme Onsexprime.fr – ont fait l'objet d'une attention spécifique et ont été analysés en tant qu'éléments complémentaires du discours.

CHAPITRE 2.

ANATOMIE DES REPRÉSENTATIONS PARENTALES : ENTRE PANIQUE MORALE, MÉFIANCE INSTITUTIONNELLE ET MÉCOMPRÉHENSION DU PROGRAMME DE L'EVAR-S.

Ce chapitre vise à explorer les premières hypothèses de cette recherche en examinant la nature des doutes et des réticences exprimés par les parents à l'égard du programme EVAR-S. L'objectif est de répondre aux premières hypothèses (p.30), à savoir si ces réserves relèvent d'un positionnement conservateur, d'une méconnaissance du dispositif, d'une défiance envers l'institution scolaire ou encore d'autres dynamiques sociales. L'analyse repose sur les entretiens menés auprès de neuf parents.

La première partie interroge le niveau de connaissance des parents vis-à-vis de l'EVAR-S, variant selon leur environnement relationnel et institutionnel.

La deuxième examine les perceptions et les jugements formulés à l'égard du contenu du programme, en s'intéressant aux dimensions éducatives et culturelles mobilisées dans les récits.

Enfin, la dernière section analyse la place accordée aux enfants dans les argumentaires critiques, en particulier concernant leur « vulnérabilité », ainsi que les potentielles remises en question de la légitimité de l'institution scolaire à assurer ces séances.

2.1. LES NIVEAUX DE CONNAISSANCE AUTOUR DE L'EVAR-S : UN PROGRAMME MAJORITAIREMENT INCOMPRIS, MÉCONNU ET CRAINT PAR CERTAINS PARENTS.

Pour certains parents, l'EVAR-S dispensée en milieu scolaire peut apparaître comme une réalité floue ou peu saisissable, notamment en l'absence de communication ou de recherche d'information de leur part. J'analyse ici leur degré de compréhension et d'interprétation du programme.

2.1.1. UN PROGRAMME MÉCONNU

Les premières questions posées lors des entretiens avaient pour objectif d'évaluer le niveau de connaissance des parents concernant le dispositif EVAR-S. Il s'agissait également d'interroger leur degré de motivation à s'informer sur les contenus et les finalités de ce programme.

2.1.1.1. « Connaissez-vous l'EVAR-S ? »

« Quand est-ce que vous avez entendu parler, pour la première fois, de l'EVAR-S ? » Derrière cette première question se cache un double objectif : savoir si la personne que j'interroge connaît l'acronyme, et si oui, dans quel contexte. Sans grande surprise, beaucoup de parents sont davantage familiers avec le terme d'« éducation à la sexualité » ou « éducation sexuelle », enseignement qu'ils ont pu recevoir dans leur propre scolarité :

Laurine (34 ans, cadre, 2 enfants de 7 et 4 ans, établissement public) : « C'est vous qui me l'apprenez, je ne savais pas que ça existait. Moi, j'ai toujours entendu parler d'éducation sexuelle, je ne savais pas que ce que vous dites là, l'EVAR-S, ça existait.

EC : C'était éducation à la sexualité jusqu'à récemment. EVAR-S c'est le programme plus détaillé.

Laurine : Ah oui, bon, mais c'est pour ça alors.

EC : Mais l'éducation à la sexualité, ça vous est familier ?

Laurine : Alors mes petites, elles, n'en ont pas eu, ça c'est sûr, avec l'école. Moi, mon premier souvenir, ça devait être au collège, je pense.

EC : Et vous en avez pensé quoi ?

Laurine : Je ne sais pas, j'en ai des souvenirs d'ado, vous savez, on ricane bêtement, parce qu'on voit des photos de sexe. Mais je ne sais pas, je ne me souviens pas tout avoir abordé les notions de consentement, les choses dont on parlait aujourd'hui. Pas du tout. Donc, pour moi, c'étaient plus des cours d'anatomie presque. Je me rappelle, on avait vu une photo, une vidéo près d'une dame qui accouchait, c'était un peu particulier. Bon, je n'avais pas trouvé ça très utile. »

Le champ de l'éducation à la sexualité mobilise une diversité de lexiques, chacun sous-entendant une approche différente. L'expression la plus couramment utilisée en France, selon les recherches d'Elise Devieille (2013 : 37), est « éducation sexuelle ». Très polysémique, l'expression est utilisée à la fois pour désigner les enseignements familiaux et ceux diffusés populairement par l'École. De fait, l'expression « éducation à la sexualité » suggère une prise de distance avec cette dernière, prenant en compte la sexualité dans sa globalité. C'est l'expression qui a été utilisée pendant longtemps par l'Éducation nationale, avant de privilégier l'EVAR-S, dont le S pour « sexualité » disparaît pour les enseignements en école primaire.

Cependant, une certaine confusion persiste dans les représentations sociales entre les notions de « sexualité » et de « sexuel ». Ainsi, lorsque Laurine affirme que « [ses] petites, elles, n'en ont pas eu, ça c'est sûr, avec l'école » avant de poursuivre avec son expérience, elle semble considérer que l'éducation à la sexualité est inadaptée à l'âge de ses enfants. Cette remarque révèle une perception de la sexualité essentiellement centrée sur sa dimension sexuelle, excluant par là-même les enjeux d'intimité, de relation à soi et aux autres. Elle remarque que la notion de consentement aurait pu être abordée dans sa scolarité, sans faire de lien avec celle de ses filles et ne l'envisage pas, dans un premier temps, comme un enseignement chez les plus jeunes. Elle y revient plus loin dans l'entretien :

Laurine : « La notion de consentement, je pense, est hyper importante à maintenir, à apprendre. Le fait que non, ça n'est pas normal de montrer ses fesses

ou de se faire baisser sa culotte dans la cour, des trucs comme ça, parce que ça, c'est des trucs que j'entends encore. C'est plus le rapport au corps dans la sphère publique, je trouve, qui n'est pas du tout abordé. Parce qu'on parle d'éducation sexuelle, enfin moi, de ce que j'entends bien, c'est comment on fait l'amour, et pour moi, ça va bien au-delà de ça. C'est déjà comment je traite mon corps, comment je le montre, comment je le mets à disposition, si je veux. C'est tout ça, quoi. C'est vraiment ça où je trouve qu'on manque de culture. »

Cette confusion pourrait être dissipée par une lecture attentive du programme de l'EVAR-S qui souligne explicitement la nécessité d'adapter les contenus aux stades de développement des enfants. En ce sens, l'initiation au consentement y est présentée comme un apprentissage fondamental, dès le plus jeune âge, bien que souvent formulé dans une perspective quelque peu réductrice des dynamiques relationnelles (Sierra, 2024). J'y reviendrai plus loin, en mettant en lumière les critiques faites à l'encontre de ce concept. Cette méconnaissance ou cette interprétation restrictive de l'éducation à la sexualité n'est pas isolée :

EC : « Quand est-ce que vous avez entendu parler pour la première fois de l'EVAR-S ?

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Je pense que ça devait être quand ils étaient vers la quatrième, cinquième peut-être. Alors, sur la sexualité en tant que telle, parce que comme les filles sont réglées très très jeunes, je sais que dans ma fille en CM2, dans sa classe, près de plus de la moitié des filles étaient réglées au CM2. »

À l'instar de Laurine, Élodie appréhende dans un premier temps l'EVAR-S sous l'angle restreint de l'éducation sexuelle, en l'associant principalement à la sexualité génitale. Ce n'est que dans un second temps qu'elle élargit sa compréhension en y intégrant l'apprentissage du fonctionnement du cycle menstruel ainsi que, plus largement, des connaissances relatives aux organes sexuels et reproductifs. Cette réduction de l'EVAR-S à une simple éducation sexuelle – entendue dans sa dimension strictement biologique ou génitale – constitue un point commun à l'ensemble des personnes interrogées.

Cette représentation limitante peut s'expliquer par l'histoire des terminologies mobilisées dans le champ de l'éducation à la sexualité, comme évoqué dans le chapitre précédent, et/ou par les expériences individuelles que les participant-e-s ont pu vivre dans leur propre parcours éducatif. Toutefois, cette perception ne peut être exclusivement attribuée à des facteurs historiques ou personnels : elle relève également d'un positionnement subjectif face à l'EVAR-S, qui dépend en partie de l'intérêt personnel porté – ou non – à ces enjeux éducatifs.

2.1.1.2. L'accès à l'information : un intérêt à géométrie variable

A la question « Quand est-ce que vous avez entendu parler, pour la première fois, de l'EVAR-S ? » s'ajoute celle de savoir comment se renseignent-iels sur le sujet. Ici aussi, la question sous-entend une double réponse, celle de savoir si iels font la démarche de chercher des informations, et si oui, quelles plateformes ou médias utilisent-iels. Pour juger le niveau de connaissance des parents, je me suis appuyée sur le document du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche intitulé *Un projet ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*¹². Il s'agit d'un document court (4 pages) affiché sur la page officielle de l'EVAR-S et transmis lors des entretiens. Sur les 9 parents, une seule connaît ce document :

EC : « Que pensez-vous de cette présentation de l'EVAR-S ?

Laeticia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : En fait, je suis d'accord avec... Vous voyez, c'est le genre de document, finalement, que je ne vais même pas, finalement, aller regarder. Bon, je l'ai vu, on l'a étudié, on a regardé. En fait, c'est quelque part, en fait, c'est justement ce type de communication qui fait que, quand des parents ne sont pas forcément inquiets, sont en confiance, n'y voient pas forcément ce que nous on voit. »

¹² Op. Cit. 2025.

L'intérêt que Laetitia porte à ce document s'inscrit dans le prolongement de son engagement au sein des collectifs de Parents en colère. Dans le cadre de leur mobilisation contre certaines orientations éducatives, elle-même, et à l'instar des autres membres du collectif, se voit contrainte de développer une expertise sur les dispositifs qu'ils contestent, sous peine de voir leur légitimité mise en question. Nous reviendrons plus loin sur les stratégies argumentatives mises en œuvre par ces collectifs. Il importe toutefois de souligner que la connaissance approfondie qu'elle manifeste à l'égard de ce document semble nourrie par une forme de méfiance institutionnelle vis-à-vis de l'Éducation nationale. Il est d'ailleurs significatif que Laetitia soit la seule à maîtriser ce document alors même que quatre des neuf parents interrogés sont, ou ont été, représentants des parents d'élèves. La plupart d'entre eux n'ont eu connaissance de l'EVAR-S qu'à travers les informations qui leur ont été relayées :

EC : « Est-ce que vous vous informez régulièrement sur ce sujet ?

Marine (43 ans, cadre, deux enfants de 11 et 12 ans, établissement public, RPE et Sentinelle) : Non, je prends les infos, je suis représentante des parents d'élèves. J'ai certaines infos qui m'arrivent. Après, je suis membre aussi de la fédération des parents d'élèves donc j'ai toutes les revues et tout. Je lis ce qu'il fait. Je reçois les mails, les news, je les lis. Mais ce n'est pas moi qui vais les chercher. »

Néanmoins, à la différence de Laetitia, la connaissance de l'EVAR-S demeure, pour ces parents, périphérique et ne relève pas d'un intérêt particulier. Pour elleux, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans la continuité des autres enseignements scolaires, sans susciter de vigilance particulière. Ce différentiel d'attention renvoie à une confiance institutionnelle inégale :

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Non, je regarde pas du tout. [...] A vrai dire, je fais assez confiance dans l'institution notamment le fait de donner l'information juste en fonction de la maturité, je dirais du niveau de conscience ou de capacité à comprendre des élèves en fonction de leur âge, parce qu'ils les connaissent toute l'année, ils ont des générations qui passent, et j'ai quand même confiance. »

Parmi les neuf parents rencontrés, cinq semblent manifester une forme de confiance à l'égard de l'institution scolaire, ce qui se traduit notamment par une connaissance limitée des contenus et des finalités du programme EVAR-S.

Bien que ce dispositif fasse l'objet de débats publics nourris, il demeure partiellement méconnu des parents d'élèves. Cette méconnaissance peut s'expliquer, d'une part, par le caractère relativement récent du programme, et d'autre part, par la délégation de confiance accordée à l'Éducation nationale, perçue comme légitime pour encadrer ces enseignements. Par ailleurs, le fait que l'EVAR-S aborde des thématiques parfois controversées peut contribuer à une appréhension floue de ses contenus, voire à une forme d'évitement ou de retrait vis-à-vis de son examen critique.

2.1.2. LA CONFUSION DE L'EVAR-S AVEC D'AUTRES ÉDUCTIONS

À la suite des micros-trottoirs réalisés, il est apparu que l'expression « éducation à la sexualité » a été partiellement mal interprétée par certain·e·s participant·e·s, ces dernier·ère·s évoquant prioritairement les pratiques éducatives qu'ils/elles mettent en œuvre au sein de la sphère familiale, plutôt que les dispositifs institutionnels mis en place dans le cadre scolaire. Tirant les enseignements de cette première phase de terrain, j'ai opté, au cours des entretiens, pour l'usage du terme « EVAR-S » dans l'objectif de recentrer les échanges sur le programme officiel. Toutefois, cette reformulation n'a pas toujours permis de dissocier clairement les différents registres d'éducation évoqués : le dispositif scolaire a souvent servi de point d'ancrage — ou de prétexte — à des discours portant plus largement sur les formes d'éducation personnelle, familiale ou morale.

2.1.2.1. Le croisement avec l'expérience personnelle

Pour certain·e·s parents, l'entretien s'est parfois détaché de son sujet premier et a été interprété sur un registre personnel comme s'il s'agissait de sonder leur propre niveau d'information en matière d'éducation à la sexualité, en dehors de tout cadre institutionnel. L'EVAR-S a ainsi parfois été perçue non comme un programme scolaire relevant de l'Éducation nationale mais comme une forme d'éducation privée issue de la sphère familiale ou individuelle :

EC : « Est-ce que vous vous informez régulièrement sur l'EVAR-S ?

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) : Oui, nous on fait des formations régulièrement. D'abord par rapport à notre métier. Et puis nous les enfants, c'est nous qui les ramassons. Quand on a des enfants qui arrivent en urgence. Parce que justement, il y a eu de la maltraitance psychologique, sexuelle. [...]

EC : Vous disiez que vous avez reçu des formations. C'est quelle formation ? Sur la sexualité ?

Bénédicte : Pas sur la sexualité, mais sur les conséquences des actes sexuels en fait, et plus comment les gérer. Moi je sais qu'une gamine qui a été sexuellement abusée, toute sa vie restera impactée, toute sa vie. Jamais, jamais elle ne s'en remettra, jamais, jamais. Ça reste indélébile dans les gènes et c'est l'échec total. Pour une seule femme, on peut faire ce qu'on veut, dire ce qu'on veut, mettre des mots, un professeur pour mettre des mots sur comment la mécanique fonctionne, ça va qu'empirer les choses. Ça c'est une grosse bêtise je pense. »

Dans le cas de Bénédicte, il est également possible que les formations qu'elle a suivies aient abordé les contenus du programme d'EVAR-S. Elle m'indiquera d'ailleurs ultérieurement avoir participé à des manifestations contre sa mise en œuvre, aux côtés d'autres parents d'accueil. Son expérience, à la croisée du personnel et du professionnel, semble influencer de manière significative sa perception de l'éducation à la sexualité et, plus largement, de l'institution scolaire. Une dynamique comparable est observable chez Carole, qui mobilise les savoirs acquis au cours de ses formations comme ressources justificatives pour légitimer ses prises de position.

EC : « Est-ce que vous vous informez régulièrement [sur l'EVAR-S] ?

Carole (47 ans, professeure de danse et "coach en neurosciences et neuro-identitaire", 3 enfants dont une de 13 ans, établissement privé) : J'essaie de rester objective avec ça. Comme je vous disais, je ne suis pas fermée à l'évolution humaine et à la société. Je ne suis pas fermée du tout. [...] En plus, avec ma formation, j'essaye vraiment, là je vais être sur une année sur les addictions et la dopamine, l'adrénaline, tous ces enjeux-là. On va parler sexualité aussi. Donc,

j'attends un peu aussi de finir cette formation pour commencer à regarder un peu ce mouvement de société qui se met en place. Mais instinctivement, par mon instinct vraiment encore un peu primaire parce que je suis vraiment... Vous savez on a deux cerveaux. Un cerveau gauche, un cerveau droit. Le cerveau droit, c'est le cerveau des images métaphoriques, des ressentis, des sens. Je suis très neuro-droitière et mon cerveau droit me signale vraiment qu'il y a méfiance. Il y a méfiance. Je pense qu'on peut... La méfiance pour moi, elle est vraiment de l'ordre de la santé mentale pour nos jeunes. »

Indépendamment de la validité scientifique des formations suivies — qu'il s'agisse de celles portant sur la « neuro-atypie » ou de celles évoquées par Bénédicte —, l'expérience personnelle constitue, pour l'ensemble des parents interrogé·e·s, un prisme déterminant dans la manière dont iels appréhendent le programme d'EVAR-S. En l'absence d'une information précise sur ce dispositif — puisque la majorité des parents n'ont pas connaissance des documents institutionnels diffusés par l'Éducation nationale —, ces dernier·ère·s sont amené·e·s à prendre position dans le cadre de cette recherche. Ne disposant pas de référents scolaires explicites, iels mobilisent leur vécu personnel et familial comme principale ressource argumentative pour asseoir la légitimité de leurs opinions. Cela peut conduire à des réponses qui sortent du cadre de l'EVAR-S.

2.1.2.2. Le parallèle avec la prévention contre le harcèlement

Dans une logique comparable, la question du harcèlement a été fréquemment évoquée au cours des échanges avec les parents. Si l'éducation à la prévention du harcèlement constitue indéniablement un enjeu pédagogique majeur — et peut, à ce titre, être intégrée dans le champ de l'EVAR-S, notamment lorsqu'elle concerne des formes de harcèlement à caractère sexiste ou hétérosexiste —, sa récurrence dans les discours parentaux mérite d'être interprétée avec attention. En effet, compte tenu de la méconnaissance générale du programme et des thématiques spécifiques qu'il recouvre, ces références au harcèlement peuvent être comprises comme une reformulation ou un déplacement du débat. Elles traduisent moins une réaction informée au contenu du programme qu'une préoccupation plus large, parfois plus

consensuelle, permettant aux parents d'aborder des enjeux éducatifs sensibles tout en évitant frontalement les thématiques les plus controversées de l'éducation à la sexualité :

EC : « Quel est votre avis sur l'EVAR-S ?

Virginie (57 ans, mère au foyer, 3 enfants dont un de 16 ans, établissement public, RPE) : Je dis que c'est pas mal, parce que c'est bien qu'on les informe, déjà par rapport à tout ce qui peut se passer, puisque malheureusement la société devient un peu compliquée, je veux dire, il y a beaucoup de harcèlement, il y a plein de choses. [...] Le harcèlement, on en parle tellement que ça devient fatigant. Et il y en a toujours. Mais je vois que... Moi, j'ai participé à beaucoup de conseils de discipline et les élèves qui sont harcelés, que ce soit physiquement ou moralement, il n'y a rien qui bouge sur ça. Il n'y a rien. Parce qu'on fait des conseils de classe, mais il n'y a pas vraiment de sanctions. Les élèves qui sont harcelés partent du lycée et on garde l'élève qui est harceleur. Pour moi, ce n'est pas logique. Il y a des choses qui ne sont vraiment pas logiques. »

La notion de « fatigue » associée aux thématiques du harcèlement a également été évoquée par Laeticia, qui perçoit la récurrence de ces sujets — au même titre que celui du consentement — comme potentiellement préjudiciable pour les enfants. Selon elle, la répétition de ces contenus éducatifs, loin de renforcer leur portée, pourrait engendrer une forme de lassitude ou de saturation, voire produire des effets contre-productifs. Ce discours s'inscrit dans une critique plus large d'une supposée sur-exposition des élèves à des problématiques perçues comme sensibles ou anxiogènes et témoigne d'une mise en tension entre l'intention éducative de prévention et la perception parentale d'un excès normatif ou moral :

Laeticia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : « C'est peut-être beaucoup que de dire "à longueur de journée", mais vraiment, c'est vrai que c'est autant à l'école que dans les publicités à la télévision ou même sur les réseaux Internet, YouTube et compagnie, qu'on leur rabat les oreilles sur le harcèlement où, justement, on va leur montrer ces schémas-là, donc le trouble alimentaire, et que ça se finit par de

l'automutilation, voire du suicide, parce que bien souvent, ces campagnes-là, c'est comme ça que ça se termine, c'est pour faire prendre conscience aux agresseurs, mais on ne pense pas non plus, justement, comme tout à l'heure ces trois victimes-là, à ces enfants qui n'ont pas de problème de harcèlement et qui, quand ils vont avoir un problème de chahuterie avec d'autres enfants ou des choses comme ça, vont tout de suite vouloir mettre fin à leur supplice, à leur souffrance, et vont aller directement passer à l'acte. »

Cette rhétorique autour de la saturation sera analysée plus en détail dans le cadre des discours relatifs à la lutte contre l'inceste. Dans le cas présent, l'évocation récurrente du harcèlement sert à exprimer une forme de lassitude face à un sujet perçu comme déjà connu, intégré, voire surexploité, et donc jugé inutile à réexpliquer. Elle permet ainsi de formuler une critique indirecte de l'éducation à la sexualité en disqualifiant l'une de ses dimensions au nom de son apparente redondance.

La question du harcèlement a été mentionnée par trois parents. Si, dans deux cas, elle sert à exprimer une forme de lassitude ou de scepticisme à l'égard des messages de prévention perçus comme redondants, le troisième parent mobilise au contraire cette thématique pour légitimer la présence et l'utilité du programme EVAR-S. Dans ce dernier cas, le dispositif est perçu comme une réponse pertinente :

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Si on met en parallèle toutes les questions de lutte contre le harcèlement scolaire, ça me donnait plutôt l'impression d'une ambiance où on essaye d'éduquer les enfants à la liberté de conscience, à la liberté individuelle et au respect de l'autre. Quand il s'agit d'aborder le genre, la sexualité, etc. J'imagine que c'est dans la même veine, donc, je n'ai pas de crainte particulière sur le fait qu'on enferme les enfants dans une représentation. »

Le parallèle avec les dispositifs de prévention contre le harcèlement scolaire est mobilisé par l'ensemble des parents interrogés comme un point de comparaison permettant de légitimer — ou au contraire de discréditer — le programme EVAR-S. Leur perception de ces deux programmes s'avère similaire : soit les parents expriment

une forte adhésion et valorisent à la fois l'EVAR-S et la lutte contre le harcèlement, soit ils les rejettent de manière conjointe ; aucune position intermédiaire ou nuancée n'émerge.

Cette première partie a été l'occasion d'appréhender ces représentations dans un cadre d'interprétation plus large, révélateur du degré de confiance ou de défiance que les parents entretiennent à l'égard de l'institution scolaire, voire des institutions publiques dans leur ensemble. Il ressort en effet que les critiques portant sur la prétendue redondance des discours autour du harcèlement ou du consentement sont exclusivement formulées par des parents exprimant une méfiance marquée vis-à-vis de l'École. À l'inverse, ceux qui témoignent d'une confiance dans l'institution ne remettent pas en cause la légitimité de ces enseignements.

Les réticences exprimées à l'égard du programme EVAR-S apparaissent ainsi comme le symptôme d'un rapport plus global, et souvent critique, à l'école publique, voire aux institutions. Au-delà de la question du harcèlement et du consentement, ce sont les thématiques portées par cette éducation — en particulier celles liées à l'identité de genre — ainsi que les modalités de sa mise en œuvre, qui suscitent des réactions d'opposition chez certains parents, en résonance avec leurs convictions personnelles.

2.2. UNE VISÉE ÉMANCIPATRICE CRITIQUÉE DANS UN CONTEXTE DE PANIQUE DE MORALE ET DE GENRE

Dans cette partie, nous analyserons les principaux arguments avancés par les parents interrogés exprimant une opposition ou une réserve à l'égard du programme EVAR-S. Ces arguments ont été regroupés en trois grandes catégories. La première concerne les critiques portant sur les modalités de mise en œuvre des séances ; la deuxième et troisième catégorie d'arguments interroge le contenu même du programme, qu'il s'agisse du genre, une notion fréquemment évoquée par les parents, ou la prévention de manière générale.

2.2.1. LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME, DÉFENSE DE LA « MAGIE » CIS-HÉTÉROSEXUELLE

Dans un premier temps, l'analyse portera sur les critiques formulées à l'égard des modalités concrètes de mise en œuvre des séances. Deux types de réserves principales ont été exprimées par les parents interrogés. La première concerne la mixité des séances qui soulève implicitement la question de l'égalité dans l'accès et la transmission des savoirs liés à la sexualité, au genre et aux relations. La seconde porte sur le format collectif des interventions, perçu par certains comme inadapté à la sensibilité des thématiques abordées ou au degré de maturité des élèves.

2.2.1.1. Mixité des séances : mise à l'épreuve de l'égalité des genres

Comme l'affirme la sociologue Marie Duru-Bellat, la mixité intégrale tend à être considérée comme l'expression aboutie du refus de toute forme de discrimination, et, en tant que telle, elle apparaît souvent comme un acquis incontestable, ne prêtant plus à discussion (Duru-Bellat, 2011 : 233). Toutefois, derrière ce principe affiché d'universalité, les dynamiques ordinaires de la vie scolaire révèlent que les élèves – bien que conçus institutionnellement comme des « apprenant·e·s » asexué·e·s – évoluent dans un espace marqué par des interactions profondément structurées par les normes de genre et les représentations sociales du féminin et du masculin. De nombreuses recherches ont ainsi mis en évidence les mécanismes, parfois subtils, par lesquels l'institution scolaire contribue à la reproduction d'un sexisme structurel, à travers ses pratiques pédagogiques, ses attentes différenciées ou ses modalités d'évaluation (Ayrat, 2011 ; Jarlégan, 2016).

Dans ce contexte, le programme EVAR-S ne vise pas explicitement à transformer ce sexisme scolaire actuel, mais plutôt à sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre afin de favoriser une prise de conscience individuelle et collective et, ainsi, à mieux prévenir les inégalités futures. Cette volonté s'inscrit dans un ensemble plus large de politiques de prévention, notamment autour de la question de l'orientation scolaire non genrée contribuant à renforcer l'égalité des chances. Toutefois, l'un des principes fondateurs du programme – à savoir la tenue systématique des séances en mixité –

fait l'objet de réflexions, voire de contestations de la part de certains parents pour qui cette organisation ne permettrait pas une réception adaptée des contenus transmis :

EC : « Pensez-vous que les séances doivent être mixtes, ou faut-il les séparer en fonction de leur sexe ?

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) :
Les séparer, je pense que ça serait plus logique un peu. Il faut laisser la place de chacun. En fait en ce moment ce qu'on est en train de faire, on fait la libération de la femme qui est très bien. Et on essaye d'un autre côté de casser le mythe de l'homme costaud, viril et tout. Et ça on essaie de le casser. Donc l'homme il n'a plus sa place en ce moment. Et les enfants qui sont nés de couples modèles, papa, maman, il n'y a pas de différence. Et ça, ça détruit la stabilité d'un enfant. Parce qu'un enfant, pour qu'il soit bien dans sa peau, il faut qu'il ait un côté, je suis peut-être vieux jeu, un côté maternel en maman et sécurisé papa, c'est l'idéal pour un enfant. Seulement maintenant on dit à la femme, tu peux te libérer, on fait des enfants tout seul. Moralité, la femme est prise entre son boulot, l'enfant, l'école, le machin et il n'y a plus d'éducation. Il n'y a plus d'éducation. Et c'est pour ça que le monde va mal, les enfants sont paumés, ils n'ont plus de repères. On veut détruire la famille patriarcale en fait. »

La position exprimée par Bénédicte s'inscrit dans une conception de l'égalité que l'on pourrait qualifier d'« égalité dans la différence », une perspective souvent mobilisée pour justifier le recours à la non-mixité dans certaines situations éducatives. Ce modèle repose sur une logique essentialiste, postulant l'existence de différences naturelles et irréductibles entre les sexes. Il tend ainsi à réifier les appartenances de genre en deux catégories distinctes et supposées homogènes, en assignant implicitement les individus à des rôles ou à des attentes spécifiques selon leur sexe. Une telle approche, loin de neutraliser les inégalités, participe au contraire à la reproduction des stéréotypes et des hiérarchies de genre, en consacrant des logiques de séparation et de différenciation qui sont au fondement même de la discrimination. La chercheuse Marie Duru-Bellat met en garde contre les effets pervers de cette posture dans le champ éducatif. Selon elle, « dans le domaine pédagogique, le “respect des différences” mènerait droit à une pédagogie sexiste, établissant un lien entre des “différences” non

discutées, perçues comme fixes, et une inégalité de traitement, prenant la forme de didactiques différentes pour les garçons et pour les filles » (Duru-Bellat, *op. cit* : 247). Ainsi, une pédagogie fondée sur la non-mixité risque de naturaliser des différences socialement construites, tout en masquant les rapports de pouvoir qui les sous-tendent.

Au-delà des critiques formulées par Bénédicte, qui s'est ouvertement opposée au programme EVAR-S, certains parents ayant exprimé un relatif soutien à la visée émancipatrice du dispositif ont néanmoins émis des réserves quant à l'organisation en mixité des séances :

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Peut-être les deux... Peut-être les deux, faire des temps communs et des temps séparés. Peut-être qu'il y a des questions, parce qu'à ce stade-là, ils sont quand même vachement gênés les uns vis-à-vis des autres. Et peut-être, en tout cas, qu'il y ait des séances communes, je trouve ça bien, qu'il y ait un même message porté, entendu, au même moment par tout le monde, ce qui montre bien qu'il n'y a pas de question de genre sur le respect. C'est bien dans les deux sens, parce que ça vaut aussi pour les filles vis-à-vis des garçons. Peut-être aussi permettre, s'il y a des questions qui peuvent gêner un genre vis-à-vis de l'autre, laisser des temps, pourquoi pas, qui permettent d'aller dégrossir des sujets plus intimes liés aux genres, si tant est qu'il y en a, mais je pense qu'il y en a quand même deux trois. »

Marine (43 ans, cadre, deux enfants de 11 et 12 ans, établissement public, RPE et Sentinelle) : « Je n'aurais pas d'idée. Est-ce qu'il y a une bonne façon ? Pour trouver la façon idéale, je crois que ça va être compliqué, qui convienne à tout le monde. Est-ce qu'il y a des choses qui sortiraient, des questions ? S'il n'y avait pas les garçons, est-ce que les filles poseraient des questions ? Et inversement, est-ce que le cours serait plus ludique et participatif ? Peut-être. »

Dans l'ensemble des trois entretiens réalisés, l'argument de la libération de la parole amène les parents interrogés à envisager la non-mixité comme un levier partiel pour favoriser l'expression des jeunes. Cette problématique n'est pas nouvelle : elle avait déjà émergé lors de mes entretiens menés en Master 1 auprès d'intervenant·e·s en

éducation à la sexualité d'obédience chrétienne. Ces dernier·ère·s privilégiaient systématiquement des séances en non-mixité, justifiant ce choix par la nécessité de créer un espace propice à la parole, qu'ils considéraient difficilement atteignable en contexte mixte. Toutefois, plusieurs limites avaient été soulevées, notamment en ce qui concerne l'invisibilisation des élèves trans, exclus de ce dispositif binaire. Par ailleurs, la séparation des sexes avait pour effet de restreindre l'accès à certains savoirs : par exemple, les filles avaient pu poser des questions relatives aux menstruations, à la contraception ou à la virginité, tandis que les garçons, absents de ces échanges, n'avaient pas eu accès à ces informations. Cela contribuait *in fine* à entretenir une logique de complémentarité genrée, au détriment d'une approche véritablement inclusive et transversale de l'éducation à la sexualité (Coffart, 2023).

Si la mixité scolaire demeure sujette à débat, notamment en ce qui concerne les thématiques abordées dans le cadre de l'EVAR-S, le cadre collectif des séances elles-mêmes ne fait pas non plus l'unanimité.

2.2.1.2. Critique des séances collectives

Au-delà de la question de la mixité au sein des séances d'EVAR-S, c'est la place du collectif dans l'apprentissage de ces thématiques qui fait également débat. Laetitia est la seule à avoir mobilisé la notion de « collectif » comme argument à charge contre la mise en œuvre de ces séances :

EC : « J'avais une question sur la mixité des séances, mais si je comprends bien, à partir du moment où ces séances sont collectives vous n'en voulez pas ? »

Laetitia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : Ben oui, parce qu'en fait, si on devait résumer tout ce qui touche à l'intimité de mes enfants, donc en soi, l'affectif, le relationnel et encore plus le sexuel, évidemment, en soi pour moi c'est une barrière qu'il ne faut pas lever. Donc en fait, c'est vrai que je ne vais pas au-delà. Après vous dire que j'aimerais qu'éventuellement ce soit du personnel qualifié, vous voyez, pour moi, ça c'est un argument... Qualifié ou pas, finalement, si ça a lieu dans une classe comme ça, ben non en fait, parce que moi, je pense qu'il faut

vraiment veiller au respect de l'intimité de chaque enfant. [...] Mais pour moi, dans la logique, les adultes doivent se porter à la disposition de cet enfant pour en parler et en discuter en privé en fait. Vous voyez, et que toute la classe ne profite pas d'une explication au titre que justement cet enfant-là se poserait des questions. »

Selon elle, le cadre collectif serait inadapté, voire contre-productif, pour aborder les questions relatives à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Cette posture s'inscrit dans une logique individualisante de l'apprentissage et des relations sociales, qui tend à dissocier l'intimité de toute dimension politique et collective. Dans cette perspective, la construction des savoirs liés à la sexualité est perçue comme relevant exclusivement de la responsabilité individuelle, voire strictement familiale, au détriment d'une approche partagée et socialisée de ces enjeux. Cette lecture renvoie à une forme de libéralisme éducatif, où l'espace public – et en particulier l'école – se voit délégitimé dans sa capacité à traiter collectivement des questions d'intimité et de rapports de genre.

L'articulation entre les dimensions individuelle et collective au sein de l'institution scolaire constitue un objet de débat central dans les recherches en sociologie de l'éducation. Il semble aujourd'hui largement admis qu'un enseignement de qualité doit prendre en compte les spécificités de chaque élève — son rythme, ses aptitudes, ses besoins — en vue de favoriser son épanouissement personnel. Cette reconnaissance de la diversité des trajectoires individuelles s'appuie sur l'idée, désormais naturalisée, que les élèves sont fondamentalement différents les uns des autres. Toutefois, cette approche centrée sur l'individu tend parfois à invisibiliser la dimension collective de l'expérience scolaire. Comme le souligne le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu, « certes, l'école donne à l'enfant l'expérience du collectif, mais ce n'est pas pour cela que cette expérience est travaillée, qu'elle donne lieu à une évolution des individus et à une éducation des collectifs eux-mêmes » (2007 : 110). Autrement dit, l'école met en présence des individus dans un espace commun sans toujours engager un véritable travail pédagogique sur le « vivre ensemble », sur la coopération ou sur la construction collective des savoirs.

Lorsque l'on intègre les dimensions affectives, relationnelles et sexuelles dans le cadre de l'EVAR-S, la place du collectif peut apparaître ambivalente, voire problématique. Comme le montre cet extrait, ces thématiques sont souvent perçues comme relevant prioritairement de la sphère privée, familiale ou intime. Dès lors, leur prise en charge par l'institution scolaire peut être interprétée comme une forme de politisation du privé, suscitant des réactions de la part de certains parents. Pour ces derniers, les enjeux liés à la pudeur, à l'intimité, à l'expression de soi ou encore au contrôle de la sexualité — des dimensions à la fois symboliquement lourdes et émotionnellement investies — font l'objet de reconfigurations sociales et éducatives inédites, parfois vécues comme intrusives ou déstabilisantes (Magar-Braeuner, 2018 : 78). Nous reviendrons sur cette tension entre individuel et collectif, privé et public dans la section consacrée à l'apprentissage du consentement, une composante de l'EVAR-S qui fait l'objet de critiques spécifiques, notamment de la part de parents dont les enfants ont été victimes de violences pédocriminelles et/ou incestueuses.

Bien que seule Laetitia évoque explicitement la notion de « collectif » comme un frein à l'EVAR-S, la forme que devraient prendre ces séances fait l'objet de réserves parmi les parents interrogés. Selon le prisme adopté — qu'il s'agisse de favoriser la libération de la parole des élèves, de préserver leur intimité ou de promouvoir l'égalité entre tou·te·s —, le format proposé par l'École semble inadéquat pour répondre pleinement aux objectifs définis. Là où l'on ne remet pas en cause la mixité et l'enseignement collectif dans des disciplines comme les mathématiques, l'EVAR-S est perçue comme une éducation déconnectée des réalités locales, reposant davantage sur des principes normatifs que sur une réflexion contextualisée et approfondie.

2.2.2. LE GENRE, BOUC-ÉMISSAIRE DES VALEURS PROGRESSISTES

Les réponses à la question « Quelle place accordez-vous au genre dans les séances d'EVAR-S ? » révèlent une méconnaissance générale, voire une confusion, autour de la notion de genre en tant que concept scientifique. L'analyse de ces réponses s'organisera en deux volets. Le premier portera sur la perception du genre en tant que système social et sur les critiques qui lui sont adressées, souvent cristallisées autour de l'expression de « théorie du genre ». Le second volet abordera les critiques orientées vers une conception du genre comme attribut individuel, révélant une forme

de réticence, voire de rejet, à l'égard des identités de genre et orientations sexuelles non conformes à la norme cis-hétérosexuelle.

2.2.2.1. Symbole d'une panique morale

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le genre constitue un concept issu des sciences sociales, dont la diffusion dans l'espace public s'est intensifiée avec les controverses autour de la « théorie du genre ». Toutefois, il est à noter que seule une personne parmi les enquêté·e·s a fait explicitement référence à cette expression au cours des entretiens :

Laeticia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en colère) : « Et puis, vous aviez aussi des paroles officielles qui étaient dites où il était fait mention déjà à l'époque, voilà, la théorie du genre n'existe pas, l'ABC de l'égalité. Donc, c'est vrai que moi-même, je me suis dit, bon, il va peut-être quand même falloir qu'on se renseigne parce que c'est quand même inquiétant. [...]

EC : Pour la théorie du genre, parce qu'il y a plusieurs définitions, comment vous définiriez ça ?

Laeticia : C'est le fait qu'il n'y ait pas juste un homme et une femme. Pour moi, en fait, je pense que c'est la théorie du genre. J'y ai pas vraiment apporté, moi, un sens, finalement. J'ai juste bien conscience qu'au jour d'aujourd'hui, d'un point de vue biologique, on peut dire qu'on est, affirmer ça, voilà, je ne pense pas que ce soit, ce n'est pas faux, en soi, on est homme ou on est femme. Ensuite, on se détermine, enfin, il y a des évolutions qui sont en train de se faire et bien évidemment que ça pose des problèmes sociétaux, justement, parce qu'il y a du mal-être, il y a des problèmes, des problèmes de tout ce qui est justement en lien avec le fait que tout enfant peut être amené à un moment donné de sa vie à se poser des questions sur son identité. »

La définition qu'elle propose de la notion de « théorie du genre » témoigne d'un certain malaise face aux transformations contemporaines des normes sociales, en particulier celles relatives aux transitions de genre. Plus loin dans l'entretien, elle affirme être « ni

homophobe, ni transphobe » ; or, son discours s'inscrit dans une vision cisnormative¹³ de la société, marginalisant de fait les personnes trans. Cette posture, malgré les précautions qu'elle emploie, traduit une forme de transphobie latente. Au-delà de cette question, ses propos s'inscrivent dans un rejet des configurations identitaires et sexuelles qui s'écartent du modèle cis-hétéronormatif, résumé sous l'expression de « théorie du genre ». Comme l'ont analysé Archibald Gustin et David Paternotte (2024 : 33), le genre est ici perçu par certain·e·s acteur·rice·s comme une matrice intellectuelle à l'origine des réformes et politiques publiques auxquelles ils et elles s'opposent : droit à l'avortement, accès à la contraception, mariage entre personnes de même sexe, reconnaissance des droits des personnes trans, divorce, éducation à la sexualité et au genre, études de genre, ou encore politique de gender mainstreaming. La « théorie du genre » comprend l'ensemble des évolutions sociétales avec lesquelles iels ne sont pas d'accord.

À l'inverse, d'autres discours parentaux expriment une inquiétude face à une éventuelle promotion, par l'institution scolaire, de normes de genre perçues comme trop traditionnelles ou conservatrices. Ces parents redoutent que l'enseignement moral dispensé à leurs enfants s'articule autour de la complémentarité des sexes plutôt que de l'égalité de genre, en contradiction avec les principes affichés par les programmes éducatifs, qui visent à promouvoir une éducation inclusive et fondée sur l'égalité entre les sexes et les identités de genre :

Laurine (34 ans, cadre, 2 enfants de 7 et 4 ans, établissement public) : « C'est-à-dire que moi, je le vois bien avec mes deux petites, qu'on n'a pas du tout élevées que comme des filles avec du rose et des Barbies. Mais quand elles arrivent à l'école, il y a vraiment un truc qui se joue. C'est-à-dire qu'elles voient les autres filles avec des sacs roses, des barrettes, des machins. Et moi, il y a vraiment une diff', quoi. L'entrée dans l'école a vraiment genré mes enfants vraiment, vraiment

¹³ Les études trans ont introduit la notion de *cisnormativité*, définie comme la tendance à considérer que les individus assigné·e·s mâles ou femelles à la naissance deviendront nécessairement des hommes ou des femmes. Cette norme implicite contribue à invisibiliser les existences trans, intersexes et non binaires. À partir du moment où l'on s'affranchit de cette pensée binaire, une pluralité d'expériences de genre devient visible, qu'il s'agisse d'identités cisgenres, transgenres, agenres, neuroatypiques ou intersexes (Espineira et Thomas, 2024 : 89).

très fort. Moi, je ne suis pas contre. Après, il n'y a pas de problème. Si c'est OK pour elles, je réponds à leurs demandes. Mais je pense que l'école, ça fabrique les genres. »

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Je ne sais pas comment ils le traitent. J'avoue que je ne suis pas butée, bornée sur une conception sur le genre. J'espère qu'on progresse sur l'acceptation de l'identité de chacun et dans son rapport à sa sexualité notamment, et de ses pratiques sexuelles. Donc j'espère que l'école ne donne pas une orientation, je dirais morale. »

Dans le cas de Laurine et Élodie, leurs réponses s'orientent vers une critique de la manière dont le système scolaire participe à la construction sociale du genre, dont la portée a été analysée par les chercheur·euse·s en sociologie de l'éducation (Mosconi, 2004 ; Duru-Bellat, 2010, 2016 ; Collet, 2017). Bien que ces prises de position ne traduisent pas une adhésion explicite à l'introduction de la notion de genre dans les enseignements scolaires, elles en laissent entrevoir une forme d'acceptation implicite. À l'instar des cas précédemment évoqués, une lecture attentive des programmes aurait pu les rassurer, en mettant en lumière la visée émancipatrice – et non moralisatrice – de l'EVAR-S.

2.1.2.2. Symbole d'une transphobie latente

Le genre peut également être appréhendé comme une caractéristique individuelle, relevant de l'identité personnelle et de l'expression de soi. Dans une perspective émancipatrice, le programme de l'EVAR-S vise à introduire le genre dans le but de promouvoir une éducation plus égalitaire et inclusive pour tou·te·s.

Cependant, cette visée n'est pas systématiquement perçue de manière positive, notamment lorsqu'elle est appréhendée comme « théorie du genre ». En effet, une part significative des interrogé·e·s associe l'enseignement du concept de genre à un risque de confusion identitaire, voire à une incitation à la transition de genre. Cette réaction s'inscrit dans une dynamique de panique morale, caractéristique d'un cadre de référence cisnormatif où toute remise en question de la binarité de genre est perçue comme menaçante pour l'ordre social établi :

EC : « Que pensez-vous du concept de genre dans l'EVAR-S ?

Carole (47 ans, professeure de danse et « coach en neurosciences et neuro-identitaire », 3 enfants dont une de 13 ans, établissement privé) : Parler de tout ça, je dirais c'est ok, le banaliser, là ça me dérange un peu. Et puis ce qui me dérange, c'est que la sexualité doit rester quelque chose d'intime, je pense pour l'individu. Moi, en étant hétérosexuelle, par exemple, je ne me présente pas en disant bonjour, je m'appelle untel, je suis hétérosexuelle, vous voyez ? Et donc, ça les met en vulnérabilité pour moi. Et c'est toute une génération arrivée et nommée, je suis transgenre, je suis ceci, je suis cela. On ne s'identifie pas en fonction de sa sexualité comme on ne s'identifie pas en fonction de son travail. [...] »

Hormis la confusion faite avec l'orientation sexuelle, cet extrait insiste sur le caractère discret que l'identité de genre doit prendre. Évoquée plus en détail au cours de l'entretien, son approche de « banalisation du genre » est, chez Carole, appréhendée comme une forme d'acceptation généralisée d'une pratique perçue comme marginale. Elle reconnaît la possibilité que certains enfants puissent éprouver une dysphorie de genre, mais insiste sur le caractère minoritaire de ces situations, en parlant de « quelques enfants ». Dans cette perspective, l'éducation relative aux questions de genre est perçue comme fondamentalement non neutre. Elle serait, selon ce point de vue, porteuse d'effets différenciés : bénéfique pour une minorité d'enfants concernés, mais potentiellement délétère pour la majorité, en introduisant des interrogations jugées inopportunes ou déstabilisantes :

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) : « Moi, j'en pense que ce n'est pas à l'éducation de dire si tu te sens fille ou si tu te sens garçon. [...] Mais de là à dire, « oui, tu sais, si tu veux, tu peux devenir garçon, tu peux devenir fille » non, non, non. C'est à elle de faire un travail et d'en parler. Si c'est elle qu'en parle, qu'on lui réponde, mais qu'on lui dise pas « tu peux changer, tu peux faire ce que tu veux. » C'est comme si on disait à quelqu'un, ne pense pas à l'éléphant bleu. Automatiquement, ils vont y penser. C'est un cheminement qui doit se faire et il faut laisser ce cheminement pour qu'il soit abouti. »

Ce qui émerge de cet extrait, c'est l'idée que les questions de genre et les transitions de genre seraient abordées sans réelle réflexion, voire réduites à un effet de mode ou à une stratégie de communication bien orchestrée. La transition de genre y est présentée comme une décision légère, prise à la manière d'un choix anodin. En tournant ainsi en dérision les parcours trans, cette rhétorique contribue à l'invisibilisation des personnes concernées en niant la complexité, la profondeur et la difficulté de leur cheminement vers la reconnaissance de leur identité.

Dans cette même logique de « protection » de l'enfant par le recours à l'inaction pensée comme une manière de préserver une forme d'innocence supposée, deux parents sur neuf ont mobilisé l'image des drag-queens pour dénoncer ce qu'ils perçoivent comme une transgression des normes de genre. Cette figure est convoquée comme symbole d'une influence jugée problématique sur les élèves, indépendamment du cadre institutionnel dans lequel elle pourrait apparaître, que ce soit au sein des séances d'EVAR-S ou en dehors :

Carole (47 ans, professeure de danse et « coach en neurosciences et neuro-identitaire », 3 enfants dont une de 13 ans, établissement privé) : « Quand vous voyez des drag-queens qui se présentent dans des écoles maternelles. Waouh ! Quand vous voyez l'enfant dire « mais tu es un homme » et la personne dire « non, non, je ne suis pas un homme », là, waouh ! Ça commence à mettre des grosses, grosses confusions beaucoup trop tôt. Le cerveau est pas en maturité. *Bénédicte, 59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public :* C'est quand on voit des drag-queens dans des écoles maternelles, mais elle est où là... Je veux bien croire qu'il faut que les enfants aient une ouverture d'esprit, mais déjà, d'emblée, ils l'ont, cette ouverture d'esprit. »

Ce type de discours participe à la construction d'une panique morale fondée sur une vision essentialiste et cisnormative de l'identité de genre dans laquelle toute visibilité des expressions de genre non conformes est perçue comme une menace pour le développement psychologique et moral des enfants. Ces derniers sont présentés comme des êtres neutres – supposément hétérosexuels et cisgenres – et ces dispositifs ludiques où interviennent des drag-queens sont jugés comme des

parasitages du développement psychosexuel et psychoaffectif de l'enfant. La lente reconnaissance des drag-queens, de l'identité de genre et des mineurs trans peut expliquer cette panique morale qui se manifeste chez certains parents (Alessandrin, 2023).

De manière générale, le genre apparaît comme un concept abstrait, perçu comme obscur ou excessivement complexe — en témoignent des formules telles que « on n'y comprend rien » ou « c'est trop compliqué ». De telles représentations tendent à renforcer des discours essentialistes fondés sur une conception binaire des sexes et des genres, opposant de manière rigide femmes et hommes. Cette incompréhension est souvent teintée d'une transphobie plus marquée. Laetitia et Carole évoquent aussi l'idée que certaines personnes pourraient s'identifier à des figures perçues comme fantastiques ou absurdes — telles que des « licornes » — en citant, avec une certaine dérision, l'exemple d'enfants qui pourraient être déstabilisés face à une personne « souffrant, par exemple, de dysphorie de genre ou qui serait licorne, râteau, chat [rire] » (Laetitia). Ce type de remarques, bien qu'énoncées sur le ton de la plaisanterie, s'inscrit dans un registre discursif transphobe qui tourne en ridicule les identités trans. Ces moqueries participent au maintien de normes cisnormatives en réaffirmant la hiérarchie implicite entre identités de genre majoritaires et minoritaires, et en marginalisant les expériences qui s'en écartent.

L'ensemble de ces extraits met en lumière une compréhension réduite du concept de genre, souvent limitée aux seules questions liées aux transitions de genre. Cette réduction s'inscrit dans un contexte social et médiatique marqué par des controverses récurrentes autour des droits des personnes trans, fréquemment remis en question dans l'espace public. A titre d'exemple, l'ouvrage *Transmania*, coécrit par Marguerite Sterne et Dora Moutot, figures médiatiques associées au mouvement TERF¹⁴ et connues pour leurs prises de position explicitement transphobes, ont alimenté une dynamique de panique morale, reposant sur la rhétorique d'un prétendu « trans-remplacement », et trouvant un écho dans une mécompréhension généralisée des

¹⁴ TERF, de l'anglais « Trans-Exclusionary Radical Feminist » sont des féministes qui excluent les femmes trans des luttes féministes. Pour la chercheuse Florence Rochefort, les TERF soutiennent des théories conservatrices et réactionnaires. En assumant leurs positions, iels donnent « caution à un mouvement mondial de persécution des populations trans ». Interview de Florence Rochefort du 12/06/2024 sur l'émission *Zoom Zoom Zen*. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/zoom-zoom-zen/zoom-zoom-zen-du-mercredi-12-juin-2024-2664416>

théories du genre ainsi que dans l'adhésion à des représentations binaires et cisnormatives des identités.

2.2.3. QUAND LA PRÉVENTION FAIT VIOLENCE

D'autres thématiques, indépendamment du genre, ont été abordées au cours des séances, notamment celles du consentement et de la diversité des orientations sexuelles. Il s'agit, dans cette partie, d'analyser la manière dont certains parents mobilisent la notion de violence pour dénoncer et discréditer ces contenus.

2.2.3.1. Une vision simpliste et parfois défavorable du consentement

Dans le prolongement de ma démarche visant à recueillir les arguments défavorables à l'EVAR-S, j'ai orienté la discussion sur la place que pourrait occuper la thématique du consentement au sein des enseignements. Cinq parents sur neuf ont exprimé un vif enthousiasme à l'idée que cette question soit abordée en classe.

Laurine (34 ans, cadre, 2 enfants de 7 et 4 ans, établissement public) : « La notion de consentement, je pense, est hyper importante à maintenir, à apprendre. Le fait que non, ça n'est pas normal de montrer ses fesses ou de se faire baisser sa culotte dans la cour, des trucs comme ça, parce que ça, c'est des trucs que j'entends encore. C'est plus le rapport au corps dans la sphère publique, je trouve, qui n'est pas du tout abordé. »

Estelle (42 ans, secrétaire dentaire, deux enfants dont une de 13 ans, chrétienne) : « Le système d'éducation, ici en France, prend très bien en compte le développement des jeunes. Tant que c'est adapté au langage et à l'explication, on ne s'avance peut-être pas aux rapports sexuels à cet âge-là, mais si on s'approche petit à petit du sujet en expliquant « écoutez, le bisou donné à l'autre, on ne fait pas comme ça, on s'assure quand même vis-à-vis à l'autre qu'il soit d'accord » Vous voyez ? C'est plutôt dans ce cas-là. »

Laurine et Estelle adoptent une position globalement favorable à la mise en place de l'EVAR-S et à l'apprentissage du consentement. Les quelques réserves qu'elles formulent portent principalement sur les modalités de sa mise en œuvre. Estelle exprime une inquiétude quant à une prise en compte insuffisante de la prévention face à la pornographie, tandis que Laurine craint une approche moralisatrice émanant de l'institution scolaire. Ces réticences peuvent être interprétées soit comme une méconnaissance partielle des finalités du programme – qui vise pourtant une démarche émancipatrice en déconstruisant les représentations hétéronormées et sexualisées véhiculées par la pornographie mainstream –, soit comme une conscience critique des limites structurelles de l'école, notamment en matière de formation et de ressources humaines (HEC, 2016).

Leur conception du consentement s'inscrit globalement dans le cadre défini par l'Éducation nationale. Adaptée en fonction de l'âge et du niveau de développement des enfants et des adolescent·e·s, cette approche graduelle vise à introduire des éléments de réflexion progressifs sur les notions de respect de soi, de l'autre, et d'autodétermination dans les relations interpersonnelles. Elle constitue ainsi une première étape vers une éducation au consentement bien que ses effets dépendent fortement de la manière dont elle est mise en œuvre dans les contextes scolaires. Un tableau récapitulatif des modalités d'introduction et de traitement du consentement, à travers les différents cycles de la scolarité, est inclus en annexe (Cf. Annexe 6).

Bien que l'approche du consentement adoptée par l'Éducation nationale se veuille progressive, ce n'est qu'à partir du niveau de troisième que les élèves sont véritablement invités à interroger les facteurs susceptibles d'entraver ou de biaiser la capacité à formuler un consentement libre et éclairé. Il introduit une distinction essentielle entre un consentement enthousiaste – jugé comme la solution aux agressions sexuelles et la promesse de rapports sexuels désirés, agréables et épanouis (Serra, 2024 : 26) – et l'absence de réponse, les hésitations ou les incertitudes qui ne peuvent être interprétées comme une forme de consentement :

Marine (43 ans, cadre, deux enfants de 11 et 12 ans, établissement public, RPE et Sentinelle) : « C'est bien que ça soit abordé, parce que je trouve une chose difficile à cerner, à comprendre. Il y a des choses verbales, non verbales. Voilà, il y a plein de choses qui font... Alors après, c'est peut-être aussi mon expérience

personnelle, mais des fois tu dis « oui », mais deux secondes après, tu changes d'avis, tu dis « non », parce que t'es en hésitation. Et à cet âge-là, je pense que l'hésitation, elle est encore plus présente. »

Pour d'autres personnes interrogées – bien que le consentement soit majoritairement reconnu comme un principe fondamental –, son enseignement devrait, selon elles, faire l'objet d'une approche mesurée :

EC : « On parlait du genre ; une autre notion, le consentement, quelle place lui donnez-vous à l'école ?

Carole (47 ans, professeure de danse et « coach en neurosciences et neuro-identitaire », 3 enfants dont une de 13 ans, établissement privé) : Ça oui c'est important. Ça je suis d'accord. Pareil à dose homéopathique, ne perdons pas du regard que l'être humain, une de nos intelligences c'est le touché, et on a besoin du contact avec l'autre. »

En ce sens, Carole considère que l'insistance sur le consentement risquerait de freiner la spontanéité des rapports sociaux en imposant un cadre jugé artificiel à des dynamiques relationnelles perçues comme relevant de l'évidence ou de l'intuition. Cette position s'appuie sur l'idée qu'une pédagogie trop centrée sur le consentement pourrait entrer en tension avec une conception dite « naturelle » des relations humaines dans laquelle l'interaction sociale – notamment dans ses dimensions affective et sexuelle – ne saurait être totalement encadrée par des normes explicites et contractualisées.

Si la notion de consentement est globalement admise et valorisée par les parents interrogés, certain·e·s expriment toutefois des réserves quant à l'importance qui lui est accordée. Pour d'autres, c'est son traitement parfois réducteur qui suscite des interrogations, notamment lorsque le consentement est abordé sans prendre en compte les dynamiques de pouvoir dans lesquelles il s'inscrit.

2.2.3.2. Les violences sexuelles à caractère incestueux face à un consentement « trop » simpliste

Dans une démarche visant à complexifier la compréhension de cette notion de consentement – au-delà d'un schéma réducteur fondé sur une simple dichotomie entre "oui" et "non" – le programme insiste également sur la nécessité d'analyser les rapports de pouvoir qui structurent les relations interpersonnelles. Il est ainsi demandé aux élèves, à partir de la troisième, d'« analyser les facteurs qui peuvent avoir une incidence sur la capacité à reconnaître le consentement ou à le donner », tels que les contextes de domination, les violences subies, ou encore les états de vulnérabilité. Cette approche plus nuancée et critique du consentement, bien qu'appréciée pour sa volonté de dépasser les schémas réducteurs, n'est introduite qu'à un stade tardif du parcours scolaire, en fin de collège. Jusqu'à l'âge de 14 ans, le consentement est abordé de manière simplifiée, réduite à une opposition explicite entre acceptation et refus. C'est précisément cette définition minimaliste que Laetitia remet en question. En mobilisant son expérience personnelle d'enfant victime de violences sexuelles et pédocriminelles, elle interroge la pertinence et les limites d'une éducation au consentement qui ne tient pas compte des réalités traumatiques :

Laetitia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : « Mais par contre, le consentement a été abordé. Et à l'époque-là, vous voyez, moi, je n'ai pas parlé. Ce n'est pas à la suite d'une séance que je suis allée dire "Bon, ben voilà, j'ai un lourd secret que je subis depuis ma toute petite enfance." [...] Il y a toute une histoire de confiance [avec l'auteur des violences]. Donc, c'est pour ça que quand on prétend que chez des tout-petits, on va aller leur montrer par le biais de ces séances-là qu'ils ont possibilité de consentir ou non pour se protéger d'agressions sexuelles. Mais c'est tellement, en fait, pour moi, c'est tellement soit naïf ou soit hypocrite. Je ne sais pas, mais en tout cas, moi, ça ne m'a pas permis d'aller parler. Au contraire, je pense même, après maintenant m'avoir posé la question, je pense même que ça m'a fait taire encore plus parce que justement, j'ai pris conscience que j'aurais pu ne pas consentir et on m'a dit, à l'époque-là, qu'on pouvait consentir ou pas consentir. »

Certes, le discours de Laeticia s'inscrit dans une perspective subjective, ancrée dans son expérience personnelle, et il est probable que l'enseignement du consentement ait évolué depuis l'époque où elle était elle-même scolarisée. Néanmoins, son témoignage soulève une interrogation plus générale, d'ordre politique et pédagogique : quelles peuvent être les conséquences sur un enfant victime d'abus sexuel d'un apprentissage du consentement reposant sur une approche simpliste et binaire, sans prendre en compte les dynamiques de pouvoir et les contextes d'assujettissement dans lesquels ce consentement est censé s'exprimer ? En ce sens, une telle approche risquerait de produire une forme de double victimisation dans laquelle l'enfant, ne parvenant pas à s'identifier aux modèles proposés, pourrait intérioriser la responsabilité de ce qu'il a subi en remettant en question ses propres réactions ou silences plutôt que l'acte de l'agresseur. Ce mécanisme décrit par Laeticia renvoie aux logiques de victimisation secondaire que dénoncent de nombreux travaux sur les violences sexuelles et la reconnaissance des victimes (Soulez Larivière, 2019 ; Glazewski, 2023).

Dans le prolongement de la dynamique de la victimisation secondaire, les notions de plaisir et de désir peuvent s'avérer troublantes pour ceux qui les ont éprouvés au cours d'une relation non consentie, bien qu'il s'agisse de notions très rarement abordées au cours des séances (Richard, 2022) :

Laeticia : « Je pense que ça peut influencer et pas dans le bon sens, et peut-être même aggraver, comme justement ces victimes qui peuvent revivre une nouvelle fois la situation traumatique. Quand on va aller expliquer à des enfants qu'ils peuvent prendre du plaisir en ayant des rapports et quand c'est un enfant qui peut-être a pris du plaisir parce qu'il faut dire quand même aussi qu'il peut y avoir des enfants qui ont été victimes d'agressions sexuelles et qui ont peut-être eu du plaisir alors j'entends aussi, je ne parle pas d'avoir des orgasmes ce que je veux vous dire c'est que finalement ça va encourager le sentiment de culpabilité dans lequel moi-même je me suis trouvée. »

Les violences sexuelles incestueuses, quel que soit l'âge auquel elles sont commises, installent chez les victimes une tension persistante entre le silence et la parole. L'anthropologue Delphine Dussy souligne à ce propos : « *Dire*, dans cet ordre social,

n'est donc pas une action neutre, mais procède d'un mouvement d'attaque de ce silence et implique que l'on se positionne par rapport à l'obligation de se taire. Car dire, pour les adultes ayant été violés dans l'enfance, continue de se substituer à dire l'inceste. Pour les adultes anciens enfants victimes d'inceste comme pour tous, le champ des possibles, du pensable et de l'expérience est conditionné par les repères construits dans l'enfance » (2009 : 124). Parler de consentement, d'inceste ou même de plaisir — si elles sont abordées au cours d'une scolarité — constitue un acte de résistance face au silence imposé, bien que cette prise de parole puisse être douloureuse. Dans les récits référant l'EVAR-S comme une double-victimisation, certains parents suggèrent que la potentielle douleur vécue lors des séances est superflue, un ajout de maux qu'ils jugent inutiles :

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) :
« Quand on sait que dans une classe de 20 élèves en moyenne, il y a 20 enfants, bien sur 20 enfants, il y a 5 enfants qui ont été abusés sexuellement. Vous vous rendez compte comment ça peut être violent pour eux ? C'est du grand n'importe quoi. Je crois qu'ils sont complètement à côté de la plaque d'aller dire des choses comme ça. Alors que pour les enfants, sachant que moi on m'a dit, un enfant qui ne se débat pas, qui ne crie pas, qui est dans le déni, qui est consentant. Vous vous rendez compte que c'est violent ? Alors qu'un enfant n'a pas la même façon de se comporter vis-à-vis d'un adulte. Dans ces choses-là, c'est toujours l'enfant qui se sent coupable. C'est horrible. »

Cette perception reflète la manière dont l'inceste est généralement représenté et médiatisé : réduit à une pathologie individuelle, il se trouve ainsi « aseptisé de toute possibilité de critique sociale [...] et de critique féministe » (*Ibid.* : 133). Ce processus de dépolitisation fait disparaître l'inceste des rapports de domination multiples et croisés dans lesquels il s'inscrit pourtant pleinement. À l'instar du concept de consentement, les violences sexuelles sur les enfants sont alors abordées selon une grille de lecture relationnelle, essentialisée et appauvrie, qui évacue sa dimension structurelle et systémique.

Selon les recherches, les violences sexuelles à caractère incestueux sont favorisées par des relations d'obéissance et d'autorité caractérisant la structure de la famille

patriarcale traditionnelle. L'inceste ne se transmet par entre pairs, il s'inscrit dans un contexte local et familial particulier. Ces récits rappellent l'importance de diffuser des connaissances sur les violences à caractère incestueux, notamment pour permettre de déconstruire les mythes autour des abus sexuels sur enfant et d'apporter des éléments de compréhension des mécanismes de violences. Même parmi les parents plus favorables à l'EVAR-S et ayant eux-mêmes été victimes d'abus sexuels durant leur enfance — à l'instar de Laurine —, on observe la persistance d'un discours relevant de la logique défensive, selon lequel l'enfant serait en mesure de s'opposer à son agresseur, en dépit du rapport de domination lié à l'âge, à l'autorité ou à la position sociale de ce dernier :

Laurine (34 ans, cadre, 2 enfants de 7 et 4 ans, établissement public) : « Moi, je me dis que si j'avais eu peut-être une éducation à l'intimité de mon corps, peut-être que j'aurais eu les réflexes soit d'essayer de résister, malgré le grand âge de la personne qui était avec moi, ou au moins, j'aurais peut-être eu envie d'en parler à mes parents. Moi, j'ai 40 ans, mes parents, ils sont pas au courant. J'leur ai jamais dit parce que comme je l'ai pas dit, je me dis, bon ils vont peut-être penser que c'est un peu ma faute. Enfin, moi, c'est le discours de la victime classique chez les victimes d'abus, mais je me dis que si j'avais eu cette éducation, peut-être que j'aurais ou pas laissé faire ou j'en aurais peut-être parlé dès la première fois. »

L'invisibilisation des violences sexuelles incestueuses, tant au sein de l'institution scolaire que dans le débat public, ainsi que l'approche simplifiée du consentement — qui n'évolue sensiblement qu'à partir de la classe de troisième — ont été dénoncées par certain·e·s parents. Toutefois, tou.te.s ne considèrent pas nécessairement que l'École doive s'emparer de ces enjeux actuels.

2.2.3.3. Mise à mal des sexualités LGBTQIAP+

Parmi les objectifs de l'EVAR-S, celle-ci « contribue à la lutte contre les discriminations énoncées à l'article 225-1 du Code pénal et opérées entre les personnes sur le fondement "de leur sexe", "de leur identité de genre" et "de leur orientation sexuelle" (hétérosexualité,

homosexualité, bisexualité, asexualité). »¹⁵ A partir de la cinquième, les séances ont pour objectif d'amener les élèves à « différencier sexe, genre et orientation sexuelle, et [à] respecter leur diversité »¹⁶. Bien que cette formulation puisse apparaître comme relativement prudente, elle ouvre néanmoins un espace de réflexion sur la pluralité des relations affectives et sexuelles, au-delà du cadre hétéronormatif. L'interrogation suivante : « Pensez-vous que la diversité des relations sexuelles ou amoureuses, en dehors de l'hétérosexualité, puisse être abordée lors de ces séances ? », a servi d'indicateur du degré d'adhésion des parents aux normes hétéronormatives. Quatre répondantes sur les neuf interrogé·e·s expriment des craintes vis-à-vis de l'introduction de ces thématiques :

Carole (47 ans, professeure de danse et « coach en neurosciences et neuro-identitaire », 3 enfants dont une de 13 ans, établissement privé) : « Moi, je suis coach en neurosciences, en neuro-identitaire. Je suis sur ma sixième année de formation neuro. On connaît les grandes évolutions du cerveau. Et on sait qu'à 26 ans se crée la deuxième grande crise existentielle, où se met en place les décisions, les choix d'orientation sexuelle. Donc, avant ça, on n'est pas sur une décision d'orientation sexuelle. On va être vraiment sur, je ne vais pas vous faire tout un cours là-dessus, mais on va être vraiment sur des shoots hormonaux qui vont induire de la pulsion, de l'identification dans le même sexe que soi, de l'opposition, de la découverte dans le sexe opposé. [...] parler de tout ça, je dirais c'est ok, le banaliser, là ça me dérange un peu. Et puis ce qui me dérange, c'est que la sexualité doit rester quelque chose d'intime, je pense pour l'individu. Moi, en étant hétérosexuelle, par exemple, je ne me présente pas en disant bonjour, je m'appelle untel, je suis hétérosexuelle, vous voyez ? »

Mobilisant son expérience professionnelle comme gage d'expertise, Carole interprète les orientations et pratiques LGBTQIAP+ chez les jeunes comme des phénomènes transitoires, relevant d'une « passe » ou d'un moment de confusion identitaire. Selon elle, seule une seconde « grande crise existentielle », supposée survenir plus tard

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche intitulé « *Un projet ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité* » 2025, p.3

¹⁶ *Ibid.* p.23

dans le parcours de vie, permettrait une affirmation légitime et définitive de l'orientation sexuelle. Cette lecture pathologisante et développementaliste des identités sexuelles tend à délégitimer les vécus non-hétérosexuels à l'adolescence, en les requalifiant comme immatures ou prématurés.

Ce discours rejoint celui de Virginie, dans la mesure où il suggère que les orientations sexuelles minoritaires devraient être vécues dans la discrétion, voire l'invisibilité :

Virginie (57 ans, mère au foyer, 3 enfants dont un de 16 ans, établissement public, RPE) : Déjà, quand c'est fille et fille, ça ne devrait même pas exister. Ça ne devrait même pas en parler. Garçon avec garçon non plus, si ça ne leur regarde qu'eux, personnellement. Je parle de mon fils et de son copain. Ma fille aussi a été avec une fille. Ça, ça les regarde. Je pense que ces thèmes-là, il n'y a pas besoin de les inclure dans leurs trucs. Je pense que ça, c'est... Parce qu'en fait, après, les autres, qu'est-ce qu'ils font ? Ils vont juger la personne. Et ça, je trouve ça complètement débile.

Sous couvert de prévenir d'éventuelles violences, Virginie adopte un discours qui contribue à la marginalisation des orientations non-hétérosexuelles. En suggérant que ces identités ne devraient pas être évoquées en classe, voire vécues ou exprimées publiquement par les personnes concernées, elle participe à un processus d'invisibilisation des réalités et des discriminations vécues par les personnes LGBTQIAP+. Cette rhétorique s'inscrit dans une logique paradoxale observée dans les discours opposés aux actions de prévention : celle qui postule que parler des discriminations, des violences ou des diversités sexuelles constituerait en soi un facteur d'exacerbation des violences (Chauvière, 2007). Ce positionnement empêche toute remise en question du cadre hétérosexiste, entendu comme l'ordre normatif qui naturalise l'hétérosexualité et délégitime les autres formes de sexualité. Loin de reconnaître les violences systémiques que ce système produit, le discours de Virginie contribue à leur occultation, en réorientant le problème non pas vers les mécanismes de domination, mais vers les initiatives éducatives qui cherchent à les déconstruire.

La majorité des parents interrogés ne se revendique pas comme homophobes, mais leurs propos révèlent néanmoins un hétérosexisme latent. S'ils reconnaissent à

chacun·e la liberté d'entretenir des relations amoureuses ou sexuelles avec des personnes du même sexe, ces pratiques restent perçues comme marginales. La « banalisation » des identités et pratiques LGBTQIAP+, pour reprendre le terme de Carole, ne devrait pas, selon elleux, conduire à leur normalisation.

Cette seconde partie a permis d'examiner les craintes et réticences exprimées par les parents interrogé·e·s concernant la mise en œuvre et les contenus du programme. Sur le plan organisationnel, le format proposé par l'institution scolaire ne fait pas l'unanimité. Sur le fond, bien que la majorité des parents adhère à l'idée d'intégrer les thématiques du consentement et des orientations sexuelles LGBTQIAP+ dans les enseignements, les modalités de leur traitement suscitent davantage de divergences. La notion de genre et les personnes trans, quant à elles, demeurent souvent mal comprises et continuent de susciter des débats. De manière générale, les critiques soulevées mettent en évidence la nécessité d'une communication plus claire et approfondie autour des objectifs et des contenus de l'EVAR-S, en lien étroit avec le personnel éducatif, afin de favoriser une compréhension partagée et de créer un espace de dialogue constructif.

2.3. LE RÔLE STRATÉGIQUE DE LA VULNÉRABILITÉ : ARGUMENTS DÉFENSIFS DE L'AUTORITÉ PARENTALE

Dans cette partie, nous analyserons la manière dont les enfants sont à la fois essentialisés et dépolitisés, construits comme intrinsèquement vulnérables dès lors qu'ils se situent en dehors de la sphère familiale et par conséquent perçus comme inaptes à participer aux séances d'EVAR-S. Cette association entre vulnérabilité et enfance, présentée comme « naturelle », n'est pas nouvelle ; elle s'inscrit dans une logique adultiste, critiquée et déconstruite par de nombreux travaux de recherche et engagements militants (Bonnardel, 2020 ; Piterbraut-Merx, 2019, 2020 ; Richard, 2024). Pour certains parents, l'EVAR-S constitue un terrain sur lequel se joue un double pouvoir : d'une part sur les enfants – rapports que nous étudierons dans la première partie – et d'autre part contre l'institution scolaire, perçue comme illégitime pour aborder ce type de contenus – arguments présentés dans la seconde partie.

2.3.1. LA CAPACITE ÉMOTIONNELLE ET INTELLECTUELLE DES ENFANTS À PRENDRE PART AUX SÉANCES D'EVAR-S

Au-delà des questionnements relatifs au contenu même des séances d'EVAR-S, certains parents expriment des inquiétudes quant à la capacité de leurs enfants à appréhender ces interventions, ainsi qu'à la légitimité ou à la compétence du personnel éducatif ou des intervenant·e·s extérieur·e·s à les animer. Cette section sera structurée en deux temps : nous analyserons d'abord les arguments mobilisant la maturité émotionnelle des enfants, puis le rapport parfois complexe qu'ils entretiennent avec eux, justifiant – ou non – la mise en place des séances.

2.3.1.1. La maturité émotionnelle des enfants comme ressort de contestation

Une large proportion de parents exprime, à des degrés divers, une appréhension quant à l'adéquation du contenu des séances avec l'âge des élèves. Cette inquiétude repose sur une différenciation entre l'âge et le niveau de maturité individuelle, soulignant que les enfants ne présentent pas tous la même sensibilité psychologique ou émotionnelle. Ainsi, un contenu jugé acceptable pour certains peut être perçu comme inadapté, voire perturbant, pour d'autres en raison de leur développement affectif et cognitif différencié :

Laeticia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : « C'est aussi en ça que c'est un grave problème [le programme], parce que justement chaque enfant individuellement ayant sa propre perception, son propre niveau de maturité [...] on n'a pas estimé chaque enfant, on ne connaît pas son histoire personnelle non plus et individuelle. »

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) : « Parce qu'un gamin à 12 ans n'a pas du tout le même fonctionnement, enfin, vous prenez 5 enfants, il n'y en a aucun qui va se développer à la même vitesse. Ça, par âge ou par... C'est complètement stupide. »

Au-delà de la question des séances collectives – abordée dans un chapitre antérieur –, se pose la question de la réception des séances par des élèves inexpérimentés. Cela peut être un facteur d'inattention lors des séances mais cela ne justifie pas pour autant le silence ou le retrait du programme sachant que, comme dans tous les autres domaines, une information ou une réflexion doit être abordée plusieurs fois avant d'être assimilée et réappropriée par les élèves (Devieille, 2013 : 297). C'est dans cette approche évolutive et répétitive que le programme s'est construit : si l'on prend la thématique de la puberté, elle est abordée du CM2 à la quatrième, toujours sous un angle différent¹⁷.

Si la question de la maturité des élèves se pose, elle s'accompagne souvent chez certains parents interrogés d'un discours centré sur la nécessité de préserver leur innocence. Cette notion, tout comme celle de vulnérabilité, apparaît cependant comme une construction à géométrie variable, dont les contours varient selon la race, l'âge et le genre des enfants, comme l'ont montré Piterbraut-Merx (2020) et Richard (2024).

Bénédicte : « Ils leur ont dit qu'ils étaient libres. Je veux bien croire qu'ils sont libres, mais on respecte quand même ses sentiments. Mais là, il n'y a plus de sentiments. C'est mécanique. [...] Je trouve que c'est dommage. C'est dommage de casser les enfants comme ça, parce qu'ils n'ont plus du tout du tout du tout de rêve. Ils n'ont plus du tout. Voilà, on casse tout en fait. Quand mes enfants étaient petits, ma fille a très longtemps parlé de princesses, de princes charmants, et de choses comme ça. Là, c'est fini tout ça. Je trouve que c'est dommage. Parce que c'est un âge où on a le droit de rêver quand même. »

Le discours tenu s'inscrit dans la logique de « l'enfant à protéger » telle que pensée par Paul B. Preciado à propos des mobilisations contre le mariage pour tous (2013). L'enfant y est figuré comme un être vulnérable, pur, à préserver de toute confrontation avec les réalités qui s'écartent de la norme hétérosexuelle. Dans cette perspective, le programme EVAR-S est perçu non pas comme un outil de prévention ou d'inclusion mais comme une menace pour l'innocence supposée des enfants, accusé de précipiter une exposition jugée prématurée à des thématiques liées aux sexualités

¹⁷ Éducation nationale, *op. cit.* : 22-17.

minoritaires. Ce type de représentation renforce une vision essentialiste et apolitique de l'enfance, tout en occultant le rôle structurant des normes hétérosexistes dès le plus jeune âge. Il participe ainsi au maintien d'une hétéronormativité scolaire en discréditant toute tentative de rendre visibles ou légitimes d'autres expériences sexuelles ou de genre dans le cadre éducatif.

La question de l'âge est centrale dans les débats autour de l'EVAR-S. D'autres parents, comme Virginie, trouvent que cette éducation est faite trop tardivement : « *Je pense que toutes les écoles font ça, mais ils savent déjà. C'est des choses qu'ils connaissent, je ne sais pas pourquoi ils le font au lycée. Je ne sais pas s'ils le font dans les collèges.* » explique-t-elle. Trop tard ou trop tôt ? En l'état actuel du sexisme et autres discriminations, une information ou éducation transmise par l'école ne pourrait aggraver la situation car si la route pour la reconnaissance de l'EVAR-S et de son utilité est encore longue, les préjugés et les attitudes normatives sont déjà bien ancré·e·s dans les comportements des enfants.

2.3.1.2. Vie affective, relationnelle et sexuelle : un dialogue parents-enfants parfois compliqué

La relation que les parents ont avec leurs enfants peut jouer sur leur appréhension de l'EVAR-S. Par exemple, Elodie, qui entretient des rapports difficiles avec sa fille, est rassurée de savoir que l'éducation à ces thématiques seront assurées par des personnes extérieures à sa famille :

Elodie (52 ans, cadre, 2 enfants de 16 ans, établissement public) : « Je crois me souvenir qu'on a pu aborder le sujet avec des mamans de copines, donc plutôt dans le giron des filles, en lien avec les difficultés qu'on pouvait avoir nous-mêmes finalement à aborder ces sujets avec nos filles. Mais plutôt pour dire "ah bah oui, tu sais, il y a eu ça" en relais de [des parents]. Voilà, si nous-mêmes on peine, que le dialogue n'est pas facile, que l'enfant refuse d'entendre ça de la bouche de sa mère ou de son père, enfin, de se dire "oui, oui, il y a des trucs qui sont proposés, des fonctions qui ont été faites à l'école. " c'est bien. »

Dans le discours d'Élodie, la transmission des savoirs relatifs à la sexualité apparaît comme une source potentielle d'angoisse, notamment au moment des premières expériences sexuelles des adolescent·e·s. Sans verser explicitement dans une rhétorique de panique morale, ses propos laissent transparaître une inquiétude centrée sur la méconnaissance des enjeux pratiques liés à la sexualité (protection, consentement, gestion des risques, etc.), plutôt qu'un rejet explicite de leur épanouissement sexuel.

Chez d'autres parents, le programme est jugé superflu, au motif que le dialogue intrafamilial serait déjà pleinement assuré : « Parce que nous, on est très ouvert. On parle de tout. On explique les choses. S'il a une question à nous poser, il va nous la poser, forcément. » (Virginie, 57 ans, mère au foyer, 3 enfants dont un de 16 ans, établissement public, RPE). Cependant, « l'expérience montre cependant, dans le cas général, la très grande insuffisance de l'éducation familiale en matière de sexualité que ce soit par un manque d'information pour répondre aux questions de leurs enfants, ou encore par profonde inhibition vis-à-vis de la sexualité » (Brenot, 2009 : 6) Si certaines mères prennent leur rôle d'éducatrices à la sexualité très au sérieux, les pères sont quasiment toujours muets : le nombre de participants mobilisés pour cette recherche en témoignent.

Bien que la qualité de la relation parent-enfant puisse influencer la manière dont le programme est perçu, elle ne constitue pas en soi une cause directe de l'adhésion ou du rejet de ce dispositif. Il est notable que l'ensemble des parents exprimant les plus fortes réserves vis-à-vis de l'EVAR-S — Laetitia, Virginie et Bénédicte — affirme entretenir une communication ouverte et de qualité avec leurs enfants sur les questions de genre et de sexualité. Cet argument est mobilisé pour légitimer un refus de délégation de cette mission éducative à l'école, au nom d'un droit parental supposé supérieur en matière de transmission de normes et de valeurs. Ce positionnement soulève une interrogation plus large sur les frontières de légitimité entre les sphères éducative, familiale et scolaire, et sur la fonction sociale de l'école relative aux questions de genre, de sexualité et de citoyenneté. Le débat autour du programme EVAR-S réactive ainsi des clivages classiques entre le rôle de l'école comme institution de neutralité républicaine et celui de la famille comme espace de transmission des

valeurs particulières — notamment en ce qui concerne les normes sexuelles et genrées :

Fabien (44 ans, cadre, 3 enfants de 11 et 10 ans, établissement public, RPE) :
« Après, ce que je trouve dommage, c'est que pour moi, on empiète presque sur l'éducation parentale. Pour moi, ça doit être aux parents d'inculquer ces valeurs-là, plus qu'à l'école. Pour moi il y a *élever* et *éduquer*. L'école est là pour éduquer, pour apprendre des connaissances. Les parents, normalement, sont là pour bien élever leurs enfants. C'est les thèmes qu'il y a là. Autant sur la sexualité, que ce soit compliqué, quand il y a un rapport parent-enfant, qu'il y ait un tiers extérieur qui en parle ça peut être une bonne chose. Autant pour le reste, pour ce qui est maternel et élémentaire, pour moi, ça fait presque plus partie de bien élever ses enfants. »

La question des frontières entre l'éducation familiale et scolaire a été un thème récurrent au fil des entretiens. Cette tension entre « éduquer » et « élever » renvoie à une conception développementaliste et naturaliste de l'enfance, envisagée comme un stade inférieur nécessitant une prise en charge spécifique (Piterbraut-Merx, 2021). Cette perspective tend à négliger le fait que les savoirs transmis en classe ou par les parents ne constituent, pour les jeunes, que des informations parmi d'autres, sans nécessairement bénéficier d'un statut supérieur à celles diffusées par les écrans. La pluralité des stratégies cognitives mobilisées et la diversité des sphères d'appartenance juvéniles donnent lieu à ce qu'Anne Barrère qualifie d'« éducation buissonnière » (2011) : les élèves socialisent et apprennent à la fois dans et en dehors de l'école, en combinant en permanence des registres d'information et d'apprentissage hétérogènes. L'éducation personnelle à la sexualité ne se limite ainsi pas à l'interaction entre les jeunes avec leurs parents ou le personnel éducatif : elle se construit également au contact des médias, des influenceur·euse·s sur les réseaux sociaux, des ami·e·s, etc. (Duru-Bellat et Dubet, 2024 : 100).

Dans ces représentations, l'enfant est envisagé comme un être vierge de tout savoir, entièrement façonné par les informations que lui transmettent les adultes — une conception qui ne correspond pas à la réalité. Les débats soulevés par l'EVAR-S ne

portent pas tant sur les savoirs déjà acquis par les enfants, ni sur leur potentiel bénéfique ou nuisible, que sur une rivalité d'autorité symbolique : qui, de l'École ou des parents, est la plus légitime pour aborder les questions affectives, relationnelles et sexuelles.

2.3.2. LE PERSONNEL SCOLAIRE JUGÉ « INADPTE » À MENER LES SÉANCES D'EVAR-S

Parmi les questions abordées lors des entretiens, certaines portaient spécifiquement sur la communication entre l'École et les parents — notamment sur la réception d'informations en amont des séances. L'analyse des réponses recueillies a permis de dégager deux grandes tendances : d'une part, un dialogue jugé difficile voire insuffisant entre les deux parties ; d'autre part, une remise en question, par plusieurs parents, de la légitimité du personnel scolaire à assurer les séances d'EVAR-S.

2.3.2.1. Un dialogue parfois compliqué avec l'École

L'un des premiers axes abordés lors des entretiens concernait la communication entre l'institution scolaire et les familles. À la question : « Le personnel vous a-t-il informé de ces séances ? », dans les cas où des séances avaient effectivement eu lieu, seuls trois des neuf parents interrogé·e·s ont indiqué avoir reçu une note d'information et/ou avoir participé à une réunion dédiée à la mise en place des séances d'EVAR-S. L'ensemble des répondant·e·s exprime toutefois un désir commun de davantage de communication et de transparence de la part de l'école sur ces thématiques :

Laurine (34 ans, cadre, 2 enfants de 7 et 4 ans, établissement public) : « Par contre, effectivement, si on devait avoir une info comme quoi il y a un cours de ce type qui serait donné, je pense que je demanderais à l'avance de savoir qui est l'intervenant, qu'est-ce qui serait abordé comme sujet et qu'il y ait un compte-rendu exhaustif qui nous soit donné. C'est-à-dire que tout ce qui est dit devrait être retransmis aux parents. Voilà, c'est un truc que je demanderais. C'est un sujet qui peut être trop traumatisant. Donc, il faut vraiment qu'il soit contrôlé. C'est vraiment un sujet, à mon sens, qui doit être contrôlé dans le discours. »

La vigilance exprimée par Laurine témoigne d'une primauté accordée à l'autorité parentale sur celle de l'institution scolaire. Autrement dit, les parents apparaissent comme les premiers garants des valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants en matière de vie affective, relationnelle et sexuelle. Cependant, ces dernières décennies ont été marquées par une transformation des sources normatives : le déclin des « institutions à principes » – telles que la religion, la famille structurée autour du mariage ou encore les communautés locales – s'est accompagné d'une montée en puissance de « sources diffuses » incluant les médias, les productions culturelles, les institutions éducatives ou encore le champ médical (Bozon et Rennes, 2015). Ainsi, « chaque individu développe au cours de sa vie une représentation de la sexualité influencée par les personnes côtoyées »¹⁸, qu'il s'agisse de membres de la famille, d'enseignant·e·s ou d'autres figures de socialisation. Ce que Laurine met en lumière, c'est la crainte d'un « contrôle par le discours », craignant que l'EVAR-S prenne une tournure trop moralisatrice. Ainsi, la problématique ne réside pas tant dans la diversité des sources normatives que dans le contenu même des normes véhiculées. C'est précisément sur cette question que se situe le point de tension — mais aussi de possible convergence — entre l'institution scolaire et les parents.

Dans la relation entre parents et école, il apparaît que les parents se considèrent comme les principaux décisionnaires en matière de transmission des savoirs liés aux thématiques abordées par l'EVAR-S. Chacun adopte une posture spécifique à cet égard, reflétant des conceptions diverses du rôle et de la place que doit occuper l'« autorité parentale » dans l'éducation affective, relationnelle et sexuelle des enfants. Cette posture est, comme nous l'avions dit plus tôt, variable selon la confiance accordée aux institutions :

EC : « Est-ce que vous regrettez de ne pas avoir été prévenue de ces séances ?

Bénédicte (59 ans, famille d'accueil, 6 enfants accueillis, établissement public) :

Oui, tout à fait. Tout à fait, parce que j'aurais téléphoné pour savoir et demander le cours, en quoi il était fait et comment il se construisait, pour gérer un peu...

Parce que déjà, les émotions derrière, c'est nous qui les gérons. Et tout ça, c'est

¹⁸ Citation de Laura Mellini, citée par MOULEC Kristell. « Sexualités et normes : qui influence qui ? » *Université de Fribourg*, 2024. URL : <https://www.unifr.ch/universitas/fr/editions/2024/sexe/sexualites-et-normes-qui-influence-qui.html>

fait sans le consentement des parents, les trois quarts du temps. [...] Mais il y a des jeunes parents qui croient que l'éducation à l'école c'est bien pour les enfants qui sont encore dans la naïveté que le gouvernement est là pour vous protéger. »

Envisager une communication transparente et quasi unilatérale – dans la mesure où les parents ne participent pas au choix des thématiques abordées – comporte certains risques. Comme le souligne Fabien : « si on prévient et si on dit la séance aura lieu tel jour, à telle heure ou à telle demi-journée, je suis à peu près sûr que vous allez avoir un taux d'absentéisme hallucinant. » Bien qu'il soit difficile d'évaluer précisément l'ampleur de ce phénomène, il reste plausible que des parents, en désaccord avec certains contenus et ne se sentant pas suffisamment écoutés, choisissent de soustraire leurs enfants à ces séances. C'est dans un contexte similaire que s'étaient déroulées les Journées de retrait de l'école en 2013. À l'instar du programme des ABCD de l'égalité, la question de la formation du personnel scolaire constitue également un enjeu central dans les débats entourant l'EVAR-S.

2.3.2.2. « Est-ce qu'elle avait les mots pour ? » : des représentations négatives du personnel scolaire dans l'animation des séances

L'Éducation nationale française tend à privilégier ses propres agents pour la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, se montrant relativement réticente à l'ouverture vers des intervenant·e·s extérieurs, sauf lorsque ceux-ci disposent d'un agrément délivré par le ministère au niveau national ou académique. En pratique, l'obtention de ces agréments s'avère complexe, ce qui conduit les établissements scolaires à gérer la question de manière autonome. Les modalités d'intervention varient alors fortement en fonction des initiatives — ou de l'absence d'initiatives — des chef·fe·s d'établissement et des représentant·e·s du Rectorat (Devieille, 2016 : 247).

Par ailleurs, certain·e·s enquêté·e·s mentionnent avoir, dans leur entourage, des professionnel·le·s de la santé ou de l'enfance. Cette proximité constitue l'un des arguments avancés pour remettre en question la légitimité de l'EVAR-S assurée par le personnel scolaire, et préférer confier cette mission à des figures perçues comme plus compétentes ou mieux informées :

Laetitia (39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère) : « C'est là où je trouve que des accompagnements plus axés [menés] par des psychologues, des sexologues, plutôt que l'institutrice ou le professeur qui décide de prendre ce sujet, il va y mettre de toute façon sa patte à lui, son regard dessus. Et il n'aura pas le retrait professionnel, pour moi, d'un psychologue ou d'un sexologue. Une infirmière peut-être. »

La question de la formation du personnel scolaire soulève de vives interrogations, dans la mesure où l'on ne peut véritablement prétendre au statut d'éducateur·ice à la sexualité sans avoir bénéficié d'une formation solide et spécialisée. À titre d'exemple, les intervenant·e·s du Planning Familial doivent suivre un minimum de 160 heures de formation, dont 140 heures de théorie et 20 heures de pratique. Si le taux horaires est équivalent pour les enseignant·e·s, il peut s'avérer difficile de suivre les formations, voire en décourager certain·e·s. Selon les conclusions du groupe de travail sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire (octobre 2012), la formation — souvent inexistante dans le premier degré et jugée coûteuse — figure parmi les principaux freins identifiés à la mise en œuvre effective du dispositif. Cette insuffisance de formation rend la question centrale dans les débats actuels : en pratique, très peu de membres du personnel scolaire sont formé·e·s spécifiquement à l'EVAR-S (Devieilh, *op. cit.*), ce qui alimente les critiques formulées par certain·e·s parents :

EC : « Est-ce que le personnel scolaire vous avait informé de ces séances ?

Bénédicte : Non, pas du tout. Et en plus, ce n'est pas forcément fait par des personnes qui sont adaptées, parce que c'est la prof de SVT qui a fait ça. Est-ce qu'elle avait les mots pour ? »

Actuellement, ce sont surtout des enseignant·e·s de biologie qui choisissent de se former et sont en charge de l'éducation à la sexualité dans les établissements, ce qui est en soi un marqueur important : même si la formation leur offre théoriquement des bases en sociologie et en psychologie, par exemple, la biologie reste la dimension de la sexualité principalement abordée avec les élèves. Si tou·te·s les enseignant·e·s étaient formé·e·s au cours leur formation initiale, alors l'éducation à la sexualité

pourrait vraiment être transversale à toutes les disciplines, les connaissances être apportées dans chaque matière, et la réflexion toucher toutes les dimensions de la sexualité. (*Ibid.* : 257).

À une période marquée par une pénurie de postes d'enseignant·e·s et par une formation parfois insuffisante pour les vacataires, certains parents estiment que la formation des intervenant·e·s en EVAR-S doit être exemplaire. Cette exigence de perfection dans la conduite des séances, tant dans le contenu que dans la forme, contribue à entretenir une représentation largement négative des discussions autour de la sexualité, perçues comme potentiellement perturbatrices, voire dangereuses.

Cette dernière partie a permis d'analyser les craintes et réticences exprimées par les parents interrogé·e·s à travers le prisme des rapports adultistes et de la défense de l'autorité parentale. Les enfants y sont perçus comme des êtres vulnérables et innocents, qu'il convient de protéger de toute exposition à des réalités jugées éloignées du cadre familial — il n'est donc pas anodin que les parents manifestant les réactions les plus vives à l'encontre de l'EVAR-S soient également ceux qui revendiquent une grande liberté au sein de leur famille pour aborder les questions liées à la sexualité. Face à cette liberté, souvent nuancée dans les faits, la formation du personnel scolaire fait l'objet d'un examen minutieux et est fréquemment considérée comme insuffisante pour mener à bien les séances.

CONCLUSION

CHAPITRE 2.

Ce chapitre a permis d'analyser les récits des parents interrogé·e·s à la lumière des hypothèses formulées en amont. Il en ressort que la majorité des réticences parentales semblent liées à une méconnaissance ou à une compréhension partielle du programme EVAR-S. Dans l'ensemble, les parents disposent d'une connaissance limitée du contenu, en grande partie parce qu'ils ne s'y intéressent pas de manière active. Pour autant, presque tou·te·s expriment une inquiétude quant à l'adéquation des thématiques abordées avec l'âge et la maturité des enfants, redoutant parfois une atteinte à leur « innocence ».

Une large majorité considère que l'éducation affective, relationnelle et sexuelle relève en priorité de l'autorité parentale et réclame une meilleure information concernant les contenus et les modalités de mise en œuvre des séances. Pour autant, certain·e·s se déclarent rassuré·e·s à l'idée que l'École puisse assurer cette éducation dans les cas où les parents ne se sentiraient pas en mesure de le faire eux-mêmes. Des thématiques comme le consentement, notamment lorsqu'elles s'inscrivent dans une logique d'égalité, sont globalement bien accueillies.

Une minorité de parents, en revanche, tient des discours plus conservateurs, en particulier lorsque le programme introduit — même timidement — une remise en question des normes hétéronormées. Les thématiques liées au genre, aux identités et aux orientations LGBTQIAP+ sont les plus fréquemment critiquées. Si ces parents ont exprimé les positions les plus traditionnalistes, les entretiens n'ont pas permis d'identifier clairement les ressorts de ces prises de position, qu'ils soient d'ordre politique, religieux ou culturel. Ces mêmes parents témoignent également d'une forme de méfiance à l'égard des institutions, bien que les raisons de cette défiance ne soient pas toujours explicites. Le lien entre l'EVAR-S et le rôle institutionnel de l'École apparaît toutefois récurrent dans leurs propos.

Parmi cette frange conservatrice, quelques formes de mobilisation ont été rapportées (pétitions, manifestations), bien que de manière marginale. En raison de la faible mise en œuvre effective des séances, la plupart préfèrent privilégier un dialogue direct avec l'établissement scolaire afin de négocier un compromis plutôt que de s'engager dans une action collective.

CHAPITRE 3.

DES RÉSISTANCES PLURIELLES CONVERGEANT AUTOUR DE LA DÉFENSE DES NORMES FAMILIALLES ET SCOLAIRES TRADITIONNELLES

Ce chapitre vise à explorer la dernière hypothèse de cette recherche en analysant les stratégies déployées par trois associations – SOS Éducation, Mamans Louves et Parents en colère – pour contester le programme EVAR-S. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure ces mobilisations relèvent d'une croisade morale (p. 31). L'analyse repose sur un corpus de 25 vidéos, examinées à l'aide du guide méthodologique présenté plus haut.

L'étude se déploiera en trois temps. La première partie, relativement brève, sera consacrée à une présentation détaillée des trois associations et de leurs objectifs. La deuxième partie s'attachera à identifier les arguments et les stratégies mobilisés pour légitimer leurs prises de position — des discours qui entrent parfois en résonance avec ceux tenus par les parents interrogé·e·s. Enfin, la troisième partie montrera comment ces argumentaires, bien qu'ancrés dans le champ éducatif, s'inscrivent dans des enjeux plus larges, à la fois sociétaux et politiques, en se présentant comme porteurs de revendications universelles.

3.1. CONTEXTE DES ASSOCIATIONS

L'ÉDUCATION ET LES ENFANTS AU CŒUR DE LEURS PROJETS

Avant d'analyser en détail les arguments et les modalités d'action déployés par ces trois associations, je vais brièvement les présenter dans leur contexte historique et organisationnel. Les travaux de recherche consacrés spécifiquement à ces structures demeurent rares, voire inexistantes. Les informations présentées sont issues de leur site internet respectif et d'articles de journaux.

Créée en 2001 par Vincent Laarman, l'association **SOS Éducation** aurait été créée à la suite des résultats – jugés alarmants – des premières enquêtes internationales PISA sur le niveau scolaire des élèves français¹⁹. Vincent Laarman et sa famille sont également à l'origine d'autres structures associatives telles que *Contribuables Associés*, *Sauvegarde Retraites* ou encore *l'Institut pour la Justice*. Malgré la diversité des causes défendues, ces organisations adoptent des méthodes de mobilisation similaires, inspirées de la nouvelle droite américaine des années 1980. Comme le souligne l'historien Xavier Carpentier-Tanguy, « ces associations ont une manière très américaine de fonctionner, mais ce qui est encore plus typiquement américain, c'est la façon dont elles occupent des espaces. Il y a des espaces vacants qui se créent entre le savoir universitaire et les médias, et elles s'y engagent »²⁰.

À l'instar des autres associations, SOS Éducation s'organise autour d'une cause d'intérêt général — en l'occurrence, la réforme du système éducatif. Se définissant comme « ni confessionnelle, ni partisane », son action repose en grande partie sur l'envoi massif de publipostages²¹, accompagnés systématiquement d'un appel aux dons. D'après un rapport de la Cour des comptes, entre 2013 et 2018, l'association aurait diffusé environ 5,4 millions de courriers postaux ainsi que plusieurs millions de messages électroniques. Ces envois sont considérés par l'association comme le cœur de sa mission de plaidoyer en faveur de réformes jugées nécessaires pour enrayer la

¹⁹ SOS Éducation. « La naissance de l'association ». URL : <https://soseducation.org/nous-connaître/>

²⁰ Le Monde (site web). *De SOS Éducation à la « santé naturelle », voyage dans la galaxie conservatrice des Laarman*. Publié le 19/10/2019. URL : https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/10/19/de-sos-education-a-la-sante-naturelle-voyage-dans-la-galaxie-conservatrice-des-laarman_6016120_3224.html?search-type=classic&ise_click_rank=1

²¹ Le publipostage est une technique de marketing qui consiste à envoyer en nombre des informations ou prospectus, par voie postale ou électronique.

dégradation de l'école. Sur cette même période, les dons ont représenté en moyenne 1,38 million d'euros par an, soit 88 % de ses ressources. La gouvernance de l'association est assurée par un nombre restreint de « membres participants » (entre trois et sept selon les périodes). Bien que qualifiés de « membres actifs », les donateurs et sympathisants — estimés entre 40 000 et 80 000 — ne participent ni aux assemblées générales ni à la direction de l'association. Jusqu'en décembre 2024, Sophie Audugé a été la figure médiatique de l'organisation. Ancienne déléguée générale et porte-parole, elle s'est régulièrement exprimée dans les médias, notamment sur les plateaux de CNews, BFMTV ou Tocsin Média.

Les informations présentes sur les sites internet des **Mamans Louves** et **Parents en colère** ne sont pas autant fournis. La première a été fondée en 2021 via l'application Telegram. Iels se sont d'abord mobilisé·e·s pour contester les mesures sanitaires mises en place dans le cadre de la pandémie de COVID-19 en mettant en avant les effets supposément néfastes de ces politiques sur les enfants. Ses actions prennent des formes variées : mobilisations publiques, rassemblements, interpellations d'élus (parlementaires, préfets, maires, etc.), réalisations de sondages, et campagnes de sensibilisation auprès des parents. Le financement de l'association repose sur des dons individuels et la vente de produits dérivés à l'effigie du collectif. À noter que Mamans Louves entretient une collaboration étroite avec l'association SOS Éducation, notamment dans ses actions de plaidoyer et ses prises de position publiques. La figure la plus médiatisée de l'association est Christelle Comet, vice-présidente, régulièrement présente dans les vidéos diffusées par le collectif. En 2021, elle lance la première émission mensuelle au format long intitulée *Les enfants au cœur*, qui constitue l'un des vecteurs de communication de l'association.

Enfin, l'histoire des collectifs **Parents en colère** — et non d'une association à proprement parler, comme me l'a précisé Laeticia, dans la mesure où chaque collectif local fonctionne de manière autonome — demeure peu documentée sur leur site internet. Le premier article publié, daté de novembre 2022, porte sur une dénonciation des mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19 sur les enfants. C'est essentiellement via les réseaux sociaux, et en particulier les applications Zoom et Telegram, que ces collectifs ont pu se structurer, échappant ainsi aux contraintes géographiques. En comparaison, leurs actions ciblant le programme EVAR-S restent

plus limitées en diversité que celles d'autres associations. Elles prennent principalement la forme de mobilisations publiques et de campagnes de sensibilisation à destination des parents. Leur financement repose sur des dons individuels, sans indication d'autres sources. Les collectifs Parents en colère semblent être à l'origine de la mobilisation du 10 mars 2025, inspirée des « Journées de retrait de l'école » de 2013. Cette forme de contestation invite les parents à ne pas envoyer leurs enfants à l'école sur une ou plusieurs journées en signe de désaccord avec une politique particulière, ici la mise en place du programme EVAR-S. Bien que ce mouvement semble avoir été amplement repartagé²², il n'a pas connu l'essor de 2013. Concernant leurs plateformes, Parents en colère est la seule parmi les trois organisations étudiées à disposer d'un compte sur la plateforme CrowdBunker. Alternative à YouTube se revendiquant comme non-censurée, les collectifs diffusent des vidéos produites en interne ainsi que des contenus relayés, principalement issus de l'association ONEST (Organisation nationale éthique santé et transparence).

Ces trois mouvements partagent un même point d'ancrage : la supposée défense des droits des enfants, que ce soit contre les mesures sanitaires liées au COVID-19 ou le programme d'EVAR-S. Bien que leurs répertoires d'action varient en fonction des ressources dont elles disposent, les modalités de mobilisation demeurent relativement similaires : pétitions, manifestations, envois de courriers aux établissements scolaires ou aux autorités éducatives, distribution de flyers à destination des parents, prises de parole sur les réseaux sociaux, et, pour SOS Éducation et les Mamans Louves, interventions dans les médias. Néanmoins, leur ancrage historique ne saurait, à lui seul, leur conférer une légitimité de parole.

3.2. LA CONSTRUCTION D'UN ARGUMENTAIRE « LÉGITIME » : ENTRE EXPERTISE, VICTIMISATION ET DÉSINFORMATION

Il sera question, dans cette partie, du récit moral et légitime élaboré par ces associations. Celui-ci constitue un point d'entrée pertinent pour interroger la vision de l'éducation qu'elles entendent promouvoir. Trois axes argumentatifs principaux seront

²² Je fais référence aux centaines de vidéos qui ont circulé massivement sur les réseaux sociaux, en particulier TikTok et Instagram.

examinés : la légitimation des discours par le recours systématique à des figures d'« expert·e·s », l'adoption d'une représentation dépolitisée et essentialisée de l'enfance, et enfin, le recours à une rhétorique du « choc » et de l'indignation morale, mobilisée comme stratégie de visibilité.

3.2.1. L'USAGE DE LA STRATÉGIE DE L'EXPERTISE POUR RENFORCER LA CRÉDIBILITE DU DISCOURS

Parmi les personnes interrogées, celles ayant exprimé la plus forte résistance à l'EVAR-S – Laeticia et Bénédicte – ont systématiquement mobilisé des figures d'« expertes » pour légitimer leurs prises de position : « Ça peut paraître peut-être caricaturé mais en vrai c'est pas moi qui l'affirme, c'est quand même des gens comme Ariane Bilheran je pense que vous avez peut-être déjà écouté, qui est donc psychologue clinicienne et explique vraiment bien que les enfants ne sont pas accessoirisés comme les adultes ou comme les adolescents. » (Laeticia, 39 ans, mère au foyer, 3 enfants dont deux de 8 et 10 ans, établissement public, militante Parents en Colère).

Le recours à des figures d'autorité expertes vise à conférer une légitimité accrue aux opinions exprimées. Comme le souligne le sociologue Jean-Yves Trépos (2001), l'avis d'un·e expert·e ne devient socialement recevable que dans la mesure où une forme d'autorité lui est reconnue. Dans les débats portant sur l'enfance, il apparaît donc stratégique de s'appuyer sur la parole de personnes perçues comme légitimes pour intervenir sur ces questions. Celles-ci peuvent être des professionnel·le·s ou des personnes concernées, des parents, voire, des membres des associations elles-mêmes.

3.2.1.1. Les expert·e·s professionnel·le·s

Sans grande surprise, la figure scientifique du/de de la médecin, psychologue ou pédiatre, présenté comme des spécialistes de l'enfance, est fréquente. Dans le corpus médiatique étudié, plusieurs figures récurrentes émergent. Ariane Bilheran apparaît ainsi dans deux vidéos, aux côtés de Régis Bruno, pédiatre et pédopsychiatre, avec qui elle a coécrit *Le sexe n'est pas un jeu d'enfants* (éditions Guy Trédaniel). L'autorité de l'expert est fondée sur l'acte même d'expertise et les moyens qu'il se donne : « Un

examen attentif des ressources mobilisées dans l'acte d'expertise relève l'importance des procédures : celles-ci doivent être entièrement fixées préalablement à leur mise en œuvre et pouvoir être décrites de manière finie et non ambiguë, [et] ces procédures doivent essentiellement être réitérables. » (Trépos, *Ibid.*) Or, si l'on se fie à l'ouvrage *Le sexe n'est pas un jeu d'enfant* dont les propos dénonce les enseignements de l'EVAR-S, aucune méthodologie n'est présentée, répondant davantage à une morale personnelle de l'enfance plutôt qu'à une élaboration scientifique. Dans la vidéo à leur sujet, présenté par l'association ONEST et repartagé par Les parents en colère, Ariane Bilheran et Régis Brunod se positionnent comme les deux seuls expert·e·s du sujet :

Dr Ariane Bilheran, psychologue clinicienne : « Ce n'est pas un livre de dénonciation, c'est vraiment un livre de compréhension de la psychologie de l'enfant qui est à destination de tous, c'est-à-dire des parents, des éducateurs, des instituteurs, des directeurs d'école, de ceux qui élaborent ces programmes etc. parce qu'il y a beaucoup d'ignorance et c'est là que nous souhaitons intervenir. Ce n'est pas du tout un livre qui manie le sensationnalisme ou qui se repaît de cas les plus extrêmes. Non, nous apportons vraiment cette dimension professionnelle en réalité qui manque parce que on écoute tout le monde et on entend tout le monde sauf les véritables professionnels experts de leur sujet et c'est là que le bât blesse. »²³

L'idée selon laquelle des professionnel·le·s de l'enfance n'auraient pas été consulté·e·s lors de la conception et de la rédaction du programme EVAR-S est fréquemment mobilisée pour en contester la légitimité. Cette critique fait notamment écho à la pétition lancée par SOS Éducation, signée par plusieurs médecins, pédiatres, psychologues, pédopsychiatres, etc., qui revendiquent une expertise en matière d'enfance. Ce type de positionnement contribue à délégitimer le programme, en suggérant qu'il aurait été élaboré par des acteur·rice·s incompetent·e·s, ne maîtrisant ni les enjeux ni les besoins spécifiques du public visé. Pour appuyer cette remise en question, iels s'appuient sur un ensemble de ressources qu'ils interprètent de manière critique, voire disqualifiante. Parmi celles-ci figurent notamment les textes

²³ Repartage des Parents en colère. ONEST : « "Le sexe n'est pas un jeu d'enfant." R. Brunod et A. Bilheran ». 15/03/2025, CrowdBunker.

de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les différentes versions du programme EVAR-S (actuelle et antérieures) ainsi que le contenu publié sur le site Lumni²⁴, tous utilisés comme supports pour alimenter la critique : « Et de la même manière dans les textes de l'OMS, il est question de citoyenneté sexuelle, ça ne veut rien dire. La citoyenneté c'est politique. La sexualité c'est du registre de la vie privée. » (Dr Régis Brunod, pédiatre et pédopsychiatre)²⁵. Nous analyserons plus loin l'usage qui est fait des textes et plateformes officielles dans le but de détourner le programme EVAR-S de ses finalités initiales. Il convient ici de souligner que cet argumentaire, visant à positionner ces professionnel·le·s comme les seul·e·s détenteur·rice·s d'une expertise légitime, ne peut véritablement opérer que dans un contexte où le public ciblé est peu informé des travaux scientifiques portant sur le genre et les sexualités. En effet, la notion de « citoyenneté sexuelle », mobilisée dans le cadre du programme, est issue de ces champs de recherche et possède une assise théorique reconnue²⁶. La rhétorique déployée repose donc sur un argumentaire essentialiste, susceptible de toucher un public plus large, pour qui l'association des termes « sexualité » et « citoyenneté » peut paraître contradictoire.

En dehors du champ médical, des professionnel·le·s issus du droit, de l'économie ou encore de la psychologie sociale sont également mobilisé·e·s dans ces vidéos. La logique reste la même : iels sont présenté·e·s comme des expert·e·s, à même d'éclairer le public sur les risques supposés liés à l'EVAR-S, dont iels seraient les seul·e·s à détenir la véritable compréhension.

Par ailleurs, certaines interventions émanent de personnes ne disposant d'aucune qualification reconnue, mais qui se revendiquent néanmoins comme expert·e·s, conférant ainsi à leur parole une autorité symbolique. Par exemple, une vidéo publiée par l'ONEST et relayée par le collectif Les Parents en colère donne la parole à Anneke Lucas et Chantal Frei, toutes deux présentées comme « survivantes » de réseaux de traite sexuelle. Leurs témoignages sont mobilisés pour dénoncer l'EVAR-S, en

²⁴ Lumni est l'offre de tous les acteurs de l'audiovisuel public (Arte, France Médias Monde, France Télévisions, INA, Radio France et TV5Monde) au service de l'éducation pour les élèves et les enseignants. Cette offre inédite, gratuite, expertisée et sans publicité donne accès à la culture, au savoir et à la connaissance pour tous les enfants de 3 à 20 ans et couvre l'ensemble des disciplines scolaires de la maternelle à la terminale. URL : <https://www.lumni.fr/>

²⁵ Repartage des Parents en colère. *Op. Cit.*

²⁶ Les chercheur·euse·s André Dupras et Annick Bourget la définissent comme : « un statut qui reconnaît l'identité sexuelle des personnes et leurs droits à une vie sexuelle de qualité. » (2010 : 211).

présentant le programme comme une menace directe pour la protection de l'enfance. À travers leurs récits, elles adoptent une posture d'expertise fondée sur leur vécu personnel, qu'elles généralisent au dispositif d'EVAR-S :

Modérateur·rice : « Et je voulais vous demander, justement, on a l'impression que c'est presque un premier jalon, celui d'habituer les enfants à l'idée que sexualité et enfance peuvent aller ensemble. Étape 2 : les enfants ont une sexualité, donc s'ils ont des droits, pourquoi les empêcher d'en faire usage, y compris avec des adultes, si tout le monde est d'accord ? Et étape 3 : banaliser les pratiques que vous avez connues.

Chantal Frei : Oui, tout à fait. Et d'ailleurs, je pense que c'est exactement leur plan. » ²⁷

Ici, le terme « sexualité » est systématiquement assimilé à la sexualisation des enfants, aboutissant à une lecture biaisée et inquiétante de l'EVAR-S. Cette confusion sémantique permet d'assimiler l'éducation à la sexualité à une forme de légitimation, voire de promotion d'actes pédocriminels. Le propos tenu repose ainsi sur une construction complotiste : l'EVAR-S serait le vecteur d'un projet plus large visant à banaliser les abus sexuels sur mineur·e·s, au bénéfice d'une élite pédophile et occulte. Nous n'approfondirons pas sur ces éléments à première vue complotistes de ces vidéos – il est important de noter qu'elles sont présentées comme « expertes » elles aussi de ces sujets. À l'instar des extraits précédents, cette narration se construit sans fondement méthodologique, ni preuve matérielle établissant un lien entre les expériences vécues par les intervenantes et les contenus effectivement proposés dans le cadre de l'EVAR-S. L'autorité conférée à ces témoignages repose exclusivement sur l'émotion suscitée et la logique de suspicion généralisée.

Ce type d'intervention des « expert·e·s » participe à la délégitimation des politiques publiques d'éducation sexuelle en les inscrivant dans un imaginaire de menace et de manipulation, sans offrir de contre-expertise vérifiable ni d'alternative fondée sur des données objectives. Pour les vidéos « externes » où les représentantes des

²⁷ Repartage Parents en colère. ONEST : « Table ronde 5 : Les dangers de l'éducation à la sexualité, des survivantes témoignent et nous avisent » Mars 2025, YouTube.

associations sont invitées à témoigner de leurs expériences ou à exprimer leurs perceptions, ce sont elles qui deviennent les expertes.

3.2.1.2. Quand les associations deviennent expertes

La majorité des vidéos, en particulier celles produites par SOS Éducation, sont des contenus externes dans lesquels les militant·e·s de l'association – principalement Sophie Audugé – interviennent sur des plateaux télévisés ou radiophoniques pour s'exprimer au sujet de l'EVAR-S. Dans ce type de configuration, les associations sont présentées comme des instances expertes, cette légitimité étant fondée sur leur histoire et leur accompagnement des parents d'élèves.

Jusqu'en décembre 2024, Sophie Audugé est systématiquement introduite comme « déléguée générale de SOS Éducation » lors de ses interventions médiatiques. Après avoir quitté ses fonctions, elle est désormais présentée comme « spécialiste des politiques éducatives et de l'enfance ». Sa légitimité continue de s'appuyer sur des travaux réalisés en collaboration avec des professionnels de santé (médecins, psychiatres, psychologues), ce qu'elle met elle-même en avant :

Sophie Audugé, déléguée générale SOS Éducation : « C'est pour ça que nous, on a vraiment veillé, avec beaucoup de de médecins, à être le moins possible sur ce terrain-là [des discriminations], même si on le traite de manière tout à fait objective c'est-à-dire que tous nos travaux ont toujours commencé par « nous soutenons et protégeons le droit au respect et à l'égalité des personnes transsexuelles et homosexuelles. » Moi je vous assure, j'ai énormément de personnes homosexuelles et transsexuel qui nous contactent pour nous dire "mais continuez" ». ²⁸

Dans cet extrait, Sophie Audugé construit sa légitimité à intervenir publiquement sur la question de l'éducation sexuelle à l'école en mobilisant deux principaux arguments. D'une part, elle s'appuie sur la publication de son ouvrage *L'éducation sexuelle à l'école*, co-écrit avec le pédopsychiatre Maurice Berger. Cette co-signature avec une figure médicale reconnue, renforcée par la mention que l'ouvrage a été complété par

²⁸ Repartage de SOS Éducation. CNEWS : « Éducation sexuelle à l'école : "les idéologies ne doivent pas diriger les programmes scolaires" » 27/11/2024, YouTube.

« l’avis d’experts, de témoignages de dérives et de chiffres clés »²⁹, lui confère un statut d’experte, du moins en comparaison avec les autres intervenants présents sur le plateau. D’autre part, elle évoque des témoignages et des soutiens – notamment de membres de la communauté LGBTQIAP+ – auxquels le public n’a pas directement accès. Ce recours à des voix absentes, présentées comme légitimant son propos, s’accompagne d’une absence totale de représentation directe de ces personnes dans les espaces médiatiques où elle intervient. Ainsi, Sophie Audugé incarne une parole exclusive, prétendant relayer une indignation collective sans donner la parole aux premiers concernés. Cette stratégie de monopolisation du débat, fondée sur des appuis implicites et non vérifiables, participe à la construction de son autorité discursive. C’est précisément sur ces non-dits, ces absences et cette asymétrie dans la représentation des points de vue que se fonde l’expertise revendiquée par Sophie Audugé et, plus largement, par les associations auxquelles elle est affiliée. Nous reviendrons sur ce point, et en particulier sur l’utilisation de la parole des enfants.

Cette mise en scène de l’expertise associative n’est rendue possible que par l’existence de relais médiatiques disposés à leur offrir une visibilité. Or, cette exposition s’opère quasi exclusivement au sein de médias situés à droite ou à l’extrême droite de l’échiquier politique, tels que *Le Figaro*, *CNews* ou *BFMTV*.

3.2.1.3. La rare parole des parents

Dans certaines vidéos dites « internes » — c’est-à-dire produites directement par les associations — des parents prennent la parole pour critiquer les séances d’EVAR-S reçues par leurs enfants. Ces vidéos adoptent la forme de discussions, mêlant militant·e·s, journalistes et parents, donnant « l’impression d’une conversation entre proches, entre membres d’une même catégorie d’appartenance identitaire » (Balleys, 2019). Elles empruntent ainsi à la fois aux codes de l’interview politique et du vlog engagé, c’est-à-dire des formats tournés vers le changement social, utilisés ici comme outils de mobilisation.

²⁹ Texte issu de la page de commande du livre : https://soseducation.org/commande-livre-education-sexuelle-ecole?utm_campaign=education-sexualite&utm_medium=website&utm_source=20240821_annonce-sortie-livre-education-sexuelle-ecole_button-order-form

Ces vidéos cherchent donc à convaincre, en mobilisant des récits personnels qui mettent en cause directement l'École. À la différence des formats classiques de vlog, les parents qui témoignent n'apparaissent pas à l'écran. Leurs visages ne sont pas montrés et leur parole est relayée par des journalistes ou des militantes qui encadrent et mettent en scène leur récit. L'efficacité du témoignage repose alors sur une structure bien rodée : dans un premier temps, chaque vidéo commence par une mise en garde destinée à préparer l'auditeur-ice à un contenu présenté comme choquant ou sensible :

Présentatrice Clémence Houdiakova : « Alors, je préviens juste tout de suite tout le monde, si vous avez des enfants qui écoutent cette émission, c'est le moment de les éloigner parce que ce que je vais lire et raconter est très violent. »³⁰

Loulou : « C'est une histoire assez terrible que nous allons entendre aujourd'hui. »³¹

Cette introduction vise à capter l'attention, à créer de l'alerte et à installer un cadre émotionnel fort. Cette mise en garde est fréquemment répétée tout au long des vidéos. Le témoignage parental suit immédiatement, guidé par des questions qui soulignent le contraste entre l'âge de l'enfant et le contenu reçu :

Présentatrice Clémence Houdiakova : « Vous êtes donc maman de ce lycéen, Robin, de seconde donc qui a 14 ans, c'est bien ça ?

Jeanne : Oui tout à fait, qui a 14 ans.

Clémence : Et qui a découvert, on a mis ce livre entre ses mains, et qui est venu vous chercher. Est-ce que vous pouvez nous raconter ce qui s'est passé exactement ?

Jeanne : Oui, tout à fait. Je précise que vraiment, mon fils n'a que 14 ans. »

La répétition de l'âge agit ici comme un ressort rhétorique : elle sert à renforcer l'effet de choc, en soulignant l'idée d'une innocence volée ou d'un seuil franchi trop tôt. Ce procédé vise à susciter une réaction de stupeur, voire d'indignation, chez l'auditeur-ice.

³⁰ Repartage SOS Éducation. « Rediffusion Interview Tocsin – Dérive pornographique à l'Education nationale : une maman témoigne ! » 111/24

³¹ Parents en colère. « Témoignage dossier éducation à la *exualité EAS : enfants traumatisés » 05/02/2025. URL : <https://www.YouTube.com/watch?v=SQv95ns6S2M>

Cependant, cet effet de choc dépend en réalité du regard porté par ceux qui écoutent. Ce qui apparaît choquant, ce n'est pas nécessairement un contenu explicite mais la dissonance entre ce qui est transmis à l'école et les valeurs personnelles. Ainsi, Aurélia, interrogée par Parents en colère, s'indigne que l'école ait pu dire : « qu'une femme puisse avoir des relations sexuelles plusieurs relations sexuelles dans une journée et avec différents partenaires, qu'elle en avait tout à fait le droit et ils ont insisté sur le fait qu'elle était libre de le faire et que c'était bien. »³² Dans ce type de témoignage, la sexualité devient un point de tension fort ; en tant que sujet hautement symbolique et culturellement chargé, elle peut provoquer un « choc culturel », au sens où certaines représentations — ici l'idée d'une sexualité libre et émancipatrice — viennent heurter des normes morales plus traditionnelles. Ce choc demande un ajustement, une forme d'adaptation individuelle qui n'est pas toujours possible ou acceptée par les familles.

À la suite du récit livré, les propos s'orientent vers des hypothèses, toujours dans le but de susciter l'indignation de l'auditeur/ice et de l'inciter à adhérer à la cause défendue ; à titre d'exemple, : « Donc ça veut dire qu'à partir de 9 ans, ils vont aller voir les enfants en disant, "vous savez, à 9 ans c'est normal" et on va leur apprendre le Kamasutra parce que j'imagine qu'il va y avoir des étapes qui vont être franchies, qui sont gravissimes. »³³. Enfin, la vidéo se conclut par un appel plus général à rejoindre le mouvement. Quelle que soit la nature du témoignage, les mères interrogées ne sont plus présentées comme des expertes du sujet, mais comme des victimes et des porte-parole de leurs enfants.

Ces rares entretiens permettent ainsi aux associations de renforcer leur légitimité, en s'appuyant sur des récits exposés de manière émotive et difficilement contestables, bien qu'aucun enfant, premier concerné par ce « choc », ne soit présent.

³² Parents en colère, *Ibid.*

³³ *Ibid.*

3.2.2. L'ENFANT VICTIME, UNE REPRÉSENTATION ESSENTIALISÉE ET DÉPOLITISÉE

Comme évoqué précédemment, les enfants sont souvent envisagés comme des êtres vierges de tout savoir, entièrement modelés par les discours des adultes — une représentation qui ne correspond pas à la réalité de leurs expériences. Cette même rhétorique, centrée sur la vulnérabilité et l'innocence de l'enfance est reprise par les associations, en mobilisant un répertoire d'actions et d'arguments varié.

3.2.2.1. Jouer sur la confusion : enfants, adolescent·e·s et sexualité

Comme nous l'avons déjà évoqué, la confusion entre les termes « sexualité » et « sexuelle » entretient un flou sur le contenu réel des séances d'éducation, notamment si elles sont à destination des plus jeunes. Cette même logique est observée dans les vidéos, remarquant une ambiguïté – volontaire ou non – entre les termes « enfants » et « adolescent·e·s » ou « jeunes ».

Pour illustrer ce glissement sémantique, on peut s'appuyer sur une vidéo d'interview diffusée en novembre 2024, dans laquelle Clémence Houdiakova, animatrice à Tocsin Média, interroge Jeanne, parent d'élève, et Sophie Audugé, déléguée générale de SOS Éducation³⁴. L'entretien porte sur le Prix Goncourt des lycéens et, plus précisément, sur la lecture du roman *Le Club des enfants perdus* de Rebecca Alighieri, qualifié de « porno-trash ». Bien qu'il ne soit pas directement question du programme EVAR-S, le livre devient progressivement, au cours de l'émission, un bouc émissaire assimilé à ce dernier. Le double-sens du mot « enfant » – désignant à la fois l'enfant de quelqu'un ou un individu en bas âge – est utilisé de manière ambiguë et sous-entend l'idée que l'ouvrage serait mis entre les mains de très jeunes enfants. Certaines formulations illustrent clairement cette dérive interprétative : « Combien d'enfants vont avoir ce livre en main, ne pas savoir comment le gérer et garder ce trauma ? [...] C'est une mise en danger de la santé mentale d'enfants [...] Surtout qu'ils [les parents] surveillent les lectures de leurs enfants. »

³⁴ Repartage de SOS Éducation. Tocsin Media : « Dérive pornographique à l'Éducation nationale : une maman témoigne ! » 07/11/2025. URL : <https://www.YouTube.com/watch?v=CGv0zEamSpU>

Or, dans le cadre du Prix Goncourt des lycéens, seuls des élèves de seconde – et uniquement ceux issus d'établissements participants – ont été amenés à lire ce roman. Cette information est mentionnée au début et à la fin de l'interview, ou souvent de manière floue, sous l'unique appellation de « Prix Goncourt ». En ne recontextualisant pas clairement les conditions de lecture, l'entretien contribue à entretenir l'idée, infondée, que l'Éducation nationale, par le biais de l'EVAR-S, proposerait une éducation sexuelle explicite à de jeunes enfants.

Plus globalement, l'idée que l'EVAR-S mènera une éducation sexuelle auprès des enfants est reprise dans l'ensemble des vidéos. Iels s'appuient sur l'idée communément admise que les enfants en bas-âge n'ont pas de sexualité – entendu dans le sens où iels ne peuvent et veulent pas avoir de relations sexuelle – pour provoquer des vagues de choc :

Dr Régis Brunod, pédiatre et pédopsychiatre : « Mais moi je veux insister sur le fait que la vérité des enfants c'est pas celle des adultes. La vérité des enfants, c'est qu'effectivement les cigognes peuvent apporter des bébés, qu'ils y croient pas de manière rationnelle comme nous, hein. [...] Je veux dire, je ne défends pas une conception plutôt qu'une autre. Je crois que c'est aussi l'histoire de la famille, de la propre enfance des gens et qu'il faut respecter, parce qu'en même temps c'est une protection de l'intrusion. Alors ce que ce que je dis très clairement, il y a pas que dans ce domaine-là, dans le domaine de l'amour et de la sexualité, l'intrusion du monde des adultes dans le monde de l'enfance, monde des enfants parce que euh quand on le on voit ces cette pensée magique, visiblement elle a une fonction protectrice de l'enfance. »³⁵

Les formulations naïves employées par Régis Brunod sont à l'image d'une sexualité qu'on ne saurait nommer, tout comme les organes génitaux féminins, en particulier le vagin, qui est encore mal-nommé ou situé dans le langage courant ou par les chercheur/euse-s (Jenkins et O' Doherty, 2021). Le langage, en tant que vecteur de sens, façonne notre compréhension du genre et de la sexualité. Ainsi, le tabou

³⁵ Repartage des Parents en colère. ONEST : « "Le sexe n'est pas un jeu d'enfant." R. Brunod et A. Bilheran ». 15/03/2025, CrowdBunker.

persistant autour des organes génitaux ou de la procréation témoigne d'un silence maintenu, souvent justifié par la volonté de « protéger » l'enfance. Ces représentations s'inscrivent dans une logique adultiste, qui segmente les expériences entre un « monde des adultes » et un « monde des enfants », naturalisant une hiérarchie des savoirs et des droits à l'information.

3.2.2.2. Une expertise *sur* et *sans* les enfants

Ces associations se donnent pour mission de « protéger l'enfance » face au programme qu'elles considèrent comme dangereux. Cette position s'appuie sur l'expertise revendiquée de scientifiques ou de parents, présentés comme les seuls interlocuteurs légitimes en raison de leur proximité supposée avec les enfants et de leur capacité à évaluer les effets de cette éducation. Toutefois, dans aucune des vidéos analysées, la parole n'est directement donnée aux principaux concernés – les élèves eux-mêmes, qu'ils soient enfants ou adolescent·e·s. Ainsi, dans le dossier d'analyse publié par SOS Éducation, intitulé *Éducation à la sexualité à l'école : de la prévention à la sexualisation précoce*³⁶ - un titre qui, à lui seul, contribue à entretenir l'idée que l'institution scolaire participe à une sexualisation anticipée de la jeunesse –, plusieurs « cas concrets » sont exposés, supposément illustratifs des dérives du programme. Parmi eux figure une séance animée par une infirmière et un psychologue dans un collège (sans précision sur le niveau scolaire), dont l'objectif aurait été de répondre à la question suivante : « Comment un garçon peut-il procurer du plaisir à une fille, et comment une fille peut-elle procurer du plaisir à un garçon ? » :

« L'infirmière vient nous parler de choses dégoûtantes, j'ai entendu des choses que je n'imaginais même pas... » ; « Les cours de sexualité c'est limite un mode d'emploi de film X » ; « L'autre jour l'infirmière était avec un psychologue, à travers son pantalon on aurait dit qu'il était excité on voyait comme une légère bosse » ; « J'ai pas osé dire non quand elle nous a demandé de lire à voix haute, on pensait tous que c'était normal » ; « Je ne veux plus que ces cours aient lieu, c'est horrible

³⁶ SOS Éducation : « Rapport d'analyse : Éducation à la sexualité à l'École : de la prévention à la sexualisation précoce. » Décembre 2023. URL : <https://soseducation.org/docs/notes-etudes-entretiens-tribunes/education-a-la-sexualite-ecole-danger-ou-prevention.pdf>

comme sensation ... » ; « Certains riaient en écoutant ce que j'avais écrit, je me suis senti trop gêné, même l'infirmière souriait... » (p.96)

Bien que plusieurs réserves puissent être émises quant à la fiabilité de ces informations, il apparaît que les propos rapportés construisent une représentation des séances comme étant à la fois dégradantes et potentiellement traumatisantes pour les élèves. Ce type de récit permet aux militant·e·s de ces associations d'opérer une dissociation entre la théorie du programme EVAR-S – telle qu'elle figure dans les textes officiels – et sa mise en œuvre sur le terrain, présentée comme problématique en raison de l'incompétence ou de l'inadéquation supposée du personnel scolaire avec les objectifs fixés par l'Éducation nationale.

L'EVAR-S est également présentée comme problématique en raison d'un contexte sociétal jugé anxiogène pour les jeunes. Comme l'exprime Carole : « La méfiance, pour moi, elle est vraiment de l'ordre de la santé mentale pour nos jeunes. » **Le concept de santé mentale renvoie à un « état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive, et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté. »**³⁷. Érigée en priorité de santé publique dès l'an 2000, la santé mentale ne se réduit pas à l'absence de troubles psychiques : elle constitue une dimension essentielle de la santé globale. En tant qu'enjeu récurrent du discours public, elle est régulièrement mobilisée par les associations, notamment lorsqu'il s'agit de pointer les effets des politiques éducatives sur les jeunes :

Sophie Audugé, déléguée générale SOS Éducation : « [C'est] surréaliste de mettre ça dans les mains de jeunes ados quand on connaît la situation de la santé mentale des enfants. » ³⁸

Christelle Comet, vice-présidente Mamans Louves : « Vous faites effractions dans leur développement psycho-affectif donc ça va laisser des marques possibles sur

³⁷ Organisation Mondiale de la Santé : *Santé Mentale*. URL : https://www.who.int/fr/health-topics/mental-health#tab=tab_1

³⁸ Repartage de SOS Éducation. Tocsin Media : « Dérive pornographique à l'Éducation nationale : une maman témoigne ! » 07/11/2025. YouTube

leur santé mentale, et tous ces contenus d'ailleurs dans ces programmes n'ont pas fait l'objet de consultation de spécialistes. »³⁹

Christelle Comet : « On doit se justifier qu'on n'est pas des extrémistes religieux, on doit se justifier qu'on n'est pas sectaire, qu'on appartient pas à l'extrême droite et enfin qu'on n'est pas complotiste. Alors moi tout ça me glisse alors d'une force incommensurable parce que nous aussi on a été attaqué en tout point on est passé pour des complotistes alors qu'on défendait la santé mentale des enfants. »⁴⁰

Les enquêtes nationales (Enabee, 2022 ; Enclass, 2024) montrent qu'au cours de la scolarité au collège, les élèves expriment majoritairement une perception globalement positive de leur vie. En revanche, au lycée, une proportion croissante d'élèves rapporte des sentiments de solitude, des plaintes psychologiques et/ou somatiques ainsi qu'un risque accru de dépression, voire des pensées suicidaires. Malgré ces données préoccupantes, aucune étude ne permet à ce jour d'établir un lien direct entre les séances d'EVAR-S et la santé mentale des jeunes, étant difficile de démontrer un effet causal de ces séances sur l'évolution du bien-être psychique des adolescent·e·s (Arrondel, 2023). Cependant, il est manifeste que l'argument de la santé mentale des jeunes est régulièrement mobilisé pour justifier l'opposition à l'EVAR-S. En tant que notion difficilement objectivable, la santé mentale peut ainsi devenir un levier rhétorique particulièrement efficace dans le débat public.

À partir d'un corpus limité, il reste difficile de déterminer précisément le rôle qu'occupent les enfants au sein de ces associations. Leur absence des vidéos résulte-t-elle d'une volonté de préserver leur anonymat ? Ont-ils la possibilité de s'exprimer ? Sont-ils consultés en dehors de la présence parentale ? Autant de questions qui soulèvent l'hypothèse d'un rapport potentiellement adultiste. Dans la mesure où les rapports de pouvoir entre adultes et enfants sont profondément ancrés dans notre cadre législatif comme dans nos pratiques quotidiennes (Richard, 2024), et que ces associations s'opposent à l'EVAR-S au nom de l'« autorité parentale », cette mise à

³⁹ Les Mamans Louves. « "Les enfants au coeur" S2-E2 : éducation à la sexualité, quels contenus pour nos enfants ? » 16/04/2023, YouTube : 38'00.

⁴⁰ Les Mamans Louves. « "Les enfants au cœur" S2-S3 : dévoiler la sexualité adulte aux enfants : quel avenir pour eux ? 21/05/2024, YouTube : 27'40.

l'écart des enfants semble symptomatique d'une logique selon laquelle l'adulte serait seul légitime à définir les besoins physiques et psychiques de l'enfant.

3.2.3. « GOBER UN PÉNIS » : LA STRATÉGIE DU CHOC ET DE L'INDIGNATION MORALE

Cette dernière sous-partie s'intéresse à la manière dont certaines associations, dans une logique de mobilisation et de désinformation, ont recourt à des stratégies fondées sur le choc émotionnel et l'indignation morale.

3.2.3.1. Le traumatisme de l'EVAR-S : un processus de victimisation pour s'assurer une parole politique.

Pour mobiliser l'opinion publique autour de la question de l'EVAR-S, les associations s'appuient sur une stratégie fondée sur l'indignation morale qui implique l'identification de victimes d'un côté et de groupes responsables de l'autre. Sans surprise, les enfants sont désignés comme les principales victimes. Comme évoqué précédemment, l'expertise revendiquée par ces associations repose sur une connaissance globale de l'enfance et de ce qui serait présumé bon pour elleux. Afin de contester la bienveillance supposée du programme EVAR-S à l'égard des enfants, ces acteurs recourent à un lexique emprunté au registre du traumatisme. Dans l'extrait suivant, l'usage de cette terminologie est validé par un professionnel de santé, Régis Brunod, qui confirme la possibilité d'un impact traumatique des séances d'EVAR-S sur les enfants :

Stella, maman invitée (Mamans Louves) : « Il semble aller bien, mais est-ce qu'au fond, est-ce qu'il y a le traumatisme ? Le fait de l'avoir verbalisé et d'en avoir su parler avec sa thérapeute, est-ce que du coup on va dire que le traumatisme, entre guillemet, il est parti ? Ou est-ce que ça va être plus tard, est-ce que ça va peut-être le dégoûter parce que là je veux dire même la moindre chose, même l'allaitement ça le dégoûte maintenant. Il supporte plus de voir même quelque chose de naturel on va dire, tout de suite il tourne la tête quoi, il ne veut pas voir quelqu'un qui va se faire un smack. »

La notion de traumatisme, initialement ancrée dans le champ de la psychiatrie, s'est progressivement imposée au cours du XXe siècle dans l'espace social en tant qu'outil à la fois moral et politique. Cette évolution a contribué à une reconnaissance élargie du statut de victime, perçu comme garant d'authenticité et de légitimité dans l'accès aux soins. Cependant, cette double légitimation a également redéfini les contours de la morale et de l'action politique (Fassin, 2014). À présent, se revendiquer comme « victime », indépendamment de tout diagnostic médical, peut constituer un moyen d'acquérir ce qu'Alex Mahoudeau qualifie d'« autorité perverse » – un mode d'affirmation de soi dans l'espace public et politique (2022 : 112).

Ce processus de victimisation s'inscrit pleinement dans les rhétoriques anti-woke, au sein desquelles s'ancre la dénonciation des prétendus traumatismes induits par le programme EVAR-S. L'analyse des vidéos du corpus révèle que la majorité des thématiques abordées dans le cadre de l'EVAR-S – telles que le développement de l'enfant, la puberté, le consentement, l'intimité, les actes sexuels, l'identité de genre ou encore les orientations sexuelles – sont présentées comme susceptibles de provoquer des traumatismes chez les jeunes. L'interview de Sophie Audugé dans Valeurs Actuelle révèle bien ce processus de victimisation : « Les pédopsychiatres parlent de “viol psychique”. Dire à un enfant que l'acte sexuel c'est “pénétrer le vagin de la fille avec son sexe en érection qui est dur”, c'est extrêmement traumatique. Les conséquences peuvent être graves. » ⁴¹

La notion de « viol psychique », bien qu'employée en psychothérapie notamment dans le cadre de prises en charge d'enfants victimes d'abus sexuels, est ici mobilisée en dehors de tout contexte médical. Son usage relève alors d'une instrumentalisation du lexique du traumatisme visant à susciter une réaction émotionnelle forte. Même pour les personnes non familières avec ce terme – ce qui fut également mon cas – l'emploi du mot « viol » évoque inévitablement un acte d'une extrême violence, laissant supposer des conséquences psychiques durables, voire irréversibles. Son association avec l'institution scolaire contribue à nourrir un sentiment de panique morale, reposant sur l'idée d'un effondrement des repères et des valeurs dites « traditionnelles » : « Viol éducatif, viol psychologique... Une enfance violée c'est une enfance détruite. En refusant

⁴¹ Interview de Sophie Audugé. Valeurs Actuelles. « Éducation sexuelle : " Les idéologues font la loi à l'école" regrette Sophie Audugé. » 23/09/2024.

le pire, nous apprenons à nos enfants et adolescents à refuser le pire pour leur vie, adulte, c'est la plus importante des préventions. Et vous parents, comment faites-vous le 10 mars ? »⁴²

Ce type de discours nourrit la crainte selon laquelle les politiques qualifiées de « woke » ou rattachées à la supposée « théorie du genre » entraîneraient la société – et en particulier les enfants – vers une forme de déclin moral et culturel. Il peut également être interprété comme l'expression d'un *backlash*, c'est-à-dire d'un mouvement réactionnaire visant le retour à un ordre social perçu comme plus stable ou légitime. Ce rejet ne se limite pas à une remise en question de la légitimité du programme EVAR-S ; il s'inscrit également dans une dynamique culturelle plus large, porteuse d'enjeux identitaires. Nous analyserons dans la dernière partie de ce travail ces dimensions qui excèdent le seul cadre éducatif.

3.2.3.2. La désinformation comme répertoire d'action

L'infodémie désigne une épidémie d'informations, caractérisée par la diffusion massive de rumeurs et de contre-vérités (Cardon, 2019) ainsi que par une surproduction de contenus médiatiques – un phénomène souvent associé à l'infobésité – qui alimentent l'inquiétude au sein de l'opinion publique (Zimdars et McLeod, 2020 ; cité par Viallon *and all.* 2021). Peut-on alors considérer que les associations évoquées participent à une infodémie autour de l'EVAR-S ? À la lumière des éléments analysés précédemment, il apparaît qu'elles contribuent à la diffusion de mythes et de représentations erronées à propos du programme. Dans cette dernière sous-partie, nous examinerons les supports sur lesquels ces associations s'appuient et les modalités de leur réappropriation, afin de comprendre comment elles les mobilisent pour légitimer et renforcer leurs argumentaires.

Quelques rares documents issus de l'Éducation nationale sont mobilisés par les associations afin de soutenir leurs arguments. Nous avons déjà évoqué l'exemple du roman *Le Club des enfants perdus*, lauréat du Goncourt des lycéens, utilisé comme preuve des supposés dérèglements moraux de l'Éducation nationale (voir section

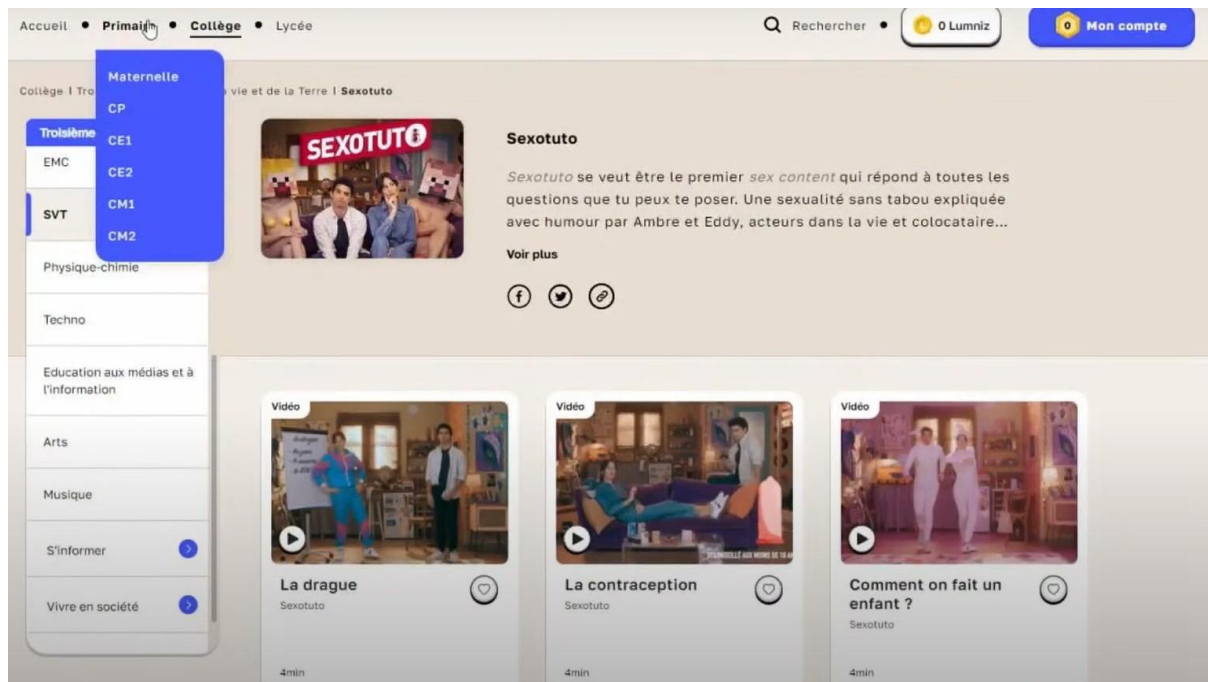
⁴² Site Internet Les parents en colère.

3.2.2.1). D'autres supports du même ordre sont également convoqués, à l'image du site *Lumni*.

Cette plateforme éducative publique propose aux élèves, de la maternelle à la terminale, des contenus pédagogiques – vidéos, exercices, fiches – conçus pour accompagner les apprentissages en lien avec les programmes scolaires. Les thématiques abordées dans le cadre de l'EVAR-S y sont effectivement présentes mais elles varient selon le niveau scolaire des élèves. L'image ci-dessous est une capture d'écran extraite de la vidéo intitulée « Les dangers de l'éducation à la sexualité : des survivantes témoignent et nous avertissent », produite par l'association ONEST et relayée par le collectif Parents en colère. Elle est introduite de la manière suivante :

Présentateur/ice : Voici le site Lumni, il y a des ressources pédagogiques là-dessus, donc on a des vidéos alors qui s'adresse donc comme je viens de le dire aux enseignants mais aussi aux écoliers à partir du CP jusqu'en terminal, jusqu'à 17/18 ans. Donc il y a des modules adaptés surtout aux adolescents qui vont leur expliquer comment on utilise des contraceptifs, les préservatifs, comment on a aussi des rapports sexuel, et les enfants arrivent dessus. Pareil, je voulais avoir votre avis sur ça, j'ai l'impression quand je vous entends qu'on est devant un conditionnement des enfants qui commencent à se faire, comme s'ils mettaient des mots-clés [pour] qu'on associe plus facilement enfants et sexualité, enfant pratique sexuelle, droit à l'identité de genre etc. Quel est votre ressenti par rapport à cette notion de programme, et d'agenda finalement, qui est en train de se mettre en place ? ⁴³

⁴³ Repartage Parents en colère. ONEST : « Table ronde 5 : Les dangers de l'éducation à la sexualité, des survivantes témoignent et nous avisent » Mars 2025, YouTube.



Après vérification sur le site en question, il apparaît clairement que les enfants n'accèdent pas directement à la page en question. Pour y parvenir, il faut d'abord naviguer dans la section « collège », sélectionner le niveau « quatrième », puis cliquer sur la page dédiée. Celle-ci n'est donc ni mise en avant, ni accessible dès l'arrivée sur le site. Concernant l'association des mots comme « enfants » et « sexualité », l'image peut sous-entendre une association via la rubrique bleue qui détaille les niveaux de classe de primaire, laissant croire que les contenus tels que les vidéos « La drague » ou « La contraception » sont accessibles aux élèves de ces niveaux. Or, ces rubriques apparaissent uniquement parce que le curseur de la souris a été positionné dessus ; les élèves de primaire, sur leurs pages dédiées, ne peuvent pas accéder à ces contenus. Cette mise en scène n'est pas anodine : elle ne cherche pas tant à montrer l'existence effective de cette page spécifique qu'à produire volontairement une association symbolique entre les classes de primaire et un contenu destiné aux collégiens. Ce procédé vise à appuyer l'idée, jugée problématique et dénoncée dans ces discours, d'un lien entre « enfants » et « sexualité ».

Un autre exemple a été produit par les Mamans Louves. Dans une vidéo, la vice-présidente Christelle Comet reçoit Thibault Kerlirzin, présenté comme « consultant en stratégie d'intelligence économique », et auteur d'une analyse critique des standards

de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en matière d'éducation à la sexualité⁴⁴. Toutefois, le document auquel il se réfère, intitulé *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, a été rédigé en 2011 par le Centre fédéral pour l'éducation à la santé de Suisse. Bien que ce texte soit toujours accessible sur le site officiel de la santé sexuelle en Suisse, il n'est pas référencé sur celui de l'OMS ni de l'UNESCO – puisque c'est cette dernière organisation qui définit les standards internationaux de l'éducation complète à la sexualité. Au-delà de cette confusion de sources, Thibault Kerlirzin s'appuie sur la composition du comité scientifique pour discréditer le document. Il souligne, à juste titre, que certains collaborateur/ice-s ont tenu des propos controversés, voire ont été accusés de complaisance à l'égard de la pédophilie dans les années 1980. Toutefois, il est essentiel de rappeler qu'aucune de ces personnes ne figure parmi les auteurs du document conjointement publié par l'UNESCO en 2018, qui constitue aujourd'hui la référence officielle en matière d'éducation à la sexualité à l'échelle internationale⁴⁵.

Pourtant, ce document de l'« OMS » est régulièrement mobilisé par diverses associations. Dans une interview, Sophie Audugé critique ouvertement ces standards : « les standards européens pour l'éducation à la sexualité de l'OMS, qui ne sont pas ceux auxquels le gouvernement français se réfère explicitement, mais qu'il a néanmoins signés en tant que contributeur de l'OMS — dont il est d'ailleurs le douzième contributeur financier. »⁴⁶ Ces éléments, bien qu'ils puissent sembler anecdotiques, participent activement à la diffusion de désinformations concernant le programme EVAR-S, son origine et ses finalités. Il est à noter qu'aucune des vidéos ou documents analysés ne fait mention du programme de 2025, ni même de sa version antérieure de 2018.

Ces actions ne sont pas sans répercussions. À la suite d'une séance du programme EVAR-S dans un collège de Tours, le collectif « Parents en colère 37 » a publié un

⁴⁴ Disponible sur le site les Mamans Louves. KERLIRZIN Thibault. *Standards européens d'éducation à la sexualité : des bases scientifiques, vraiment ?* Juin 2024.

⁴⁵ UNESCO. International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. 2018. URL : https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true

⁴⁶ Repartage de SOS Éducation. Tocsin Media : « Dérive pornographique à l'Éducation nationale : une maman témoigne ! » 07/11/2025. YouTube

communiqué dénonçant le contenu de l'intervention. Ils y reprochent notamment aux intervenantes d'avoir « schématisé des positions sexuelles » ou encore affirmé « qu'une femme pouvait avoir autant de rapports qu'elle le souhaitait dans la journée ». En réponse, le département a fermement démenti ces allégations, tandis que le rectorat a engagé une procédure pour diffamation.⁴⁷

Cette seconde partie a permis d'éclairer les logiques d'action et les stratégies discursives déployées par ces associations, qui fondent leur légitimité sur des figures d'« expert·e·s » dont la validité scientifique reste bien souvent discutable. Les arguments mobilisés, largement articulés autour du registre du traumatisme et du danger, alimentent une dynamique de désinformation autour de l'EVAR-S, difficilement contestable dès lors que les principales sources concernées — à savoir les enfants — demeurent silencieuses ou invisibilisées. Ces stratégies dépassent le seul cadre scolaire : elles participent à la diffusion d'un modèle éducatif et politique spécifique.

3.3. AU-DELÀ DE L'EVAR-S :

UNE RELECTURE MORALE ET SOI-DISANT UNIVERSELLE DES ENJEUX ÉDUCATIFS ET POLITIQUE

Jusqu'à présent, nous avons examiné la manière dont le programme EVAR-S a été érigé en bouc émissaire de politiques auxquelles ces acteur/ice·s s'opposent. Dans cette dernière partie, nous analyserons comment ces associations promeuvent une vision qu'elles présentent comme humanitaire et universelle, valorisant une conception jugée « juste » de l'éducation, de l'École, mais également des normes politiques et morales.

3.3.1. DÉFENDRE LA « BONNE » PRATIQUE ÉDUCATIVE

Les normes, qu'elles soient éducatives ou d'un autre ordre, émanent souvent de discours portés par certains acteurs engagés. À l'origine de ces dynamiques normatives se trouvent des individus susceptibles de mener de véritables croisades

⁴⁷ Ouest-France : « Tours. Polémique après un cours d'éducation sexuelle : le rectorat porte plainte pour diffamation » 13/02/2025

en faveur d'une réforme des mœurs, notamment en contestant des dispositifs législatifs jugés insuffisants ou inadaptés. Comme le souligne le sociologue Howard Becker, « celui qui participe à ces croisades n'a pas seulement le souci d'amener les autres à se conduire "bien", selon son appréciation » (2020 : 172). Cette démarche, souvent teintée d'un idéal humanitaire et universel, se manifeste de manière particulièrement explicite dans les actions de certaines associations :

Loulou : « J'aimerais qu'Aurélia puisse raconter ce qui s'est passé de façon à ce que les parents prennent conscience de ce que les enfants entendent et voient dans les établissements scolaires, parce que je ne suis pas sûre qu'ils comprennent réellement ce qui se passe. »⁴⁸

Comme cet extrait l'illustre, se met en place une logique de double identification, fondée sur une frontière entre deux groupes : d'un côté, un « nous » constitué des parents éclairés, convaincus du caractère nuisible du programme EVAR-S pour les enfants ; de l'autre, un « eux » composé de parents perçus comme ignorants, désengagés, voire confiants à l'égard du système scolaire. Ce processus de distinction s'apparente à une forme de catégorisation sociale, par laquelle certaines associations construisent et légitiment une norme éducative jugée plus « juste » ou plus « responsable ». En opposant et essentialisant ces deux profils, certaines de ces associations – principalement les collectifs Parents en colère et SOS Éducation – tendent à valoriser un idéal éducatif qu'elles incarnent, tout en incitant implicitement à l'adhésion à leur cause – cette dynamique participe à créer un ethos collectif (Amossy, 2010 : 156).

Plus précisément, ces discours s'adressent en priorité aux mères, implicitement investies du rôle de premières gardiennes de l'intégrité morale et affective de leurs enfants. En mobilisant un registre émotionnel marqué, cette rhétorique contribue à une moralisation genrée de la parentalité, en réactivant des représentations traditionnelles du rôle maternel, comme l'illustre Aurélie : « Le docteur Régis parlait justement de ce périmètre de sécurité qui était créée notamment avec la maman pour pouvoir exprimer ce genre de trauma. »⁴⁹

⁴⁸ Parents en colère. « Témoignage dossier éducation à la *exualité EAS : enfants traumatisés » 05/02/2025. YouTube.

⁴⁹ *Ibid.*

Parmi les trois associations analysées, ce sont les Mamans Louves — dont le nom même renvoie à une figure maternelle traditionnelle — et les Parents en colère qui mobilisent le plus fortement une rhétorique genrée. Cette orientation se manifeste également dans la composition des intervenant·e·s. Sur les 25 vidéos examinées, seuls quatre hommes sont présents, tous introduits comme des « experts » (cf. 3.2.1), tandis que 14 femmes prennent la parole : cinq militantes, sept expertes et deux mères d'élèves. Cette nette sur-représentation féminine renforce une vision genrée de l'éducation, dans laquelle les femmes apparaissent comme les principales, voire les seules, légitimes à intervenir dans le domaine éducatif, en particulier lorsqu'il s'agit de la sexualité et de la protection des enfants.

3.3.2. LE COUPLE AMOUREUX : UN COMBAT IDÉOLOGIQUE GLOBAL QUI DÉPASSE LES FRONTIÈRES DE L'ÉDUCATION

Derrière la critique des séances d'EVAR-S qui ne parlerait que de « mécanique » sexuelle – une représentation faussée et démontrée par les documents officiels, comme nous l'avons vu – est celle de la représentation des jeunes vis-à-vis du couple : « il n'y a plus de sentiments, c'est mécanique » dénonçait Bénédicte lors de notre entretiens. Car si la visée émancipatrice du programme déplaît autant, c'est qu'il invite à revoir – aussi modestement soit-il – nos conceptions du couple figées dans une approche hétéronormative et monogame :

Aurélie : « Le couple se fonde, se base sur tellement d'autres choses, mais certainement pas sur la sexualité. C'est clair et net. Et là, la société, c'est comme si aujourd'hui, d'autres notions sont complètement effacées, comme si le couple, c'est forcément du sexe. Mais non, je veux dire, on passe tellement de mauvais messages aux gens, c'est désespérant. »⁵⁰

Dr Régis Brunod, pédiatre et pédopsychiatre : « Il y a des liens très fort entre la qualité de l'attachement chez le jeune enfant et on va dire l'attachement chez les adultes c'est la qualité d'une relation amoureuse et d'une vie de couple et d'une vie familiale et ça c'est un des prérequis à mon avis très important. »⁵¹

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Mamans Louves : « Éducation à la sexualité dans les établissements scolaires : conséquences des dérives sur le développement des enfants » 19/03/2023. YouTube

Ces discours sont familiers à ceux formulés par l'association Sésame, qui réalise des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Bien qu'elle se revendique apolitique et aconfessionnelle, plusieurs travaux — dont le mémoire que j'ai consacré à l'analyse de ses pratiques — mettent en lumière une conception traditionnelle du couple, imprégnée de références aux valeurs catholiques. Cette orientation est particulièrement explicite dans l'ouvrage de ses fondateur·rice·s, Denise et Pierre Stagnara, où l'objectif éducatif est formulé sans ambiguïté : « L'essentiel est d'aider chacun à se situer dans la perspective d'un amour engagé dans la durée : Amour-Toujours » (1995 : 119). Cette injonction à l'amour durable et normée, que l'on observe également chez ces associations, s'inscrit dans une vision normative des relations affectives, valorisant l'engagement à long terme comme modèle souhaitable, sinon exclusif. Cette représentation apparaît comme universelle, en décalage avec celle promue par l'EVAR-S dont l'objectif serait de promouvoir un amour dénué de sentiment.

Contrairement à l'association Sésame, les associations étudiées ne tiennent pas de propos ouvertement hostiles à l'égard des personnes non hétérosexuelles ou trans. Aucune critique directe visant les individus issus des communautés LGBTQIAP+ n'a été formulée dans les vidéos analysées — en se fondant uniquement sur les propos tenus par les représentant·e·s des associations⁵². Pour autant, ces associations n'encourage pas une réévaluation de nos rapports sociaux ; les rapports hétérosexuels ne sont ni questionnés, ni même nommés, traduisant une représentation hétérocentrée de nos rapports, où l'hétérosexualité constitue la norme par défaut, à la fois naturelle, souhaitable et supérieure aux autres orientations. En cela, ces discours participent à la reproduction symbolique d'un ordre sexuel hétéronormatif, dans lequel les autres formes de sexualité restent invisibilisées ou minorées, sans pour autant être frontalement rejetées.

Cette dernière sous-partie, bien que brève, a permis de prendre du recul sur les dynamiques portées par ces associations, en élargissant la focale au-delà des seules

⁵² Je pense notamment à l'interview de Sophie Audugé sur le plateau de CNEWS. Si elle ne formule aucun propos hétérosexistes, les chroniqueur·euse·s autour du plateau ne se priveront pas de dénoncer le « lobby LGBT » et le « lobby trans » dont le programme serait une création. SOS Éducation : « Éducation sexuelle à l'école : "Les idéologies ne doivent pas diriger les programmes scolaires !" » 27/11/2024, YouTube.

politiques éducatives liées à l'EVAR-S. Celles-ci défendent implicitement un modèle familial fondé sur la norme de la famille nucléaire, dans lequel la mère est assignée au rôle d'éducatrice principale et où les relations de couple s'inscrivent dans un cadre hétérosexuel et affectivement normé.

CONCLUSION

CHAPITRE 3.

Ce chapitre a permis d'analyser les stratégies déployées par certaines associations à travers les vidéos qu'elles produisent ou relayent, à la lumière des hypothèses formulées en amont. Le problème social qu'elles dénoncent demeure souvent implicite mais s'ancre dans l'idée que les pouvoirs publics véhiculeraient une vision déconnectée et potentiellement dangereuse de l'apprentissage de la vie affective, relationnelle et sexuelle. Selon ces mouvements sociaux, l'EVAR-S favoriserait des pratiques sexuelles précoces, risquées, voire traumatisantes pour les jeunes. Présentée comme une cause universelle et humanitaire, cette posture justifie leur prise de parole publique : informer, alerter, et mobiliser les parents autour des prétendus dangers du programme. Leur visibilité médiatique reste largement cantonnée à des espaces conservateurs, où leurs discours sont rarement remis en question renforçant ainsi la cohérence interne de leurs argumentaires. Leur rhétorique repose sur une dichotomie marquée entre victimes et responsables : les enfants — jamais directement entendus — sont présentés comme des figures vulnérables, tandis que l'École, l'État, les associations progressistes et même certains parents favorables à l'EVAR-S sont désignés comme fautifs. La légitimité de leurs propos s'appuie sur des figures d'« expert·e·s » peu reconnu.e.s scientifiquement et sur un usage systématique de récits émotionnels et traumatiques, mobilisés pour susciter l'adhésion à travers l'indignation.

CONCLUSION

Nous avons choisi d'aborder ce mémoire en partant du postulat que la sexualité est une construction sociale, façonnée par des significations, des pratiques et des discours. Le programme EVAR-S la définit dans une approche globale, qui inclut les dimensions affectives et relationnelles, dans une perspective émancipatrice, respectueuse du développement des élèves et adaptée à leur âge et à leur niveau de maturité. Toutefois, cette conception de la sexualité, ainsi que son inscription explicite dans le champ scolaire, suscite des tensions auprès de certains parents. Elles sont visibles au niveau local et national. Ces craintes, voire réticences, révèlent la complexité des représentations parentales, que nous avons cherché à explorer à travers une littérature scientifique s'inscrivant dans le cadre théorique des paniques morales (Cohen, 1972) et des croisades morales (Becker, 1963 ; Gusfield, 1981) afin d'analyser la construction sociale de ces résistances. Sur la base de ces observations, il semblerait que certains parents aient une représentation négative de l'EVAR-S, associée à des craintes relatives à l'agentivité sexuelle de leurs enfants. Ces représentations s'ancrent dans une forme de panique morale, notamment face à la remise en question du modèle cis-hétérosexuel comme norme exclusive. Les hypothèses de travail ont porté sur la nature des discours parentaux — qu'ils soient conservateurs, fondés sur une mécompréhension du dispositif ou nourris par une méfiance envers les institutions — ainsi que sur les formes d'action mobilisées, souvent limitées à l'échelle locale. Concernant les mouvements sociaux opposés à l'EVAR-S, nous avons émis l'hypothèse que leurs récits et modes d'action relèvent d'une logique de croisade morale, cherchant à imposer une vision normative de la sexualité et de l'éducation.

En s'appuyant sur le récit de neuf parents et sur l'analyse de vingt-cinq vidéos publiées par les trois associations étudiées – SOS Éducation, Mamans Louves et Parents en colère –, les résultats de cette étude mettent en évidence une méconnaissance générale du programme EVAR-S de la part des parents interrogé·e·s, à quelques exceptions près. Toutefois, cette ignorance ne se traduit pas systématiquement par une opposition marquée. Au contraire, la majorité des parents se montre globalement en accord avec les thématiques abordées par l'EVAR-S, tout en formulant certaines

craintes, notamment sur l'âge des élèves ou encore la légitimité de l'institution scolaire à dispenser ce type d'éducation. La mixité des séances suscite également des réserves parmi les parents, certains estimant que la libération de la parole serait facilitée dans des groupes non mixtes, bien que cette préférence tende à renforcer des rapports de genre essentialisés. Ces parents ne témoignent pas d'une représentation négative de l'EVAR-S, ni de l'institution scolaire ; toutefois, ils expriment certaines réserves et interrogations quant à la mise en œuvre et le contenu des séances.

Chez une minorité de parents, les réticences sont plus affirmées et rejoignent les valeurs portées par les trois associations. Leurs discours s'inscrivent dans une orientation conservatrice, où l'enfant est dépolitisé, réduit à un être vulnérable, valorisant un modèle cis-hétérosexuel tout en exprimant une certaine méfiance à l'égard de l'institution scolaire. Quant à la prévention du harcèlement, du sexisme et des violences sexistes et sexuelles, elle est détournée de son objectif initial, perçue par certains comme un dispositif obsolète, voire contre-productif, susceptible de générer davantage de souffrance qu'elle n'en prévient. Au sein de ce groupe aux positions conservatrices, quelques formes de mobilisation ont été recensées — principalement des pétitions et des manifestations — mais celles-ci demeurent marginales. Enfin, en raison de la mise en œuvre encore partielle des séances EVAR-S, la plupart des parents concernés semble privilégier un dialogue direct avec les établissements scolaires, cherchant à négocier des aménagements plutôt qu'à s'investir dans des actions collectives de plus grande envergure. Ce choix témoigne d'un répertoire d'action restreint, relativement modéré, et moins conflictuel que ce que nous avons initialement anticipé. En somme, bien que les raisons évoquées varient d'un individu à l'autre, il se dégage une représentation négative partagée de l'EVAR-S ou des institutions publiques, l'un influençant la perception de l'autre. Cette perception commune semble constituer le socle de formes de résistance plus affirmées.

Ce discours conservateur est partagé par les trois associations analysées, véhiculant une représentation négative de l'École – et des pouvoirs publics – qui transmettrait un apprentissage dangereux, voire pervers, de la vie affective, relationnelle et sexuelle aux jeunes. Cette désinformation contribue activement à entretenir une double panique morale, vis-à-vis à la fois des jeunes et des institutions : l'EVAR-S favoriserait des pratiques sexuelles précoces, risquées, voire traumatisantes pour les jeunes. Présentée comme une cause universelle et humanitaire, cette posture justifie leur prise

de parole publique : informer, alerter et mobiliser les parents autour des prétendus dangers du programme. Leur visibilité médiatique reste largement cantonnée à des espaces conservateurs, où leurs discours sont rarement remis en question, renforçant ainsi la cohérence interne de leurs argumentaires. Leur rhétorique repose sur une dichotomie marquée entre victimes et responsables : les enfants — jamais directement entendus — sont présentés comme des figures vulnérables, tandis que l'École, l'État, les associations progressistes et même certains parents favorables à l'EVAR-S sont désignés comme fautifs. La légitimité de leurs propos s'appuie sur des figures d'« expert·e·s » peu reconnues scientifiquement et sur un usage systématique de récits émotionnels et traumatiques, mobilisés pour susciter l'adhésion à travers l'indignation.

Ce mouvement anti-EVAR-S présente toutes les caractéristiques d'une croisade morale : un problème social est identifié, l'opinion publique est mobilisée et les revendications — teintées d'un humanitarisme et d'un universalisme affichés — reposent sur un récit à la fois moral et légitimé. Ces mobilisations croisent par ailleurs d'autres mouvements, notamment les mobilisations dites « anti-genre », et s'intègrent dans un espace plus large de l'action collective. Comme le souligne le chercheur Lilian Mathieu (2015 : 10), elles deviennent ainsi « partie intégrante de l'espace des mouvements sociaux, au sein duquel elles se trouvent placées en situation d'interdépendance plus ou moins forte, et plus ou moins concurrentielle ou conflictuelle, avec d'autres mobilisations ». Au regard des éléments analysés, il apparaît que ces mouvements relèvent d'une dynamique de croisade morale ; toutefois, seule une enquête empirique approfondie permettrait de le confirmer de manière rigoureuse.

Qu'il s'agisse de l'étude des représentations parentales ou des mobilisations sociales anti-EVAR-S, les analyses proposées ici demeurent exploratoires. Une approche empirique permettrait d'identifier les ancrages religieux, politiques, historiques, sociaux ou culturels à l'origine de ces représentations, afin de mieux les comprendre. Enfin, cette étude s'inscrit dans un contexte pré-déploiement du programme EVAR-S à l'échelle nationale, prévu pour septembre 2025. À partir de cette date, il serait pertinent d'observer l'évolution des mobilisations et de leurs répertoires d'action, afin d'en mesurer les transformations et les recompositions éventuelles.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES ET ARTICLES

ABRIC, Jean-Claude. « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes d'exclusion sociale » dans ABRIC Jean-Claude (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Erès : 2003.

ARRONDEL, Juline. *L'impact des séances d'éducation à la sexualité réalisées par les étudiants sage-femme auprès des lycéens messins de l'Académie Metz- Nancy : enquête épidémiologique, observationnelle, descriptive, analytique, multicentrique à visée diagnostique par étude de questionnaires semi-directifs du 3 septembre au 1er avril 2019*. Mémoire de médecine et pathologie, 2020.

AYRAL, Sylvie. *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF, 2011.

BARRERE, Anne. *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, 2011.

BARTHELEMY, Martine. « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France ». *Revue française de sociologie*. 1995, vol.36, n°3.

BECKER, S. Howard. *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié, 2020.

BONNARDEL, Yves. *La domination adulte. L'oppression des mineurs*. Paris : Le Hêtre Myriadis, 2005. Collection Société(s)

BOZON, Michel. « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. » *Agora débats/jeunesse*. 2012, vol.60, n°1.

BOZON, Michel et Juliette RENNES. « Histoire des normes sexuelles : l'emprise de l'âge et du genre » *Clio Femmes, Genre, Histoire*. 2015, vol.42.

BRENOT, Philippe. *L'éducation à la sexualité*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. Que sais-je ?

BUTLER, Judith. *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, trad. De l'américain par C. Kraus. Paris : La Découverte, 2005.

CANDEA, Maria. « Qui a peur de l'écriture inclusive ? Entre délire eschatologique et peur d'émasculatation » *Semen, revue de sémio-linguistique des textes et discours*. 2018, vol.44.

CARDON, Dominique. *La culture du numérique*. Paris : Presses de sciences Po, 2019.

CHAUVIÈRE, Michel. « Prévention et action sociale. » *VST – Vie sociale et traitement*. 2007, vol.2, n°94.

COHEN, Jacqueline N. *and all*. « Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education » *Sex Education : sexuality, society and learning*. 2012, vol.12, n°3.

COLINEAUX, Hélène. *Déconstruire les différences de sexe : le sexe biologique et le genre à l'épreuve de la méthode scientifique*. Paris : Double Ponctuations, 2022.

COLLET, Isabelle. *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Pour combattre les inégalités à l'école*. Paris : Humensis, 2017.

COMMUNAL, Laurence et Christophe, GUIGNE. *Education à la sexualité au collège et au lycée*. Lyon : Chroniques Sociales, 2021.

DANIC, Isabelle. « La notion de représentation pour les sociologues ». *RESO Université Rennes II*. 2006, n°25.

DENGER, Mathilde. *Genre, sexualité et éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire : comment l'école s'empare du sujet de la sexualité adolescente ? De quelle façon la sexualité des jeunes filles et des jeunes garçons est-elle abordée ?* Mémoire de recherche sous la direction de DAVID, Marie. Master MEEF SES, Université de Nantes.

DESAULNIERS, Marie-Paule. *Faire l'éducation sexuelle à l'école*. Montréal : Éditions nouvelles, 1995.

DURU-BELLAT, Marie. « La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? » *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 2010, n°171.

DURU-BELLAT, Marie. « Ce que la mixité fait aux élèves » *Revue de l'OFCE*. 2010, n°114, vol.3.

DURU-BELLAT, Marie *et al.* « Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. » *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 2022.

DURU-BELLAT, Marie et François DUBET. « Chapitre 3. L'emprise scolaire contre l'éducation ? » Dans *L'emprise scolaire : Quand trop d'école tue l'éducation*. Paris : Presses de Sciences Po, 2024.

DUSSY, Dorothée. « Inceste. La contagion épidémique du silence. » *Anthropologie et sociétés*. 2009, vol. 33, n°1.

DUSSY, Dorothée. *Le berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*. Paris : La Discussion, 2013.

FASSIN, Éric. « Extrêmes droites en tous genre » *Lignes*. 2014, vol.3, n°45.

FILLEULE, Olivier. « Tombeau pour Charles Tilly. Répertoires, performances et stratégies d'action. » Dans É. Agrikoliansky, I. Sommier et O. Fillieule. *Penser les mouvements sociaux : Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*. Paris : La Découverte, 2010.

FILLOD, Odile. « L'invention de la « théorie du genre » : le mariage blanc du Vatican et de la science. » *Contemporary French Civilization*. 2014, vol.39, n°3.

FISCHER, Gustave-Nicolas. « Chapitre 3. Le groupe social. » *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod, 2020.

GALLOT, Fanny et Gaël, PASQUIER. « L'école à l'épreuve de la « théorie du genre » : les effets d'une polémique ». *Cahiers du Genre*. 2018, vol.2, n°65.

GLAZEWSKI, Anna. « Souffrir deux fois ou quand la procédure devient une épreuve : la notion de victimisation secondaire dans la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme. » *Europe des Droits & Libertés*. 2023, vol.2, n°8.

GOMES DA COSTA, Gustavo. « Politique anti-genre et panique morale au Brésil. L'extrême droite et le tournant autoritaire dans la politique contemporaine » *Emulations, revue de sciences sociales*. 2022, n°41.

GUERRA, Aurélie. *Éducation à la sexualité en CM2 : représentations, pratiques enseignantes et point de vue de l'élève*. Mémoire de recherche sous la direction de CHALMEAU, Raphaël. Master MEEF Sciences, Université de Toulouse.

GUIMELLI, Christian. « Les représentations sociales ». *La pensée sociale*. Paris : PUF, 2009.

GUSTIN, Archibald et David PATERNOTTE. « Des anti-EVAR-S aux anti-genre. » *La Revue nouvelle*. 2024, n°6.

HARAWAY, Donna. « Situated Knowledges : the sciences question in feminism and the privilege of partial perspective. » *Feminist Studies*. 1988, vol.14, n°3.

JARLEGAN, Annette. « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole » *Le français aujourd'hui*. 2016, n°193, vol.2.

JODELET, Denise (dir.) *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 2003.

MAGAR-BRAEUNER, Joëlle. « La mécontente à l'école des Tilleuls ». *Cahiers du Genre*. 2018, n°65, vol.2.

MAHOUDEAU, Alex. *La panique woke : anatomie d'une offensive réactionnaire*. Paris : Editions Textuel, 2022.

MATHIEU, Lilian. « Croisades morales » in FILLIEULE Olivier, MATHIEU Lilian et PECHU Cécile. *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Presses de Sciences Po, 2020.

MATHIEU, Lilian. « Repères pour une sociologie des croisades morales » *Déviance et Société*. 2005, vol.29, n°1.

MATHIEU, Lilian. « Croisade morale et politique de statut. » *Croisades privées et problèmes publics. L'héritage sociologique de Joseph Gusfield*, Paris : 2015.

MATHIEU, Lilian. « L'ambiguïté sociale des paniques morales. » *Sens-Dessous*. 2015,

vol.1, n°15.

MELUCCI, Alberto. « Mouvements sociaux, mouvements post-politiques ». *Revue internationale d'action communautaire*. 1983, vol.50, n°10.

MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie : le devoir de résister.* » Paris : Éditions Sociales Françaises, 2007.

MONCEAU, Gilles « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire » *Nouvelle revue de psychologie*. 2009, vol.7, n°1.

MOSCONI, Nicole. « Effets et limites de la mixité scolaire » *Travail, genre et sociétés*. 2004, n°11, vol. 1.

NEVEU, Erik. *Sociologie des mouvements sociaux*. 2019. Que sais-je ?

PAIN, Mathilde. *L'éducation à la sexualité à l'école primaire : représentations et attentes des professeurs des écoles du cycle 3 en France*. Mémoire sous la direction de TERNAT François. 2021

PAQUETTE, Eve. « Le fléau. Sexualité adolescente, Internet et panique morale ». *Globe, Revue internationale d'études québécoises*. 2009, vol.12, n°2.

PECHU, Cécile. « Répertoire d'action » Dans O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 454-462). Presses de Sciences Po. 2009.

PITERBRAUT-MERX, Tal. « Doit-on protéger les enfants ? Les voies de la domination adulte ». *Revue du Crieur*. 2020, vol.1, n°15.

PITERBRAUT-MERX, Tal. « Enfance et vulnérabilité. Ce que la politisation de l'enfance fait au concept de vulnérabilité. » *Les cahiers du CERFEE*. 2020, vol.57.

PITERBRAUT-MERX, Tal. « L'émancipation des mineur·es, une prise en main ? » *Délibérée*. 2021, vol.13, n°2.

PRECIADO, Paul B. « Qui défend l'enfant queer ? ». *Libération*, 14/01/2013.

SIERRA, Clara. *La doctrine du consentement*. Paris : La Fabrique, 2024.

SOULEZ, LARIVIERE, Daniel. « De la victimisation et de nombreuses autres causes ». *Pouvoirs*. 2009, n°128.

TREPOS, Jean-Yves. « La fragile légitimité des experts » *Sciences Humaines*. 2001, vol.117, n°6.

VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin, 2022.

VIAILLON, Philippe, DOLBEAU-BANDIN, Cécile et Jérémy PICOT. « Introduction, l'infodémie entre information et désinformation » *Les cahiers du numérique*. 2021, vol.4, n°3.

RAPPORTS, ENQUÊTES ET PROGRAMMES :

Rapport de l'IGESR n°2021-149, juillet 2021, page 31. Issu du livre blanc « Pour une véritable éducation à la sexualité : les recommandations de la société civile aux pouvoirs publics » du Collectif pour une véritable Education à la sexualité, novembre 2023.

Haut Conseil à l'Égalité. *Baromètre Éducation à la sexualité en milieu scolaire*. 2014-2015.

Haut Conseil à l'Égalité. *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*. Rapport n°2016-06-13-SAN-021, publié le 13 juin 2016.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Un projet ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Janvier 2025, pp4. URL : <https://www.education.gouv.fr/media/199381/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité*. Février 2025. Pp.48. URL : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/un-programme-ambitieux-eduquer-a-la-vie-affective-et-relationnelle-et-a-la-sexualite_1.pdf

Santé Publique France. ENABEE : *Étude nationale sur le bien-être des enfants*. 2022-2023. URL : <https://enabee.fr/>

Santé Publique France. *ENCLASS : enquête national en collèges et lycées chez les adolescents sur la santé et les substances*. 2024. URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/presse/2024/sante-mentale-et-bien-etre-des-adolescents-publication-d-une-enquete-menee-aupres-de-collegiens-et-lyceens-en-france-hexagonale>

ANNEXE

Annexe 1 : Guide d'entretien pour les micros-trottoirs

Thèmes	Rhèmes
Introduction	Bonjour, dans le cadre de mon mémoire je m'intéresse aux parents d'élèves. Avez-vous un peu de temps pour répondre à mes questions ?
Présentation du sujet	Je me focalise plus particulièrement sur l'éducation à la sexualité. Savez-vous si votre enfant reçoit des séances ?
Approche critique	Que pensez-vous de l'éducation à la sexualité, de manière globale ?
Ouverture	A partir de janvier je réaliserai des entretiens plus longs. Ils sont anonymes et peuvent être en présentiel, visioconférence ou par téléphone. Serez-vous intéressé-e et disponible ?

Annexe 2. Guide d'entretien semi-directifs avec les parents

Avant-propos : Présentation et cadre de l'entretien : présentation du sujet de la recherche, notamment des terminologies (EAS, EVAR-S) employées, consentement pour l'enregistrement de la conversation, confidentialité et anonymat.

Introduction : Compréhension du schéma familial et de l'application de l'EVAR-S dans la scolarité de l'enfant ou des enfants.

Pouvez-vous me présenter votre famille et me dire combien d'enfants vous avez ?

- En quelle classe sont-ils/elles ?
- Dans quel établissement vont-ils/elles ?
- Comment se passe leur scolarité ?

Savez-vous si vos enfants ont reçu des séances d'EVAR-S ?

- Quelles thématiques ont été abordées ?
- En quelle classe étaient-ils/elles ?
- Savez-vous qui a mené ces séances (professeur-es, associations, etc.) ?
- Qu'en pensez-vous ?

Le personnel scolaire vous a-t-il informé de ces séances ?

- Si oui, y avez-vous pris part ? Qu'en avez-vous retenu ?

- Si non, le regrettez-vous ?

Objectifs : Représentation de l'EVAR-S : Identifier les représentations et comprendre comment elles se forment.

Quand avez-vous entendu parler pour la première fois de l'EVAR-S ? Qu'en avez-vous pensé ?

Je vais vous transmettre une courte présentation du programme.

- L'avez-vous déjà lu ? Si oui, qu'en pensez-vous ?
- Si non, est-ce que vous pouvez le survoler et me dire ce que vous en pensez ?
- Trouvez-vous ce document facile à comprendre ?

Est-ce que vous vous informez régulièrement sur ce sujet ?

- Si oui, sur quels médias ?

Selon vous, quel est le rôle de l'école dans l'enseignement de la sexualité ?

- Savez-vous comment est formé le personnel scolaire ?
- Avez-vous confiance dans le système scolaire ?

Selon vous, est-ce que le contenu des séances devrait être différent entre les garçons et les filles ?

- Faut-il séparer les garçons et les filles pour ces séances ?
- Avez-vous des inquiétudes concernant l'âge de vos enfants ? Si oui, pourquoi ?

Quelles sont vos principales préoccupations concernant l'EVAR-S ?

- Ces préoccupations sont-elles liées à des convictions personnelles, qu'elles soient politiques, religieuses ou autres ?
- Sont-elles liées à un vécu de violence ?

Quelles thématiques rentrent en contradiction avec vos valeurs personnelles ?

- Selon vous, lesquelles sont indispensables à aborder en classe ?
- Que pensez-vous de l'apprentissage du consentement ? de la notion de genre ? des différentes orientations sexuelles ? des violences sexistes et sexuelles ?

De quelle manière l'EVAR-S pourrait-elle être un complément à votre éducation ?

Vos

Objectifs : Répertoire d'actions : Déterminer l'implication des parents et la pluralité des résistances.

Avez-vous déjà exprimé vos opinions à ce sujet à vos proches ? votre conjoint ? vos ami-es ? les parents d'élèves ?

- Comment réagissent les gens autour de vous ?

Avez-vous exprimé ces réticences au personnel scolaire ?

- Comment ont-elles été accueillies ?
- Avez-vous l'impression que ce que vous avez fait/dit a servi à quelque chose ? Le referiez-vous ?

Avez-vous exprimé vos désaccords auprès du recteur ou à d'autres autorités ?

- Avez-vous eu des retours ? Est-ce que cela vous a apporté satisfaction ?

Avez-vous agi collectivement pour exprimer vos désaccords ?

- Si oui, quelles formes prenaient-elles (manifestations, pétitions, etc.) ? Avez-vous déjà participé à d'autres actions par le passé ? Si non, est-ce que c'est quelque chose auquel vous souhaiteriez participer ?
- Avez-vous rejoint un mouvement en particulier (syndicats, associations, collectifs, etc.) ? Si oui, le(s)quel(s) ?
- Avez-vous pris la décision de participer à cette/ces action(s) seul(e) ?

- Y a-t-il des activités auxquelles vous auriez pu participer et auxquelles vous avez décidé de ne pas participer ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Connaissez-vous la mobilisation des parents du 10 mars ?

- Comment l'avez-vous connue ?
- Qu'en pensez-vous ?
- Y avez-vous pris part ?

Conclusion : si ce n'est pas le cas, obtenir des informations sur les caractéristiques socio-économiques des interrogés.

Arrivé-e à la fin de l'entretien, avez-vous l'impression que quelque chose d'important n'a pas été dit, que nous avons oublié un aspect important des choses et que vous souhaiteriez ajouter ? Avez-vous un dernier message que vous aimeriez faire passer ?

Information socio-économique : Age ; Ville ou région ; Nombre d'enfant total et mineurs ; Type d'établissement scolaire des enfants ; Professions des parents ; Autres activités.

Annexe 3 : Caractéristiques socio-économiques des parents interrogés.

Prénom	Genre	Âge	Départements	PCS	Enfants		Religion	Bénévolat
					Total	Mineurs		
Virginie	F	57	79	MF*	3	1	Pas renseigné	RPE
Laetitia	F	39	88	MF	6	2	Chrétienne	PEC
Carole	F	47	31	Professeure de danse	3	1	Chrétienne et catholique	Ancienne RPE
Estelle	F	42	17	Secrétaire	2	1	Chrétienne	Aucune
Laurine	F	34	44	Cadre	2	2	Aucune	Aucune
Bénédicte	F	59	79	Famille d'accueil	2	6**	Aucune	Aucune
Fabien	H	44	79	Cadre	3	3	Aucune	Ancien RPE
Marine	F	43	46	Cadre	4	2	Aucune	RPE et Sentinelle
Elodie	F	52	33	Cadre	2	2	Aucune	Aucune

* : Mère au foyer

** : Correspond aux enfants mineurs dont elle s'occupe dans le cadre de sa fonction.

Annexe 4 : Caractéristiques descriptives des vidéos externes.

Date	Média	Plateforme	Durée (min.)	Intervenant-e-s	Titre de la vidéo
05/2024	Cnews	YouTube	10	Sophie Audugé SOS Éducation	Education à la sexualité : attention danger ?

01/2024	Cnews	YouTube	20	Sophie Audugé SOS Éducation	Sophie Audugé sur l'éducation à la sexualité à l'École, dans Face à Bock-Coté
02/2024	Sud Radio	YouTube	45	Sophie Audugé SOS Éducation	L'Ecole ne doit pas sortir de son rôle d'instruction ! Sophie Audugé sur Bercoff dans tous ses états
04/2024	CSI	YouTube	45	Christelle Comet Mamans Louves	Table Ronde « Éducation à la sexualité » - 150 ^{ème} CSI – 8 mai 2024
08/2024	ADP	CrowdBunker	75	Isabelle PEC	Stop à la sexualité ! Les Collectifs PEC étaient Invités par ADP
10/2024	Sud Radio	YouTube	15	Christelle Comet Mamans Louves	Education sexuelle des 8-10 ans : les Mamans Louves sortent les crocs !
11/2024	Tocsin média	YouTube	30	Sophie Audugé SOS Éducation	Rediffusion Interview Tocsin – Dérive pornographique à l'Education nationale : une maman témoigne !
02/2025	Tocsin média	YouTube	40	Christelle Comet Mamans Louves + Sophie Audugé	Programme EVAR-S
04/2025	Sud Radio	YouTube	15	Christelle Comet Mamans Louves	L'éducation sexuelle a-t-elle vraiment sa place dans les écoles ?

Annexe 5 : Caractéristiques descriptives des vidéos internes.

Date	Plateforme	Durée (min.)	Intervenant·e·s	Invité·e·s	Titre de la vidéo
03/2023	YouTube	105	Christelle Comet et Pierrick Thevenon Mamans Louves	Dr Régis Brunod, pédopsychiatre et pédiatre ; Une maman d'élève	« Les Enfants Au Cœur » S2-E1 : éducation à la sexualité dans les établissements scolaires
04/2023	YouTube	95	Christelle Comet et Pierrick Thevenon Mamans Louves	Aucun	« Les Enfants Au Cœur » S2-E2 : éducation à la sexualité, quels contenus pour nos enfants ?
05/2023	YouTube	120	Christelle Comet et Pierrick Thevenon Mamans Louves	Dr Yoanna Micoud, psychologue	« Les Enfants Au Cœur » S2-E3 : dévoiler la sexualité adulte aux enfants : quel avenir pour eux ?
02/2024	YouTube	60	Christelle Comet Mamans Louves	Sophie Audugé, SOS Éducation	« Les Enfants Au Cœur » S2-E5 : Education à la sexualité, que dénoncent SOS éducation et les ML ?
03/2024	YouTube	55	Christelle Comet Mamans Louves	Sophie Audugé, SOS Éducation ; Olivia Sarton, Juristes pour l'enfance.	« Les Enfants Au Cœur » S2-E6 : Education à la sexualité, que dit le droit ?
05/2024	CrowdBunker	75	Aurélié et Isabelle PEC	Yann Charrier, psychologue du travail et des organisations	École et Éducation nationale au cours du temps par Yann Charrier

06/2024	YouTube	110	Christelle Comet et Pierrick Thevenon Mamans Louves	Thibault Kerlirzin, consultant en stratégie d'intelligence économique	« Les Enfants Au Cœur » S2-E9 : standards de l'OMS, on lève le voile sur leurs sombres références
12/2024	CrowdBunker	35	Aurélié et Isabelle PEC	Joséphine, parents d'élève ; Loulou, La Vérité Diffusée.	Joséphine a souhaité réagir quant à une séance EVAR-S dans un collège, voici son témoignage
02/2025	YouTube	20	Aurélié et Isabelle PEC	Loulou, La Vérité Diffusée ; Aurélia, parents d'élèves.	Témoignage Dossier éducation à la *exualité EAS : Enfants traumatisés
04/2025	YouTube	75	Aurélié PEC Loulou, La Vérité Diffusée	« Yvonne », psychologue	Loulou et Aurélié témoignent de leurs histoire personnelles et ont un avis sur l'EVAR/S
05/2025	YouTube	75	Christelle Comet et Pierrick Thevenon Mamans Louves	Verlaine Urbain, Innocence en danger	« Les enfants au cœur » S2-E10 : regards croisés sur l'EVAR-S, France/ Belgique

Annexe 6 : Caractéristiques descriptives des vidéos « extras »

Date	Production	Repartage	Durée (min.)	Intervenant·e·s	Titre
12/2023	Lise Philippe	PEC CrowdBunker	75	Me Virginie de Araujo-Recchia, avocate ; Dr Ariane Bilheran, psychologue.	L'Éducation à la sexualité va à l'encontre de tout ! Extrait avec Me V De Araujo-Recchia
06/2024	TV-ADPT	PEC CrowdBunker	105	Me Virginie de Araujo-Recchia, avocate ; Dr Ariane Bilheran, psychologue ; Dr Régis Brunod, pédiatre et pédopsychiatre.	Les enfants en dangers. Bilheran, de Araujo-Recchia et Régis Brunod alertent sur JSF-TV
11/2024	ONEST	PEC CrowdBunker	135	Laurence Kayser, médecin en gynécologie-obstétrique.	L'hypersexualisation des enfants en milieu scolaire et ses conséquences - Laurence Kayser
02/2025	ONEST	PEC CrowdBunker	105	Anneke Lukas et Chantal Frei	Table Ronde 5 : Les dangers de l'éducation à la sexualité, des survivantes témoignent et nous avisent
03/2025	ONEST	PEC CrowdBunker	60	Dr Ariane Bilheran, psychologue ; Dr Régis Brunod, pédiatre et pédopsychiatre	« Le sexe n'est pas un jeu d'enfant » R. Brunod et A. Bilheran pour l'ONEST.

Annexe 6 : L'évocation du consentement au fil de la scolarité dans l'EVAR-S :

Niveaux	Notions et compétences
---------	------------------------

A aborder avant 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la capacité de s'affirmer par le consentement et le refus. • Développer la capacité de respecter le refus de l'autre.
Cours élémentaire 2 ^{ème} année	<ul style="list-style-type: none"> • Définir ce qu'est le consentement, savoir comment l'exprimer, comment refuser. • Savoir quoi faire lorsqu'on hésite entre « oui » et « non ». • Comprendre que chaque personne a droit au respect de son corps de la part de toute personne (jeune ou adulte, familière ou non familière) et prendre conscience qu'il existe des mots et des gestes déplacés ou abusifs, qui font violence à l'intégrité personnelle et corporelle.
Cours moyen 1 ^{ère} année	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son consentement ou son refus
Cours moyen 2 ^{ème} année	<ul style="list-style-type: none"> • Demander et s'assurer du consentement ; exprimer son consentement ou son refus ; comprendre et respecter le refus des autres.
Cinquième	<ul style="list-style-type: none"> • S'affirmer par le consentement et le refus.
Quatrième	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la notion de relation (échange, don, partage, réciprocité), les positions au sein des groupes d'appartenance, la notion de consentement dans son rapport à la liberté.
Troisième	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les notions de partage, de consentement, de réciprocité, de frustration ; prendre la mesure des enjeux et des difficultés liés au partage des sensations, des émotions, des plaisirs : par exemple, être d'accord ou pas ; être synchrone ou asynchrone. • Reconnaître l'importance de donner et d'obtenir le consentement. Apprendre à accepter un refus de la part de l'autre.
Première	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de l'importance du consentement avéré en tant qu'élément essentiel d'une relation sexuelle, comprendre l'importance d'exprimer, de reconnaître et de respecter le consentement ou le refus. • Connaître les conditions du consentement et du non-consentement ainsi que les principaux éléments du cadre juridique et les risques encourus en cas de non-respect.