



HAL
open science

L'éducation à la sexualité en France, de l'Eglise aux politiques publiques : quelle(s) formation(s) d'intervenants ? Entretiens auprès de quatre acteurs professionnels de l'éducation à la sexualité

Veronique Le Ralle

► To cite this version:

Veronique Le Ralle. L'éducation à la sexualité en France, de l'Eglise aux politiques publiques : quelle(s) formation(s) d'intervenants ? Entretiens auprès de quatre acteurs professionnels de l'éducation à la sexualité. Education. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2023. Français. NNT : 2023PAUU1119 . tel-04390280

HAL Id: tel-04390280

<https://theses.hal.science/tel-04390280>

Submitted on 12 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

École Doctorale des Sciences Sociales et Humanités

L'éducation à la sexualité en France, de l'Eglise aux politiques publiques : quelle(s) formation(s) d'intervenants ?
Entretiens auprès de quatre acteurs professionnels de l'éducation à la sexualité

Thèse soutenue le 28 septembre 2023

par **Véronique LE RALLE**

pour obtenir le grade de **Docteur**

de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

Spécialité : Sciences de l'Education

Sous la direction de Madame le Professeur LERBET-SERENI Frédérique

Laboratoire de recherche EXPERICE-PAU

MEMBRES DU JURY

- M. BUZNIC-BOURGEACQ Pablo, Maître de conférences, HDR / Université de Caen Normandie (rapporteur)
- M. EGIDO PORTELA Angel, Professeur des universités, HDR / Université Catholique de l'Ouest (rapporteur)
- Mme LERBET-SERENI Frédérique, Professeur, Sciences de l'éducation, HDR / Université de Pau et des pays de l'Adour
- Mme NOEL-HUREAUX Elisabeth, Maître de conférences, HDR honoraire / Université Sorbonne Paris Nord

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche :

- Ma directrice de thèse, Madame Le Professeur Frédérique Lerbet-Sereni, que je remercie pour la grande richesse de son accompagnement et d'avoir rendu possible ce travail.
- Monsieur le Professeur Pablo Buznic Bourgeacq, Monsieur le Professeur Angel Egado Portela, Madame le Professeur Elisabeth Noël-Hureau, qui ont accepté d'être membres du jury,
- Ma directrice de PMIS, Madame le Docteur Claudette Buisson et mes collègues du Conseil départemental qui m'ont soutenu dans mon travail,
- Mon mari Monsieur François Le Ralle, mes enfants dont Myrienne Fleur Le Ralle pour sa relecture, ainsi que Guillaume Le Ralle, Suzanne Le Ralle et Svetlana Le Ralle pour leur appui inconditionnel,
- Monsieur Pierre Gutermann, Monsieur Gilles Gerbier comme compagnons de recherche,
- Monsieur Régis Plum pour sa relecture ainsi que Monsieur Jean-Marc Josset, Madame Nathalie Vanlaethem et Monsieur José Lara pour leur accompagnement,
- Madame Marina Pastoukhova, Monsieur Olivier Gaudin, Madame Cécile Bartholomé, Madame Annick Ventoso, Monsieur Louis-Marie Bouges pour leurs retours riches et leur solidarité,
- Mes amis Madame Claude Giordanella, Monsieur Jacques Cisel et Madame Aude Zerbini pour leur écoute et leurs conseils,
- Mes parents et toutes les personnes qui m'entourent pour leurs encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	8
<i>I- Un parcours professionnel de découvertes et d'interrogations.....</i>	<i>13</i>
1. Du conseil aux personnes à l'éducation sexuelle	13
2. L'éducation sexuelle au cœur de mon métier	15
<i>II- Intervenante en éducation sexuelle.....</i>	<i>18</i>
1. L'éducation sexuelle : une éducation accessoire ?.....	18
2. Comment former les intervenants ?.....	20
PARTIE 1 : DES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE A L'EDUCATION A LA SEXUALITE, LES ACTEURS PROFESSIONNELS ENTRE EDUQUER ET S'APPRENDRE	24
CHAPITRE 1 : LES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE : DES PARADIGMES ANCIENS VERS L'EDUCATION A LA SEXUALITE AUJOURD'HUI.....	24
<i>Introduction du chapitre 1</i>	<i>24</i>
<i>I- La sexualité : un allant-de-soi inscrit dans les mœurs.</i>	<i>25</i>
Introduction de la première partie	25
1. La sexualité : marqueur social dans l'Antiquité.....	27
2. Vers le corps dissocié : la chrétienté et le corps séparé de l'âme.....	32
Conclusion de la première partie.....	37
<i>II- D'une évidence tacite de la sexualité à sa visibilité.....</i>	<i>39</i>
Introduction de la deuxième partie	39
1. Une intrusion dans l'« intimité »	39
2. D'une moralité admise historiquement à un idéal de liberté individuelle	48
3. La sexualité abordée sous l'angle pathologique.	52
Conclusion de la deuxième partie	56
<i>Conclusion du chapitre 1.....</i>	<i>57</i>
CHAPITRE 2 : LA FORMATION DES INTERVENANTS EN EDUCATION A LA SEXUALITE, ENTRE ENSEIGNEMENT ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	59
<i>Introduction du chapitre 2</i>	<i>59</i>
<i>I- La sexualité, un enjeu sociétal contemporain</i>	<i>60</i>
Introduction de la première partie	60
1. D'un monde indiscuté à un questionnement scientifique	61
2. Droits sexuels et compétences psychosociales en France et à l'international	66
Conclusion de la première partie.....	78
<i>II- Les programmes de formation des intervenants en éducation à la sexualité en France au regard de l'apprentissage en sexualité.....</i>	<i>79</i>

Introduction de la deuxième partie	79
1. Les programmes de formation pour les intervenants : un socle commun avec des différences d'application	80
2. Apprendre la sexualité, pour les intervenants, pour les publics	92
Conclusion de la deuxième partie	94
<i>Conclusion du chapitre 2.....</i>	<i>95</i>
CHAPITRE 3 : EDUQUER ET S'APPRENDRE EN EDUCATION A LA SEXUALITE	97
<i>Introduction du chapitre 3</i>	<i>97</i>
<i>I- Des intentions pédagogiques à l'assimilation des/par les apprentissages</i>	<i>104</i>
Introduction de la première partie	104
1. Eduquer entre formalisme des rôles assignés et adaptation	107
2. Des théories de l'apprentissage à l'expérience à partir de soi	111
Conclusion de la première partie.....	116
<i>II- Apprendre entre la promesse de l'éducation à la sexualité et l'apprentissage de la personne</i>	<i>117</i>
Introduction de la deuxième partie	117
1. Des pédagogies à l'apprentissage personnel	118
2. Les apprentissages en éducation à la sexualité ?	123
Conclusion de la deuxième partie	131
<i>Conclusion du chapitre 3.....</i>	<i>132</i>
PARTIE 2 : DANS LA FORMATION D'INTERVENANT, EDUQUER A LA SEXUALITE OU S'EDUQUER EN SEXUALITE ?	136
CHAPITRE 4 : D'UNE POSTURE PROFESSIONNELLE CONFIRMEE A UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE POUR L'ECLAIRER ET LA FAIRE EVOLUER.....	136
<i>Introduction du chapitre 4</i>	<i>136</i>
<i>I- Entre subjectivité et méthodologie.</i>	<i>138</i>
Introduction de la première partie	138
1. D'une subjectivité qui s'impose à une subjectivité assumée	139
2. Cheminement de la recherche et recueil de données	143
Conclusion de la première partie.....	159
<i>II- Lecture flottante, unités de sens, catégorisation et construction de la grille.....</i>	<i>159</i>
Introduction de la deuxième partie	159
1. La lecture flottante, d'un tâtonnement incertain vers l'émergence d'un sens nouveau.....	160
2. Du codage à la grille	172

Conclusion de la deuxième partie	180
<i>Conclusion du chapitre 4.....</i>	<i>182</i>
CHAPITRE 5 : A L'ÉPREUVE DE L'ANALYSE	185
<i>Introduction du chapitre 5</i>	<i>185</i>
1. Du codage à l'analyse.....	185
2. Notre direction d'analyse : les adéquations entre les modes d'apprentissages.....	186
3. Les sujets de vécu comme places d'apprentissage dans le champ de l'éducation à la sexualité.....	186
4. Des approches quantitatives complémentaires.....	187
<i>I- Une analyse successive de chaque entretien à la découverte d'axes de correspondance entre places d'apprentissage.....</i>	<i>190</i>
Introduction de la première partie	190
1. Analyse de l' « entretien 1 » - Katia	190
2. Analyse de l' « entretien 2 » - Jeanne (chargée de mission).....	197
3. Analyse de l' « entretien 3 » - Sophie.....	205
4. Analyse de l'« entretien 4 » - Emma.....	211
Conclusion de la première partie.....	217
<i>II- Analyse de l'ensemble des entretiens</i>	<i>217</i>
Introduction de la deuxième partie	217
1. Examen global des entretiens	218
2. A la recherche de tendances générales	221
3. Résultats de l'analyse globale.....	228
Conclusion de la deuxième partie	231
<i>Conclusion du chapitre 5.....</i>	<i>231</i>
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET PROPOSITION D'UNE NOUVELLE FORMATION.....	233
<i>Introduction du chapitre 6</i>	<i>233</i>
<i>I- Entre convictions personnelles et attendus institutionnels, un contournement du sujet de la sexualité</i>	<i>234</i>
Introduction de la première partie	234
1. Commentaires sur l'analyse entretien par entretien.....	234
2. De l'analyse commentée à l'interprétation : entretien par entretien ...	245
Conclusion de la première partie.....	258
<i>II- D'une interprétation globale des 4 entretiens à une proposition de formation d'intervenants en éducation en sexualité</i>	<i>259</i>
Introduction de la deuxième partie	259
1. Interprétation des quatre entretiens	259

2. Une formation d'intervenant en éducation en sexualité : une mise en pratique pour s'éduquer en sexualité tout au long de la vie	262
Conclusion de la deuxième partie	274
<i>Conclusion du chapitre 6</i>	275
CONCLUSION GENERALE	277
I- <i>Résumé de la thèse</i>	277
II- <i>Limites et ouvertures</i>	283
1. Limites épistémologiques :	283
2. Limites méthodologiques :.....	284
3. Limites praxéologiques :	285
4. Limites théoriques :.....	285
III- <i>Notre parcours de praticien/chercheur</i>	286
INDEX DES AUTEURS CITES	288
BIBLIOGRAPHIE	291
OUVRAGES	291
ARTICLES - SITOGRAPHIE	299
FILMO- VIDEOGRAPHIE :	305
LISTE DES ACRONYMES	307
ANNEXES.....	310
ANNEXE 1 – LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA LOI 2010	311
ANNEXE 2 - PLANNING FAMILIAL DOSSIER PEDAGOGIQUE	316
ANNEXE 3 – PROGRAMME DE FORMATION AFCCC.....	318
ANNEXE 4 – ENTRETIENS.....	321
<i>Entretien 1 brut avec Katia</i>	322
<i>Entretien 1 avec Katia, lecture flottante</i>	340
<i>Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Katia</i>	346
<i>Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens</i>	348
<i>Entretien 2 brut avec Jeanne</i>	367
<i>Entretien 2 avec Jeanne, lecture flottante</i>	384
<i>Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Jeanne</i>	391
<i>Entretien 2 avec Jeanne, découpé en unités de sens</i>	393
<i>Entretien 3 brut avec Sophie</i>	411
<i>Entretien 3 avec Sophie, lecture flottante</i>	426
<i>Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Sophie</i>	432
<i>Entretien 3 avec Sophie, découpé en unités de sens</i>	434
<i>Entretien 4 brut avec Emma</i>	450

<i>Entretien 4 avec Emma, lecture flottante</i>	465
<i>Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Emma</i>	469
<i>Entretien 4 avec Emma, découpé en unités de sens</i>	471
ANNEXE 5 – PERTINENCE ET APPLICATION DU X2 A L'ENSEMBLE DES DONNEES	487
ANNEXE 6 – LE CONTENU DES CORBEILLES	497
<i>Corbeille de l'entretien 1 avec Katia</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 2 avec Jeanne</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 3 avec Sophie</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 4 avec Emma</i>	498
ANNEXE 7 - APPORTS THEORIQUES SUR L'EVOLUTION DES APPROCHES, DES CONCEPTS ET DE LA LEGISLATION SUR LA SANTE SEXUELLE	499
TABLE DES FIGURES	500
TABLE DES MATIERES	501

INTRODUCTION GENERALE

Depuis près de trente ans, j'ai cumulé les fonctions de Conseillère conjugale et familiale (CCF) et intervenante en éducation à la santé et à la sexualité, de formatrice en compétences comportementales, et de coordinatrice de projets départementaux en éducation à la sexualité. Cela m'a conduit à m'interroger sur la pertinence des actions d'éducation à la sexualité, tout au long de la vie, menées auprès des différents publics en France et particulièrement sur la formation des intervenants dans ce champ. Ces actions d'éducation à la sexualité ont aujourd'hui pour objectif, de concourir à la bonne santé sexuelle¹ des personnes, considérant que la santé sexuelle est un déterminant de la santé globale, comme le précise l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)².

Pourtant en France, la sexualité est toujours impactée par des rôles classiquement assignés (stéréotypes de genre), qui laissent perdurer des violences sexuelles^{3 4} telles qu'elles existaient il y a des siècles. Il est en outre probable que les outils numériques contribuent à amplifier ce phénomène de violences sexuelles et de discriminations. Nous observons que le simple fait d'aborder la sexualité peut déjà parfois être une violence en soi. Il semble que les

¹ « La santé sexuelle est un état de bien-être physique émotionnel, mental et social relatif à la sexualité ; ce n'est pas seulement l'absence de maladie, de dysfonctionnement ou d'infirmité. La santé sexuelle exige une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination et violence. Pour que la santé sexuelle soit atteinte et maintenue, les droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et réalisés » Organisation Mondiale de la Santé (OMS), Définition de la santé sexuelle, rapport d'une consultation technique sur la santé sexuelle septembre 2002.

² Organisation Mondiale de la Santé (OMS), Définition de la santé sexuelle, rapport d'une consultation technique sur la santé sexuelle septembre 2002.

³ « Le nombre de violences sexuelles progresse encore en 2019 (+12%) mais moins vite qu'en 2018. Toutefois, les viols sont en nette augmentation. En 2019, 22 900 viols (ou tentatives de viols) ont été recensés par les services de police et de gendarmerie nationale, soit +19% par rapport à 2018. Les autres agressions sexuelles, dont font partie les harcèlements sexuels, qui avaient fortement augmenté entre 2017 et 2018 (+ 20%) évoluent de 8% entre 2018 et 2019. Dans l'ensemble, les violences sexuelles enregistrées augmentent depuis trois ans. Cela s'explique par l'évolution du comportement de dépôt de plainte des victimes et aussi par l'amélioration des conditions d'accueil des victimes par les services de police et de gendarmerie. » Vie-publique.fr consulté le 8 octobre 2020.

⁴ Notons que les critères définissant « violence sexuelle » peuvent occasionner des chiffreages très disparates selon que sont pris en considération ou pas, le harcèlement sexuel, les gestes indécents, le voyeurisme etc.

messages reçus par les publics, au-delà des mots, relaient le plus souvent de la peur, du jugement et parfois même du dégoût. Ils relèvent plus souvent de la croyance et du préjugé que des messages d'émancipation et de bien-être.⁵

Nous partons du postulat de la nécessité d'une éducation à la sexualité efficiente et nous chercherons à identifier les éléments de son adéquation avec les besoins des personnes.

La problématique de ce travail est : éduquer à la sexualité ou s'éduquer en sexualité tout au long de la vie ; quelle adéquation entre les préconisations institutionnelles, les formations des intervenants et les interrogations des personnes sur le sujet de la sexualité. Nous souhaitons donc interroger la formation des intervenants, la posture et le vécu de ces professionnels intervenant dans ce champ, en tant que cela peut avoir une incidence sur leurs modes d'apprentissage et sur ceux des publics accompagnés.

De façon empirique, la question se pose de comment apprenons-nous réellement, et quels sont les ressorts en jeu chez soi dans l'apprentissage, alors que tout est fait comme si nous apprenions de l'extérieur et tout particulièrement dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Est-ce réellement le cas ? D'un point de vue théorique, nous nous interrogeons sur comment passer des intentions pédagogiques à un apprentissage effectif de tous les acteurs (formateurs, intervenants, publics).

C'est dans une posture épistémologique engagée et subjectivement assumée que nous mènerons ce travail de recherche dans un contexte professionnel où l'éducation à la sexualité est au cœur de l'actualité. Cela nous

⁵ "Cette réalité n'étonne pas les thérapeutes et les sexologues qui, pour la plupart, trouvent le discours social sur la sexualité normatif et anxiogène. « La sexualité est vécue comme une épreuve sportive, détaille Jean- Marie Sztalryd, psychanalyste et ex-directeur du diplôme universitaire d'étude de la sexualité humaine (Paris-XIII). Il y a l'idée de la performance, de la réussite, de la nécessité d'aller toujours plus loin, d'avoir la bonne fréquence, la bonne manière de faire. Tout cela renvoie à la question de la normalité, qui arrive en tête dans les interrogations des patients. » Gérard Ribes psychiatre et sexologue, dénonce une sexualité de « *comptage* », réduite à la génitalité et conditionnée par la performance. « Tout, dans notre culture et dans notre société de consommation, renvoie à une sexualité pulsionnelle dans laquelle l'immense majorité des hommes et des femmes ne se retrouve pas. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que cette activité soit perçue comme anxiogène et donc pourvoyeuse de moindres plaisirs. »" in La Nouvelle République du 10 mars 2018 – consulté le 8 octobre 2020

amène à vouloir comprendre les enjeux sociaux et sociétaux de l'éducation à la sexualité, et par qui et comment sont formés les intervenants. Tout d'abord, dans cette introduction générale, nous évoquerons quelques éléments de notre parcours personnel et professionnel dans la mesure où ils nous semblent illustrer le champ de la recherche à investiguer. Puis nous préciserons les contextes de l'éducation à la sexualité, pour réfléchir enfin à notre évolution dans ce travail de recherche.

Ce travail se présente sous la forme suivante :

Nous avons interrogé quatre actrices professionnelles de l'éducation à la sexualité par le biais d'entretiens non directifs. Les trois premières sont formatrices d'intervenants en éducation à la sexualité, la dernière a exercé dans le champ politique. Nous les nommerons Katia, sexologue, Jeanne, experte sur les violences faites aux femmes et intrafamiliales, Sophie, Conseillère technique des infirmières scolaires d'un département, et Emma, ancienne présidente du Planning Familial (PF). Ces quatre entretiens constituent notre corpus.

La forme générale de cette thèse est en deux parties, chacune étant découpée en trois chapitres.

La première grande partie de notre recherche qui s'intitule « Partie 1 : Des représentations de la sexualité à l'éducation à la sexualité, les acteurs professionnels entre éduquer et s'apprendre » est consacrée à l'étude des fondements de l'éducation à la sexualité dans ses dimensions historique, contemporaine et théorique. Cette première partie est constituée de trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous étudions l'éclairage que l'Histoire peut apporter à la question de la sexualité et de l'éducation à la sexualité. Des représentations parfois très anciennes influencent celles d'aujourd'hui. Nous y observons un rapport au corps et à la sexualité déterminant une classe sociale, puis leur disqualification par des raisons morales et religieuses. Enfin, nous constatons une approche « scientifique » de la sexualité la ramenant au champ du sanitaire et de l'hygiénisme. Nous remarquons que l'émergence de l'éducation à la sexualité est concomitante avec les mouvements populaires et féministes.

Dans le deuxième chapitre, de manière à vérifier l'impact de ces représentations apparemment anciennes et situer le contexte actuel, nous recensons les principaux programmes et principales pratiques en usage de nos jours. Cela nous donne l'occasion d'observer que la sexualité fait l'objet d'un enjeu sociétal majeur au constat que les programmes en éducation à la sexualité, quelles que soient leurs orientations, véhiculent des idéologies qui dépassent le champ effectif de la sexualité.

Avec le troisième chapitre et pour clore cette première partie, nous confrontons les éléments historiques et contemporains à la littérature traitant, dans un premier temps, de l'éducation et de la formation en général, de manière à mettre en lumière l'intentionnalité de toute éducation et formation, et dans une deuxième partie de ce troisième chapitre, les éléments théoriques relatifs à l'éducation à la sexualité proprement dite. Nous cherchons à montrer les modes d'apprentissage de toute personne se formant et s'éduquant en sexualité. Elle est également constituée de trois chapitres.

Dans la deuxième grande partie qui s'intitule « Les programmes de formation des intervenants en éducation à la sexualité en France au regard de l'apprentissage en sexualité », nous décrivons la méthodologie utilisée, puis nous présentons l'analyse des données recueillies dans le corpus pour en faire l'interprétation et nous proposons enfin une application professionnelle de ce travail. Cette deuxième partie est également constituée de trois chapitres

Dans le quatrième chapitre, nous exposons notre méthodologie en faisant état de notre subjectivité assumée. Nous présentons notre recueil de données puis nous décrivons, pas à pas, le cheminement entre la lecture flottante des entretiens, le découpage en occurrences et la construction de catégories pour élaborer une grille de lecture. Puis, dans le cinquième chapitre, nous procédons à l'analyse complète et exhaustive des éléments issus du travail de la grille. De la sorte, nous extrayons des points de divergence et/ou de convergence entre les quatre entretiens. Cette grille et son analyse ont pour ambition de produire de nouveaux savoirs. Au terme de notre deuxième partie, dans le sixième chapitre, nous interprétons les données issues de notre analyse et les confrontons à l'ensemble des points étudiés dans la première partie ainsi qu'à notre

Introduction générale

problématique générale. Nous proposons enfin, une formation d'intervenant en éducation en sexualité, intégrant les résultats de notre recherche.

I- Un parcours professionnel de découvertes et d'interrogations

1. Du conseil aux personnes à l'éducation sexuelle

Nouvellement Conseillère Conjugale et Familiale, en possession de mon « attestation d'aptitude à exercer » en 1994, j'ai très peu d'idées sur les lieux où travaillent les CCF et leurs activités. Durant la formation de CCF, je fais un stage dans un Centre de Planification et d'Education Familiale (CPEF)⁶, j'assiste à un premier entretien avant l'Interruption Volontaire de Grossesse (pré IVG), et je suis ébahie de voir que les femmes arrivent dans ces entretiens, abattues, souvent honteuses, et en ressortent, en semblant avoir retrouvé leur dignité. Ce stage me marque durablement.

Dans mon mémoire de fin de formation⁷ j'interroge le mécanisme d'identification dans le rôle de CCF. C'est ainsi que je commence à réfléchir à cette posture professionnelle qui doit être dans une « neutralité bienveillante ». Ce travail m'amène à réaliser que cette posture n'existe pas. J'expérimente plutôt que le propos de Michel Neyraut me correspond bien davantage : "Il n'y a pas d'écoute neutre ni désintéressée, mais une écoute libre qui sait d'avance s'intéresser et se désintéresser dans le même temps. Il n'y a pas d'écoute sans identification et sans dessaisie de l'identification »⁸.

Les premiers postes auxquels je postule alors sont dans des CPEF. A l'époque, je ne sais pas très bien ce qu'est un CPEF, malgré le stage que j'ai pu y faire, et je découvre alors que ce sont des lieux où des personnes viennent parler de leur vie, de contraception, de maladies sexuellement transmissibles (MST)⁹ et d'IVG.

Progressivement, j'arrive à circonscrire le champ d'intervention d'un CPEF. Je reçois des personnes pour des problèmes qui ne sont pas conjugaux ou

⁶ Centre de Planification et d'éducation Familiale (CPEF), : *Décret du 24 avril 1972 de la loi Neuwirth (28 décembre 1967)*.

⁷ Véronique Le Ralle : *De l'identification comme mouvement interne, mécanisme à observer dans le rôle d'une conseillère conjugale et familiale*, 1993 (attestation d'aptitude à exercer délivrée par l'Association Française des Centres de Consultations Conjugales).

⁸ Michel Neyraut : « *Le transfert* », Paris, PUF, col. *Le Fil rouge*, 2004. Page 23

⁹ Maladies sexuellement transmissibles (MST) : terme utilisé jusqu'à fin juin 2009, remplacé par Infections sexuellement transmissible (IST).

familiaux mais qui relèvent plutôt d'accidents de vie et de leurs conséquences, « des personnes qui ont besoin de parler » me dit-on. Il n'y a pas de service psychiatrique sur les villes où je travaille. Cette expérience est riche, je ne suis pas certaine d'avoir les compétences pour accompagner ces personnes, mais je crée des liens avec elles, femmes et hommes et je suis amenée à construire ma pratique personnelle à partir de cet environnement non conventionnel.

Dans le même temps, en tant que Conseillère Conjugale et Familiale, on me demande d'animer des interventions sur la pilule contraceptive auprès de jeunes filles au lycée alors que ce point-là n'était pas traité dans la formation que j'ai suivie. Ces interventions sont très théoriques, et en décalage avec ce que j'ai appris qui concernait davantage le couple et la famille. D'autre part, de façon surprenante pour moi, l'Education Nationale demande des interventions sur la contraception pour les jeunes filles, un peu comme si le sens et l'intérêt de ce thème était évident et implicite. Ces interventions sont de la délivrance d'informations avec peu d'échanges, elles se déroulent dans un cadre scolaire, souvent à la demande de l'infirmière scolaire, alors que les principaux et proviseurs n'y accordent qu'une importance très relative. On appelle cela de « l'éducation sexuelle ». Plus tard, ces interventions seront nommées « éducation à la sexualité ». Très vite la question se pose de l'intérêt de ces interventions pour les jeunes filles et je m'interroge sur la manière de les mener.

Parallèlement, je mène un travail sur moi-même, je cherche des réponses qui ne soient pas des réponses théoriques mais des « vraies réponses à partir de moi » Je constate que parfois j'attrape des éléments théoriques qui me semblent servir ma pratique. Cet apprentissage n'est pas structuré, il se fait au fil de l'eau.

C'est ainsi que je m'intéresse à la pratique de l'attention (Pratique Attentionnelle Active ©) ¹⁰ qui est une démarche d'observation de soi-même en temps réel. La formation de CCF s'appuyait sur des concepts psychanalytiques. J'approfondis cette démarche, et je m'intéresse également à différentes

¹⁰ Pratique Attentionnelle Active© : «... notre corps...nous envoie en permanence une multitude d'informations que nous ne percevons pas toujours ou que nous ne validons pas, ou que nous négligeons....Nous utilisons l'attention comme un outil qui permet de prendre conscience du lien entre nos états internes mentaux, émotionnels et l'état physique dans lequel nous nous trouvons . » Laboratoire de recherche atlans, 2020.

approches, telles que la Programmation Neuro Linguistique (PNL), la Méthode Gordon, la psycho généalogie, je fais des incursions dans différentes religions et je m'inscris à un cours sur une étude comparée entre la religion catholique et la religion musulmane. En complément de mes recherches et de ma formation, j'adhère à l'Association Française de la Contraception (AFC) et je participe alors à des congrès nationaux, européens et internationaux sur ce thème.

2. L'éducation sexuelle au cœur de mon métier

En 2005, je suis invitée à intervenir sur le sujet : « L'éducation à la sexualité peut-elle être universelle ? » ¹¹ Je défends le point de vue qu'elle ne peut pas l'être, et un médecin spécialiste défend le point de vue inverse. Il est très surprenant de constater que nous utilisons les mêmes arguments pour justifier les deux points de vue. J'ai le sentiment que cette question très théorique n'apporte pas grand-chose à la réalité du terrain. Cela m'amène à m'interroger sur les grandes orientations en éducation à la sexualité ; j'acquiesce la conviction qu'il faut adapter les interventions aux publics et aux différents contextes et que cela ne peut se faire de manière uniforme. Finalement, mon activité de CCF se développe et je travaille de plus en plus avec des personnes en détresse du fait de problèmes de contrôle des naissances.

Progressivement, je réalise le non-sens de l'injonction suivante que j'ai entendue tout au long de ma formation : « il faut avoir une attitude professionnelle et garder la distance ». Ce que je comprends de cela est que je ne dois pas me laisser toucher par les situations des personnes que je rencontre. Je me propose de clarifier ce point dans l'ensemble de mes activités professionnelles. De ce fait, je mène mes propres expériences et je m'implique beaucoup dans les entretiens avec les jeunes filles et les femmes. A ce sujet Carl Rogers dit : « *nous redoutons d'être pris au piège si nous nous laissons aller à éprouver librement ces sentiments positifs envers une autre personne. Aussi par réaction, avons-nous tendance à établir une distance entre nous-même et les autres – une réserve, une attitude « professionnelle, une relation impersonnelle. Je suis fortement convaincu*

¹¹ European Society of Contraception, 8th Seminar,; *Sexual education, is it feasible to create an ideal universal model ?* D. Apter (Finland) & V. Le Ralle (France) in Abstract book Warsaw, Poland 2005 p.10

<https://escrh.eu/wp-content/uploads/2018/12/prograbstrfinal.pdf> consulté le 7/11/2018

que l'une des raisons importantes de la professionnalisation dans tous les domaines est qu'elle aide à maintenir cette distance. Dans le domaine clinique, nous développons des diagnostics aux formulations compliquées dans lesquelles la personne est traitée comme un objet. Dans l'enseignement et dans l'administration, nous établissons toutes sortes de méthodes d'évaluation en sorte qu'une fois encore la personne est perçue comme un objet. De cette façon, j'ai l'impression que nous pouvons éviter d'éprouver l'intérêt qui existerait si nous reconnaissons qu'il s'agit d'une relation entre deux personnes. »¹².

Au-delà des raisons avancées pour que je rencontre ces personnes, elles me parlent de leurs vies et dans ces vies, des violences qu'elles subissent. En 1994, la question des violences sexuelles est encore largement sous-estimée. Depuis, ce thème fondamental a été pris en considération.

Muriel Salmona ¹³ rappelle ainsi que « C'est jusqu'à 16% de femmes qui subissent des viols et des tentatives de viols. ». Elle ajoute : « C'est 93 000 femmes qui ont été violées l'an passé. » Parmi elles, « 10% seulement portent plainte » et « seulement 10% aboutissent en cour d'assises. » ¹⁴. Une enquête a été réalisée par téléphone auprès de 12364 personnes âgées de 18 à 69 ans entre 2005 et 2006, à l'initiative de l'Agence Nationale de Recherches sur le sida et les hépatites virales (ANRS). Deux questions étaient posées : « Au cours de votre vie, est-il arrivé que quelqu'un vous force à subir ou à faire des attouchements sexuels ? » et « Au cours de votre vie, est-il arrivé que quelqu'un vous force ou essaye de vous forcer à avoir des rapports sexuels ? » La part de femmes déclarant avoir été victimes, au moins une fois dans leur vie, de rapports forcés et de tentatives de rapports forcés était alors de 16%. (Miprof) ¹⁵. Ainsi, je réalise que le domaine de la sexualité renvoie à la totalité du vécu des personnes. L'histoire d'une personne se fonde, entre autres, sur sa vie sexuelle, et celle-ci semble avoir un impact

¹² Carl Rogers : « *Le développement de la personne* » Dunod, Paris, 1998 – p.38

¹³ Psychiatre française, elle est la fondatrice en 2009 et présidente de l'association *Mémoire traumatique et victimologie*, organisme d'information et de formation pour les intervenants prenant en charge les victimes de violences, en particulier de violences sexuelles, mais aussi de violences conjugales, de violences faites aux enfants, et de violences liées au terrorisme.

¹⁴ Libération du 2 février 2019 : *Combien y-a-t-il de viols chaque année ?*, interview réalisée par Marjorie Lafon.

¹⁵ Miprof : (Mission interministérielle pour la protection des femmes victimes de violences et la lutte contre la traite des êtres humains).

important sur toutes les autres sphères de vie. L'intervention d'éducation à la sexualité recouvre l'accompagnement à la sexualité des personnes à l'accompagnement sexuel. L'éducation à la sexualité est à la fois le fondement et le support de ces interventions et de ces accompagnements.

En 1996, environ un an après avoir commencé à exercer comme CCF en centre de planification, j'interviens dans quelques collèges sur les questions d'éducation sexuelle. Je suis convaincue de l'intérêt de ces séances mais pas de leur formalisme. J'y traite particulièrement de contraception et de prévention de MST et je n'interviens qu'auprès de groupes de filles. Je m'étonne de cette situation, mais tout le monde semble trouver cela évident de ne pas s'adresser aux garçons. Il semble qu'il y ait un accord tacite de tous pour considérer que la contraception ne les concerne pas et que, bien qu'ils soient coupables de la transmission des MST et que c'est aux filles de prendre cela en main en se protégeant et en se faisant dépister.

Les CPEF sont municipaux et ils deviennent départementaux entre 1997 et 2007. Cette nouvelle structuration m'amène à travailler au sein d'un Conseil Général qui est « chef de file de l'action sociale » selon la loi n° 2104-58 du 27 janvier 2014 dite loi « MAPAM », en Centre de Protection Maternelle et Infantile (PMI) ¹⁶ Je ne travaille plus pour différentes mairies, différents employeurs, mais pour un employeur unique. Puis, je passe les concours de rédacteur et d'attaché territorial, ce qui me permet d'acquérir une meilleure connaissance de mon environnement institutionnel et d'être titularisée comme fonctionnaire. En effet, les Conseillères Conjugales et Familiales n'ont pas de statut dans la fonction publique territoriale et seul le concours leur permet d'obtenir ce statut. (Après quarante ans de combat, le métier de conseillère conjugale et familiale vient d'être reconnu par le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) depuis le 25 février 2022 de façon expérimentale et pour 3 ans, alors qu'il ne l'était pas.

J'ai alors une vision plus globale du rôle des CCF dans l'environnement d'un Conseil Général mais aussi de la contradiction qui est à l'œuvre : pour

¹⁶ Protection Maternelle et Infantile : (PMI). La PMI a été créée en 1945 dans le but de faire baisser le taux de mortalité maternelle et infantile.

accueillir les patientes, un CPEF doit obligatoirement fonctionner avec un médecin et une CCF, laquelle n'a pourtant pas de statut jusqu'à ce jour.

II- Intervenante en éducation sexuelle

1. L'éducation sexuelle : une éducation accessoire ?

J'anime des séances d'éducation sexuelle dans des collèges et des lycées et j'apprécie les échanges avec les adolescentes et les adolescents qui sont pris en compte progressivement. Cette activité est considérée comme accessoire par rapport aux entretiens avec des jeunes filles mineures et des femmes dans les différents centres de planification où je travaille. La loi du 4 juillet 2001 relative à l'Interruption Volontaire de Grossesse et à la contraception¹⁷, énonce que dans les entretiens psycho-sociaux, l'entretien social pré-IVG n'est plus obligatoire pour les femmes majeures. Il leur est dorénavant « *systématiquement proposé* » mais il reste obligatoire pour les femmes mineures. De surcroît, la loi dit qu'« *une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupe d'âge homogène.* ». Elle ajoute qu'« *une information et une éducation à la sexualité et à la contraception sont notamment dispensées dans toutes les structures accueillant des personnes handicapées.* » Cette dernière disposition reste très marginale dans son application malgré son caractère obligatoire.

Cette loi va modifier considérablement le travail des CCF. Une partie des activités de Conseil Conjugal et Familial est modifiée par la suppression des entretiens pré-IVG qui étaient obligatoires pour les femmes majeures. Cette nouvelle disposition rend aux femmes la liberté de leur choix sans avoir à en parler à un tiers.

Le Conseil Général pour lequel je travaille nous donne alors la directive, en compensation du temps ainsi libéré, de nous investir dans les séances d'éducation sexuelle dans les collèges, puisque les collèges relèvent de la compétence des départements.¹⁸

¹⁷ LEGIFRANCE : loi du 4 juillet 2001
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631/>

¹⁸ Code de l'éducation : article L216-1

Ces éléments donnent la mesure de la considération dans laquelle est prise l'éducation à la sexualité : d'une part, elle est imposée à des personnes dont ce n'est pas la mission principale, d'autre part, le choix des collégiens ne semble pas être un choix pédagogique mais institutionnel. Il semble que ce ne soient pas les collégiens qui soient au centre des préoccupations des institutionnels, et que leurs décisions s'appuient sur les idées qu'ils se font de l'adolescence.

Puis, la question de l'harmonisation du contenu des séances d'éducation à la sexualité se pose. En effet, le constat est le suivant : l'éducation à la sexualité est animée dans les collèges par des associations qui ont des philosophies très différentes. N'étant pas délivrée par les professeurs des collèges, le contenu et la forme de cette éducation à la sexualité peuvent alors devenir extrêmement différents en fonction de l'intervenant. Il m'est proposé d'organiser une première réunion avec l'ensemble de ces associations avec l'objectif de discuter des modalités d'intervention de chacune. Il y a l'Education Nationale, le Planning Familial, (mouvement féministe et d'éducation populaire), le Centre de Liaison des Équipes de Recherche sur l'amour et la famille, CLER Amour et famille¹⁹ qui est contre l'IVG, l'association AIDES²⁰, qui lutte contre le Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise (sida), le Centre Régional de Prévention Sida (CRIPS) et d'autres plus locales.

La conclusion de cette première réunion est qu'il faut remettre un document aux collégiens, listant l'ensemble des personnes et des lieux-ressources dans le département. Une évidence s'impose alors ; les différents intervenants en éducation à la sexualité ont besoin de se rencontrer et d'échanger ensemble pour enrichir leurs points de vue respectifs. C'est la création d'un Comité Départemental de Coordination des actions d'Education à la Santé et à la Sexualité en milieu scolaire (CDCESS), avec un pilotage multi-partenarial, associant le Conseil Général, l'Education Nationale et la Caisse Régionale Assurance Maladie Ile de France, la CRAMIF²¹. Ce comité résulte d'une volonté

¹⁹ Le CLER : Amour et Famille fondé en 1962 est une association française reconnue d'utilité publique. Sa mission est d'accompagner toute personne dans sa vie affective et relationnelle.

²⁰ Acquired Immuno Deficiency Syndrome : terme anglais qui désigne le sida.

²¹ Caisse Régionale d'Assurance Maladie – Ile de France (devenu CARSAT : Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé au Travail).

de pallier le manque de pilotage, de coordination et de formation des actions d'éducation à la sexualité sur un territoire.

C'est dans ce contexte que je participe au document de consensus en éducation à la vie relationnelle et sexualité du Professeur D'Ivernois dans le cadre du Laboratoire pédagogique de santé, recherche commanditée par la Direction de la PMI du Val de Marne auprès d'environ 200 intervenants. Ce document de consensus devient un guide de recommandations de bonnes pratiques.²²

2. Comment former les intervenants ?

Je m'interroge ensuite sur la formation des intervenants en éducation à la sexualité. Pour ma part, je m'étais lancée dans ces séances sans formation comme la majorité de mes collègues, chacune avec ses convictions et ses thèmes de prédilection. Je constate que beaucoup de professionnels sont de bonne volonté pour répondre aux interrogations des jeunes sur ce sujet et organiser des interventions scolaires. Toutefois, j'observe que par manque de formation et d'informations, certains peuvent induire leurs élèves en erreur et parfois provoquent des drames par méconnaissance. Afin d'augmenter le nombre des intervenants formés, nous décidons d'expérimenter une première formation qui s'intitule « Formation d'intervenants à l'éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle des jeunes ». Cette formation s'appuie sur les principes d'éducation populaire du Planning Familial : « Le Planning Familial est un mouvement d'éducation populaire. Il lutte pour le droit à l'information et à l'éducation permanente. L'éducation populaire décrit un ensemble de dynamiques à l'œuvre, propres à rendre l'individu maître de son développement, et acteur du processus de formation dans lequel il s'engage, notamment dans la relation à un collectif qui, en cette circonstance, fait pour lui « société ». « L'analyse de la pratique » fait partie de ces dynamiques. L'information, ou plutôt l'accès à l'information, est l'une des conditions indispensables de cette démarche puisque c'est elle qui permet à l'individu de s'affirmer en tant que sujet »²³.

²² Document de consensus du Val de Marne

²³ Le Planning Familial « La charte du Planning Familial (MFPF) adoptée par le CA de mars 2004 ». Article 1 §2, p.2

Cette approche va dans le sens de mes recherches dans la mesure où elle part de l'individu au cœur du processus éducatif et je m'interroge sur la nécessité de rendre l'information relative à la sexualité facilement accessible et compréhensible.

Je m'improvise formatrice d'intervenants. En effet, je n'ai pas de diplôme particulier de formatrice, je m'appuie sur mon expérience et je me lance dans une première formation expérimentale d'intervenants. De cette première formation en découleront beaucoup d'autres jusqu'à ce jour et elle subira de nombreuses transformations. Avec le groupe de travail du CDCESS, nous allons la faire évoluer pour accompagner et encourager les changements sociétaux. Je coanime cette formation depuis maintenant vingt ans et je continue de m'interroger sur les compétences nécessaires pour former des personnes capables d'accompagner les jeunes et les personnes vulnérables dans leur façon de transmettre l'éducation à la sexualité, et donc de partager des moments de vie non négligeables d'une partie de la population. Tout cela me confirme dans l'idée que l'intervention en sexualité s'inscrit dans des normes sociétales et qu'elle recouvre un champ qui dépasse le champ de la sexualité et qui serait donc une entrée pour l'Education à la vie.

Cette formation a été développée dans un cadre qui se trouve en dehors du service formation du Département, et en dehors des contraintes qualité et méthodologiques imposées aux organismes de formation. Cela me donne la liberté d'expérimenter et de la faire évoluer en fonction du contexte et de mon évolution personnelle.

Pour légitimer mon rôle de formatrice, je suis une formation de formateur proposée par le Conseil Général du département où je travaille. Je découvre que la formation de formateur est très encadrée et très formalisée et je n'ai pas le sentiment d'apprendre des contenus utilisables dans ma pratique.

Pour cette raison, je me suis inscrite en Master 1 de recherche en Sciences de l'éducation en 2015, dans le parcours Education Tout au Long de la Vie, à l'université Paris 8 en formation à distance. Ma note d'investigation de fin d'année

s'intitule : « Eduquer pour la cité ou s'éduquer dans la Cité »²⁴. Mon questionnement porte sur les pédagogies qui, en entrant dans une démarche « conformatrice », risquent de faire l'impasse sur l'humain. Il semble présupposé que l'épanouissement de l'individu comme sujet à part entière, serait antinomique avec la cohésion sociale, voire la mettrait en péril. Mon mémoire de Master 2 porte sur : « L'éducation à la sexualité pour un déploiement de soi : quelle place pour l'institution ? » J'y interroge la faisabilité d'une pédagogie qui amènerait une possibilité pour les personnes concernées d'identifier et de comprendre les ressources dont elles ignorent elles-mêmes être porteuses pour le domaine de la sexualité.

Parallèlement à cela, tous les ans, depuis 15 ans, j'organise des journées départementales sur le thème de l'éducation en « *santé sexuelle positive* » afin de favoriser la réflexion des professionnels sur leurs pratiques en éducation à la sexualité. Le terme santé sexuelle positive propose d'introduire l'éducation à la sexualité à partir du plaisir et du bien-être qu'apportent une pratique sexuelle informée, plutôt qu'à partir de la connaissance des risques de grossesse non désirées, de maladie et de violence qui en découlent

Finalement, au cours de ma vie professionnelle et personnelle, je n'ai cessé de m'interroger sur la façon la plus pertinente et la plus humaine d'aborder l'éducation sexuelle en groupe et en individuel, d'abord auprès des jeunes et finalement auprès de tout public. L'intervenant est en charge de favoriser l'acquisition de compétences comportementales des personnes accompagnées. Pour ce faire, il devra s'enquérir des besoins spécifiques des personnes pour mener ces échanges au mieux. Le formateur d'intervenants devra être au clair avec l'histoire de l'éducation sexuelle, son histoire sexuelle personnelle, sa sexualité actuelle et être en mesure de transmettre des informations adaptées aux publics.

On observe que les institutions les plus investies dans le champ de l'éducation à la sexualité sont le Planning Familial, les associations agréées par la certification, les services de l'Education Nationale et la Chaire de santé sexuelle

²⁴ Véronique Le Ralle : *Eduquer pour la cité, ou s'éduquer dans la cité*, note d'investigation de Master 1 sous la direction de Didier Moreau, Paris 8, 2015.

Introduction générale

de l'UNESCO²⁵ qui traite de l'Education Complète à la Sexualité (ECS) On trouve également des organismes privés qui aujourd'hui ont investi ce champ.

²⁵ UNESCO : Education complète à la sexualité : pour des apprenants en bonne santé, informés et autonomes. <https://www.unesco.org/fr/health-education/cse>

PARTIE 1 : DES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE A L'EDUCATION A LA SEXUALITE, LES ACTEURS PROFESSIONNELS ENTRE EDUQUER ET S'APPRENDRE

« L'éducation sexuelle est considérée comme une des questions pédagogiques les plus difficiles. En effet, il n'est pas de questions qui ait été plus embrouillée et dans laquelle aient été exprimées tant d'opinions erronées. Elle ne devient difficile que quand on la considère séparément et qu'on lui attribue une trop grande importance, en l'isolant de l'ensemble des questions éducatives ». ²⁶

CHAPITRE 1 : LES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE : DES PARADIGMES ANCIENS VERS L'EDUCATION A LA SEXUALITE AUJOURD'HUI

Introduction du chapitre 1

Nous allons circonscrire notre propos au contexte occidental et plus précisément au contexte français pour éclairer ce qui conduit aux modalités d'apprentissage des formateurs, des intervenants et des publics dans le champ de l'éducation à la sexualité. Nous allons étudier comment la forme des approches actuelles s'appuie sur des représentations sociales²⁷, et individuelles²⁸, et la combinaison des deux ainsi que sur un processus historique occidental de longue date. Nous n'ignorons pas que d'autres cultures (asiatique, africaine...) transmettent des valeurs et des pratiques autour et sur la sexualité. En effet, nous ne prétendons pas dégager des principes modélisables, voire universalisables en éducation à la sexualité²⁹, mais étudier de façon pragmatique « l'archéologie » de

²⁶ E. Medynski : *Makarenko, l'homme et l'éducateur*, Editions du progrès, Moscou, 1947 p.164

²⁷ D. Jodelet : *Représentations sociales et mondes de vie* « 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 » Editions des archives contemporaines, 2015, p. 63.

²⁸ Serge Moscovici : *La psychanalyse, son image et son public*, « les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications ». Paris, PUF, 1961 – p.10

²⁹ European Society of Contraception (ESC) Colloque de Varsovie: *Is it possible to produce a model for sex education which is ideal and universal – Why this cannot be done* , Véronique Le Ralle 2005

<https://escrh.eu/wp-content/uploads/2018/12/prograbstrfinal.pdf> Consulté le 20 janvier 2023

pratiques contemporaines et actuelles issues du processus historique, pour comprendre les tenants et les aboutissants de l'éducation à la sexualité aujourd'hui.

Nous allons regarder si le passé influe sur nos représentations d'aujourd'hui et si cela peut mettre en lumière des éléments jugés pertinents pour nous aujourd'hui.

I- La sexualité : un allant-de-soi inscrit dans les mœurs.

Introduction de la première partie

L'Histoire nous donne à voir, ce qu'imaginent les historiens et anthropologues sur comment les humains vivaient la sexualité. Le fonctionnement de base de l'humain est d'assurer sa survie et la pérennité de l'espèce et cela passe, entre-autre par la reproduction sexuée. Sur cette base instinctive admise, il semblerait, à la lecture de l'Histoire, que la sexualité relève par ailleurs de conditions environnementales et socio culturelles.

Selon Harari « La plupart des lois, normes, droits et obligations qui définissent masculinité et féminité sont un reflet de l'imagination humaine plutôt que de la réalité biologique »³⁰. Cela suggère que les assignations des tâches, les fonctions, les rôles sociaux et les ressentis selon le sexe seraient des constructions sociales, politiques et culturelles. La séparation sexuée des tâches et fonctions dans les groupes humains semble apparaître au moment de la sédentarisation³¹. Par conséquent, ajoute Harari, « (Il) n'y a [...] donc pas grand sens à affirmer que la fonction naturelle des femmes est de donner naissance ou que l'homosexualité est contre nature »³².

En effet, on peut noter que dans les civilisations dites « barbares », on trouve un statut de la femme que nos tentatives modernes cherchent à réinventer. Ainsi dans la civilisation celtique, « *la femme est considérée comme un être*

³⁰ Yuval Noah Harari « *Sapiens. Une brève histoire de l'humanité* », Albin Michel, Paris, 2015, p.180

³¹ Yuval Noah Harari : *Sapiens. Une brève histoire de l'humanité* « L'abandon du nomadisme permet aux femmes d'avoir un enfant chaque année » Albin Michel, Paris, 2015, p.111

³² Yuval Noah Harari « *Sapiens. Une brève histoire de l'humanité* », Albin Michel, Paris, 2015, p.180

moralement supérieur », « *Par opposition aux Romains qui voyaient dans la femme une reproductrice et un objet de plaisir, les druides associaient les femmes à la vie politique et religieuse de leurs peuples* » écrit Patrice Plard dans son article « *La femme gauloise, (celte)* »³³. L'exemple des civilisations dites « barbares » vient confirmer la dimension culturelle de la sexualité et de ses représentations. On peut alors constater que la transmission d'éléments relatifs à la sexualité s'appuie sur des traditions et des coutumes.

Il semble en être de même pour l'homosexualité : « La sexualité n'est plus un objet transhistorique et trans-géographique, stable et invariant. Elle est une construction historique et culturelle, et par conséquent une question moderne et « anachronique » posée à l'Antiquité. Dans la continuité des travaux de Michel Foucault³⁴ mais aussi sous l'influence d'anthropologues, comme Mary McIntosh³⁵, et de constructionnistes américains, comme George Chauncey³⁶, David Halperin³⁷ étudie les catégories sexuelles antiques, en montrant que les catégories actuelles d'homosexualité et d'hétérosexualité sont des constructions extrêmement récentes, et que notre conception de la sexualité n'est pas exportable. Dans une synthèse de sa démarche, publiée en introduction de son dernier ouvrage, il précise : « Mon objectif, en historicisant l'homosexualité, était d'extraire l'hétérosexualité du domaine du naturel, de lui retirer définitivement la possibilité de se revendiquer comme une valeur traditionnelle pour, en définitive, briser ce

³³ Patrice Plard : *La-femme-gauloise-(celte)* Site <http://anti-mythes.blogspot.com/2010/05/la-femme-gauloise-celte.html> , consulté le 24 mai 2020.

³⁴ Michel Foucault : 1926-1984 : Philosophe, « son oeuvre se situe à l'intersection des sciences humaines, de l'épistémologie et de l'histoire » Atlas de la philosophie – collectif – Le Livre de poche, Paris, 2010, p.243.

³⁵ Mary McIntosh : 1936 -2013. Sociologue britannique activiste politique et militante pour les droits lesbiens et gay.

³⁶ George Chauncey (né en 1954) Américain - Professeur d'Histoire à la Columbia University. Auteur de *Gay New York: Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World, 1890–1940* (1994).

³⁷ David M. Halperin (né en 1952) Théoricien américain des études de genre et queer. Auteur de plusieurs livres dont *One Hundred Years of Homosexuality* (1990).

système autoproclamé sur lequel repose l'opposition homophobe entre l'homosexualité et l'hétérosexualité »^{38, 39}.

Il ressort de ces observations que la sexualité relèverait bien de constructions sociales et culturelles.

Ce que nous considérons comme relevant de la nature n'est « *qu'une des formes de la vie érotique relativement récentes et étroitement liées à la culture* »⁴⁰. La sexualité est ce qui relève de l'instinct de reproduction et de la survie de l'espèce. Les données biologiques mises en avant n'étant pas seules déterminantes, alors les constructions sociales et culturelles sont bien un enjeu culturel, politique et sociétal majeur.

1. La sexualité : marqueur social dans l'Antiquité

Il semblerait que l'approche de la sexualité dans la Grèce et dans la Rome antique ne puisse être analysée au prisme des critères de la sexualité aujourd'hui. Sandra Boehringer, à propos des documents qui nous sont parvenus de l'Antiquité, écrit : « *ils sont davantage révélateurs de fonctionnements sociaux que du « moi intime* » d'un sujet. « *Dans ce contexte énonciatif* », écrit Claude Calame d'autre part, « *la conception moderne de la subjectivité et de l'intériorité s'avère perdre sa pertinence* »⁴¹. Il semble, au dire de Sandra Boehringer, que dans l'Antiquité gréco-romaine, la sexualité fasse partie de l'ensemble des activités du corps sans isoler celui-ci du fonctionnement global de la personne. L'éducation prend donc en compte la sexualité comme faisant partie d'un tout.

« C'est le rôle social qui détermine la charge morale du comportement sexuel ; la moralité ne se porte pas sur la nature des pratiques sexuelles »⁴². Par exemple, il semble impensable qu'un esclave ait un rôle dit dominant avec un

³⁸ David Halperin, *How to do the History of Homosexuality*, Chicago, University of Chicago Press, 2002, p.10.cité par Sandra Boehringer : *Sexe, genre, sexualité : mode d'emploi (dans l'Antiquité)* in Kentron, (Revue disciplinaire du monde Antique), 21/2005 p.99.

³⁹ Sandra Boehringer : *Sexe, genre, sexualité : mode d'emploi* (dans l'Antiquité) in Kentron, 21/2005 p.99.

⁴⁰ David Halperin, *Cent ans d'homosexualité et autres essais sur l'amour grec*, t.1, Paris, Epel, 2000, p.25.

⁴¹Ibid, p.3/21

⁴² Ibid, p.14/21

patricien, les deux étant tenus par leur rôle social respectif. De même, « le sexe de la personne qui se prostitue n'est pas la donnée essentielle »⁴³. En effet, les esclaves et les affranchis sont considérés comme des objets, y compris comme des objets sexuels : il n'y a pas de jugement moralisateur à leur rencontre. En revanche, les « notables » (le patronus et la matrone) qui se prostitueraient seraient décrétés infâmes par leurs pairs.⁴⁴ « L'immoralité chez les Anciens naît de la transgression des rôles. Peu importe en revanche, que le partenaire soit un homme ou une femme »⁴⁵. Il semblerait que la représentation de la prostitution, en définissant l'indignité, dessine par là-même les critères de la dignité, de la moralité selon les valeurs sociales dans la Cité⁴⁶. C'est donc le rôle social qui détermine la sexualité. On observe que la sexualité est encadrée par des critères qui ne relèvent pas de la sexualité proprement dite.

1.1. L'assignation de la sexualité par les codes vestimentaires

D'une manière générale, la tenue vestimentaire permet d'identifier le rôle social : « Ce qui semble d'emblée indiquer la position symbolique des prostituées libres dans l'espace public est le costume spécifique qui leur est imposé et qui sert à les distinguer des épouses. La matrone seule a le droit de porter la stola, une longue robe qui lui tombe jusqu'aux pieds et d'avoir les cheveux attachés par des bandelettes. La prostituée n'a pas droit à la stola et doit porter en public la toga sombre des hommes du peuple. Cette différence vestimentaire est essentielle car elle protège le pudor - l'honneur - de la matrona de toute offense dans la rue. En effet, quiconque attenterait par le geste ou la parole à l'honneur corporel de la matrone est susceptible d'être poursuivi en droit. En revanche si une femme libre et honorable n'affiche pas les signes de son statut elle ne peut revendiquer les droits qui y affèrent. La différence vestimentaire signale ainsi des différences de droit et de statut dans la cité, imposant des comportements différents à leur égard. Les unes méritent le respect, les autres ne peuvent se protéger ni de l'offense ni

⁴³ Ibid, p.14/21

⁴⁴ Florence Dupont : *La matrone, la louve et le soldat : pourquoi les prostitué(e)s « ingénues » à Rome*, in *Clio* 17/2003, pp21- 44.

⁴⁵ Marcelo Wesfreid : *L'amour au temps des Grecs et des Romains* », in *L'Express*, 16/08/2007, consulté le 22 mai 2020.

⁴⁶ Ibid, p.5/13

de la violence. Le corps des matrones est intouchable, voire sacré, et comme celui des citoyens protégés par la loi, celui des femmes prostituées même libres et ingénues comme celui des hommes libres et ingénus prostitués, acteurs ou gladiateurs, ne l'est pas »⁴⁷.

De la même manière, la personne prostituée est identifiée par sa tenue vestimentaire facilement reconnaissable. Elle est repérée comme « infâme » et entachée « d'ignominie ». Cette catégorisation vestimentaire contribue aux critères sociétaux qui déterminent les valeurs du Bien et du Mal et par conséquent ceux de la bonne citoyenneté et *a contrario* celles de l'infâmie. Dans ces critères sociétaux, on observe que la nudité du corps est associée à l'impudeur et à une infériorité de statut. Ainsi quand l'esclave est court vêtu, la matrone est couverte de la tête aux pieds, et tout cela se voit. On retrouve aujourd'hui des signes similaires ; les personnes prostituées mettent en avant la nudité du corps, au contraire des personnes du monde « ordinaire » qui s'habillent de façon « décente », ceci devant être nuancé, malgré des débats interrogeant les frontières du « décent ».

Globalement, la sexualité est codifiée par des rôles très définis et elle est le reflet et le critère d'une hiérarchie sociale. Elle signe donc explicitement un rapport de domination sexuelle par la « virilité » et par la classe sociale.

1.2. Education globale et éducation de classe

Dans l'Antiquité, la forme de l'éducation varie selon la classe sociale dont la personne est issue. Seuls les garçons venant d'une famille aisée peuvent recevoir une éducation complète (lecture, écriture, mythologie, gymnastique, musique, art de la guerre et sexualité) pour devenir des citoyens accomplis.

Cette éducation du jeune grec entrant dans l'adolescence, passe par une initiation censée le conduire à la citoyenneté. L'adolescent (l'éromène) est pris en charge par un homme adulte (éraste) qui le forme à la chasse et se livre avec lui à des activités sexuelles. Cette initiation est codifiée et institutionnalisée. « *On attendait de l'érase (l'homme adulte), qu'il apporte à l'éromène un certain nombre*

⁴⁷ Florence DUPONT, *La matrone, la louve et le soldat : pourquoi des prostitué(e)s « ingénues » à Rome ?*, Clio. Histoire, femmes et sociétés, 17 | 2003, 21-44.

de valeurs ainsi qu'un appui dans son entrée dans la vie civique. La volonté de transmettre et d'apprendre restait au centre de cette relation...L'éromène, en admiration devant son aîné, se prêtait à un jeu de séduction très codifié...(il) était victime d'une forte pression morale. La femme de l'éraсте quant à elle, n'était pas un obstacle et ne pouvait protester à la seule condition que son mari ne tombe dans une vie de débauche, fréquentant éromènes, courtisanes et prostituées plus que raison »⁴⁸.

Dans ce contexte, l'éducation semble être considérée comme une réciprocité entre l'éraсте et l'éromène et ce faisant, ne se manifeste pas sous la forme d'une posture verticale d'adulte à jeune. La relation éraсте/éromène illustre la notion de *philia* (l'amitié), chère à l'esprit grec : « *Mais la parfaite amitié est celle des hommes vertueux et qui sont semblables en vertu : car ces amis-là se souhaitent pareillement du bien les uns aux autres en tant qu'ils sont bons, et ils sont bons par eux-mêmes.* » comme l'écrit Aristote, dans « *Ethique à Nicomaque* »⁴⁹. La sexualité dans la relation entre l'éraсте et l'éromène apparaît comme un des aspects de l'éducation du jeune, cette éducation concerne l'individu dans sa globalité. La dimension sexuelle n'est en rien une dimension à part.

La pédérastie considérée de nos jours comme un crime, est dans le contexte de la Grèce antique, un mode de fonctionnement inhérent à la Cité.

Dans l'Antiquité grecque, nous observons que les filles de milieux aisés étaient éduquées pour devenir maîtresses de maison. Il semble qu'il n'y ait pas de trace d'initiation à la sexualité institutionnalisée pour les filles ni pour les femmes et les filles entre elles. Il est probable que les informations se transmettaient de manière informelle, oralement, entre femmes

Les enfants d'esclaves et des « classes populaires » ne vont pas à l'école. Ils aident leurs parents dans leurs activités quotidiennes.

Dans les valeurs de l'Antiquité romaine, les enfants esclaves (nés de mère esclave ou abandonnés) sont objétiés comme « objets sexuels achetés pour le plaisir des maîtres, puis rejetés dès qu'ils ont passé l'âge imberbe et dont

⁴⁸ Lebouchera : *Sexualité et relations pédérastiques dans l'Antiquité grecque* <https://masterccs.hypotheses.org/11496>, [consulté le 12 juillet 2020].

⁴⁹ Aristote : *Ethique à Nicomaque* – éd. Vrin Poche – livre VIII, chapitre 4, p.115

l'ignominie est le pire qui puisse se penser à Rome »⁵⁰. Cela montre encore que la question de la sexualité concerne le contexte sociétal dans son ensemble en la positionnant explicitement comme une question de domination.

1.3. La sexualité comme moyen de domination

Comme nous l'avons vu, là où les grecs (tout au moins la classe « nantie ») voyaient dans la sexualité une des dimensions à une éducation complète, la Rome antique fait entrer dans les mœurs l'infâmie de la soumission sexuelle. La sexualité devient le signe patent de la domination. Cela correspond à attribuer un rôle passif au féminin et à asseoir le mythe de la virilité. « *L'infâmie, c'est d'occuper la position de la femme, celle de l'infériorité, de la faiblesse, de la soumission, du sexuellement approprié* »⁵¹. La virilité est une valeur si puissante à Rome qu'un notable en position de soumission dans sa sexualité est condamné pour s'être assujéti à la volonté d'un autre, perdant ainsi sa masculinité. « *...la masculinité étant à Rome affaire de moralité et non de sexe* »⁵². Le mythe de la virilité a laissé des traces profondes et durables sous la forme d'un besoin sexuel impérieux de l'homme qui traverse les âges et a légitimé la domination masculine et accrédité la forme patriarcale de nos sociétés actuelles occidentales. Cette croyance, devenue un allant de soi, a renforcé la répartition des rôles sociaux selon des critères attribués à la féminité ou la masculinité.

Dans le monde antique, les conduites sociales sont différentes. Un comportement jugé indigne vis-à-vis de l'épouse sera admis s'agissant d'une affranchie, d'une prostituée ou d'une esclave avec laquelle toute sexualité (*éros*) est possible. Le sentiment n'a sa place que dans le cadre d'une relation maritale de laquelle le caractère « débridé » de la sexualité est entièrement dissocié. Le sentiment apparaît dans la mythologie, dans la littérature, dans la musique, les fresques, les sculptures, c'est-à-dire dans un imaginaire symbolique et

⁵⁰ Florence Dupont : *La matrone, la louve et le soldat : pourquoi les prostitué(e)s « ingénues » à Rome* in *Clio* 17/2003, p.6/13, §25.

⁵¹ Olivia Gazalé : *Le mythe de la virilité -Un piège pour les deux sexes*, éd.Pocket, Paris, fév. 2019, p.354.

⁵² Florence Dupont : *La matrone, la louve et le soldat : pourquoi les prostitué(e)s « ingénues » à Rome* in *Clio* 17/2003, p.6/13, §25.

artistique⁵³. Ainsi il est important, une fois encore, étudiant l'Histoire passée, de veiller à ne pas y introduire nos représentations d'aujourd'hui. Les éléments, dont nous disposons, sont principalement littéraires et iconographiques. Ils ne reflètent pas forcément la réalité des pratiques de l'époque dont ils sont issus⁵⁴. Notons que si les grecs et les romains ne catégorisent pas en masculin, féminin comme nous le ferions aujourd'hui, ils catégorisent néanmoins en fonction de la posture dominant/dominé qui détermine les rôles sociaux.

« *Les classes sociales, les différences de sexe, l'opposition entre étrangers et autochtones, entre citadins et ruraux, entre hommes sains et malades, entre déviants et citoyens irréprochables, sont autant de lignes de force qui structurent les mécanismes sociaux, politiques et économiques des sociétés antiques.* »⁵⁵.

De la sexualité dans l'Antiquité, qu'elle soit grecque ou romaine, nous pouvons noter qu'elle est un net marqueur social, elle est très codifiée et intervient dans la détermination des classes sociales. Ajouté à cela, grecs et romains, sous des formes différentes, ont « glorifié » le corps, soit en le perfectionnant et l'esthétisant avec les grecs, soit en le faisant entrer dans le double champ de la virilité/domination et celui des plaisirs avec les romains. La suite de l'Histoire de la sexualité en occident nous montrera de nouvelles représentations desquelles le corps sera exclu et même répudié comme étant ob-scène, c'est-à-dire invisibilisé ou tout au contraire, rendu manifeste par tant d'occultation.

2. Vers le corps dissocié : la chrétienté et le corps séparé de l'âme

En Occident, les représentations du Christianisme ont pris le relais de celles qui prévalaient dans l'antiquité grecque et romaine. L'évangélisation des Gaules a remplacé le paganisme celte. Les approches relatives à la sexualité seront progressivement relayées par l'Eglise : « *Ainsi Dieu créa l'homme à son*

⁵³ Voir par exemple : Ovide *Les métamorphoses* – Le Livre de Poche classique, éd Anne Videau, Paris, 2010.

⁵⁴ Il se peut que l'écart entre la littérature (tout au moins romanesque) et les pratiques perdure aujourd'hui.

⁵⁵ Sandra Boehringer : *Sexe, genre, sexualité : mode d'emploi (dans l'Antiquité)* in Kentron (Revue disciplinaire du monde Antique), 21/2005 p.83-110, §42.

*image, il créa un homme et une femme. Dieu les bénit et leur dit : croissez et multipliez »*⁵⁶. Ce faisant, on pourrait dire que l'Eglise isole le champ de la sexualité du reste de la vie, en fixe les contours et la régleme en la plaçant sous l'angle de la seule reproduction. Toutefois, dans les Evangiles, la sexualité ne semble pas condamnée : « *Tout m'est permis, mais tout n'est pas utile ; tout m'est permis, mais je ne me laisserai asservir par quoi que ce soit »*⁵⁷. Ainsi, Paul ne condamne-t-il pas la sexualité ; il en rappelle la dimension d'utilité et met en garde contre le risque d'en être dépendant, comme de toute autre dépendance. L'idée est ici, de ne pas dépendre du plaisir sexuel, non de l'interdire.

Pourtant, après Paul, le christianisme prend un nouveau tournant et restreint la sexualité au strict domaine du mariage. Le responsable d'une communauté doit être : « *mari d'une seule femme*⁵⁸, *que ses enfants soient fidèles et ne puissent être accusés ni d'inconduite ni d'insubordination »*⁵⁹.

La question de la sexualité est désormais reliée à la soumission et à son contraire, l'insubordination.

Paul dit également : « *Femmes, soyez soumises à vos maris comme au Seigneur, parce que le mari est le chef de la femme, de même que le Christ est le chef de l'Eglise, qui est son corps et dont il est le sauveur... »* « *Maris, aimez vos femmes comme le Christ a aimé l'Eglise...afin de la sanctifier »*⁶⁰. Ce qui sera retenu principalement de ce passage est l'injonction définitive de soumission de la femme à l'homme comme la soumission à Dieu et au Christ est exigée de tous. Dans les faits, la femme est sous la dépendance du père et du mari. Celui-ci a un droit de vie et de mort sur elle et peut la répudier comme il l'entend. La femme est considérée comme une servante. Elle est la propriété de l'homme et la mère de ses enfants.

⁵⁶ Ancien Testament : *Genèse* 1,28.

⁵⁷ Nouveau Testament : *1ere Epitre de Paul aux Corinthiens*, 6-12.

⁵⁸ Ce qui amène à l'allant-de-soi de la monogamie

⁵⁹ Nouveau Testament : *Epitre de Saint Paul à Tite* 1 6.

⁶⁰ *Epitre aux éphésiens* 5, 22-25

Pourtant, l'Église affirme que les femmes sont créées à l'image de Dieu, qu'elles sont dotées d'une âme immortelle à l'égal de l'homme et qu'elles peuvent accéder à la sainteté en entrant dans la vie religieuse, ou en menant une vie de vertu où la maternité est idéalisée.⁶¹

Concrètement, dans la vie quotidienne et matérielle, la venue d'un enfant peut certainement donner lieu à des sentiments ambivalents : il peut s'agir d'une nouvelle bouche à nourrir mais aussi d'une potentielle force de travail. Comment concilier vertu et contraintes de la maternité ? On peut constater la tension entre les idéaux invoqués et la réalité de la vie familiale.

Petit à petit, l'Église institue le mariage comme un sacrement en vue de contrôler les risques d'inceste et par conséquent de consanguinité, pour mettre fin aux pratiques usuelles de cette époque, à savoir le rapt de femmes d'autres fiefs. Au haut Moyen-Age⁶², le mariage chrétien implique l'échange mutuel des consentements entre époux. Ainsi, le consentement de la femme était requis ce qui n'était pas le cas avant l'avènement du christianisme.⁶³

L'Église cherche donc à protéger les femmes des violences, notamment en réprimant l'inceste et les agressions sexuelles de tous ordres couramment pratiqués. Or, le viol et le viol collectif⁶⁴ ne sont pas vraiment sanctionnés. Les sanctions des violeurs visent plus à réhabiliter l'honneur du mari ou de la famille bafoués qu'à prendre en compte la violence faite à la jeune fille ou à la femme. De plus, la victime, jusqu'alors vierge, ne pouvant plus trouver un bon parti, les parents préfèrent alors parfois la marier avec son propre violeur, ce qui est alors considéré comme une juste réparation du crime.

2.1. Corps impur et exigence de vertu

Les Pères de l'Église avec à leur tête Saint Augustin (354-430 ap J.C.) considèrent que l'humanité vit dans le péché permanent, qu'elle est en danger de

⁶¹ Jean Verdon : *Les Femmes en l'An Mille*, Perrin, 1999, p. 19.

⁶² Généralement situé entre 476 ap JC et l'an mil.

⁶³ Manfred Lütz : *Le christianisme en procès. Lumière sur 2000 ans d'histoire et de controverses*, Editions Emmanuel, 2019, Paris

⁶⁴ Georges Vigarello : *Histoire du viol XVIème-XXème siècle*, Seuil, coll. Points, Paris, avril 2000.

damnation et que la femme en est la cause. Saint Augustin partant du mythe fondateur de la chute de l'Homme.⁶⁵, formule l'idée de péché originel, qui sera le creuset dans lequel toute la mentalité occidentale va se fondre. Cette idée de péché originel sera renforcée et répétée par l'idée de faute. Saint Augustin, et plus tard Pascal insisteront sur l'idée que la chute de l'Homme lui est imputable du fait de son libre arbitre et ne peut être attribuée à Dieu⁶⁶. Cette déclaration du libre arbitre de l'Homme, fait probablement, le lit de la culpabilité et de la honte qui entourent la sexualité aujourd'hui.⁶⁷. Dans une même logique, Saint Augustin mettra l'accent sur le sentiment amoureux, inspiré du pur amour de Dieu, consolidant ainsi la disqualification du corps. « *Mon poids, c'est mon amour, je suis emporté par lui partout où je suis emporté* »⁶⁸

A partir du début du 13^{ème} siècle « *le corps est diabolisé, assimilé à un lieu de débauche* »⁶⁹. L'Eglise ajoute une exigence de pureté, la chair est péché. Pour garantir la pureté, il est intimé de mener une vie chaste. Pour Philippe de Novare (1200-1270) : « *la femme, si elle est chaste de son corps, toutes ses autres fautes restent cachées... c'est pourquoi il ne convient pas de donner autant d'instruction aux filles qu'aux garçons* »⁷⁰. La virginité devient alors une vertu puis un idéal vantant les « *martyres de la pureté* »⁷¹. C'est ainsi que dès le 13^{ème} siècle, des pratiques d'hyméoplastie apparaissent, témoignant de l'écart entre les prescriptions et les pratiques. On note le paradoxe qu'avec l'injonction de virginité

⁶⁵ . Genèse 3, 1-24 « Chute de l'Homme ».

⁶⁶ Saint-Augustin : « Je recherchai ... ce que c'était que le mal et le péché ; et je trouvai ... que [c'était] ... seulement un dérèglement de la volonté qui, en s'éloignant de vous, mon Dieu ... s'enfle d'orgueil et se répand par toute sa vanité dans les choses extérieures. » *Les Confessions*, éd. Gallimard, coll. Folio Classique, Paris, 1993 – p. 245.

⁶⁷ Saint Augustin « ... une autre loi qui était dans ma chair combattait celle qui était dans mon esprit et me réduisait sous la servitude de la loi du péché, qui était en moi... » *ibid* p.271.

⁶⁸ St Augustin : *ibid* . p.502

⁶⁹Dominique Simonet *Le sexe au Moyen Age.*, l'Express du 23 juillet 2016.

⁷⁰ Cité in *L'éducation et les conceptions pédagogiques au Moyen-Age* , Didier Lett, Persée n°57-58 septembre-décembre 1999. pp.85-89.

⁷¹ Isabelle Cosuturié : *En images les martyres de la pureté* in Aleteia <https://fr.aleteia.org/2018/10/17/en-images-les-martyres-de-la-purete/> consulté le 4/02/23.

surgit le moyen de s'y soustraire et de la contourner. Cette pratique perdure jusqu'à aujourd'hui comme en témoigne Yvonne Knibiehler^{72, 73}.

Jacques Ruffié écrit : « *Très tôt le christianisme condamnera sans appel le corps et tout ce qui est devenu matière périssable à la suite du péché originel* »⁷⁴. L'idée force qui en ressort est que l'Eglise utilise une composante naturelle de l'être humain, à savoir la sexualité, le désir et le plaisir, pour en faire un objet de contrôle et de culpabilisation dont elle seule détient le pouvoir de rédemption.

D'une part le corps est mis à l'écart et diabolisé avec une intention d'invisibilisation et conjointement, la culpabilisation est imparable puisque naturellement l'être humain est un être sexué. On retrouve cette dimension de culpabilisation dans les formes d'apprentissages prévalant en occident : mécanisme de comparaison à un idéal inatteignable, punition/récompense sans que les éducateurs eux-mêmes et les apprenants en comprennent les leviers⁷⁵.

2.2. Religion, sorcellerie et médecine

Tout au long du Moyen-Age, d'un point de vue médical, le malade est un pécheur qui expie une faute et la maladie en est la rédemption. La maladie est donc considérée avant tout comme la manifestation d'un désordre moral. Tous ces

⁷² Yvonne Knibiehler : *La virginité féminine : mythes, fantasmes, émancipation*. Odile Jacob, Paris 2012.

⁷³ Dans le cadre de l'éducation à la sexualité aujourd'hui, le thème de la virginité est presque systématiquement abordé. Les découvertes récentes mettent en évidence qu'il n'y a pas de lien entre l'hymen et le saignement des femmes au premier rapport sexuel. En effet, 70% des femmes ne saignent pas lors de leur premier rapport. Cette croyance perdure jusqu'à aujourd'hui et nombre de subterfuges existent pour sauver l'honneur des femmes qui ne saignent pas (sang de bœuf dans des fioles, ovules à mettre au fond du vagin imitant l'aspect du sang, petite coupure sur soi-même à mettre sur les draps à montrer à la famille et hyménoplastie). Nous travaillons aujourd'hui à une désacralisation de la virginité des femmes avec le discours suivant : seule la personne sait si elle a eu un rapport sexuel ou non et elle seule doit le savoir.

⁷⁴ Jacques Ruffié, *Le sexe et la mort*, éditions Odile Jacob, 1986, p.172

⁷⁵ Julien Frère : *Pédagogie de la culpabilité* « En appuyant délibérément sur le sentiment naturel de culpabilité, certains (...) ne se rendent pas compte qu'au lieu d'apprendre (...) à respecter les règles, ils (...) apprennent à ne plus tenir compte [de soi-même] » Blog de Julien Frère, Pédopsychiatre du 26/12/2015 - <https://memoireimplicite.com/pedagogie-de-la-culpabilite/> consulté le 04/02/2023

commandements (soumission de la femme à l'homme et risque de damnation à cause de la femme), marquent l'influence forte de ces éléments sur la sexualité ⁷⁶.

Les théologiens catholiques ont associé l'approche intime de la femme aux péchés sexuels et aux contaminations. On peut entendre que seule la femme en est « vectrice » et coupable. ⁷⁷ A cette époque, religion, magie et médecine interfèrent. Ainsi la maladie est-elle considérée soit comme une épreuve qui permet d'élever l'âme, soit comme un mal produit par les démons. La coexistence de ces trois approches est déterminante pour la représentation de la sexualité.

Les philtres d'amour relèvent d'une sexualité jugée maléfique, sans volonté de procréation. La doctrine de l'Eglise met la contraception au même plan que la sorcellerie puisqu'elle entrave la procréation, but de la sexualité. Avec l'avènement du christianisme, la loi non-écrite punit l'avortement⁷⁸. Toutefois, les femmes ont toujours eu recours à la contraception et à l'avortement pour des raisons alimentaires et économiques. Ce sont des pratiques cachées dont on peut se demander si les femmes n'en n'ont pas toujours fait le choix personnel de façon clandestine.

Conclusion de la première partie

Nous notons, au fil des siècles, les axes qui sont les racines sur lesquelles s'est ancrée notre culture sexuelle, ainsi « croissez et multipliez » donne la direction d'une sexualité purement reproductive que confirme l'interdit de « gaspiller la semence » et restreinte au strict cadre du mariage.

⁷⁶ Marie-Thérèse d'Alverny. *Comment les théologiens et les philosophes voient la femme* : « ... la sujétion de la femme est dans l'ordre des choses ; elle doit être dominée et gouvernée par l'homme, de même que l'âme doit régir le corps »... In: Cahiers de civilisation médiévale, 20^e année (n°78-79), Avril-septembre 1977. pp. 109.

⁷⁷ Compte-rendu de Lucie Coignera-Devillers du livre *Sexualité et savoir médical au Moyen-âge*, co-écrit par Danielle Jacquart et Claude Thomasset.

⁷⁸ « L'avortement est interdit et criminalisé au moins depuis l'édit de 1556 » <https://www2.assemblee-nationale.fr/14/evenements/2015/anniversaire-loi-veil/la-marche-vers-la-loi> - consulté le 15 juillet 2023. Ce qui veut dire que c'est la prescription religieuse qui avait valeur de loi jusqu'alors.

On peut également retenir que la femme est considérée comme la cause de la perte de l'humanité tout en la représentant comme symbole de la vie et de la maternité.

II- D'une évidence tacite de la sexualité à sa visibilité

Introduction de la deuxième partie

Le voile mis sur la sexualité par le pouvoir religieux la rendra paradoxalement davantage « obsessionnelle ». Son invisibilisation correspondant à un déni de réalité en fera de fait une préoccupation omniprésente. C'est précisément le caractère intrusif et culpabilisant jusqu'à l'intime qui intensifiera la question de la sexualité en la pointant explicitement comme objet de contrôle. Les mécanismes de cacher, interdire et culpabiliser (par l'idée de péché originel) qui étaient étrangers aux représentations de l'antiquité sur la sexualité, semblent coïncider avec le statut inférieur et diabolisé fait au corps selon les prescriptions religieuses. De manière concomitante, c'est aussi le statut de la femme qui subira une régression. La coexistence de toutes ces caractéristiques semble avoir marqué le rapport à la sexualité jusqu'à nos jours encore.

1. Une intrusion dans l'« intimité »

L'Eglise exerce un pouvoir sur les couples et leur intimité, en donnant les directives de la vie conjugale et matrimoniale, influençant ainsi l'approche de la sexualité. La sexualité devient objet de culpabilité y compris au sein du mariage puisque le mariage se conçoit en vue de la procréation. En 1215, « *est décrétée l'obligation pour tous les chrétiens des deux sexes, à partir de 14 ans de se confesser une fois l'an [...] (mais le confessionnal ne sera inventé qu'au 16^{ème} siècle et se généralisera au 17^{ème} siècle)* »⁷⁹. On peut penser que la confession permet l'infiltration d'un tiers (le prêtre) habilité, à entrer dans l'intimité⁸⁰ des personnes faisant de celui-ci le surveillant et le garant de la moralité. Ainsi, l'autorité religieuse s'arroge un droit de regard et oblige à passer aux aveux⁸¹. Il

⁷⁹ Jacques Le Goff par Dominique Simonet « *Le sexe au Moyen-Age : le corps est assimilé à un lieu de débauche* ». Interview, L'Express, 23 juillet 2016.

⁸⁰ Ce terme pourrait être anachronique dans la mesure où la notion d'intimité ne revêt pas le sens que nous lui attribuons de nos jours.

⁸¹ L'Eglise définit les péchés sexuels, « répartis en trois groupes : l'adultère, la fornication et les sodomites et l'inceste. Ce dernier étant entendu dans le sens de ce qui est contre la chasteté. » Santé mentale.fr, article de Pierrette Lemoine, infirmière Centre Ressource pour les intervenants auprès des auteurs de violences sexuelles, (CRIAIVS). <https://www.santementale.fr/ddl/pdf/8dc8701710d447f0c0ab345f37d36922/> [consulté le 7 mai 2020].

se peut que cette obligation de la confession conduise plus tard à ce qu'on appellera examen de conscience, puis introspection, voire peut-être même à la psychanalyse. Les autorités ecclésiastiques rédigent des listes d'interdits en matière de sexualité que les couples mariés devront respecter. Non seulement la sexualité est source de honte, mais le plaisir lui aussi devient blâmable. Le seul but de la sexualité est de faire des enfants. Tout acte sexuel qui ne se termine pas par une fécondation de la femme est réprouvé et se nomme génériquement « sodomie » (masturbation, fellation, pénétration anale).

Au même titre que le Christianisme s'est laborieusement implanté parmi les populations païennes, on peut remarquer que l'application effective de lois civiles advient à son tour plusieurs siècles après leur promulgation. Ainsi, à la fin du XIV^{ème} siècle, l'auteur de l'ouvrage « Le Mesnagier de Paris » transpose les prescriptions religieuses au quotidien de la vie d'un couple bourgeois. Sont ainsi déclinés, en différents chapitres, des règles de vie domestiques : « *Garder continence et vivre chastement* », « *Être humble et obéissante à son mari* », « *Être amoureuse de son mari* », « *Être curieuse et soigneuse de la personne de son mari* », « *Être discrète* »⁸². Le partage des rôles est très marqué. Le rôle assigné à l'épouse est clairement défini, mais nous n'avons pas connaissance de celui du mari. Notons que ce partage ne va pas dans le sens d'une parité, le rôle dévolu à l'épouse étant celui de la subordination à son mari. Le schéma de la femme au service de son mari semble traverser les époques. Cela se traduit par un confinement dans les tâches ménagères, un accès restreint à l'éducation lettrée et à une injonction à la maternité. Ce fonctionnement se transmet de génération en génération sans être remis en cause dans une soumission aux prescriptions de l'Eglise et en obéissance avec les mœurs.⁸³

L'Eglise impose des règles qui vont jusqu'à un barème précis des tarifs et des punitions. Il est préconisé de limiter les rapports sexuels : « *Ne pas faire de sexe entraîne la fureur, l'empoisonnement et conduit à la mélancolie. Alors que l'abus est*

⁸² Auteur inconnu, *Le Mesnagier de Paris – Traité de morale et d'économie domestique*, Le Livre de Poche, 1994, coll. « Lettres gothiques ».

⁸³ Bien que la Révolution française ait rétabli la parité de droit femme/homme dans les textes, il semble que dans les faits, les représentations plus anciennes que nous évoquons aient laissé des traces jusqu'à aujourd'hui encore.

encore plus dangereux puis qu'il dessèche le corps, réduit le cerveau, détruit les yeux et conduit à la stupidité⁸⁴».

L'établissement de ces règles est une véritable prise de pouvoir. Cette intrusion de l'Eglise dans l'intimité des couples et des familles semble avoir été concomitante à l'Inquisition au XIII^e siècle. L'Inquisition a pourchassé et puni sévèrement jusqu'au bûcher toute personne ou collectif suspectés d'hérésie en tous domaines (pratique religieuse, sexualité). Rappelons que de très nombreuses femmes y périrent pour motif de sorcellerie.

1.1. Du regard sur l'intimité à sa répression par l'Eglise et l'Etat

Par l'Inquisition, l'Eglise s'attribue autant de pouvoir que le pouvoir civil. L'Eglise désigne désormais qui sont les hérétiques et « les remet au bras séculier⁸⁵ ».

Dans un deuxième temps, elle appliquera elle-même les peines. Ces procédés visent à endiguer toutes les pratiques jugées hérétiques, comme celles des cathares. En effet, aux yeux de l'autorité ecclésiastique, les cathares contreviennent au but de la sexualité qui est la procréation. Les « parfaits » étaient liés par l'abstinence et l'ascèse et se déplaçaient par deux personnes de même sexe. L'Inquisition les accuse donc de bougrerie (homosexualité). Les cathares sont hostiles aux fondements catholiques que sont la maternité et la famille. Mais ils ne renient pas pour autant les plaisirs terrestres puisque « *Bien que toute union charnelle de l'homme et de la femme déplaît à Dieu, je ne crois pas pourtant qu'ils commettent un péché, si cela est agréable à l'un et à l'autre* », écrit René Nelli⁸⁶.

L'Inquisition porte à son paroxysme les principes de la religion catholique. Elle établit des critères d'impudicité et les femmes dont le comportement apparaît

⁸⁴ Marine Gasc : *Raconte-moi la sexualité au Moyen-Âge en cinq points* - <https://www.paperblog.fr/7195241/la-sexualite-du-moyen-age-en-cinq-points/> Consulté le 20 novembre 2022 ;

⁸⁵ Jean-Paul Coudeyrette, *Petite histoire de l'inquisition*, <http://www.compilhistoire.fr/inquisition.htm> document consulté le 8 mai 2020).

⁸⁶ René Nelli, *La vie quotidienne des Cathares du Languedoc au XIII^e siècle*, Hachette, 1969, p.88.

comme étrange peuvent rapidement encourir le risque d'être accusées de sorcellerie. L'Inquisition s'applique à rechercher sur le corps des accusées les marques indiquant la présence du diable. Pour en apporter la preuve, on les pique, en précisant qu'il faut les piquer profondément pour mesurer leur insensibilité. L'insensibilité est considérée alors comme la marque du diable. La forme des punitions et condamnations revêt celle de l'humiliation : la nudité, implique la perte de la dignité humaine reprenant en cela les termes de l'Ancien Testament⁸⁷.

Quand la mise en scène publique vise à édifier les spectateurs, on est bien là dans une visée éducative de type pédagogie noire⁸⁸. Cette pédagogie qui va en progressant, de la mise en garde à la menace, jusqu'à l'inquisition, la torture et la mise à mort pourrait avoir laissé des marques profondes dans notre représentation actuelle de la sexualité. Notons qu'autour de la notion de nudité, s'agrègent encore aujourd'hui, les notions également persistantes d'indignité, de honte, de culpabilité, de pudeur, de caché, de scandales, toutes choses qui impliquent l'interdit et la punition, la nudité est toujours considérée comme atteinte à la pudeur dans la loi. On constate que l'inquisition va avoir des résurgences jusqu'au 18^{ème} siècle, quand le Pape Clément XIV réhabilitera l'Inquisition en réaction aux idées de liberté des Lumières.

87 *Ancien Testament, version synodale, Genèse 3, 7-19 – Chute de l'homme* : « Alors les yeux de tous deux s'ouvrirent et ils reconnurent qu'ils étaient nus » [...] « L'Eternel dit encore : « qui t'a appris que tu es nu ? As-tu mangé le fruit que je t'avais défendu de manger ? » Adam répondit : « La Femme que tu m'as donnée pour compagne m'a offert ce fruit, et j'en ai mangé. » L'Eternel Dieu dit à la femme : « Pourquoi as-tu fait cela ? ». Celle-ci répondit : « Le serpent m'a séduite ; et j'ai mangé ce fruit. ». L'Eternel Dieu dit au serpent : puisque tu as fait cela, tu seras maudit entre tous les animaux et toutes les bêtes des champs ; tu ramperas sur ton ventre, et tu mangeras la poussière tous les jours de ta vie. Je mettrai de l'inimitié entre toi et la femme, entre ta postérité et sa postérité ; celle-ci te blessera à la tête, et toi, tu la blesseras au talon ». Il dit à la femme : « J'augmenterai beaucoup les souffrances causées par ta grossesse : tu mettras au monde des enfants dans la douleur. Cependant, tes désirs se porteront vers ton mari, et il dominera sur toi ». Il dit ensuite à Adam : « Puisque tu as écouté la voix de ta femme, et que tu as mangé le fruit de l'arbre au sujet duquel, je t'avais donné cet ordre : Tu n'en mangeras point ! ...La terre sera maudite à cause de toi. Tu en tireras ta nourriture avec peine tous les jours de ta vie. Elle produira pour toi des épines et des chardons et tu te nourriras de l'herbe des champs. Tu mangeras ton pain à la sueur de ton visage, jusqu'à ce que tu retournes dans la terre, d'où tu as été tiré ; car tu es poussière et tu retourneras dans la poussière ! ».

88 Pédagogie noire : forme d'éducation répressive postulant et la nature mauvaise de l'humain et visant à soumettre par diverses méthodes qui incluent aussi bien les châtiments corporels que la manipulation mentale. (Popularisé par Alice Miller dans notamment dans *C'est pour ton bien* – éd Aubier, Paris, 1985)

Au 16^{ème} siècle, avec la Renaissance, l'Etat et la religion se partagent la gestion de la vie conjugale et familiale : le plan économique et juridique est pris en charge par l'Etat tandis que l'Eglise va traiter des relations personnelles et intimes dans le couple. Elle veille à la filiation et à l'éthique au sein de la famille. La vie du couple et de la famille est une « *affaire publique, privée, collective, individuelle, sociétale, religieuse, profane et divine à la fois*⁸⁹ ». Dans les classes aisées, le mariage est surtout une affaire économique, ce qui peut expliquer que le sentiment amoureux soit mis au second plan, voire redouté au même titre qu'une maladie.⁹⁰ L'institution du mariage crée davantage de contraintes dans les classes aisées que dans les classes défavorisées où le concubinage est largement toléré. Les classes défavorisées vivaient dans la peur du péché tout en y contrevenant couramment. Juridiquement les femmes sont déclarées incapables, et leur travail n'est pas reconnu économiquement.⁹¹ Pourtant, leur travail effectif est indispensable pour assurer l'économie du foyer et constituer les dots des jeunes filles en vue du mariage. La société, dans son ensemble exerce une très forte pression morale et moralisante, qu'elle assortit de sanctions très sévères (condamnations à mort, décapitation, prison, déportation). A la période de la Renaissance, la réalité de la sexualité comme étant un enjeu de pouvoir auparavant latent comme nous avons pu le voir précédemment, apparaît de manière manifeste. En effet, Michel Foucault notera que cette dimension de la sexualité comme enjeu de pouvoir traverse toutes les époques. « *Nous sommes [...] dans une société du sexe ou plutôt à sexualité : les mécanismes du pouvoir s'adressent au corps, à la vie, à ce qui la fait proliférer, à ce qui renforce l'espèce, sa vigueur, sa capacité de dominer, ou son aptitude à être utilisée. Santé, progéniture, race, avenir de l'espèce, vitalité du corps social, le pouvoir parle de*

⁸⁹ « *Amour et sexualité à la Renaissance* » site Causam.fr, <https://causam.fr/easyblog/societe/amour-et-sexualite-a-la-rennaissance> consulté le 8 mai 2020

⁹⁰ Ibid, [consulté le 25 mai 2020].

⁹¹ *Une histoire du droit au travail des femmes* : « Sous la Renaissance, les hommes prennent la direction des corporations féminines.... Une journalière gagne les 2/5 de ce que gagne un journalier ! Il existe alors deux salaires, le salaire masculin et le salaire féminin, toujours inférieur au premier... Le travail à domicile est vivement encouragé. L'exploitation est aussi grande qu'à l'extérieur mais la moralité est sauve : la femme reste chez elle ». In *Pratiques Cahiers de la médecine utopique*. <https://pratiques.fr/Une-histoire-du-droit-au-travail> consulté le 15 juillet 2023.

*la sexualité et à la sexualité ; celle-ci n'est pas marque ou symbole, elle est objet et cible ».*⁹². Michel Foucault met l'accent sur l'idée que l'influence du pouvoir sur le sexe et la sexualité n'est pas un simple signe extérieur de sa domination comme le serait un cérémonial, c'est cette domination-même qui est à la fois surveillance, menace et punition.

Au-delà de la fonction biologique de reproduction, la sexualité est sous l'emprise totale du pouvoir et déterminée par des critères sociaux et culturels. Les exigences de cette moralité sévère ont probablement des effets anxiogènes qui paradoxalement accentuent l'obsession autour de la sexualité. De cette période, nous pouvons dire qu'elle met en évidence ce qui était de tout temps implicite jusqu'alors, à savoir que la sexualité est bien un enjeu de pouvoir majeur correspondant au contrôle des vies et des corps et à celui du sociétal dans sa globalité.

1.2. D'une répression morale à une justification scientifique

Dans le courant du XVII^{ème} siècle et au siècle des Lumières, bien que les femmes soient toujours considérées comme étant dans l'ombre des hommes, les médecins s'accordent à reconnaître l'importance du rôle des sage-femmes. Toutefois, progressivement, ils vont se substituer à elles et en faire leurs assistantes. *« La thèse qu'ils défendent est simple : le chirurgien, longtemps cantonné dans son exercice par les matrones a réussi, grâce à la science et aux études, à s'imposer comme étant le plus apte à accoucher, pour le plus grand bien des femmes et des enfants, donc de l'humanité. Il est vrai que l'on peut parler d'un quasi-monopole des accoucheuses vers 1650. Il est incontestable que trois siècles plus tard, la sage-femme est devenue l'auxiliaire de l'accoucheur. C'est elle désormais qui voit son rôle réduit à un travail d'assistance dans les hôpitaux et les cliniques.*⁹³ ».

⁹² Michel Foucault, *Histoire de la sexualité, t.1 : La volonté de savoir* », Paris, Gallimard, 1976, p.194.

⁹³ Jacques Gélis, *Sage-femmes et accoucheurs : l'obstétrique populaire au 17^{ème} et 18^{ème} siècle*, article in *Annales/années 1977/32-5/pp.927-957*.

Il semble qu'à chaque apparente avancée dans le statut de la femme succède une période de régression où elle est replacée dans une position d'incapacité, d'irresponsabilité et d'infériorité.

Les accouchements étaient une affaire de femmes. Mais les sage-femmes étaient toujours suspectées, par l'Eglise, de verser dans la sorcellerie. Au nom des progrès de la science, les matrones qui étaient reconnues comme spécialistes⁹⁴, sont devenues coupables de la mortalité des mères et des enfants et des malformations de ces derniers lors des accouchements.

Comme l'a relevé Thomas Laqueur, la médecine jusqu'à la Renaissance, inspirée en cela par la médecine antique, se représente l'homme et la femme comme semblables, les femmes étant perçues « *comme des êtres humains inachevés ou imparfaits*⁹⁵ ». La référence de l'humain est l'homme, et il est considéré qu'il manque quelque chose à la femme. « *...L'histoire de la représentation des différences anatomiques entre homme et femme est... extraordinairement indépendante de la structure réelle des organes ou de ce que l'on savait d'eux. C'est l'idéologie, et non l'exactitude de l'observation, qui détermina la vision que l'on avait d'eux et des différences qui comptait*⁹⁶ ». Retenons l'importance de cette toute dernière phrase en ce qu'elle paraît synthétiser ce que l'Histoire nous a donné et nous donnera peut-être à voir.

Avec la science médicale du XVIIIème siècle, les rôles et comportements sexués seront justifiés biologiquement et non plus sur la simple apparence anatomique. Ce sont les hommes qui récupéreront le savoir relatif à la sexualité en renforçant leurs postures de sachants. Ce sont les hommes qui définissent pour tous (hommes, femmes et enfants) les critères de ce qui est bien, acceptable et de ce qui ne l'est pas.

Nous constatons que les idéologies et les croyances sont vécues comme vérité. Cette vérité évolue avec les découvertes scientifiques.

⁹⁴ Leur « spécialité » a précisément fait le lit de leur accusation et de leur destitution *a minima* celui de leur suspicion.

⁹⁵ Thomas Laqueur : *La fabrique du sexe*, Folio essai, Paris 2013 pp.189.

⁹⁶ Ibid, pp.150-151.

1.3. Sexualité et violences

D'une façon générale, au XVIIIème siècle, l'éducation se fonde sur un paradigme visant à « corriger » celles et ceux qu'elle éduque. On peut entendre le terme correction dans sa double acception : rectification pour correspondre à un modèle idéal et correction dans le sens infliger une punition. Ainsi l'éducation cherche à mettre le comportement des femmes et des enfants en conformité avec les normes définies par l'Eglise et l'Etat. Comme cela a été vu précédemment, les hommes vont y jouer un rôle majeur.

Ainsi, l'homme doit « corriger » sa femme et ses enfants au point que certains demandent à rétablir le droit de vie et de mort sur la femme et les enfants. Il est fait de la culpabilité une norme sociétale qui est le fondement de l'éducation et de l'éducation sexuelle.⁹⁷ Malgré les prescriptions morales du XVIIIème siècle, les violences sexuelles perdurent : d'un point de vue légal, pour que l'acte puisse constituer un viol, il faut que la victime ait manifesté son refus par des gestes et attitudes défensifs. Une jeune fille ou une femme qui a été violée est déshonorée et déshonore sa famille. Elle n'a donc pas d'autre choix que de se marier avec le violeur ou de recourir à la prostitution pour survivre. Le viol et la misère économique conduisent donc à la prostitution. Pour une femme, à cette époque, il n'y a pas d'autre alternative que d'être vertueuse ou de petite vertu au regard des hommes et de la société.⁹⁸ Au XIXème siècle et jusqu'à la première moitié du XXème siècle, la pratique d'emmener les jeunes gens se faire dépuceler auprès de prostituées était couramment usitée. Cela était considéré à la fois comme une mesure d'hygiène et comme un rite de passage à l'âge d'homme dans lequel la prostituée se voyait conférer un rôle de quasi-initiatrice. Ces « raisons » permettent de justifier l'existence légitime de la prostitution. Tout en formant aux aspects techniques de la sexualité, cette démarche initiatique qui, nous le rappelons, est réservée aux hommes, confère à la sexualité un caractère

⁹⁷ Michel Foucault : *Histoire de la sexualité IV – Les aveux de la chair* « Il ne saurait y avoir de faute sans qu'elle ait été précédée d'une volonté mauvaise », Gallimard – Bibliothèque des histoires – Paris, 2018 – p.341

⁹⁸ On retrouvera au XXème siècle la même logique dans le nom et la logique de l'association « Ni pute, ni soumise ». La polémique sur cette question de la prostitution comme « mal nécessaire » persiste encore aujourd'hui.

mystérieux, voire sacré. Cette forme d'éducation à la sexualité, contribue à accentuer l'infériorisation de la femme.

2. D'une moralité admise historiquement à un idéal de liberté individuelle

La Révolution française entérine la séparation des sexes en reprenant les valeurs traditionnelles de la femme comme épouse et mère. Elle promeut « *Les Droits de l'Homme et du Citoyen* » sans prendre en compte les droits des femmes. C'est ainsi qu'Olympe de Gouges écrit « *Les Droits de la femme et de la citoyenne* ». C'est une période pendant laquelle des femmes commencent à manifester leur existence et leur besoin d'être prises en considération en tant que maillon indispensable de la société. Ces manifestations des femmes seront en butte à de violentes réactions des hommes. Ainsi, le procureur de la Commune de Paris, Pierre-Gaspard Chaumette écrit : « *[cette] virago, la femme-homme, l'impudente Olympe de Gouges qui la première institua des sociétés de femmes, abandonna les soins de son ménage, voulut politiquer et commit des crimes... Tous ces êtres immoraux ont été anéantis sous le fer vengeur des lois. Et vous voudriez les imiter ? Non ! Vous sentirez que vous ne serez vraiment intéressantes et dignes d'estime que lorsque vous serez ce que la nature a voulu que vous fussiez. Nous voulons que les femmes soient respectées, c'est pourquoi nous les forcerons à se respecter elles-mêmes*⁹⁹ ». Nous remarquerons l'argument fondé « en nature » pour justifier de la place et du rôle de la femme, le tout assorti de moralité et de culpabilisation.

Bien plus tard, en 1948, le point de vue des adultes sur les enfants et les adolescents fait toujours l'objet d'une appréciation similaire : « *... ils s'instruisent entre eux de la façon la moins morale et la plus malfaisante... [L'idée est de leur faire comprendre] que l'instinct sexuel est un instinct redoutable, qui, laissé sans contrainte, risque de les entraîner à toutes sortes de perversions, de ruiner l'équilibre mental de l'individu et l'équilibre moral de la société*¹⁰⁰ ». Même si les attendus sociétaux paraissent avoir évolué, ce triple déterminisme d'une initiation avec l'antiquité, du dogmatisme de l'Eglise et de la science, et de l'encadrement

⁹⁹ Pierre Darmon, *Femme, repère de tous les vices - Misogynes et féministes en France*. (XVIème, XIXème) », ed. André Versaille, mars 2012.

¹⁰⁰ Rapport du ministre de l'Education Nationale chargé « d'étudier dans quelle mesure et sous quelle forme, l'éducation sexuelle peut être donnée dans les établissements d'enseignements. », 1948.

du point de vue moral et social, semble être constitutif du champ de la sexualité. La contrainte du cadre idéologique à propos de la question de la sexualité vient alimenter l'embarras général sur ce thème.

2.1. Entre tabou et démarche éducative

Le cheminement dans l'Histoire jusqu'à aujourd'hui montre que le sujet même de la sexualité est un sujet sensible dû au poids des croyances qu'il charrie : ainsi, tout en le considérant comme essentiel, il reste tabou. Dû à ce conditionnement, l'éducation à la sexualité s'appuie essentiellement sur la morale. Les informations délivrées sont souvent de type sanitaire et hygiéniste au détriment d'une approche globale de l'individu. Dans ce contexte, comment les apprentissages sont-ils possibles et quelle en est la qualité.¹⁰¹.

Ainsi, chacun à sa manière, en fonction de sa propre sensibilité et de sa propre histoire, s'efforce de transmettre des contenus, sans en avoir la complète maîtrise. C'est pourquoi, dans le cadre d'une séance d'éducation à la sexualité, un intervenant mettra l'accent sur les violences faites aux femmes, un autre sur la prévention des Infections sexuellement transmissibles (IST) et un autre sur la contraception et l'IVG. Cette approche ne permet pas de prendre les personnes dans leur vécu global sur le thème spécifique de la sexualité. La question se pose alors de la qualité des apprentissages. Or, comme nous le verrons dans le chapitre 2, l'éducation à la sexualité ne se limite pas à l'apprentissage de savoirs et de savoirs faire, dans laquelle elle est souvent cantonnée. Nous sommes conduits à penser que le contexte dans lequel évolue l'éducation à la sexualité vise à une conformité des approches et des comportements. Sous des apparences de libération sexuelle et de libéralisation des mœurs, telle que l'émancipation des femmes et l'intégration de toutes les sexualités, n'y aurait-il pas de nouveaux

¹⁰¹ Nathalie Bajos -Inserm, interview du 17 février 2012 « Tout dépend du discours qu'on tient aux jeunes. Il faudrait, comme dans les pays nordiques, non pas une éducation basée sur les risques mais très ouverte sur la sexualité en général, sur la découverte du corps, le droit de dire non... les risques étant abordés dans un second temps.

Ils sont aujourd'hui soumis à une multitude de discours sur la sexualité, de la part des parents, des professeurs, des émissions radio, de leurs copains et aussi de films pornos.[...] Nombre de propos sur la sexualité des jeunes et l'avortement sont normatifs et moralisateurs », <https://www.lecese.fr/content/questions-nathalie-bajos-inserm-droits-sexuels-et-reproductifs> -consulté le 6 octobre 2020.

modes d'assujettissement à une « normation » et à une conformation ? « L'ordre du discours »¹⁰², pour reprendre une expression foucauldienne, de l'éducation à la sexualité, serait de la nature de la pensée unique et tendrait à s'adresser à des sujets tous identiques entre eux.

Selon une étude parue dans Top Santé, aux dires des formateurs eux-mêmes, on s'aperçoit que la pédagogie autour de l'éducation à la sexualité, présentée de façon anxiogène, par le biais des risques encourus, manque son objectif de santé publique comme diminuer le nombre d'IVG, réduire les infections sexuellement transmissibles (IST) et lutter contre les violences sexuelles et sexistes¹⁰³. Cette approche passe également à côté des objectifs d'épanouissement des personnes notamment en déculpabilisant le thème de la sexualité. A la suite de la Charte d'Ottawa¹⁰⁴ qui promeut la santé comme enjeu public général basé sur des politiques et aussi sur des aptitudes personnelles, l'OMS définit les compétences psychosociales comme bases indispensable du bien-être (CPS)¹⁰⁵. Il en résulte que les informations seules ne suffisent pas,

¹⁰² Michel Foucault, *L'ordre du discours*, Paris, Ed Gallimard, 1971

¹⁰³ Mathilde Ragot *Contraception et IVG : le paradoxe français* « Le droit et l'accès à l'IVG sont aujourd'hui précieux, mais il est important de comprendre pourquoi l'IVG n'est pas et ne doit pas être considéré comme un moyen de contraception. »

Pour Marie-Laure Brival, gynécologue engagée et chef de service à la maternité des Lilas il est clair que « l'éducation sexuelle est un enjeu de santé publique. (...) Il a été montré que les taux de contraception étaient les plus élevés avec des taux d'IVG plus bas dans les pays ouverts à l'éducation sexuelle, comme les pays nordiques ». in Top Santé 26 sept 2018 consulté le 8 octobre 2020.

¹⁰⁴ Première conférence internationale sur la promotion de la santé Ottawa (Canada), du 17 au 21 novembre 1986 : « la santé est ...perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi donc, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être. »

<https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/health-promotion/population-health/ottawa-charter-health-promotion-international-conference-on-health-promotion/chartre.pdf> Consulté le 10 janvier 2023

¹⁰⁵ « Dans sa première définition proposée dans les années 90, l'OMS définit de façon générale la compétence psychosociale comme " la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement " (WHO, 1994). Le développement de cette capacité psychosociale globale peut se faire par " l'enseignement de compétences de base utiles à la vie (dénommé en anglais " life skills ") " »...« 9 CPS générales (comprenant au total 21 CPS spécifiques) et regroupées en trois grandes catégories ont pu être identifiées : 3 CPS cognitives (avoir conscience de soi,

notamment les informations insistant sur les dangers de la sexualité, alors que celle-ci est nécessaire au bien-être global. Nous aborderons ces sujets plus précisément dans le chapitre suivant consacré au contexte sociétal dans lequel l'éducation à la sexualité se situe actuellement.

2.2. De l'âme et de l'esprit au corps : Qu'éduque-t-on ? Quel objet pour l'éducation à la sexualité ?

Le modèle éducatif occidental passe par un mode d'apprentissage de savoirs donc principalement intellectuel. De façon générale notre société actuelle tend à négliger l'attention prêtée aux sensations corporelles en faveur de la productivité intellectuelle et du remplacement de l'action corporelle par l'action automatisée des machines. Toutefois, même dans des domaines où le corps ne semble pas impliqué, il est là de façon tacite, il s'impose. Ce qui est fait dans le champ de l'éducation à la sexualité est souvent désincarné et peut être loin des préoccupations réelles des publics. On est sur un mode didactique, qui met à distance la réalité corporelle et émotionnelle de la sexualité. Il y aurait quelque chose d'illogique dans le mode de transmission sur ce thème en particulier.

Quand on est, comme intervenant ou participants d'un groupe dans une séance d'éducation à la sexualité, on ne peut pas vivre la sexualité, on la met à distance par le discours, et pourtant, il y a bien une inscription dans le corps de ce qui est en train de se passer dans le temps d'une séance. Comme nous pouvons le constater sur le terrain, dans notre pratique, nous observons que la simple évocation de la sexualité peut générer une excitation sexuelle, des émotions associées et des images spécifiques.

2.3. Entre le conservatisme traditionnel autour de la sexualité et l'émergence d'une prise de conscience

L'approche morale, hygiéniste et éducationnelle a conduit à promouvoir les compétences psycho-sociales comme incontournables en éducation à la

capacité de maîtrise de soi, prendre des décisions constructives), 3 CPS émotionnelles (avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions et gérer son stress) et 3 CPS sociales (communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, et résoudre des difficultés). » <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification>

sexualité. « *Comme l'illustrèrent les travaux de Michel Foucault et de chercheur(-se)-s féministes sur la sexualité, l'Etat et l'Eglise catholique ont longtemps imposé aux femmes en France, l'institution du mariage, indissociée de la procréation*^{106/107} ». Tout au long des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, l'enjeu est d'assurer une morale au sein du couple et de la famille dont l'Eglise demeure l'organe de contrôle. Les référents en matière de sexualité sont les prêtres et la doxa moralisatrice. L'éducation à la sexualité est donc véhiculée par la famille, le voisinage et l'Eglise. Les valeurs en matière de sexualité sont donc transmises de génération en génération au sein de la famille. Le voisinage fait peser la moralité ambiante en se faisant l'écho des valeurs de l'Eglise¹⁰⁸. Nous verrons que c'est avec l'émergence des mouvements populaires et féministes qu'une prise de conscience de l'enjeu de l'éducation à la sexualité se fait jour, dont un des arguments est la limitation des naissances qui permet une plus grande liberté de la femme. Il faut donc que les femmes sortent de l'ignorance vis-à-vis de leur fonctionnement et il faut donc les informer.

3. La sexualité abordée sous l'angle pathologique.

Au XIX^{ème} siècle, la morale en vient à être confortée par les arguments de la médecine justifiés par la syphilis et les maladies vénériennes pour intégrer la sexualité au domaine médical. L'hystérie des femmes, comme la masturbation, sont, elles aussi, considérées comme des maladies. L'ensemble de ces éléments contribue à renforcer les valeurs existantes, en s'appuyant sur le côté sanitaire, médical et hygiéniste de la question sexuelle. A la fin du XIX^{ème} siècle, dans le fil de son approche par la médecine, la sexualité se voit abordée sous l'angle du pathologique. Par ce biais, la sexualité comme facteur de risque de maladie, et elle devient aussi un objet d'étude en tant que telle.

¹⁰⁶ Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes (HCE) – 2016 p.47, –

¹⁰⁷ Comme notre parcours historique semble l'avoir illustré.

¹⁰⁸ Michel Foucault : *La sexualité* suivi de *Le discours de la sexualité* « ... ce qu'on appelle sexualité normale est déterminé en fait, non par une loi propre à la sexualité, mais par la société. » Cours inédits – Seuil, Paris, 2018, p.193 ;

3.1. Au-delà du tabou ?

Richard von Krafft-Ebing (1840-1902) dans son ouvrage *Psychopathia Sexualis* (1886) va tenter de dépénaliser les crimes sexuels (fétichisme, homosexualité, sadisme, érotomanie etc.). Cette intention fournit l'occasion de prendre, comme on vient de le voir, la sexualité comme objet d'étude en tant que tel, c'est-à-dire d'en comprendre les racines et les mécanismes indépendamment de considérations en dehors de son champ spécifique (considérations morales, religieuses, politiques etc.) comme c'était le cas jusqu'alors.

En d'autres termes, ce qui relevait du droit et de la morale est étudié maintenant sous l'angle de la psychiatrie mais en étudiant ses caractéristiques intrinsèques.

Notons encore que le caractère « tabou » et « impur » de la sexualité, autrefois sous l'égide des bonnes mœurs, est maintenant aussi placé sous celui de la folie et de l'anormalité. Il se peut que cela soit concomitant et/ou compensatoire au puritanisme de l'époque.

Quoiqu'il en soit, la question de la sexualité demeure considérée comme « un cas à part », entendant « à part » comme « posant problème ». Pourtant, ce moment ouvre à la possibilité de parler de la sexualité, de la penser, d'en envisager la pleine réalité.

Ainsi, au-delà de l'angle pathologique, Henry Havelock-Ellis (1859-1939) publiera à partir de 1896 des *Studies in the Psychology of Sex* inaugurant la naissance de la science de la sexualité. Cela n'empêchera pas pour autant de rencontrer des résistances, la diffusion de l'ouvrage étant censée être réservée aux seuls médecins. Sigmund Freud (1856-1939), en correspondant longuement avec Havelock-Ellis et s'en inspirant, prendra sa suite avec la psycho-analyse (psychanalyse) et développera ses concepts faisant de la sexualité une dimension traversant l'existence et les actions humaines, si ce n'est le moteur. Le sexe est comme omniprésent chez l'Homme au point que « *le Moi n'est pas maître dans sa*

*propre maison*¹⁰⁹». Il semble désormais possible d'approcher ces questions autrement qu'en se résignant aux représentations imposées.

Plus tard, Alfred Kinsey (USA – 1894-1956), fonde un *Institute for Sex Research*. Le 'Rapport Kinsey *Sexual Behavior in the Human Male*, publié en 1948, en recueillant sur une dizaine d'années plus de 12000 témoignages de vie sexuelle, a remis en cause des convictions et croyances fortement arrêtées. Ainsi il a pu montrer que :

- Il existe une diversité d'orientations sexuelles dans les pratiques
- Les pulsions homosexuelles existent chez une part significative de la population interrogée (environ 1/3) sans qu'il y ait pour autant passage à l'acte.
- Conséquemment, l'hétérosexualité comme norme est elle-même ébranlée.¹¹⁰

En 1953, faisant paraître *Sexual Behavior in the Human Female*, Kinsey complète son enquête en montrant, une fois encore témoignages à l'appui, qu'il existe une sexualité féminine. Cela achèvera de le discréditer auprès des différentes autorités mais ne remettra pas en cause l'impact considérable des deux parutions sur les publics. Sur cette nouvelle base, qui bouleverse la représentation de la sexualité des femmes jusqu'à présent pensée par les hommes, William Masters (médecin) et Virginia Johnson (psycho-sociologue de formation)¹¹¹ vont travailler en couple sur le couple. A la différence de Kinsey, qui a travaillé sur l'orgasme, Masters et Johnson vont travailler sur la relation sexuelle.

Nous notons plusieurs avancées, désormais, la sexualité est envisagée sous les différents points de vue sexologique, médical, anthropologique et politique. La sexualité est envisagée du point de vue des femmes, ce qui constitue une transformation des représentations sociétales. Dans le même temps, la sexualité est posée dans sa dimension relationnelle, celle du couple. Et enfin, il est question du plaisir indépendamment de la reproduction.

¹⁰⁹ - S.Freud : *Introduction à la psychanalyse* – Petite Bibliothèque Payot, Paris, 2001 – p. ?

¹¹⁰ - Alfred Kinsey lui-même médecin, sera poursuivi par l'Ordre des médecins et fera l'objet d'enquêtes policières.

¹¹¹ - W.Masters (1915-2001) – V.Johnson (1925-2013)

Certes, on pourrait dire que ces apports restent dans le champ de la mesurabilité, des études statistiques et de la mécanique physiologique. Néanmoins, tant Kinsey que Masters et Johnson ont ouvert la possibilité d'aborder la question de la sexualité au-delà des discours convenus et moralisants.

Ainsi, il devient possible de parler de sexualité. Avec les « pionniers » de la sexologie, l'ancrage médical de la sexualité, même s'il n'est pas exempt de certains partis-pris, permet de la faire entrer dans le paysage coutumier : la sexualité est devenue visible ne serait-ce que de manière concomitante avec l'avènement de la sexologie. Dans les années 1960 et 1970, adviendra ce que d'aucuns ont appelé la « révolution sexuelle » en s'appuyant sur sa visibilité, voire son exhibition.¹¹²

Toujours est-il que dans les mœurs et les pratiques, ce qui s'observe, c'est la persistance des résistances et leur légitimation par le prisme médico-sanitaire, ainsi que la persistance idéologique pour préserver la domination masculine.

A l'occasion de la première guerre mondiale, une recrudescence des maladies vénériennes véhiculées par les soldats est apparue. A cela s'ajoute l'objectif de repeupler la France par une politique nataliste et familiale. Les premières occurrences du terme « santé sexuelle » apparaissent au début du XIX^{ème} siècle et celles du terme « santé publique » au début du XX^{ème} siècle¹¹³. Ces termes témoignent d'une intention hygiéniste visant notamment à lutter contre les maladies vénériennes et la prostitution. A cette époque, les formations sur la sexualité s'adressent en particulier aux adultes avec l'objectif de les préparer au mariage et à la parentalité.

¹¹² Nous verrons plus loin si l'exhibition correspond à une libération des mœurs ou à une incontrôlable explosion et si, comme Foucault le fera observer, le contexte « sexualisé » équivaut à la levée des tabous.

¹¹³ Alain Giami. *Santé sexuelle : la médicalisation de la sexualité et du bien-être* : Le concept de santé a été pensé au XX^{ème} siècle dans une dimension négative « le silence des organes »), comme une donnée subjective et comme un état statique. Il a été transformé au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle (et sous l'impulsion de l'OMS, notamment) en un « processus » devant être maintenu, conquis et développé par différentes méthodes telles que l'éducation à la santé qui vise à susciter la responsabilité des individus concernant leurs comportements et la promotion de la santé qui tend à agir sur le contexte social, l'environnement et le cadre légal » 2007, 250(7), 56-60. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-7-page-56.htm>

3.2. Sexualité et politique

Ainsi, la volonté politique détermine les orientations médicales. Nous notons que cela se fait une fois encore au détriment des femmes, puisque la loi sur la contraception et l'avortement de 1920 interdit aux médecins, sages femmes et infirmières de donner toute information sur ces sujets sous peine de représailles¹¹⁴. Cela accentuera l'omerta à propos de la sexualité : l'interdit que faisait déjà peser l'Eglise est donc remplacé par celui de la volonté politique¹¹⁵. Ainsi, le corps médical se trouve soumis à la politique nataliste. Il prend la main sur le discours et les recommandations à tenir à propos de la sexualité. Cela implique la confiscation de toutes les informations sur la contraception et l'avortement. Au conditionnement intégré par les femmes que leur corps est au seul service de la maternité, se rajoute un discours médical qui leur dénie le contrôle sur leur propre corps, leurs pulsions et plaisirs, et le restreint à la seule fonction reproductrice.

Petit à petit, dans l'entre-deux guerres, l'influence du religieux se déplace vers le « scientifique ». Désormais, le discours sanitaire va prendre de plus en plus de place par rapport à la sexualité. Ce sont donc les médecins, les sages femmes et les infirmières qui vont accompagner les couples sur ces thèmes, ce sont donc eux les éducateurs. Cette façon de faire, influence toujours aujourd'hui, les formateurs en éducation à la sexualité contemporaine. On peut remarquer, que de façon cyclique, la question de la sexualité est confisquée par des instances dominantes, politiques et religieuses.

Conclusion de la deuxième partie

Toutefois, dans les années 60 « l'émergence des mouvements des femmes interroge la légitimité de la science et des médecins pour traiter des questions de contraception et de sexualité et sur le rôle du médecin lui-même dans

¹¹⁴ Loi du 31 juillet 1920 réprimant la provocation à l'avortement et à la propagande anticonceptionnelle

Journal Officiel de la République Française du 1 août 1920. <https://www.legifrance.gouv.fr › Jorf ›> – consulté le 27 juin 2022)

¹¹⁵ Michel Foucault, *Histoire de la sexualité-t.1 : La volonté de savoir*, « ...le sexe...est à la charnière des deux axes le long desquels s'est développée toute la technologie politique de la vie. D'un côté, il relève des disciplines du corps [...] De l'autre, il relève de la régulation des populations, par tous les effets globaux qu'il induit. ».1976, pp.191-192. Gallimard – coll. Tel, Paris.

la parole à diffuser sur ces sujets ¹¹⁶ ». Ces mouvements sont révolutionnaires en ce sens qu'ils remettent en cause le pouvoir des hommes sur les femmes, le pouvoir politique et le pouvoir scientifique et médical. Les militantes récupèrent et s'approprient la capacité de parler de sexualité avec les femmes et d'éduquer les jeunes à la sexualité. Les modalités de formation du Planning familial s'appuient sur les concepts issus de l'éducation populaire ¹¹⁷. Elles vont donc élargir le discours médical à des dimensions essayant de prendre en compte l'ensemble de la personne.

Conclusion du chapitre 1

De façon récurrente, la sexualité apparaît comme enjeu de pouvoir et de domination de l'éraste sur l'éromène, de l'Eglise et des hommes sur les femmes et de la science sur la politique et par conséquent sur l'ensemble des citoyens. Extérieurement il peut sembler y avoir une évolution, voire un progrès en ce domaine, quand cela est le cas, on assiste à des phases de régression érodant un éphémère rééquilibrage¹¹⁸.

En ce sens, le parcours historique que nous avons proposé illustre la complexité de l'approche de la sexualité, donc de l'éducation à la sexualité, la sexualité apparaît toujours comme un levier de domination, en enjeu de pouvoir.

Soit le pouvoir s'exerce par la force des usages admis, soit, il s'exerce par une entité qui se recommande d'une autorité supérieure qui dicte ses directives par les prescriptions religieuses, par les recommandations sanitaires et hygiénistes, et enfin par les mouvements populaires et l'émergence du féminisme. La transmission des éléments (pratiques, contenus informatifs, pédagogies,

¹¹⁶ Planning Familial « *L'éducation à la sexualité – L'approche d'un mouvement émancipateur* », p.7, https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf consulté le 3 mai 2020

¹¹⁷ « L'éducation populaire vise essentiellement l'amélioration du système social et l'épanouissement individuel et collectif, en dehors des structures traditionnelles (familles) et institutionnelles (enseignement) ». www.toupie.org/Dictionnaire/Education_populaire.htm. consulté le 4 mai 2020

¹¹⁸ Ce dont rend compte les aller-retours dans le temps que nous avons effectués : ils témoignent d'avancées, de régressions, de répétitions cycliques du passé dans la modernité.

méthodes, traditions...) se décline à partir des habitudes culturelles couplées à l'obéissance à des injonctions.

On observe toutefois que l'approche est passée d'évidences à de nombreux questionnements.

A chaque époque, les représentations déterminent la façon dont s'effectue la transmission en matière de sexualité. Ces représentations justifient et légitiment bien souvent des pouvoirs dépassant le champ de la sexualité et de l'éducation à la sexualité. En allant plus loin encore, nous nous posons la question de la légitimité de l'éducation à la sexualité, qui est souvent contestée.

Au même titre que nous avons parcouru l'Histoire, nous verrons ce qui se fait dans le champ de la formation des intervenants aujourd'hui en éducation à la sexualité et ce qui pose question.

Au travers de l'Histoire, partant d'une forme d'initiation, en passant par un certain dogmatisme, nous observons un encadrement social et moral et nous arrivons aujourd'hui à une éducation à la sexualité. C'est le tableau des programmes contemporains de l'éducation à la sexualité et des modes d'apprentissage empruntés, issus de l'ensemble de ce processus que nous dressons dans le prochain chapitre.

Après exploitation de notre corpus (Annexe 4 – Entretiens), nous observerons s'il existe des résonances entre le parcours historique et les axes épistémologiques des théories d'une part, et d'autre part les pratiques, les dispositifs et les modes d'apprentissage actuels.

CHAPITRE 2 : LA FORMATION DES INTERVENANTS EN EDUCATION A LA SEXUALITE, ENTRE ENSEIGNEMENT ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Introduction du chapitre 2

Dans le panorama historique que nous avons décrit tout au long du premier chapitre, nous avons relevé que la découverte de la sexualité n'est pas différente de celle concernant tout autre domaine de la vie. Pour une minorité dans la classe sociale la plus élevée, cette initiation existe. Cette initiation est manifeste et reconnue socialement pour les garçons¹¹⁹. Du début de l'ère chrétienne, jusqu'au XVIIIème siècle, les pratiques sexuelles ont été cadrées par les dogmes religieux et sociaux, par lesquels l'état de minorité de la femme s'est accentué. Au milieu du XIXème siècle, les nouvelles découvertes scientifiques ont modifié l'approche de la sexualité, avec concomitamment l'émergence des mouvements féministes¹²⁰, des mouvements populaires¹²¹ desquels l'éducation populaire¹²² est issue. Cet ensemble d'éléments a constitué le terreau sur lequel l'éducation à la sexualité d'aujourd'hui s'est construite et s'est développée.

Ce second chapitre vise à rechercher si les formes modernes les plus récentes de l'éducation à la sexualité intègrent toujours des valeurs anciennes. Celles-ci, ne seraient-elles pas voilées par des éléments de langage contemporains ?

Dans ce chapitre, la sexualité est explicitement reconnue comme touchant le sociétal dans toutes ses dimensions (économique, politique, anthropologique ...). La sexualité n'est plus un simple état de fait, jamais remis en cause et il est admis qu'elle intéresse le corps social tout entier. Dans une logique similaire,

¹¹⁹ Nous parlons-là d'un domaine restreint à une « élite » pour laquelle l'« initiation » recouvrait un champ bien plus large que celui de la seule sexualité. Il s'agissait de préparer les futurs dirigeants. Ce qui advenait dans les pratiques sexuelles entre éraste et éromène, semblait entrer dans une préparation plus globale où les jeux amoureux de la relation et de la séduction pouvaient s'apparenter à ceux de la politique et de l'économie en tant que gestion de la Cité.

¹²⁰ Période allant approximativement de 1850 à 1945, émergeant en Grande-Bretagne pour s'élargir un peu partout en Europe. Coïncide en partie avec une contestation sociale.

¹²¹ Cf supra chapitre 1- II-3.2 Sexualité et politique.

¹²² Ibid

l'éducation à la sexualité est reconnue comme une nécessité à l'échelle internationale. Être éduqué à la sexualité concerne désormais aussi bien chaque citoyen et citoyenne que chaque individu dans sa singularité. Cette éducation s'envisage au-delà des particularités culturelles sans les récuser. A l'échelle française qui est notre objet, les programmes se basent sur des approches internationales tout en intégrant des éléments spécifiquement français.

Dans une première partie de ce deuxième chapitre, nous présenterons le contexte contemporain pour situer l'environnement actuel dans lequel se fonde l'éducation à la sexualité ainsi que son statut sur le plan international et nous étudierons les spécificités de l'éducation à la sexualité en France. Dans une seconde partie, nous exposerons les programmes et nous interrogeons la pertinence de l'idée de « programme », en nous demandant si l'intention est de délivrer des contenus « finis » ou de transmettre un état d'esprit. Avec l'exposition des programmes actuels de l'éducation à la sexualité, nous étudierons les tendances communes et les différences et/ou divergences se présentant d'un programme à l'autre.

I- La sexualité, un enjeu sociétal contemporain

Introduction de la première partie

Au-delà des représentations dont nous avons dressé un panorama, un ensemble d'événements sociaux, politiques et scientifiques ont modifié ces représentations depuis la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Ce faisceau de phénomènes a orienté les formes contemporaines de l'éducation à la sexualité. Après la seconde guerre mondiale, une politique nataliste est mise en place pour compenser les pertes des deux guerres mondiales, et les couples sont encouragés à avoir des enfants. L'accent est alors mis sur la famille. En une sorte de contrepois, le néo-malthusianisme¹²³, concomitant à la poussée démographique, va prôner une limitation des naissances avec l'utilisation de la contraception. On peut noter que les pro-natalistes comme les antinatalistes se rejoignent sur le

¹²³ Le néomalthusianisme : Néo-malthusianisme, subst. masc, doctrine dérivée du malthusianisme et prônant la contraception. <https://www.cnrtl.fr/definition/malthusianisme>, consulté le 14 août 2023

même argument de l'intérêt économique de la nation : les uns, par la repopulation, les autres par la maîtrise de l'économie démographique. La question de la sexualité s'envisage donc du point de vue démographique, et économique. Dans cette première partie, nous allons étudier comment la sexualité devient un enjeu sociétal aux XXème et XXIème siècle et comment l'éducation à la sexualité est admise et reconnue par les instances internationales.

1. D'un monde indiscuté à un questionnement scientifique

A partir du XVIIIème siècle, ce sont les arguments scientifiques qui deviennent la référence sur les plans économique et politique en remplacement des représentations précédentes. La science s'appuie sur le fait de pouvoir étudier et expérimenter tous les phénomènes naturels. Il en va de même pour la sexualité dès le XIXème siècle. Celle-ci est plus limitée par le seul domaine du religieux. Elle devient à son tour un objet d'études scientifiques avec le développement de la sexologie.¹²⁴ Le pouvoir scientifique s'exerce désormais par la diffusion massive d'informations qui deviennent à leur tour, indiscutées. Désormais, le pouvoir concerne les corps des individus, leur santé et leur sexualité comprises, ce que Michel Foucault a appelé « biopouvoir »¹²⁵. Le biopouvoir fait cas de l'individu-citoyen normé, et non de la personne humaine singulière et s'appuie sur l'idée qu'il en est ainsi selon la Nature, idée chère aux Lumières. Le « c'est la Nature » remplace les décrets divins ou royaux. Il est probable que ces éléments influent sur la transmission relative à la sexualité, ainsi que la manière dont elle est enseignée et apprise.

1.1. Une remise en cause de l'ordre établi

Il est nécessaire de relever certaines des idées déterminantes qui émergeront à cette époque, dans la mesure où elles serviront de base à

¹²⁴ Cf Supra, Chapitre 1, II,3.1 : au-delà du tabou

¹²⁵ Michel Foucault, *Histoire de la sexualité - t.1 La volonté de savoir*, « Les disciplines du corps et les régulations de la population constituent les deux pôles autour desquels s'est déployée l'organisation du pouvoir sur la vie. La mise en place au cours de l'âge classique de cette grande technologie à double face – anatomique et biologique, individualisante et spécifiante, tournée vers les performances du corps et regardant vers les processus de la vie – caractérise un pouvoir dont la plus haute fonction désormais n'est peut-être plus de tuer mais d'investir la vie de part en part. » Paris, Gallimard, 1976, p 84.

l'éducation populaire dont l'influence sera décisive pour l'éducation en général et pour l'éducation à la sexualité en particulier. Nous notons qu'elles s'articulent autour d'une sorte de prise de conscience de lui-même par le peuple, avec les idées familières d'aujourd'hui, de liberté, d'émancipation, de république, de démocratie, d'égalité. Ces idées ont cheminé lentement dans les esprits mais se sont aussi incarnées dans des actions et des événements tels que les mouvements populaires du XIX^{ème} siècle comme les révolutions de 1830 et 1848 ainsi que La Commune de Paris en 1871.

A partir de ces éléments se sont élaborés les traits fondamentaux de l'Éducation populaire, dont nous retrouvons des traces notables dans ceux de l'éducation à la sexualité. Ces traits reflètent et concrétisent les idées de « lutte des classes » (en s'adressant au monde ouvrier et agricole), et de laïcité. Ils conduisent à l'idée et à l'institution de l'école républicaine de Jules Ferry, gratuite et obligatoire. Nous notons qu'à peu près à la même époque, la pensée positiviste se diffuse avec Auguste Comte¹²⁶, c'est-à-dire une forme d'appréhension du réel débarrassée du mystère et de la métaphysique permettant le grand développement de la science. Ce point, nous semble important au regard du mystère qui entoure la sexualité et qui ira progressivement vers une démystification en s'appuyant sur la recherche scientifique.

Les ambitions des mouvements qui portent et promeuvent l'éducation populaire, en bousculant l'ancien ordre social, mettent en cause la misère et les injustices sociales, mais aussi les fondements du statut de la femme¹²⁷, et l'accès de toutes et tous à l'éducation. L'éducation populaire s'enracine dans une contestation sociale mais aussi dans ce qui sera une remise en cause des stéréotypes de genre, éléments de langage utilisés aujourd'hui par le Planning Familial aujourd'hui. L'éducation populaire est souvent rattachée à des événements tels que la Révolution française, la révolution industrielle et ses

¹²⁶ Auguste Comte (1798-1857) – Il est à remarquer que l'«œuvre» d'Auguste Comte n'est pas celle d'un écrivain-théoricien, mais celle d'un pédagogue dont les publications sont majoritairement issues de ses cours.

¹²⁷ Olympe de Gouges (1748-1793) *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* : « ... la femme a le droit de monter sur l'échafaud, elle doit avoir également celui de monter à la tribune » - Article premier, X - 1791

conséquences sociales mais elle se rapporte aussi de manière concomitante à l'émergence de mouvements féministes. Ainsi, l'Histoire confirme que l'enjeu de la sexualité et par conséquent celui de l'éducation à la sexualité a touché et touche encore aux pouvoirs religieux, culturel, économique, politique et sexué. Ainsi, malgré les progrès dans les mentalités dus aux ébullitions des XVIIIème et XIXème siècle, la sexualité est sous un contrôle moral et elle oscille entre une morale républicaine et une morale religieuse. Les informations qui sont dispensées sur la sexualité en France, sont cachées et interdites jusqu'au XXème siècle par la loi de 1920, loi du 31 juillet 1920¹²⁸ réprimant la provocation à l'avortement et à la propagande anticonceptionnelle qui ne sera abrogée qu'en 1967.

Quelles que soient les influences, il y a des opposants à ce que la sexualité fasse l'objet d'une éducation. On retrouve des arguments allant dans ce sens dans l'« Histoire de l'imposture des droits sexuels et de l'éducation à la sexualité » (réalisé par un collectif de professionnels psychologues et pédopsychiatres)¹²⁹. Ce plaidoyer contre l'éducation sexuelle met en cause la légitimité des conclusions d'Alfred Kinsey dans les années quarante et cinquante. Le reproche essentiel fait à la nouvelle approche de l'éducation sexuelle, promue par les différentes instances internationales aujourd'hui, est qu'elle s'appuie sur les résultats des études d'Alfred Kinsey controversées quant au choix de ses échantillons pour les réaliser. La méthode de recueil de données d'Alfred Kinsey a été jugée inexploitable par certains alors que ses conclusions sont accréditées et constituent les bases des recommandations de bonnes pratiques en éducation à la sexualité. L'approche quantitative de Kinsey a choqué l'Amérique puritaine et les mondes de la psychiatrie et de la psychanalyse, ainsi, Kinsey s'est attaché à vouloir légitimer des sexualités « déviantes » et condamnées par la loi. Alfred Kinsey a pourtant manifestement ouvert une voie féconde alors que son procédé de recherche interroge. Des travaux de Kinsey, en dépit de procédés et d'intentions

¹²⁸ Loi du 31 juillet 1920 réprimant la provocation à l'avortement et à la propagande anticonceptionnelle

Journal Officiel de la République Française du 1 août 1920. <https://www.legifrance.gouv.fr › Jorf> consulté le 21 janvier 2023

¹²⁹*Histoire de l'imposture des droits sexuels et de l'éducation à la sexualité* <https://proscontreeducsex.wordpress.com/histoire-de-limposture-des-droits-sexuels-et-de-leducation-a-la-sexualite/> consulté le 5/6/2020

contestables, nous retenons qu'il apporte les bases d'une déculpabilisation par rapport à la sexualité en montrant que la chape moralisatrice en altère notre perception. Masters et Johnson¹³⁰ prolongeront ces axes et cet esprit de recherche en les enrichissant de la dimension relationnelle (par le prisme du couple) absente chez Kinsey.

La levée de boucliers des parents, à l'annonce de l'ABCD de l'égalité¹³¹, en 2018, a mis en évidence que si l'éducation à la sexualité est pertinente, l'information des parents est essentielle. Ce point nous paraît important, mais il sort du périmètre de ce travail. Les résistances des professionnels et des enseignants à se former pour aborder les thèmes relatifs à la sexualité sont parfois dues aux représentations qu'ils s'en font. Ces représentations s'appuient sur la transmission du tabou de la sexualité et d'une éducation faite « sous menace » comme l'écrit Philippe Meirieu. On voit souvent des jeunes absents dans les classes quand les séances d'éducation à la sexualité ont été annoncées à l'avance. On peut observer également la gêne de certains groupes classes ou autres liée aux sujets abordés.

1.2. Evolution des représentations de la sexualité jusqu'à nos jours

Avec la découverte de la pilule contraceptive en 1955 par Grégory Pincus, les instances politiques s'infiltrèrent dans la gestion des conséquences en termes de reproduction de la sexualité : « *Auparavant considérée comme relevant de la sphère privée, la sexualité est devenue depuis les années 1970 un enjeu d'éducation et d'action publique. La découverte de la contraception hormonale au début des années 1960 par les docteurs Grégory Pincus et John Rock...signe la possibilité de dissocier sexualité et reproduction, alors même que l'on commence,*

¹³⁰ William Masters et Virginia Johnson ; William Howell Masters, né le 27 décembre 1915 et décédé le 16 février 2001, et Virginia Eshelman Johnson, née le 11 février 1925 et décédée le 24 juillet 2013 sont des sexologues américains. Ils furent pionniers en matière de sexologie humaine ainsi que pour le diagnostic et le traitement des troubles et dysfonctionnements sexuels de 1957 aux années 1990.

https://fr.wikipedia.org/wiki/William_Masters_et_Virginia_Johnson, consulté le 16 août 2023

¹³¹ *ABCD de l'égalité* : Transmettre des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, est une des missions essentielles de l'école, au fondement de la réussite de tous les élèves, les filles comme les garçons, https://www.objectiondelaconscience.org/wp-content/uploads/2013/12/ABCD-Egalite-dossier_272986.pdf , consulté le 16 août 2023

en France et en Europe, à revendiquer une sexualité épanouie, d'abord réservée aux couples mariés puis étendue à toutes et tous. »¹³² Ainsi, la pilule fait passer la décision de concevoir des enfants de l'homme à la femme.

Dans le même temps, le féminisme dénonce les préjugés relatifs à l'infériorité des femmes pour sortir d'un conditionnement figé des représentations sociétales. C'est une véritable remise en cause des fondements de la société. Ainsi, le rapport à l'éducation à la sexualité a évolué tout au long du XXème siècle et du début du XXIème, au prix d'une lente maturation, en bousculant les représentations admises. Dans le contexte du début du XXème siècle, le caractère tabou de la sexualité a fait que l'éducation à la sexualité a été abordée clandestinement dans un premier temps, puis qu'elle a été légitimée à un premier niveau informatif. Il faudra attendre les écrits de Freud¹³³ et Dürkheim¹³⁴ pour qu'il devienne possible de parler et d'écrire à propos de la sexualité. Une éducation sexuelle peut alors être envisagée.

La sexualité a été utilisée comme argument pour expliquer des comportements à l'époque jugés déviants ou immoraux. Cette origine peut expliquer le fait que dans sa version plus moderne, la sexologie se soit intéressée à la mécanique sexuelle, à ses fonctionnements physiologique, chimique, endocrinien et aussi psychiatrique, psychologique et sociologique etc. faisant appel à différentes disciplines pour son étude. L'apport de la sexologie a principalement consisté à étudier et décrire la sexualité en tant qu'objet observable et expérimentable, s'efforçant d'en écarter les considérations relevant de croyances et moralités anciennes. Aujourd'hui, l'objet de la sexologie va au-delà de la pathologie ; elle s'intéresse aux dimensions affectives, cognitives, physiques et comportementales. A ce titre, la sexologie a exercé une influence considérable sur les représentations contemporaines de la sexualité et par voie de conséquence sur l'éducation à la sexualité. Il se peut que son origine médicale

¹³² *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité* - In H C E (Haut Conseil à l'Egalité des Femmes et des Hommes) – 2016 - p.48

¹³³ Sigmund Freud, Les explications sexuelles données aux enfants. Lettre ouverte au docteur Fürst 1907 in *La vie sexuelle*, Paris, PUF 1969 p.7à13

¹³⁴ Emile Dürkheim : *Débat sur l'éducation sexuelle*, in *Textes 2 – Religion, morale, anomie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975, collection Le sens commun. pp. 241 à 251

ait permis d'aborder la question de la sexualité dans les programmes d'éducation à la sexualité sous une forme technique, indispensable pour approcher la sexualité de façon moins mystique ou romantique. De même cette approche a pu évacuer certains préjugés notamment autour des questions telles que le désir, le plaisir et leurs déclinaisons au féminin. L'approche clinique et factuelle de la sexualité par la sexologie semble avoir permis d'entamer une déculpabilisation et peut-être contribué à atténuer le poids du tabou entourant encore la sexualité.

De cette longue période, se dégagent les influences anciennes de l'Eglise¹³⁵, et plus récentes de la science et de la sexologie, ainsi que des mouvements populaires et féministes. Ces influences ont été déterminantes pour l'éducation à la sexualité et le sont toujours aujourd'hui au point que les adversaires de l'éducation à la sexualité eux-mêmes construisent les fondements de leur argumentaire sur ces mêmes déterminants.

2. Droits sexuels et compétences psychosociales en France et à l'international

2.1. Des compétences psychosociales pour la santé sexuelle

L'éducation à la sexualité devient une préoccupation internationale. En effet, la sexualité et par voie de conséquence, l'éducation à la sexualité est/sont envisagée(s) aujourd'hui au prisme de la « santé sexuelle ». Progressivement, il est de mieux en mieux admis que la sexualité recouvre des dimensions allant au-delà des schémas préventifs habituellement utilisés. L'Organisation Mondiale de la Santé, (OMS)¹³⁶, en 1994, définit des « *compétences psychosociales* » comme « *capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne* ». ¹³⁷ Elle définit dix aptitudes à développer au cours de l'éducation et tout au long de la vie pour permettre l'adoption de comportements favorables à la santé et au bien-être. Ces compétences s'articulent autour de trois axes principaux que sont les compétences sociales, cognitives et émotionnelles. L'OMS définit la santé sexuelle comme étant : « *...un état de bien-être physique,*

¹³⁵ Cf Supra Chapitre1, II-1.1

¹³⁶ Organisation Mondiale de la Santé (WHO – World Health Organization)

¹³⁷ Béatrice Lamboy et al, *La santé en action*, in Santé publique France, 2015, n°431 pp.10-11 – consulté le 24 novembre 2022.

émotionnel, mental et social en matière de sexualité, ce n'est pas seulement l'absence de maladie, de dysfonctionnement ou d'infirmité. »¹³⁸ Dans la mesure où il est désormais question de « *santé sexuelle* », les compétences psychosociales édictées par l'OMS trouvent naturellement leur place dans l'approche de l'éducation à la sexualité. Dans ce nouveau paradigme, le concept de santé est décliné par l'OMS comme impliquant la personne dans toutes ses dimensions. Il en est de même avec le concept de santé sexuelle. Toutefois, les mots santé et santé sexuelle sont, pour la majorité des personnes, associés au médical. On peut se demander si et comment les formations proposées ont pris en considération et évalué les besoins des publics, si les publics ont identifié leurs propres besoins et non ceux définis par les critères de la Santé publique, c'est-à-dire d'un point de vue sanitaire. Cette interrogation coïncide avec les idées promues par l'éducation populaire.

Ainsi, l'OMS propose-t-elle :

« La santé sexuelle est fondamentale pour la santé et le bien-être général des personnes, des couples et des familles, ainsi que pour le développement social et économique des communautés et des pays. La santé sexuelle, lorsqu'elle est considérée de manière positive, s'entend comme une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que comme la possibilité de vivre des expériences sexuelles agréables et sûres, exemptes de coercition, de discrimination et de violence.

La capacité des hommes et des femmes à être en bonne santé sexuelle et à éprouver un sentiment de bien-être à cet égard dépend :

- de leur accès à des informations complètes et de bonne qualité sur le sexe et la sexualité ;
- des connaissances dont ils disposent concernant les risques auxquels ils peuvent être confrontés et de leur vulnérabilité face aux conséquences néfastes d'une activité sexuelle non protégée ;

¹³⁸ CRIPS : *Les compétences psychosociales* <https://www.lecrisp-idf.net/competences-psychosociales> – consulté le 24/11/22 - CRIPS : Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes.

- de leur capacité à accéder aux soins de santé sexuelle ;
- du milieu dans lequel ils vivent, à savoir un environnement qui affirme et promeut la santé sexuelle.

Les questions liées à la santé sexuelle sont très variées et englobent l'orientation sexuelle et l'identité de genre, l'expression sexuelle, les relations et le plaisir. Elles ont également trait à des éléments néfastes ou à des pathologiques telles que :

- les infections par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), les infections sexuellement transmissibles (IST) et les infections de l'appareil reproducteur et leurs effets indésirables (comme le cancer et l'infertilité) ;
- les grossesses non désirées et l'avortement ;
- les dysfonctionnements sexuels ;
- la violence sexuelle ;
- les pratiques néfastes (telles que les mutilations génitales féminines) ». ¹³⁹

Il nous a semblé nécessaire de citer ce texte dans son intégralité dans la mesure où il illustre la représentation de la sexualité à l'international. On peut relever d'un côté une « *approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que comme la possibilité de vivre des expériences sexuelles agréables et sûres* » et de l'autre, l'abondance de termes allant dans le sens du sanitaire et du sécuritaire. Dans ce texte, lorsqu'il est question d'accès, c'est de l'accès à l'information et aux soins dont il s'agit : la question de la sexualité paraît alors principalement relever de la santé publique, ce que confirment les termes de « risque », « néfaste », « pathologies », « effets indésirables », « infections », ainsi que « violences sexuelles ».

Aujourd'hui en France, c'est sur la base de ce texte validé par l'OMS, que s'appuie l'éducation à la sexualité.

¹³⁹ Organisation Mondiale de la Santé (OMS), *Santé Sexuelle*, https://www.who.int/fr/health-topics/sexual-health#tab=tab_1, consulté le 17 février 2023 (WHO = World Health Organization)

2.2. De la sexualité à la Déclaration des droits sexuels

Pendant longtemps, en occident la sexualité existe dans une sorte d'évidence non dite. Aujourd'hui il est fait état d'une « *Déclaration des droits sexuels* » adoptée le 10 mai 2008 par le Conseil de gouvernance de l'International Planned Parenthood Federation (IPPF). Ainsi, les droits sexuels légitiment les interventions en sexualité telles que la déclaration le stipule dans son principe n°3: « *L'IPPF conçoit qu'un cadre de non-discrimination sous-tend la protection et la promotion de tous les droits humains. Ce cadre de non-discrimination interdit toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe, le genre, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'histoire et/ou le comportement sexuels réels ou supposés, la race, la couleur, l'origine ethnique, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale, la propriété, la naissance, le handicap physique ou mental, l'état de santé, y compris par rapport au VIH/sida, et sur tout statut civil, politique, social ou autre ayant pour but ou effet d'entraver ou de nier la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, sur une base d'égalité avec les autres, de tous les droits humains et libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel, civil ou autre quel qu'il soit. Les individus peuvent être confrontés à divers obstacles dans la réalisation de leurs droits sexuels. L'égalité substantielle nécessite la levée de ces obstacles afin que tous les individus, dans leur différence, puissent jouir des droits et libertés fondamentaux à égalité avec autrui. Il sera alors peut-être nécessaire d'accorder une attention particulière aux groupes marginalisés et défavorisés.* »¹⁴⁰. La notion de « droits sexuels », en mettant l'accent sur la protection légale de l'individu, tend à inscrire la sexualité comme relevant de la sphère privée et personnelle. Cela revient à souligner que la sexualité est un des « terrains » qui donnent lieu à des discriminations et violences. Mais paradoxalement, d'un point de vue sociétal, au nom de la protection des individus et des droits sexuels, cette violence peut aussi justifier le regard d'encadrement de la sexualité, en légitimant l'éducation à la sexualité centrée sur la levée des préjugés autour du sexe, du genre, de la religion

¹⁴⁰ IPPF *Déclaration des droits sexuels de l'IPPF*, Site web https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_french.pdf , oct 2008, consulté le 26 juillet 2020.

etc. Quel que soit le point de vue adopté, cela confirme que la sexualité, et éduquer à la sexualité, concernent un ensemble sociétal dont la sexualité entendue dans sa physiologie et sa mécanique physique propres ne représente qu'une petite partie. A ce titre, l'expression éducation « en » sexualité¹⁴¹ trouve sa légitimité puisqu'il ne s'agit plus d'une focale sur la sexualité elle-même mais sur le contexte global dans lequel elle se situe.

Curieusement, nous observons que les séances en éducation à la sexualité se développent auprès des publics vulnérables, peut-être au détriment des personnes dites « du monde ordinaire ». On peut s'interroger sur le type d'accompagnement qui propose de l'éducation sexuelle pour des personnes dont « on » pense qu'elles en ont besoin en fonction de catégories prédéfinies. Cela peut donner l'impression que l'éducation à la sexualité serait vue comme « compensatoire », voire « corrective », en s'adressant principalement à des publics jugés démunis.

A côté de cela, il existe aujourd'hui une mouvance dans laquelle l'intersectionnalité¹⁴², la laïcité et l'universalisme semblent être remis en cause pouvant par-là faire le lit des discriminations. Un risque possible d'interprétation de l'intersectionnalité¹⁴³, en la niant, correspondrait à une négation de la singularité de l'individu. De fait, on observe que cela pourrait être au détriment d'actions de prévention et d'accompagnement pour les personnes « du monde ordinaire ». Pourtant, dans le principe n°8 de cette même déclaration de l'IPPF, il est également mentionné que « *Toute personne, sans discrimination aucune, a droit à l'éducation et à l'information nécessaires et utiles pour l'exercice de sa*

¹⁴¹ Elisabeth Noël-Hureaux : *Education en santé tout au long de la vie* – Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation – Université Paris 8 – octobre 2019 ;

¹⁴² Sirma Bilge : *Théorisation féministe de l'intersectionnalité* « ... l'intersectionnalité renvoie à une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une approche intégrée. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle » in Diogène 2009/1 (n°225), page 70 à 88, consulté le 3 septembre 2022

¹⁴³ RQASF – Réseau Québécois d'action pour la santé femmes - action santé femmes, *l'intersectionnalité pour des pratiques plus égalitaires en santé*, <https://rqasf.qc.ca>, consulté le 28 juillet 202

citoyenneté dans les sphères privées, publiques et politiques ». ¹⁴⁴ On note ici que les droits à l'éducation et à l'information se rapportent au citoyen et non à l'individu.

2.3. La reconnaissance internationale d'une éducation à la sexualité comme une nécessité

Tous ces grands axes ont fait l'objet en 2020 de mesures à l'échelle internationale, portées par le Fonds des Nations Unies pour les Activités en matière de population (agence directrice des Nations Unies en charge des questions de santé) l'UNFPA ¹⁴⁵. « *L'importance de l'éducation à la sexualité est reconnue par de nombreux accords internationaux, notamment par le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et par la Déclaration politique sur le VIH/sida.* ¹⁴⁶ ». « *L'UNFPA travaille en collaboration avec les partenaires locaux et les gouvernements en vue d'élaborer et de mettre en place des programmes complets d'éducation sexuelle conformes aux normes techniques et aux engagements internationaux (...) Ainsi, l'UNFPA et ses partenaires (UNESCO ¹⁴⁷, OMS ¹⁴⁸, UNICEF ¹⁴⁹, ONUSIDA ¹⁵⁰) ont reconnu que l'éducation sexuelle traditionnelle ne répondait pas aux besoins de tou-te-s les jeunes, par exemple les populations non scolarisées, et ont donc lancé en 2020 les recommandations internationales techniques et programmatiques pour l'éducation extrascolaire complète à la sexualité.* » ¹⁵¹ L'éducation traditionnelle répondrait aux besoins des jeunes majoritairement, ce qui présuppose de connaître les besoins des jeunes et non ceux énoncés par les institutions. L'éducation à la sexualité est reconnue comme une nécessité à l'échelle internationale avec l'intention d'être en

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ UNFPA : Agence directrice des Nations Unies en charge des questions sexuelles et reproductives

¹⁴⁶ UNFPA : *éducation-complète-à-la-sexualité* <https://www.unfpa.org/fr/%C3%A9ducation-compl%C3%A8te-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9> du 13 septembre 2021, consulté le 22 novembre 2022.

¹⁴⁷ UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹⁴⁸ OMS : Organisation Mondiale de la Santé

¹⁴⁹ UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

¹⁵⁰ ONUSIDA : Programme commun des Nations unies sur le VIH/sida

¹⁵¹ Ibid

adéquation avec les « réels » besoins des publics.¹⁵² On peut s'interroger pour savoir comment sont étudiés et qui définit ces besoins, si ce sont les publics eux-mêmes ou bien si ce sont d'autres qui pensent pour ces publics. Il est frappant de voir que la consultation des différents publics pour affiner la façon de les éduquer et de les accompagner reste marginale. Les publics ne seraient-ils pas instrumentalisés de manière qu'ils disent ce que l'on attend d'eux, alors que les décisions sont souvent déjà prises.

Il est intéressant de constater que la formation des intervenants reste très peu évoquée dans les principes directeurs internationaux. Il y est mentionné que « *Même lorsqu'il existe des programmes scolaires d'ECS¹⁵³ de qualité, les enseignants évitent ou minimisent souvent les questions qui les mettent mal à l'aise. Nombre d'enseignants manquent de savoir-faire et d'expérience à l'heure d'enseigner des sujets sensibles et controversés, et il ne leur est pas proposé d'accéder à un apprentissage professionnel sur l'ECS (Ofsted, 2013, p.19)* ». Nous constatons, que les programmes sont élaborés pour les apprenants et que la question de former des intervenants est un véritable souci.¹⁵⁴

« Les Principes directeurs préconisent une approche centrée sur l'apprenant en matière d'ECS, et ils encouragent les stratégies d'apprentissage

¹⁵² UNESCO-UNESDOC : Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle 2018 : « Confier à des éducateurs compétents et motivés la mise en œuvre du programme d'enseignement en milieu scolaire et extrascolaire : les programmes d'éducation à la sexualité sont le plus souvent dispensés par les enseignants, les pairs, les professionnels de santé ou une combinaison des trois (Fonner et al., 2014). D'après Pound et al. (2016), les jeunes considèrent qu'un bon éducateur possède les qualités suivantes : (a) être bien informé ; (b) posséder des connaissances en santé sexuelle ; (c) faire preuve de professionnalisme ; (d) avoir suivi une formation spécifique [en éducation à la sexualité et relationnelle] ; (e) avoir de l'assurance, être à l'aise, direct, accessible et impassible, avoir l'habitude de parler de sexualité et s'exprimer dans la langue de tous les jours ; (f) être digne de confiance et capable de préserver la confidentialité des informations ; (g) avoir des connaissances tirées de l'expérience et être à l'aise avec sa propre sexualité ; (h) bien travailler avec les jeunes ; (i) être capable de nouer des liens et d'accepter l'activité sexuelle des jeunes ; (j) respecter les jeunes et leur autonomie, les traiter d'égal à égal ; (k) avoir des valeurs semblables à celles des jeunes, donner des avis mesurés et ne pas porter de jugement. En outre, les éducateurs doivent être capables de clarifier et de séparer leurs valeurs et leurs attitudes personnelles de leur rôle et de leurs responsabilités professionnelles. Il est primordial de prendre en considération le point de vue des jeunes pour que le programme d'ECS ait des résultats positifs. », 2018, p114

¹⁵³ Education Complète à la sexualité

¹⁵⁴ Ibid, p.20

collaboratif au sein des programmes. Les approches centrées sur l'apprenant permettent à ces derniers de participer activement aux processus d'apprentissage, et favorisent des styles d'apprentissage spécifiques. L'apprentissage pouvant être considéré comme une forme de développement personnel, les élèves sont incités à utiliser des pratiques de réflexion pour faire preuve d'esprit critique. »

Le bien être des personnes par l'éducation à la sexualité entre également dans les objectifs de développement durable ¹⁵⁵ des Nations Unies qui sont :

Objectif 3 : « Bonne santé et bien-être : 3.7 : d'ici à 2030, assurer l'accès de tous à des services de soins de santé sexuelle et procréative, y compris à des fins de planification familiale, d'information et d'éducation, et veiller à la prise en compte de la santé procréative dans les stratégies et programmes nationaux, éducation de qualité et égalité entre les sexes. »

Objectif 4 : « Accès à une éducation de qualité : 4.5 : d'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. »

Objectif 5 : « Egalité entre les sexes : 5.1 : mettre fin, partout dans le monde, à toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des filles. »

5-6 : « assurer l'accès de tous aux soins de santé sexuelle et procréative et faire en sorte que chacun puisse exercer ses droits en matière de procréation, ainsi qu'il a été décidé dans le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement et le Programme d'action de Beijing et les documents finals des conférences d'examen qui ont suivi ».

On peut voir que l'approche de l'éducation à la sexualité se fait par plusieurs entrées (la santé, l'éducation, l'égalité entre les sexes) et il est considéré qu'elle participe aux trois objectifs de développements durables que sont :

¹⁵⁵ Sustainable Development Goals, ou SDGs) désigne les dix-sept objectifs établis par les États membres des Nations unies rassemblés dans l'Agenda 2030 qui définit des cibles à atteindre d'ici 2030 pour répondre aux trois objectifs suivants : éradiquer la pauvreté sous toutes ses formes et dans tous les pays, protéger la planète et garantir la prospérité pour tous.

éradiquer la pauvreté sous toutes ses formes et dans tous les pays, protéger la planète et garantir la prospérité pour tous.

On peut observer que ces objectifs s'appuient sur des valeurs humanistes¹⁵⁶ et que celles-ci impliquent des mesures politiques et économiques qui seront interprétées différemment en fonction des pays, des cultures et des traditions¹⁵⁷.

Les valeurs et les objectifs prônés par l'ONU sont repris et accrédités en France. Les recommandations et les objectifs de l'ONU concernent tous les pays du monde, influencent les programmes élaborés en France et s'entremêlent avec les spécificités françaises. En France, les informations qui sont dispensées sur la sexualité, sont cachées et interdites au XX^{ème} siècle par la loi de 1920¹⁵⁸. Elle ne sera abrogée qu'en 1967. De façon à bien clarifier le contexte dans lequel apparait l'éducation à la sexualité en France, nous allons revoir rapidement les dernières étapes historiques de ce contexte.

2.4. Vers l'éducation à la sexualité en France

La découverte de la pilule contraceptive et la légalisation de l'IVG constituent une révolution majeure pour la sexualité. En France, on observe un tournant sociétal dans les années 1960-1970 avec la découverte de la pilule. Les associations militantes vont promouvoir la contraception comme une voie d'émancipation : le slogan « *un enfant si je veux, quand je veux* » devient progressivement la normalité pour les couples. Ceux-ci vont pouvoir planifier le nombre d'enfants qu'ils souhaitent avoir et par là, réaliser peut-être un équilibre économique qu'ils ne pouvaient contrôler sans contraception. Une femme sans contraception avec une sexualité régulière peut avoir jusqu'à 23 enfants dans une vie, il est donc clair que la contraception a eu un impact sur l'économie des foyers. Avec le slogan féministe « *Le personnel est politique* » l'idée est de sortir du rôle

¹⁵⁶ Les principales valeurs humanistes promues à partir de la Renaissance, sont la liberté, la tolérance, l'ouverture, l'indépendance d'esprit et la curiosité. Elles s'opposent aux valeurs de force, de conquête, d'asservissement qui prévalaient alors jusqu'à la fin du Moyen-Âge.

¹⁵⁷ En particulier, comme nous venons de le voir les discriminations sexuées touchant les filles et les femmes.

¹⁵⁸ Cf supra, Chapitre 1, II,3.2, Sexualité et politique

assigné à la femme dans la sphère privée, pour amener la question de la place de la femme comme étant un enjeu sociétal complet.¹⁵⁹

En France, la loi Neuwirth autorise la pilule en 1967¹⁶⁰. En réactions, les résistances des hommes se manifestent quand Jean Foyer, ancien garde des Sceaux, dit que « *la fornication sera rationalisée par la contraception* »¹⁶¹. Il ajoutera que « *C'est l'abominable exploitation de tout ce qu'il y a d'animal et de porcin dans l'âme humaine.* »¹⁶². L'élu de Moselle, le docteur Jean Coumaros dira également que « *Les maris ont-ils songé que désormais c'est la femme qui détiendra le pouvoir absolu d'avoir ou de ne pas avoir d'enfants en absorbant la pilule, même à leur insu ? Les hommes perdront alors la fière conscience de leur virilité féconde et les femmes ne seront plus qu'un objet de volupté stérile* »¹⁶³. La loi Veil, loi sur l'interruption volontaire de grossesse (IVG), sera votée le 17 janvier 1975. Cette loi soulève les passions et Jean Foyer dira en opposition à la loi : « *N'en doutez pas : déjà des capitaux sont impatients de s'investir dans l'industrie de la mort et le temps n'est pas loin où nous connaissons en France ces « avortoirs », ces abattoirs où s'entassent des cadavres de petits hommes et que certains de mes collègues ont eu l'occasion de visiter à l'étranger.* »¹⁶⁴. Ces propos, masculins, corroborent la persistance des schémas et représentations datés dans l'approche de la sexualité.

Le législateur encadre la sexualité par des lois et des circulaires. Le politique absorbe la contestation féministe et la revendication sociale en les

¹⁵⁹Françoise PICQ, Maître de Conférence à l'Université de Paris 9, « *Le personnel est politique* » *Féminisme et for intérieur* : « Ce n'est pas seulement la distinction entre domaine public et domaine privé qui se trouve remis en question ; c'est le personnel, l'individuel, l'intime qui sont mis au nombre des enjeux collectifs » <http://francoisepicq.fr/site/wp-content/uploads/2016/06/le-personnel-est-politique-f%C3%A9minisme-et-for-int%C3%A9rieur.pdf>, consulté le 13 novembre 2022

¹⁶⁰ Rapport relatif à l'éducation à la sexualité - In H C E (Haut Conseil à l'Egalité des Femmes et des Hommes) – 2016 - p.48

¹⁶¹ Jean-Baptiste Garat « Lucien Neuwirth, l'homme qui s'est battu pour imposer la pilule contraceptive » in Le Figaro du 26/11/2013 <https://www.lefigaro.fr/politique/2013/11/26/01002-20131126ARTFIG00359-lucien-neuwirth-l-homme-qui-s-est-battu-pour-imposer-la-pilule-contraceptive.php>

¹⁶² Ibid

¹⁶³ Ibid

¹⁶⁴ Ibid

institutionnalisant par des lois. En France, on définit la sexualité de la façon suivante : « *La sexualité est un aspect central de l'être humain tout au long de la vie et comprend le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux femmes et aux hommes, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Si la sexualité peut inclure tous ces aspects, tous ne sont pas toujours exprimés ou expérimentés. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels* »¹⁶⁵. La question des « *Droits sexuels* » décrits par l'IPPF est un enjeu prioritaire. Il se retrouve donc dans le « *Rapport santé sexuelle et reproductive* » de 2015, dans la « *Stratégie nationale de santé sexuelle* » de 2017 et dans la « *Feuille de route de la Stratégie Nationale de Santé Sexuelle* » de 2020. Elle est renforcée par la circulaire de l'Education Nationale n°2018-111 du 12-9- 2018¹⁶⁶, renforcée par la circulaire du 30 septembre 2022 relative à l'éducation à la sexualité qui réaffirme la loi du 4 juillet 2001. Ces circulaires intègrent les problématiques émergentes : le consentement, la pornographie et le cyberharcèlement.

Les lois insistent sur « le droit à la vie privée et à l'intimité ». Dans l'article 9 du code civil qui stipule que « *chacun a droit au respect de sa vie privée*¹⁶⁷ », et dans l'article 226-1 et suivants du code pénal précisant que « *porter volontairement atteinte à l'intimité de la vie privée d'autrui est puni d'un an de prison et de 45000 euros d'amende* », on voit que le législateur insiste sur le droit

¹⁶⁵ Rapport relatif à l'éducation à la sexualité - In H C E (Haut Conseil à l'Egalité des Femmes et des Hommes) définition de OMS, 2006, 2016 - p.132

¹⁶⁶ Bulletin officiel du 17/09/2018 : « La circulaire n° 2018-111 publiée le 12 septembre 2018 encadre l'éducation à la sexualité, en remplacement de la circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003. Elle rappelle que l'éducation à la sexualité est inscrite dans le Code de l'éducation depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 ».

¹⁶⁷ Notons que le Droit lui-même, peine à définir ce qui relève de la vie privée : « La vie privée, en fait il faut pour être précis dire plutôt "le droit à l'intimité de la vie privée" fait partie des droits civils. Les composantes de la vie privée n'ont pas fait l'objet d'une définition ou d'une énumération limitative afin d'éviter de limiter la protection aux seules prévisions légales. Les tribunaux ont appliqué le principe de cette protection, au droit à la Vie sentimentale et à la vie familiale, au secret relatif à la santé, au secret de la résidence et du domicile, et au droit à l'image ». Dictionnaire du Droit Privé – site consulté le 17 octobre 2020.

à la vie privée et l'intimité sans définir ces termes, ce que confirme le Dictionnaire du Droit Privé en disant qu' « *Il n'existe pas de définition légale de la « vie privée », cependant les juges ont délimité les contours de cette notion en considérant comme des atteintes à la vie privée, toutes les informations faisant intrusion dans l'intimité de la personne, notamment :*

- Les relations sexuelles : tout individu a le droit d'organiser librement sa vie sexuelle. A ce titre, l'information sur l'homosexualité rentre dans le cadre du respect de la vie privée et de la non-discrimination ;
- La vie sentimentale : l'immixtion dans la vie sentimentale d'une personne (liaison, divorce, rupture etc.) peut faire l'objet de poursuites judiciaires. » ¹⁶⁸

On trouve ici l'idée de protéger la vie privée et l'intimité de la personne et dans le même temps l'idée de condamner l'atteinte à cette intimité. La question des limites de l'intrusion et de celles de l'intimité se pose.

C'est ce qui permet aux séances d'éducation à la sexualité de trouver leur légitimité dans la mesure où elles concourent à expliciter et protéger l'intimité ¹⁶⁹ et la vie privée ¹⁷⁰ des personnes. Mais jusqu'au 5 juillet 2021, circulaire N° DGCS/SD3B/2021/147, il n'y aura pas eu de loi qui affirme le droit à une sexualité pour chacun. On légitime donc une éducation à la sexualité sans affirmer un droit d'accès à la sexualité pour toutes et tous. Cela met encore en évidence le malaise lié à la sexualité et la difficulté à dépasser la dimension taboue.

Seule cette circulaire du 5 juillet 2021 relative au respect de l'intimité, des droits sexuels et reproductifs des personnes accompagnées dans les

¹⁶⁸ Site web LegaVox.fr ; Anthony Bem, *Le droit au respect de la vie privée: définitions, conditions et sanctions* » publié le 04/01/2015, modifié le 29/03/2017, consulté le 19 août 2020.

¹⁶⁹ Dictionnaire Le Robert, « intimité » : « Qui correspond à la réalité profonde, à l'essence (d'un être conscient). Qui lie étroitement, par ce qu'il y a de plus profond. *Avoir des relations intimes avec une personne*, être très étroitement lié avec elle. Spécialement de nature sexuelle. *Rapports, relations intimes*. Qui est tout à fait privé et généralement tenu caché (...) que les autres ignorent » - https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm - consulté le 21 janvier 2023.

¹⁷⁰ Dictionnaire Le Robert, « privé » : « adjectif et nom : Où le public n'a pas accès, n'est pas admis. - Individuel, particulier (opposé à collectif, commun, public). En tant que personne privée : en tant que simple citoyen (opposé à *officiel*) » -in Lexilogos - https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm - consulté le 21 janvier 2023.

établissements et services médico-sociaux relevant du champ du handicap et de la lutte contre les violences mentionne les droits sexuels. Cette circulaire semble être totalement méconnue par les responsables d'établissement que nous avons l'occasion de rencontrer lors de notre pratique professionnelle.

Le paradoxe est alors le suivant : les règlements intérieurs interdisent les relations sexuelles au sein des institutions (Education nationale, foyers d'accueil des jeunes, et foyers pour jeunes et adultes handicapés). Toutefois, la loi impose l'éducation à la sexualité à l'école, au collège, au lycée, dans les foyers, alors que les foyers sont pour les personnes qui y sont placées, leur habitation. On forme des intervenants et on informe des publics sur une sexualité qu'ils n'ont pas le droit de vivre, alors même que la loi voudrait protéger l'intimité des personnes. L'écart entre le discours consistant à mettre en avant la nécessité de parler de sexualité avec les publics et la réalité de ce qui est autorisé, témoigne d'une contradiction manifeste.

Conclusion de la première partie

En France, la théorie psychanalytique n'est pas le socle de référence pour les acteurs du terrain en éducation à la sexualité. Les références relèvent plutôt des recherches et des expériences réalisées par Alfred Kinsey et Masters et Johnson. Les intervenants semblent plus sensibles aux éléments apportés par ces derniers, dans la mesure où ils apportent des réponses concrètes, immédiates et rapides. La dimension psychanalytique exige des moyens en temps et en organisation et en investissement personnel, dont les intervenants ne disposent pas toujours.

Ce qui a nourri également l'éducation à la sexualité en en faisant un enjeu de société à part entière, ce sont les actions révolutionnaires et les mouvements du féminisme d'une part et d'autre part les apports de la sexologie, qui ont osé affronter et bousculer résistances et oppositions.

Sur le plan international, il semble que la question de la formation des intervenants interroge au regard des différentes cultures et traditions. Chaque pays a ses propres représentations de la sexualité et de la nécessité d'en faire l'éducation. C'est la raison pour laquelle, les formations d'intervenants ne peuvent

être harmonisées et doivent obéir à une adaptation au contexte ambiant de chaque société.

Les moyens mis en œuvre et la formation des intervenants ne sont pas à la hauteur des ambitions annoncées ainsi qu'en témoigne le Rapport relatif à l'éducation à la sexualité » (Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes, hommes) du Haut Conseil à l'Égalité des Femmes et des Hommes du 13 juin 2016. Il manque clairement des moyens financiers pour former des intervenants compétents sur le sujet. Le rapport de L'IGESR établi en 2021 complète ces constats.

C'est pour ces raisons que notre interrogation porte sur : éduquer à la sexualité ou s'éduquer en sexualité tout au long de la vie. Nous cherchons à étudier si les préconisations institutionnelles et les formations des intervenants s'harmonisent et dans le même temps, comment les modes d'apprentissage participent des programmes de formation d'intervenants en éducation à la sexualité.

On constate une évolution dans les représentations de l'éducation à la sexualité. Cette évolution s'accompagne progressivement de la volonté de concevoir et de mettre en œuvre des programmes de formation d'intervenants. Nous allons exposer et étudier ces programmes dans la deuxième partie de ce chapitre.

II- Les programmes de formation des intervenants en éducation à la sexualité en France au regard de l'apprentissage en sexualité

Introduction de la deuxième partie

Nous allons interroger la façon dont les programmes de formation d'intervenants sont alimentés par les représentations anciennes et contemporaines de la sexualité. En effet, il semble qu'en étant replacée sur un plan plus proche de la réalité humaine avec les progrès de la science, la sexualité devient un des éléments entrant en jeu dans une contestation de l'ordre social « vertical » qui prévalait jusqu'alors. Le législateur va encadrer la sexualité par des lois et des circulaires. Le politique absorbe la contestation féministe et la revendication sociale en les institutionnalisant par des lois. Le point fondamental

de la séparation entre la reproduction et la sexualité pour le plaisir est un des piliers justifiant de la nécessité d'informer les publics sur le thème de la sexualité. L'épidémie du sida a, elle aussi, contribué à renforcer la nécessité d'une prévention dans une dimension de sécurité. La menace du virus a accentué la nécessité d'une éducation à la sexualité pour contrer sa propagation. Le fait d'associer l'éducation à la sexualité à la prévention du VIH a attisé son caractère anxiogène. La mise au jour des violences sexuelles conduit, dans les programmes, à aborder ce thème pour être à même de les identifier et de les prévenir. L'ensemble de ces sujets pose la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la domination masculine et du consentement.

La laïcité est une valeur qui traverse certaines formations d'intervenants qui se disent apolitiques et non confessionnelles. C'est une idée issue de la Révolution française de 1789 par laquelle les pouvoirs religieux et aristocratiques qui prévalaient jusqu'alors furent remis en cause. La séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905 entérinera la « destitution » de l'influence religieuse entre autres dans les champs de l'éducation et de la sexualité. Tous ces thèmes sont dans les programmes d'éducation à la sexualité pour les publics. Les futurs intervenants devraient par conséquent être formés sur ces sujets.

1. Les programmes de formation pour les intervenants : un socle commun avec des différences d'application

1.1. Une adaptation progressive des programmes pour les intervenants

Ce que nous nommons éducation à la sexualité s'est appelé successivement : information sexuelle¹⁷¹, éducation sexuelle puis éducation à la sexualité. Dans la circulaire précédemment citée, il est stipulé que : « *la nécessité s'impose ... de substituer à une formule dépassée d'éducation protectrice, une formule nouvelle, reposant, d'une part, sur la maîtrise de l'information et d'autre*

¹⁷¹ Circulaire n° 73-6 299 du 23 du 23 juillet 1973 dite circulaire Fontanet : « objet : information et éducation sexuelle (collectif de professionnels psychologues et pédopsychiatres) en vue de signer la pétition « Stop à la dangereuse imposture des « droits sexuels » et de l'éducation à la sexualité »

*part sur l'éveil de la responsabilité »*¹⁷². « La circulaire Fontanet fait entrer l'éducation sexuelle à l'école par une sorte de compromis : distinguer une information sexuelle d'une éducation sexuelle. L'« information sexuelle », dans les programmes et pour tous les élèves, « *consiste en une « information scientifique » intégrée aux programmes de biologie et de préparation à la vie familiale et sociale »*.¹⁷³ On observe qu'en matière d'apprentissage, c'est de la « *préparation de la vie familiale et sociale* » qu'il est question. Il s'agit donc de préparer à la citoyenneté et non de proposer la possibilité d'une sexualité épanouie.

Le Haut Conseil à l'égalité entre les Femmes et des hommes définit l'éducation à la sexualité comme : « L'éducation à la sexualité est une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des relations interpersonnelles. Adaptée à l'âge, globale, positive et sans jugement de valeur, elle vise à doter les jeunes des connaissances, compétences, attitudes et valeurs dont ils et elles ont besoin pour déterminer leur sexualité et s'y épanouir. Elle permet de transmettre des savoirs relatifs à l'anatomie et la reproduction, mais doit aussi permettre de construire une culture de l'égalité, dont elle constitue l'un des aspect ».¹⁷⁴

L'éducation à la sexualité est le plus souvent envisagée pour des groupes volontaires ou groupes captifs. Nous n'avons pas vu, dans ces mêmes textes, qu'il soit fait mention d'une éducation à la sexualité dans une relation d'individu à individu. C'est pourquoi, nous étudierons la formation d'intervenant s'adressant à un public et non à un individu seul.

« L'éducation sexuelle » met, quant à elle, l'accent sur la protection des jeunes face « *aux problèmes concernant la sexualité* » et a pour objectif de les « *responsabiliser* » En 1973, l'éducation sexuelle ne met qu'un pied dans l'Éducation nationale puisqu'elle est facultative, sur demande des parents ou des élèves du dernier cycle au chef d'établissement. Les parents peuvent alors choisir d'inscrire, ou non, leurs enfants à ces cours, la famille restant au centre de la décision de l'éducation à la sexualité et de son contenu. Dans la réalité, ces séances

¹⁷² Ibid

¹⁷³ Rapport relatif à l'éducation à la sexualité - In H C E (Haut Conseil à l'Égalité des Femmes et des Hommes) – 2016 - p.48

¹⁷⁴ Ibid p.132

d'éducation seront très rarement mises en œuvre.¹⁷⁵ Ainsi la sexualité est envisagée au prisme de sa dangerosité puisqu'il s'agit de s'en protéger et de responsabiliser les jeunes à ce sujet. Le caractère « facultatif » montre la frilosité des institutions qui ne souhaitent pas se substituer aux parents et reportent la responsabilité de la décision sur ceux-ci.

La circulaire de 1996, puis celle de 1998 relative à « l'éducation à la sexualité et la prévention du sida » remplacent la circulaire de 1973. La circulaire de 1998 a pour but de sensibiliser sur la prévention des risques liés au sida et intègre une représentation plus large de la sexualité, englobant les dimensions biologique, psychologique, culturelle et affective. « *Une étape sémantique est donc franchie : la circulaire précise qu'au-delà de « l'information autour de la sexualité et du sida », il est nécessaire de développer une véritable « éducation à la sexualité »* ». ¹⁷⁶

Du fait que les informations concernant la sexualité étaient, d'une certaine manière, confisquées, les termes utilisés semblent refléter l'embarras à nommer l'activité d'éduquer à la sexualité, et cette difficulté est peut-être aussi la difficulté à appréhender les contours de cette intervention spécifique. Aujourd'hui, tout le monde (les instances politiques et les institutions) s'accorde à dire qu'il est essentiel de « faire de l'éducation à la sexualité », par des séances de prévention dans le cadre de la réduction des risques sexuels pour tous (enfants, jeunes, adultes, en situation de handicap, vulnérables et seniors).

Nous notons que ce qui, peu à peu, devient « éducation à la sexualité » s'est érigé sur des bases particulières comme nous venons de le voir, à savoir sur les « problèmes » mentionnés dans la circulaire concernant la sexualité, avec l'objectif de responsabiliser les jeunes et de prévenir l'épidémie du sida. Il se peut que ces racines aient entretenu une atmosphère « anxiogène » autour de la sexualité, rendant la mise en œuvre effective d'une éducation à la sexualité, complexe. C'est ce que nous allons regarder en étudiant les différents programmes d'éducation à la sexualité.

¹⁷⁵ Ibid

¹⁷⁶ Ibid – p.49

Après avoir décrit les contextes historique et idéologique dans lesquels les représentations de la sexualité se situent, nous allons regarder le passage des représentations de la sexualité aux formes revêtues par l'éducation à la sexualité. Ces formes évoluent sur le terreau des prescriptions religieuses, des préoccupations démographiques sanitaires et sexologiques, de l'éducation populaire et des mouvements féministes.

1.2. Les ambitions des différents programmes de formation d'intervenants

On observe que malgré un discours partagé par le plus grand nombre et qui semble convaincu par la nécessité de l'éducation à la sexualité, celle-ci n'est pas mise en œuvre selon les termes de la loi dans le cadre de l'Éducation nationale. Ce point ressort du rapport de l'IGESR de 2021 qui dénonce : « Consciente de l'impossibilité d'appréhender ce sujet très vaste, la mission s'est concentrée sur les enjeux de l'éducation à la sexualité¹⁷⁷ et sur les questions qu'elle soulève aujourd'hui. L'EAS (Education Affective et Sexuelle) a fait l'objet d'un certain nombre de rapports (en particulier ceux du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, du Haut Conseil de la santé publique, du défenseur des droits en 2016 et 2019) qui ont regretté son manque d'efficacité et d'effectivité ». ¹⁷⁸ Les termes qui tendent à s'imposer aujourd'hui et que l'on trouve dans le rapport de l'IGESR sont EAS et EVAS (Education à la Vie Affective et Sexuelle) et EVARS (Education à la Vie Affective, Relationnelle et Sexuelle). Ces termes indiquent aussi la difficulté à nommer les choses. Il existe également le terme de sexo-éducation, peu employé, et désignant une approche de l'éducation à la sexualité via la sexologie. On trouve également l'expression « Education Complète à la Sexualité ». La multiplicité de ces termes indique la difficulté à appréhender le sujet, comme si le mot allait remplacer la chose. Frédérique Lerbet

¹⁷⁷ Rapport de l'IGESR sur L'éducation à la sexualité en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103> .

Il est à noter que ce rapport disponible depuis juillet 2021 n'a été publié qu'en septembre 2022 par le ministère de l'Éducation nationale.

¹⁷⁸ IGESR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche) 2021 : *Rapport relatif à l'Éducation à la Sexualité en milieu scolaire* – n°2021-149 – juillet 2021 – page 1.

Sereni propose « s¹⁷⁹ éduquer en¹⁸⁰ sexualité tout au long de la vie »¹⁸¹. Nous vérifierons la consistance de ces points sémantiques à l'occasion de notre présentation du champ théorique dans le chapitre suivant.

1.3. Formation des intervenants ; les programmes, leurs intentions et les publics

La formation des intervenants en éducation à la sexualité s'appuie aujourd'hui sur les directives officielles, nationales et internationales¹⁸².

Qui sont les intervenants ? Aujourd'hui, les intervenants en sexualité en France sont : les CCF, les infirmières et les médecins des centres de planification, les assistantes sociales, ainsi que parfois les conseillers principaux d'éducation (CPE) des services de l'Éducation nationale, les professeurs de toutes matières, les professeurs des écoles, les sages femmes depuis l'élargissement de leurs possibilités de prescription, les sexologues, les aidants sexuels et toutes les personnes ayant suivi le cursus de formation des cent soixante heures d'éducation à la vie dispensés par des organismes habilités par l'Etat.

L'importance de la place occupée par des associations, laisse à penser que les champs d'intervention des conseillères conjugales et familiales et de l'éducation à la sexualité d'une manière générale relèvent plus d'initiatives de groupement de personnes que d'une volonté politique, bien qu'étant encadré par une législation. La place prééminente occupée par la prévention sanitaire, nataliste, et parentale paraît répondre à des peurs, peut-être à les alimenter. Les séances auprès des différents publics sont teintées comme nous l'avons vu par des idéologies de référence. Aujourd'hui, l'éducation à la sexualité ne peut se

¹⁷⁹ Véronique Le Ralle : *Eduquer pour la Cité ou s'éduquer dans la Cité* – Note d'investigation de Master 1 en ETLV – mai 2016

¹⁸⁰ . Dictionnaire Le Robert : La préposition « en » : « préposition marquant en général la position à l'intérieur d'un espace, d'un temps, d'un état ». Alors que le dictionnaire Larousse définit « à » de la façon suivante : « établit une relation syntaxique qui s'accompagne parfois d'un rapport de but, de moyen, de lieu, de temps ». Le « en » indique la possibilité de se mouvoir à l'intérieur d'un domaine, le « à » semble vouloir diriger vers. L'un ou l'autre terme est le reflet d'une intention pédagogique : ce point important sera repris dans le chapitre 3.

¹⁸¹ Conférence du 17 novembre 2022 aux journées départementales du CDCSS (Comité Départemental de coordination des actions d'éducation à la santé et à la sexualité)

¹⁸² Chaire de santé sexuelle de l'UNESCO - <https://chaireunesco-es.org/tag/sante-sexuelle/> consulté le 17 octobre 2021

réduire à un encadrement religieux, ni à la lutte contre les infections sexuellement transmissibles et les grossesses non désirées ni à la revendication sociale féministe intéressant en réalité toute sexualité. Il s'agit d'un ensemble qui fonctionne de manière organique.

1.4. Les publics concernés par l'éducation à la sexualité

Qui sont les publics ? Les publics concernés par les champs d'une éducation à la sexualité qui se voudrait systématique et imposée, sont : les enfants de maternelle et de primaire, les adolescents de collèges et lycées, les jeunes et adultes en situation de handicap et les publics vulnérables : femmes et hommes subissant des violences, personnes en situation de précarité, migrants, personnes âgées, personnes prostituées. On peut constater que toute personne ne répondant pas à ces caractéristiques n'est pas considérée comme un public *a priori* concerné. Les adultes du monde ordinaire (non vulnérables) ne sont pas ciblés par la dimension éducation à la sexualité mais par celle du soin, comme si elle était considérée comme acquise. Les publics visés par l'éducation à la sexualité sont les publics à protéger, mais ce sont également des publics nécessitant des approches particulières.

1.5. L'éducation à la vie pour la formation d'intervenants

Une formation spécifique qui s'intitule « Education à la vie »¹⁸³ se voulant la plus complète possible a été élaborée et entre dans le cadre de la loi. Cette formation a pour objectif de former des intervenants en éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle. Nous relevons que cette formation s'intitule « Education à la vie » ce qui pourrait vouloir dire que l'éducation à la sexualité serait une porte d'entrée pour une éducation à la vie. En effet, décrite initialement comme un allant de soi, c'est même par la sexualité que la vie perdure. Dans la mesure où cette formation est le tronc commun pour tous les organismes, nous présentons ici son contenu :

¹⁸³Arrêté du 3 décembre 2010, JORF n°0286 du 10 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établissements d'information de consultation ou de conseil familial

« PROGRAMME DE FORMATION ÉDUCATION À LA VIE

Cette formation vise à former aux activités d'accueil, d'information, d'orientation relatives à la vie relationnelle, affective, sexuelle.

Objectifs de la formation :

- développer des compétences en matière d'accueil et d'information sur le champ défini, auprès de jeunes, de personnes seules, de couples, de familles ;
- prendre en compte la dimension relationnelle de l'accueil ;
- clarifier son positionnement institutionnel (mission - spécificité et complémentarité du poste)

Modalités pédagogiques :

Sur la base du programme indiqué ci-dessous, articuler la formation autour des trois dimensions suivantes :

- apports de connaissances ;
- acquisition de techniques, de savoir-faire (information, communication, écoute...);
- acquisition d'une posture professionnelle (attitudes - comportements...).

Programme :

I. - Apports de connaissances.

1. Développement psychoaffectif de la personne : l'enfance et ses spécificités, l'adolescence (son développement et ses crises) - le corps et la sexualité (connaissance du corps, relation à son corps, relation sexuelle), fécondité.
2. Evolution des modèles familiaux : la question du genre, père-mère, couple conjugal, couple parental, couple mixte, autorité parentale...
3. Structure familiale et société : travail, chômage, pauvreté, maladie handicap, isolement, toxicomanie, vieillissement, maladies sexuellement transmissibles.
4. Dysfonctionnements de la personne, du couple et de la famille : rupture, séparation, divorce, violence, dépression...

II. - Acquisition de techniques.

1. Sensibilisation à la fonction écoute.
2. Sensibilisation aux techniques et aux stratégies de communication.
3. Sensibilisation au travail en réseaux.

III. - Acquisition d'une posture professionnelle (attitudes et comportements).

1. Connaissance de soi et relation aux autres : prise de conscience de ses attitudes :
 - identifier et valoriser ses spécificités dans la relation à autrui (au niveau individuel, social, culturel, éthique).
2. Identité professionnelle - responsabilité institutionnelle. »

Chaque organisme de formation s'appuie sur la structure de cette formation de 160 heures et la teinte de ses propres convictions pour former des intervenants. Tant dans leurs buts, que par les moyens qu'ils utilisent, que dans leur sémantique, nous allons étudier si, pour ces institutions et organismes il est fait écho au triple enracinement que nous avons précédemment évoqué, à savoir, la prégnance du dogme religieux, les impératifs relatifs au sanitaire et à l'hygiénisme et à la sexologie, ainsi qu'à l'influence des mouvements populaires et féministes. Nous allons également étudier si ce triple enracinement coexiste avec un nouveau triptyque constitué de la laïcité, de la santé publique et des lois. Nous avons relevé quelques formations d'intervenants caractéristiques en éducation à la sexualité. Le programme des formations d'intervenants, nous parlons de la formation « Education à la vie », est un programme à l'échelle nationale repris sous des formes variées par différents organismes. Cette sélection ne prétend pas être exhaustive, il existe d'autres organismes de formation qui s'appuient également sur la formation « Education à la vie » de cent soixante heures, qui vise à former des intervenants. Ce qui a motivé notre choix est que ces formations tout en étant différentes les unes des autres dans leur approche s'ancrent sur le programme officiel d'« Education à la vie » inscrit dans la loi de 2010. Dans notre pratique, nous observons fréquemment que les personnes formées par certains organismes ne se considèrent pas comme préparées pour animer des séances.

En premier lieu, nous avons choisi d'étudier la formation d'intervenants du Planning Familial, dans la mesure où celui-ci est à l'origine de l'éducation à la sexualité en France. Aujourd'hui en France, le Planning Familial s'appuie sur « *un projet politique de transformation de la société fondé sur une culture de lutte* ». ¹⁸⁴
« *Le Planning Familial est un mouvement d'éducation populaire, une posture pédagogique qui remet en cause la hiérarchie des savoirs. En favorisant le dialogue et l'échange collectif, en permettant à chacune d'exprimer et de partager son expérience, l'éducation populaire donne aux personnes l'espace pour reconnaître et discuter les rapports de pouvoirs comme les inégalités de genre.* » ¹⁸⁵

Pour tout cela, le Planning Familial se propose de s'appuyer sur les intentions pédagogiques suivantes : questionner les gens à partir de là où ils en sont, apprendre à repérer les comportements sexistes, lever les tabous, échanger entre pairs, aménager un espace libre, sans jugement, connaître les outils pour se protéger (IST, grossesses non désirées, violences sexuelles) et plus globalement faire prendre la mesure de l'éducation à la sexualité comme enjeu sociétal global, à la croisée de toutes les dimensions sociales. ¹⁸⁶ C'est le Planning Familial qui va proposer les premières séances d'éducation sexuelle dans les collèges et les lycées. C'est sur cette base, entre autres, que se construiront, plus tard la loi, les circulaires et les programmes de l'Education nationale. Le Planning Familial conteste l'ordre social établi dans une France encore très influencée par le poids de l'Eglise et pays qui obéit aux injonctions sanitaires et hygiénistes, qui ne prend pas au sérieux les avancées de la sexologie ¹⁸⁷. Il s'agit d'une revendication qui touche en profondeur la confiscation du champ de la sexualité

¹⁸⁴ Planning Familial : <https://www.planning-familial.org/fr/laproche-du-planning-237> consulté le 28 juillet 2023.

¹⁸⁵ Le Planning Familial 974 : <https://www.planning-familial.org/fr/le-planning-familial-de-la-reunion-974> , consulté le 28 juillet 2023

¹⁸⁶ Voir Annexe 2 - Planning Familial Dossier pédagogique

¹⁸⁷ Sylvie CHAPERON, *Kinsey en France : les sexualités féminine et masculine en débat* , : « Jusqu'au début des années 1950, seuls la presse à sensation, les humoristes ou les amateurs de littérature érotique se sont emparés du premier rapport.... L'allusion à Kinsey fonctionne alors comme un clin d'œil égrillard censé faire rire et surtout vendre. » in *Le Mouvement Social*, 2002/1 (no 198), <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social1-2002-1-page-91>

par les hommes aux dépens des femmes, comme la confiscation d'une classe sociale au détriment d'une autre. Il est remarquable que ce sont toujours des initiatives féminines qui ont prélué à ce que nous connaissons aujourd'hui à propos de l'éducation à la sexualité. Le Planning, accompagné par d'autres associations militantes, a favorisé une transition vers de nouvelles bases que sont la laïcité, la santé publique et la législation de l'éducation à la sexualité.¹⁸⁸

Le CLER Amour et famille¹⁸⁹ est une association conventionnée, en lien avec l'enseignement catholique. Ses axes de formation portent sur le couple, l'écoute active, et les questions de fertilité. Cette association s'appuie sur des valeurs catholiques, contre la contraception et l'avortement et les rapports sexuels en dehors du mariage. Tout en respectant le programme commun des 160h, nous observons que le CLER oriente ses actions vers les valeurs que sont l'amour et la famille¹⁹⁰. Nous notons, par ailleurs, que l'Institut des Sciences de la Famille de l'Université Catholique de Lyon propose un diplôme universitaire (DU) traversé par les mêmes valeurs.

L'Association Française des Centres de Consultation Conjugale (AFCCC) a été fondée par Jean Lemaire. « Il a eu l'intuition pionnière qu'une thérapie en couple est intéressante à mettre en œuvre en introduisant la dimension psychanalytique. Les conseillers conjugaux sont formés, ainsi que les thérapeutes de couple, dans cette optique. Jean Lemaire et sa femme ont alors été à l'initiative d'un groupe de travail de médecins, de psychologues, de conseillères familiales confrontés aux difficultés des couples et à la nécessité de leur venir en aide¹⁹¹ ». Cette dimension psychanalytique va impacter l'approche de l'Education à la vie sans qu'elle soit affichée de manière explicite par l'AFCCC (Annexe 3 – Programme de formation AFCCC).

¹⁸⁸ Cf supra – chapitre 1, II, 3.2, Sexualité et politique

¹⁸⁹ CLER Amour et Famille : <https://www.cler.net/Accompagnement-couples-et-familles>, consulté le 20 janvier 2023

¹⁹⁰ Programme de la formation de 160 heures du CLER
<https://www.cler.net/Formation/Formation/Educateur-a-la-vie> consulté le 20 janvier 2023

¹⁹¹ Christine HERITIER, Marlène FRICH, *Jean-G. Lemaire : une vie intellectuelle et de praticien liée à celle de l'AFCCC*, Dialogue, 2021/4 (n° 234), p. 249-252.: <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2021-4-page-249.htm> consulté le 30 juillet 2023

L'Education nationale, à l'aide du Planning familial, a élaboré une formation d'intervenants qui s'appuie sur la formation de 160h adaptée spécifiquement pour l'Education nationale. Elle s'adresse à tous les corps confondus exerçant au sein de l'institution. Ses principaux objectifs sont de :

- Connaître et s'appropriier les objectifs et de cadrage institutionnel de l'éducation à la sexualité (lois, code de l'éducation, circulaire 2018, contexte institutionnel),
- Comprendre en quoi et comment l'éducation à la sexualité s'inscrit dans une politique de promotion de la santé et l'école promotrice de santé,
- Identifier les différents champs de la sexualité humaine et les spécificités qui en découlent en matière d'éducation à la sexualité,
- Acquérir les connaissances indispensables pour aborder cette thématique dans les dimensions biologiques, psycho-émotionnelles et sociales,
- Elaborer une réflexion sur ses représentations de la sexualité pour devenir un professionnel intervenant en éducation à la sexualité,
- Être en capacité de mettre en place des séances d'éducation à la sexualité adaptées au public en s'appuyant sur les ressources locales.

Les critères mis en avant prioritairement concernent le cadrage institutionnel et la santé publique. La laïcité est implicite dans la mesure où elle est un principe républicain inscrit à l'article premier de la constitution française. On observe que l'encadrement initialement religieux se déplace vers un encadrement laïque. Certains éléments de la sexologie sont intégrés, comme par exemple le développement psycho-sexuel de l'enfant et de l'adolescent ainsi que des apports sur le fonctionnement de la sexualité.

La Fédération Nationale Couples et Familles¹⁹² ainsi que la Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs FNEPE¹⁹³, se déclarent non confessionnel et apolitique, donc laïques. Ils affichent une volonté de neutralité, d'ouverture et de consensus.

¹⁹² Formation de la Fédération Nationale Couples et Familles : <https://www.couples-et-familles.com/formation-education-vie-eav> Consulté de 20 janvier 2023

¹⁹³ Formation de l'Ecoles des Parents et des Educateurs : <https://formations.epe-idf.com/formation/education-a-la-vie/#contenu> Consulté de 20 janvier 2023

Les programmes proposés et les différentes manières de les aborder, paraissent complets d'un point de vue formel. En revanche, il semble que seul le Planning Familial propose un traitement radical de la question de l'éducation à la sexualité. En effet, celui-ci rappelle que l'éducation à la sexualité constitue un enjeu sociétal global. La question des conditions de de l'apprentissage du sujet est manifeste dans leur communication, alors qu'elles ne sont pas affichées dans les autres programmes. Les valeurs portées par certains organismes de formation ne sont pas toujours explicites et cela pourrait donner l'impression que parfois, ils se réfugient derrière le programme officiel de 160h.

Après les années sida, les intervenants en sexualité ont reçu l'injonction de parler du désir et du plaisir et non plus seulement des conséquences délétères de la sexualité, sans que personne ne sache le faire concrètement puisqu'ils n'y avaient pas été formés. Est-il nécessaire d'aborder ce thème dans les interventions d'éducation en sexualité et si oui comment le faire ? Aujourd'hui encore, on peut constater une méconnaissance persistante en matière d'anatomie et de physiologie des appareils génitaux chez les professionnels de la santé et de l'éducation.

Le tabou de la sexualité est-il persistant au point d'être actif sur les professionnels et les médecins eux-mêmes ? Ce tabou entrave et altère l'efficacité des messages à transmettre dans les formations d'intervenants en éducation à la santé sexuelle.

Comment alors résoudre cette « quadrature du cercle » ; d'une part dispenser une formation recouvrant informations et recommandations institutionnelles attendues, et d'autre part s'assurer de leur apprentissage par les sujets concernés. La question se pose de comment susciter chez l'apprenant une curiosité et une envie de découvrir ce que le sachant estime être important de ce que doit assimiler l'apprenant. La question qui se pose alors aujourd'hui est qu'en est-il de l'apprentissage de la sexualité par le sujet concerné lui-même, apprentissage par l'intérieur par opposition à un apprentissage par des informations extérieures. La didactique pourrait alors prendre le pas sur

l'apprentissage par elle-même de la personne. Nous verrons dans le troisième chapitre si une « didactique du sujet »¹⁹⁴ peut s'envisager

Dans la mesure où notre questionnement porte sur l'apprentissage en éducation à la sexualité, apprentissage de l'apprenant comme celui de l'intervenant et du formateur, il s'agira de voir comment s'apprend la sexualité et comment elle est enseignée.

2. Apprendre la sexualité, pour les intervenants, pour les publics

2.1. Apprendre en éducation à la sexualité ?

L'influence sociale du milieu s'impose par les parents, la famille, les pairs, les réseaux sociaux, les médias et la culture, dont la pornographie, et l'école dans sa dimension de sociabilité dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Dans ces modalités d'apprentissage, il n'y a pas d'intentionnalité de la part du formateur. L'apprentissage se fait par des échanges de la vie quotidienne, par opportunité de l'instant. Le mouvement d'apprentissage est conduit par le formateur et infléchi par l'apprenant au travers de ses questions ou simplement de ses attitudes et de son comportement pendant l'apprentissage. Le formateur, sélectionne de façon automatique, les informations selon la résonance de l'information en lui¹⁹⁵. Nous disons « de façon automatique » parce que la personne ne sélectionne pas sciemment l'information, Celle-ci s'impose sur un mode d'imprégnation du milieu d'où il est issu et de son propre passé. L'imprégnation fondamentale semble être celle du milieu familial : les convictions issues de la famille sont souvent plus fortes que les arguments scientifiques du moment Réf¹⁹⁶. Par exemple, il est fréquent que des jeunes filles ne croient pas les professionnels quand ils disent que la

¹⁹⁴ Pablo Buznic-Bourgeacq : « En tant que didacticien, je m'intéresse à la spécificité et la généralité de ce qui est transmis, à la particularité des savoirs en jeu dans l'acte de transmission, que ces savoirs réfèrent à des objets disciplinaires très singuliers ou à des manières d'appréhender le monde très générales » Présentation in Laboratoire CIRNEF 2023

¹⁹⁵ Par exemple, la théorie constructiviste de l'apprentissage considère que dans le processus d'apprendre, chacun apporte sa propre expérience antérieure et construit ce qui lui fait sens avec l'apport des éléments nouveaux. Cf infra chapitre 3

¹⁹⁶ François Kraus (*directeur du Pôle Politique et Actualités de l'Ifop*) Pourquoi de plus en plus de jeunes ne croient plus aux vérités scientifiques : « Les désordres informationnels de l'ère internet viennent sans doute accentuer la perméabilité traditionnelle des jeunes générations à ces croyances (croyances non vérifiées, qui relèvent de la doxa) » in Le Figaro du 16/02/23

pilule est un médicament fiable¹⁹⁷, parce que leur mère leur a dit qu'il y avait beaucoup d'effets secondaires et que la pilule allait les rendre stériles. Les parents et les professionnels véhiculent parfois des informations qui peuvent être erronées et avoir des positions morales et sociales qui ne permettent pas toujours que les jeunes puissent développer leur esprit critique, eux-mêmes étant imprégnés par le milieu dont ils sont issus. La première référence de l'enfant est son parent ou ses parents et l'enfant va croire ou s'opposer à ce qui lui est inculqué en fonction de la référence en question. Une autre référence sera les informations véhiculées par ses pairs et les réseaux sociaux. Cette éducation entre pairs serait une forme contemporaine d'initiation ?

2.2. Des programmes à la réalité du terrain

Il semble qu'un travail personnel soit à effectuer par chaque futur intervenant pour identifier l'influence de ses propres valeurs de manière éviter qu'elles n'interfèrent dans sa manière de véhiculer les informations.

Par exemple, dans le cadre de la lutte contre les violences, on observe deux extrêmes : d'une part une victimisation qui enferme la personne dans son rôle de victime, qui l'essentialise¹⁹⁸ et d'autre part un déni de la violence subie. En éducation à la sexualité, nous pouvons observer la honte d'être victime¹⁹⁹. C'est encore le plus souvent la personne qui a subi la violence qui se culpabilise et n'ose pas parler. Les enfants, en particulier, ont un conflit de loyauté vis-à-vis de leurs parents. Ils sont muselés par l'attachement à leurs parents et ne peuvent admettre qu'ils leur fassent du mal. Ce constat se retrouve dans le cas de violences sexuelles et d'inceste. L'intervenant en éducation à la sexualité pourra se trouver confronté à des comportements où la violence et la violence sexuelle sont la manifestation de la virilité, montrant ainsi que celui qui agresse « est un

¹⁹⁷ La pilule est le premier traitement donné pour soigner l'endométriose, des règles hémorragiques, l'acné et traiter les règles irrégulières.

¹⁹⁸ Michel Foucault : globalement, dans son œuvre. « *Les anormaux* », « *Surveiller et punir* », « *L'ordre du discours* » où il explique qu'essentialiser revient à réduire une personne à une seule de ses caractéristiques.

¹⁹⁹ « différents préjugés sexistes ont pour effet d'inverser les rôles : l'agresseur est perçu comme la victime alors que celle qui a subi la violence doit en porter la culpabilité »

<https://pointdappui.org/wp-content/uploads/2020/07/Attitude8DECULPABILISER.pdf>
consulté le 05 août 2023

bonhomme » au dire de certains jeunes hommes. Ce qui est agression pour la victime peut être vécu comme signe de virilité chez l'agresseur. C'est ce genre de renversement de valeurs où ce sont principalement les femmes et les enfants qui sont victimes face auquel peut se trouver l'intervenant. Cela peut être un point à travailler en éducation en sexualité.

Les atermoiements de la justice d'aujourd'hui laissent à penser que nous sommes confrontés à des problèmes similaires : en effet, en 2017 la différence entre un viol, qui est un crime passible des assises ²⁰⁰ et l'atteinte sexuelle jugée au pénal ²⁰¹, a fait l'objet de multiples controverses. ²⁰² Par ailleurs, c'est encore souvent à la victime de prouver qu'elle n'est pas consentante. En effet Geneviève Fraisse écrit : « *Le consentement semble un mot simple, une notion transparente, une belle abstraction de la volonté humaine ; il est pourtant obscur et épais comme l'ombre et la chair de tout individu singulier* » Réf ²⁰³²⁰⁴. Cette notion de consentement n'est pas travaillée depuis très longtemps.

Conclusion de la deuxième partie

Pour être serein, le futur intervenant pourra mener un travail sur lui-même afin de prendre conscience de ses critères et de ses valeurs, être au clair dans la relation avec sa propre sexualité, et développer des compétences à mener un groupe vers une réflexion. Il semble également nécessaire qu'il se tienne informé des évolutions sociales, de l'évolution de la législation, qu'il complète sa connaissance des traditions culturelles. Ainsi, il aura la capacité d'échanger avec tous les publics sur les questions que ceux-ci souhaiteront aborder, aussi

²⁰⁰ Définition du viol : Article 222-23 du Code pénal : « Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, commis sur la personne d'autrui par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol .Le viol est puni de quinze ans de réclusion criminelle. »

²⁰¹ Définition d'atteinte sexuelle : Article 227-25 du Code pénal : l'atteinte sexuelle sur mineur de 15 ans « Le fait, par un majeur, d'exercer sans violence, contrainte, menace ni surprise une atteinte sexuelle sur la personne d'un mineur de quinze ans est puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende. ».

²⁰² En 2017, le parquet de Pontoise (Val-d'Oise) a décidé de poursuivre pour "atteinte sexuelle" et non pour "viol" un homme de 28 ans pour avoir eu une relation sexuelle avec une enfant de 11 ans, considérant qu'il n'y avait pas eu de contrainte.

²⁰³ Documentaire *Sexe sans consentement* Delphine Dhilly, 2017. (CRIPS : Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida pour la santé des jeunes) <https://www.lecrips-idf.net/consentement-sexuel> consulté le 8 janvier 2023.

²⁰⁴ Geneviève FRAISSE : *Du consentement*, Paris, Editions du Seuil, 2007, p.21

complexes soient-elles. Comment ces questions peuvent-elles être traitées ? A partir de quels repères expérimentés par lui-même d'une part et d'autre part, issus de données provenant de l'extérieur, l'intervenant peut-il échanger ? Les personnes qui recourent à une auto-formation sont nombreuses. Elles se forment de tâtonnement en tâtonnement, en fonctions d'opportunités, en « bricolant » dans l'acception que lui a donné Michel de Certeau ²⁰⁵. Chez ces auteurs, le « bricolage » est « [...] économie et condensation [...] double sens et contresens, déplacements et allitérations, emplois multiples d'un même matériel » c'est-à-dire tout ce que qu'ils appellent « *ruses pratiques* ». Cela revient à dire que les pratiques de l'intervenant s'adaptent le plus astucieusement possible aux textes de loi, s'assurant au mieux de leur légitimité.

Conclusion du chapitre 2

De cet état des lieux de l'éducation à la sexualité en France de nos jours que nous venons de faire, nous pouvons constater que les pratiques relèvent de la combinaison de facteurs multiples

L'éducation à la sexualité s'est inscrite dans un contexte scolaire et fortement empreint de moralité. Nous ne pouvons écarter que cette influence s'exerce encore, même si avec le temps et l'apparition d'autres facteurs, elle a pu s'atténuer.

Les débuts de l'éducation à la sexualité ont vu le jour dans un monde d'invisibilité de la sexualité, d'interdits et plus globalement de tabous. Comme nous l'avons constaté, C'est d'une volonté d'émancipation de ce conditionnement, que les prémices d'une nouvelle approche de l'éducation à la sexualité ont été rendues possibles.

Bien souvent, l'éducation à la sexualité est ramenée au champ du scolaire alors que sur le terrain nous observons des réalités plus contrastées avec notamment les initiatives individuelles et associatives. Nous observons également que l'ensemble des actions d'éducation à la sexualité se font dans le cadre d'une

²⁰⁵ Michel de Certeau : *L'invention du quotidien t.1 Arts de faire* – Gallimard Folio Essais p.64

formalisation institutionnelle au travers de directives encadrées par des lois. Ces directives sont, elles-mêmes-mêmes issues de recommandations internationales.

De la sorte, les formateurs comme les intervenants auprès des publics doivent composer avec ce cadre institutionnel rassemblant des éléments de résistances et/ou d'obligations.

Nous identifions donc trois piliers sur lesquels se fondent, selon nous, les représentations à l'œuvre en éducation à la sexualité : la laïcité comme nouvelle morale remplaçant la religion, la santé publique avec son approche hygiéniste, le politique au travers du législatif. Ces piliers conduisent à des injonctions et à des obligations dont le risque est d'aboutir à une uniformisation et à une désindividualisation des messages.

La tendance des instances « officielles » est d'amener la question de la sexualité dans le champ de la santé publique, ce qui risque de se faire au détriment d'une approche favorisant un rapport de découverte apaisé ce thème de la sexualité. L'autre approche est celle de la sexologie qui apporte des éléments informatifs intéressants. Mais dans les deux approches, les pédagogies semblent se limiter à dispenser des informations et à véhiculer des valeurs, plutôt qu'à favoriser l'émergence d'un esprit de découverte des différents publics. Bien que nous parlions d'éducation à la sexualité, est-ce vraiment la sexualité que l'on apprend et comment l'apprend-on ? Nous essaierons d'amener des éléments de réponse à ces questions après l'exploitation de notre corpus.

CHAPITRE 3 : EDUQUER ET S'APPRENDRE EN EDUCATION A LA SEXUALITE

Introduction du chapitre 3

Dans le premier chapitre, nous avons vu que pendant longtemps la sexualité entrainait dans les mœurs sans être véritablement questionnée. Les codes sociaux ont encadré une éducation sexuelle plus ou moins manifeste par des limites et des interdictions. Dans l'Histoire, nous avons vu que l'image de la sexualité dépend de déterminants sociétaux (culturels, religieux, économiques) qui relèvent de différents pouvoirs : pouvoir du masculin sur le féminin, pouvoir de la classe dominante sur la classe dominée, pouvoir de l'esprit sur le corps au point que ce que nous appelons violences sexuelles est caché et se règle à l'amiable (par un mariage avec le violeur par exemple, pour sauver l'honneur).

Ce pouvoir de l'esprit sur le corps va jusqu'à répudier ce dernier en le considérant comme impur et à l'origine du péché, en en faisant un tabou.²⁰⁶

La sexualité est rendue invisible, dans la sphère publique, dans le sens où elle est masquée par des préconisations religieuses, économiques, sanitaires et politiques. Pourtant, elle est un enjeu tel que ces préconisations et leurs jugements de valeurs s'imposent jusque dans la sphère de la vie privée. Notre recherche consiste à mettre au jour ce qui nous semblait caché ou tout au moins invisible et c'est ce que nos travaux préparatoires ont fait ressortir. Nous observons qu'il est plus facile d'identifier ce qui masque que ce qui est masqué et c'est ce que nous allons tenter de voir au travers de notre grille sur le thème de la formation d'intervenants en éducation à la sexualité. C'est ainsi que la question du tabou qui perdure profondément encore autour de la sexualité, semble être admise tacitement par tous en dépit des efforts pour apparemment la démystifier. Lorsque Freud parle de deux dimensions du tabou, le sacré d'une part et l'interdit de l'autre²⁰⁷, il en oublie une troisième qui les accompagne et selon nous pèse très

²⁰⁶ Sigmund Freud : *Totem et tabou* : « Pour nous [les occidentaux], le tabou présente deux significations opposées : d'un côté celle de *sacré, consacré* ; de l'autre celle *d'inquiétant, de dangereux, d'interdit, d'impur.* » Editions Payot et Rivages - Petite Bibliothèque Payot – Paris, 2001 – p.35

²⁰⁷ Cf supra Chapitre 3 – Introduction note ²⁰³.

lourd : le tabou est généralement inexpliqué. En d'autres termes, les croyances et les idéologies se substituent aux éclaircissements.²⁰⁸ Cela légitime le questionnement de l'invisibilisation qui traverse notre recherche.

Les interdits et les préconisations qui étaient justifiés par la morale religieuse, deviennent légitimés par la science. L'approche de la sexualité s'est également ancrée sur l'axe sanitaire et hygiéniste avec la lutte contre les IST, dans une démarche sécuritaire et défensive face aux risques qu'elle présente.²⁰⁹ La sexualité n'a été rendue visible qu'avec l'apparition de la sexologie, justifiant des états jugés comme pathologiques d'un pont de vue psychiatrique²¹⁰, puis elle a été étudiée comme phénomène traversant de part en part le psychisme humain²¹¹. Tout cela amènera l'idée décisive de la dissociation, en tant que telle, de la sexualité de sa dimension reproductive.

Dans l'Histoire récente, on observe une prise de conscience qui cherche à dépasser le tabou, le conservatisme et à réconcilier l'ancienne séparation âme/corps.

Concomitamment, les mouvements féministes et les mouvements populaires ont surgi faisant contrepoids aux pouvoirs dominants. C'est à ce moment de l'Histoire qu'apparaissent les premières réflexions à propos d'une éducation sexuelle comme celles de Freud²¹².

²⁰⁸ Cf supra chapitre I – II-1.2 D'une répression morale à une justification scientifique.

²⁰⁹ Haute Autorité de Santé (HAS) « La vie affective et sexuelle est, encore aujourd'hui, un sujet tabou pour certains professionnels ou institutions. La sexualité est abordée d'abord sous l'angle des risques » HAS • *Vie affective et sexuelle dans le cadre de l'accompagnement en ESSMS* • mai 2022 p.8

²¹⁰ Sylvie Chaperon : *-Les origines de la sexologie 1850-1900* « ... expliquer les " déviations malades de l'instinct génésique " qu'ils observent chez des patients internés dans les asiles, ce qui les conduit à envisager la sexualité en dehors des lois de la reproduction. » - Paris, éd. Louis Audibert, mai 2007. p.288.

²¹¹ Sigmund Freud : *Cinq leçons sur la psychanalyse* « A moi vous empruntez la nature sexuelle de la libido, à Jung sa signification générale. Et ainsi se trouve créé, dans la fantaisie des critiques, un pansexualisme qui n'existe ni chez moi, ni chez Jung. » ed.Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2015, p.108

²¹² Sigmund Freud : Lettre au Dr Fürst *-Les explications données aux enfants (1907)* In : *La vie sexuelle*. Paris: PUF; 1969, p. 7-13.

Ainsi, la question de la sexualité est désormais entendue, en théorie au moins, comme un phénomène concernant la totalité de la vie humaine et non plus comme une sorte d'épiphénomène avec lequel il faut composer.

Dans le chapitre 1, nous avons traité d'une sexualité non questionnée existant sous un joug d'arbitraires comme le tabou et les interdits religieux.

Puis, dans le chapitre 2, nous avons analysé comment la sexualité devient une préoccupation contemporaine et comment l'éducation à la sexualité, en tant que sujet à part entière a émergé grâce à des mouvements populaires et féministes qui ont contesté l'ordre établi. Nous avons étudié comment elle est traitée à l'échelle internationale et sur le plan national. La sexualité devenant une matière à apprendre avec des programmes conçus et élaborés pour en faire l'éducation. Ces programmes se fondent sur des données scientifiques contemporaines, et on y voit une évolution vers de nouvelles représentations.

La sexualité s'envisage alors comme faisant l'objet de « droits sexuels » et comme faisant partie de tous les aspects de la vie humaine. Apparaît alors la nécessité développer des compétences psychosociales en les enseignant. Les préoccupations relatives à l'éducation à la sexualité sur le plan international se retrouvent même si les directives internationales sont adaptées au niveau de la France avec des spécificités, tout le monde (à l'international et au national) se rejoint sur la nécessité de transmettre des informations justes aux différents publics. Nous nous sommes interrogé sur le mode de transmission de ces informations par des intervenants dédiés, sur la façon dont ils sont formés et comment prendre en compte et laisser la place à l'apprentissage de chacun à partir « du dedans », de l'intérieur de chaque personne.

Nous allons donc réfléchir à l'éducation à la sexualité, du point de vue des modes d'apprentissage qui jusqu'alors n'étaient pas théorisés.

En effet, ce qui est théorisé ce sont les programmes de formation eux-mêmes, ceux à destination des publics comme ceux à destination des intervenants. Nous allons questionner ces modes d'apprentissage singuliers expérimentés par le sujet, publics à former, intervenants auprès des publics, intervenants auprès des publics, formateurs des intervenants à partir de l'intérieur d'eux-mêmes. « *La cognition fonctionne en « prise directe avec notre corporéité que, de ce fait, elle exprime* ». « *Vigilance est ... à entendre comme le contraire*

*de concentration : plutôt une présence ouverte et disponible à l'inconnu, pour s'apprendre (réfléchi et réciproque) du « pas encore connu ».*²¹³ » » Comme son nom l'indique, la concentration se focalise sur un point, un espace, un domaine particulier. De la sorte, en se mobilisant sur un « champ » spécifique, le sujet en vient à omettre tout ce qui n'entre pas dans ce champ. La vigilance ou attention quant à elle, n'opère pas de sélection dans ce qui advient ; elle est ouverture à tout ce qui est ici et maintenant. Ce qui est ici et maintenant, ce sont toutes les circonstances que le monde extérieur environnant nous offre, mais c'est dans le même moment présent, tout ce qui se passe dans notre propre monde intérieur. (émotions, sentiments, tensions). Ainsi, là où la concentration est un mode de présence tendue tournée soit vers un élément du monde intérieur soit, l'attention ou vigilance prend en compte la totalité du moment présent. Par l'attention en temps réel, tant chez l'intervenant/formateur que chez l'apprenant, s'apprendre apprenant devient possible. Or, les schémas éducatifs, formatifs et pédagogiques semblent davantage privilégier la concentration plutôt la vigilance/attention. Il se peut que cela impacte le mode d'apprentissage en le concentrant sur des données apprises au détriment des données éprouvées. Tout cela a pour conséquence d'altérer ou de mettre entre parenthèses la possibilité de s'apprendre en un apprentissage de soi comme de « s'apprendre » réciproquement en un apprentissage d'échange avec l'autre. Cela peut produire une inhibition de l'appétence à découvrir et une fermeture face à l'inconnu.

De nos jours la sexualité et l'éducation à la sexualité continuent d'être un enjeu sociétal qui perdure au travers des valeurs contemporaines que sont la laïcité et la santé publique dont font partie la sexologie²¹⁴ et la natalité²¹⁵ ainsi qu'au travers de l'ensemble des lois dans ce domaine²¹⁶. Apparemment, ces

²¹³ Frédérique Lerbet-Sereni. *Accompagnement et autonomie : pour/par/avec/en/de/sans.... Regards croisés sur l'autonomie*, Nov 2017, Pau, France. hal-01706891, p.4

²¹⁴ L'émergence de la sexologie avec Havelock Ellis (1859-1939) a coïncidé avec la réaction face au puritanisme victorien de la fin du XIX^e siècle.

²¹⁵ La question de la natalité, en particulier après la première guerre mondiale, a pris une dimension concernant davantage l'économique, plutôt que les convictions morales et religieuses qui prévalaient jusqu'alors.

²¹⁶ L'objet et l'évolution des lois montrent la difficulté du sujet « sexualité » : d'une part parce qu'elles n'ont pas toujours traité directement de sexualité mais plutôt du statut de la femme, d'autre part parce qu'elles ont marqué des phases de régression à propos de ce statut (par exemple à l'époque napoléonienne).

nouvelles valeurs se sont fondées sur le dépassement des anciennes, celles de l'Eglise et celles de l'ordre monarchique.

Pourtant, au sein de l'Education nationale, l'éducation à la sexualité continue à s'envisager la plupart du temps comme le parent pauvre d'un domaine auquel il est assujéti, par exemple à celui des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Cela met en évidence la difficulté rencontrée pour aborder la sexualité et complexifie la mise en œuvre d'une éducation à la sexualité.

L'idée d'une éducation à la sexualité se heurte cette logique, pourrait-on dire « défensive ». Le fait qu'aujourd'hui encore, 70% des jeunes ne bénéficient pas d'une éducation à la sexualité confirme que perdure l'embarras qu'elle suscite ».

Pour voir de quelle nature ont été les contributions des théories et conceptualisations concernant l'éducation à la sexualité, il nous faut aborder préalablement les différentes formes éducatives puisqu'on peut penser qu'elles ont servi de base à l'élaboration des approches en matière d'éducation à la sexualité. *« Fondamentalement, l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique. A la différence de la simple socialisation, l'éducation suppose cependant les deux critères de représentation et de transmission consciente des savoirs, des savoir-faire et des valeurs de la société. Elle implique donc la référence à des représentations mentales et non plus seulement à des habitudes »*²¹⁷

Avec cette proposition, Michel Fabre détermine les enjeux généraux de l'éducation qui seraient : compléter la nature et faire évoluer les représentations tout en transmettant les valeurs existantes. D'une façon générale, il semble que le champ de l'éducation ait tendance à proposer des pédagogies que nous dirions « extérieures ». Ainsi, les approches en matière d'éducation, quel qu'en soit le domaine, font que les formateurs « se voient attribuer la visée d'une autonomie pour la personne à laquelle ils s'adressent ».²¹⁸ Pourtant, l'autonomie est une

217 Michel Fabre : *Penser la formation* – éd.Fabert, Paris, 2015 – p.53

218 Jean-Yves Bodergat et Pablo Buznic-Bourgeat (sous la direction de) : *Des professionnalités sous tension – Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* éd. De Boeck, Louvain, 2015 – p.10

capacité que « par définition même, nous ne pouvons appréhender de l'extérieur, et qui ne peut pas davantage s'énoncer lucidement comme telle par l'intéressé »²¹⁹ Ce que nous désignons par extérieur, ne se cantonne pas aux seuls aspects matériels tels que contexte matériel, organisation spatiale, architecture des locaux, ergonomie, nombre d'apprenants, ainsi que les « cadres pédagogiques », les programmes²²⁰, la « posture » du formateur, qui sont tous des paramètres indispensables. « Par extérieur », nous voulons dire que les principes éducatifs, les méthodes éducatives, les initiatives pédagogiques de toute nature font souvent l'impasse sur le ressenti, le fonctionnement et la compréhension au-delà de la simple compréhension intellectuelle, c'est-à-dire que la plupart des approches éducatives ne prennent pas en compte le mode d'apprentissage spécifique à l'apprenant. Ainsi, les propositions « extérieures », censées faciliter l'apprentissage, sont conçues du point de vue des pédagogues et éducateurs à partir de leurs convictions sur ce que serait le point de vue de l'apprenant mais ne font pas appel aux potentiels et ressources intrinsèques de celui-ci. Ces propositions se fondent sur les besoins des apprenants comme si ces besoins pouvaient être évalués par un agent extérieur. Pourtant, des pas vers une meilleure appréhension du sujet apprenant ont été faits, notamment en partant de ce qu'il est, allant ainsi dans le sens des observations de Carl Rogers.²²¹ « *d'abandonner les fausses défenses pour faire face à la vie* ».

Nous parlons d'extériorité dans la mesure où ces propositions relèvent davantage de procédés ou de techniques reproductibles. Les tenants de « *prendre l'apprenant là où il est* » peuvent risquer d'automatiser leur approche au point d'en faire une idéologie unique de l'éducation et de la pédagogie sans forcément en avoir conscience.

219 Frédérique Lerbet-Sereni : *Accompagnement et autonomie : pour/ par / avec / en / de / sans ... Regards croisés sur l'autonomie*, nov. 2017, Pau – hal-01706891 p.2

220 Cf supra Chapitre 2, II-1.3 : Formation des intervenants ; les programmes, leurs intentions et les publics

221 Carl Rogers : : *Le développement de la personne* « J'ai acquis la conviction que mieux un individu est compris et accepté, plus il a tendance à abandonner les fausses défenses dont il a usé pour affronter la vie, et à s'engager dans une voie progressive. » ed.Dunod, Paris, 1998. p.15

Ce faisant, et avec les meilleures intentions, cela tend à poser des principes, des normes, et sur ces bases, des objectifs et des ambitions qui ne trouvent pas de correspondance ni résonance chez le sujet apprenant. Les données apportées par l'extérieur sont nécessaires et sont pertinentes si elles sont comprises par l'apprenant. Nous parlons ici d'une compréhension pleine c'est-à-dire incarnée et pas seulement de la compréhension d'éléments relevant d'informations intellectuelles.

Dans une première partie du présent chapitre, nous décrivons le paradoxe d'une approche éducative « par l'extérieur » qui tend à promouvoir l'autonomie de l'apprenant. Toutefois, nous remarquons, qu'en France, l'éducation semble privilégier la transmission, d'éléments informatifs d'ordre intellectuel au détriment des modes d'apprentissage sensible des apprenants. Nous interrogeons d'autre part, le point de tension entre une éducation s'adressant à tous tout en ayant une visée adaptée à chacun. De même nous soulignons la difficulté inhérente à l'intentionnalité de l'acte éducatif. Ainsi, nous décrivons brièvement les principales tendances pédagogiques et l'une classique et généralement utilisée, une seconde qui tente peu à peu de s'approcher de la dimension expérientielle du sujet apprenant lui-même. Les théories de l'apprentissage vont également dans ce sens en donnant parfois l'impression d'« objétiser » le sujet apprenant. Dans l'ensemble les intervenants/éducateurs sont tiraillés entre la « commande institutionnelle » et l'apprenant dans sa singularité. Cela conduit à faire le constat de ce que nous appelons l'« angle mort » de l'éducation en général, qui correspond à la mise entre parenthèses de l'expérientiel, de l'éprouvé personnel chez l'apprenant. Cela semble coïncider avec l'attachement à sa posture de la part de l'intervenant. Le constat de cet « angle mort » amène à la nécessité de se connaître soi-même, c'est-à-dire de s'apprendre et cela concerne l'apprenant comme l'intervenant lui-même.

Ainsi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous regardons si et comment ces éléments issus de l'éducation en général peuvent se transposer ou non dans le champ de l'éducation à la sexualité. Nous y remarquons que les instances officielles promeuvent les « sept voies de la santé sexuelle » et ce faisant, ramènent la question de l'éducation à la sexualité à celle de l'éducation à la santé. Il se peut que la particularité de la question de la sexualité accentue chez

les intervenants comme chez les apprenants, la réticence/résistance à l'inconnu supposé.

C'est ainsi que les dimensions corporelle, émotionnelle et comportementale peuvent être sous-estimées alors même qu'il en est fait mention. Lorsqu'elles sont travaillées, elles le sont en général séparément ; c'est-à-dire qu'elles ne sont pas englobées comme un ensemble organiquement fonctionnel.

Le fait que les jeunes en particulier recourent à des sources « non-officielles » où un échange serein et non-culpabilisant autour de la question de la sexualité est possible, pourrait être le symptôme d'une inadéquation de l'éducation à la sexualité telle qu'elle est délivrée.

I- Des intentions pédagogiques à l'assimilation des/par les apprentissages

Introduction de la première partie

L'intention pédagogique tente souvent le défi d'éduquer en estimant savoir ce qui convient à l'autre. L'axe de notre présentation consiste à démontrer que pour résorber l'écart entre ce qui dans l'acte éducatif est délivré à l'apprenant et ce qui est intégré par lui, il nous semble nécessaire que le formateur/l'intervenant s'apprenne lui-même en tant qu'individu comme en tant que formateur. Nous verrons également qu'au-delà des éléments à transmettre et de la méthode de leur transmission se pose la question de l'invisible apprentissage de l'apprenant.

L'éducation, telle qu'elle se pratique en France, prend une forme plutôt descendante. Cette tendance peut laisser de côté la spécificité de l'apprentissage de chaque sujet apprenant.

La préoccupation de trouver les moyens de transmettre des idées, des valeurs, des contenus et des codes par les meilleures pédagogies semble être l'axe autour duquel s'organise l'éducation. Toutefois, quelle que soit l'ingéniosité des schémas pédagogiques, leur impact sur l'apprentissage des apprenants, est régulièrement remis en question. Tous ces éléments indiquent des tendances éducatives que nous appellerons « extérieures » dans la mesure où elles s'apparentent à des procédés et des procédures. Cela s'exprime par exemple dans

une forme où « la discipline fait le métier »²²² c'est-à-dire où ce qui est à transmettre détermine en premier la pédagogie adoptée. Cela se manifeste encore sous la forme d'une ingénierie de formation dont le caractère « professionnalisant »²²³ dit explicitement qu'elle est centrée sur un objectif « socio-économique ».

Globalement, ces propositions ont une intentionnalité : celle de transmettre des contenus considérés comme les mieux appropriés d'après les pédagogues. Autrement dit, l'accent est mis sur ce qu'il y a à « faire passer », et lorsque l'intérêt se porte sur le sujet apprenant c'est pour savoir comment faire pour que celui-ci enregistre le plus complètement ce qui est transmis et non comment il l'a enregistré. Or, chacun enregistre de façon singulière et de surcroît souvent à son insu. Il semble que la plupart du temps lorsqu'il en est question, la notion d'imitation est avancée. Si l'apprentissage par imitation est en effet avéré, alors seul l'aspect apprentissage par la reproduction paraît être mis en évidence et accepté. De quel apprentissage parle-t-on si cela s'arrête à répéter et à reproduire à l'identique tant du côté apprenant que de celui de l'intervenant, ce qui vient de l'extérieur ? Tout au long de notre vie nous pouvons constater que l'expérience d'autrui, pour utile qu'elle nous soit, ne suffit jamais réellement à notre adaptation en propre aux circonstances extérieures et intérieures qui se présentent.

Le paradoxe²²⁴ réside dans le fait que l'intention des professionnels est de conduire le sujet apprenant à son autonomie,²²⁵ tout en reconnaissant devoir « s'engager dans la relation en sollicitant sa propre subjectivité : il s'agit alors de mobiliser l'exigence éthique pour déterminer le sens, la portée de la relation à

222 Jean-François Themimes in Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq (sous la direction de) : *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. éd. De Boeck, Louvain, 2015 – p.177

223 Thierry Ardouin in Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq (sous la direction de) : *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. éd. De Boeck, Louvain, 2015 – p.62

224 Frédérique Lerbet-Sereni : *Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ?* « on nomme sans vergogne l'accompagné, celui dont l'autonomie est cet allant-de-soi de conformisation », in revue Education Permanente – n° 205 – 2015 p.4

225 Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq (sous la direction de) : *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. éd. De Boeck, Louvain, 2015 – p.10

l'autre telle qu'il la construit. Derrière l'effacement du contrat, c'est l'effacement du professionnel qui se joue progressivement dans la relation avec le sujet. Cet effacement invite alors le professionnel à projeter un idéal du sujet avec et pour qui il agit, dans ses rapports : avec les structures et groupes sociaux, au métier, à l'école, aux mathématiques, à son corps, à son handicap, etc. Cet idéal, individuel ou collectif s'inscrit dans une éthique propre qui engage subjectivement le professionnel dans l'élaboration de ce qui justifie, légitime et définit son activité professionnelle. »²²⁶

Si « l'effacement du professionnel » invite « à projeter un idéal du sujet », cet effacement serait alors paradoxalement porteur d'une intentionnalité. Pour servir l'apprenant, l'effacement du professionnel, risquerait de devenir à son tour un procédé, une technique. Or, il semble s'agir davantage d'un « retrait de l'ego » et de « la mort de mon ego ... [comme] condition de ma présence »²²⁷ que d'un effacement intentionnel. Il s'agirait alors de ne pas attendre un résultat, y compris par la « posture » d'effacement.

Carl Rogers, quant à lui, propose une approche où l'enseignant devrait se mettre lui-même en condition d'apprentissage par l'observation, en temps réel, de ses propres expériences et ressentis. Ainsi, lorsqu'il écrit : « ...les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »²²⁸, sa proposition concerne autant l'enseignant que l'apprenant.

Tout cela pose la question de l'éducation par l'implication dans leur propre apprentissage personnel, de tout formateur comme de tout apprenant.

²²⁶ Ibid p.12

²²⁷ Frédérique Lerbet-Sereni : *Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ?* in revue Education Permanente – n° 205 – 2015, p.8

²²⁸ Carl Rogers : *Le développement de la personne* – éd.Dunod, Paris, 1998 - p 185

1. Eduquer entre formalisme des rôles assignés et adaptation

1.1. Eduquer entre posture de l'éducateur et intégration par l'apprenant

L'acte d'éduquer est comme nous venons de le voir, relié à une intention correspondant à un idéal de l'éducateur et/ou de la société pour l'apprenant. Comme nous avons pu le voir dans l'Histoire,²²⁹ il s'est agi de préparer « l'élève » à un rôle social au service de la Cité. Il se peut que cet « idéal » conduise le formateur à vouloir prioritairement faire passer des informations au détriment de l'exploitabilité de ces informations en termes d'action par les apprenants.²³⁰

C'est ce que Jacques Legroux appelle les « illusions du savoir » : l'« illusion prospective » qui « consiste à choisir et à déterminer des savoirs en pensant que ceux-ci seront nécessaires aux jeunes pour conduire leur vie de demain. »²³¹ l'« illusion psychologique » ou « mythe égalitaire »²³² et « l'illusion épistémologique » correspondant selon lui à la « classification des savoirs »²³³ Mise à part la restriction liée au fait que Legroux parle principalement du contexte et des savoirs scolaires, la logique de son propos semble pouvoir s'appliquer à l'ensemble de toute entreprise éducative au nom des vertus égalitaires et rationnelles. En parlant d'« illusions du savoir » J. Legroux met aussi le doigt sur la question des illusions de l'éducation lorsqu'elle s'appuie sur les savoirs et pose à nouveau la question des fondements de ces savoirs.

L'éducation est souvent ramenée au paradigme scolaire, alors qu'on peut affirmer que tout participe à l'éducation ; le contexte familial, les circonstances de vie, le milieu social, la culture morale et religieuse environnante, tout ce qui influe sur la vie de toute personne avec ses caractéristiques individuelles. On ne peut donc pas appréhender l'éducation par le seul prisme de l'enseignement des

²²⁹ Cf supra Chapitre 1, I-1.2 - Education globale et éducation de classe

²³⁰ Jacques Legroux : *De l'information à la connaissance* – éd. L'Harmattan coll. Alternances, Paris, 2008 – p.256.

²³¹ Ibid p.23

²³² Ibid p.30

²³³ Ibid p.40

savoirs. L'éducation recouvre un champ plus large, plus riche, plus polymorphe et polysémique.

L'éducation est présentée comme moyen d'émancipation de la condition sociale, mais par cela-même, elle devient aussi un critère discriminant dans la mesure où elle exclut celles et ceux qui ne sont pas ou pas assez « éduqués ». Elle est ce qui marque l'accès à la citoyenneté.

Nous verrons si les théories éducatives alimentent cette représentation ou si elles ouvrent à une éducation pour et par l'individu dans sa singularité avec sa particularité

On rappelle souvent que le mot « éduquer » vient du latin *ex ducere* qui fait ressortir *ducere* : conduire), guider, amener hors de. Mais le mot semble aussi venir de *educere* (élever) ou encore *educare* (nourrir)²³⁴, ces derniers mots appartenant au vocabulaire rural et agraire. En prenant en compte toutes ces acceptions, éduquer englobe l'ensemble de la démarche dite civilisatrice avec ses ambiguïtés, où élever, c'est amener à une meilleure place sociale mais c'est aussi élever du bétail ou faire grandir une plante. Quoi qu'il en soit, le questionnement effectif et la théorisation de l'éducation ne surgit qu'au XVIII^e siècle²³⁵ ; jusqu'alors il n'est question que de préceptes éducatifs (l'acte d'éduquer semblant jusqu'alors aller de soi et ne passer que par la reconduction des façons de faire existantes).

Globalement, il semble que les pédagogies s'emploient à vouloir ériger des méthodes. Cela revient à dire qu'il y a une propension à vouloir mettre sur pied des techniques qui soient reproductibles. Nous avons vu que dans l'ensemble, les processus éducatifs sont plutôt directifs en passant par l'exposé de données, par l'explication, demandant de mémoriser. Ces méthodes directives sont souvent associées à l'idée de valider les « acquis » ; ces méthodes cherchent semble-t-il à s'assurer que ce qu'elles veulent transmettre soit bien assimilé comme tel.

Plusieurs pédagogues ont quant à eux, privilégié une méthode dite active où il est proposé d'apprendre en faisant par soi-même en une expérience directe,

²³⁴ Gaston Mialaret : *Les sciences de l'éducation* – P.U.F. coll Que sais-je ? Paris, 2011.p.9

²³⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation* « Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point », éd Garnier-Flammarion – Paris, 2009 – Préface p.13.

le célèbre « learning by doing » de John Dewey,²³⁶ et apprendre en faisant et en participant comme l'a proposé Célestin Freinet.²³⁷, cela pour tout type d'apprentissage.

D'autres pistes pédagogiques ont été développées en se tournant généralement vers les enfants : Maria Montessori²³⁸ en promouvant la nécessité d'un environnement éducatif adapté, Makarenko²³⁹ chez qui l'éducation est l'affaire de tous dans un véritable contexte démocratique.

Ces pédagogies ne sont pas applicables en l'état à l'éducation à la sexualité, dans la mesure où il n'est pas envisageable de l'expérimenter pendant les formations d'intervenants et les séances de groupes des publics. S'agissant par exemple du « learning by doing » de Dewey, ou du behaviorisme ou encore du cognitivisme qui tous visent à terme la productivité et la rentabilité des apprenants, il est évident que ces critères ne peuvent entrer dans l'éducation à la sexualité.

Par ailleurs, la plupart des pédagogies que nous pourrions dire « alternatives » s'appuient sur le développement d'une dimension principale, ou émotionnelle ou corporelle ou comportementale, sans englober toutes ces dimensions humaines ensemble. En ce sens, elles en viennent à procéder comme le fait la pédagogie « classique » qui comme nous l'avons vu, se focalise généralement sur la dimension intellectuelle.

1.2. Entre éducatibilité de l'apprenant et son autonomie

Quelle que soit son acception, éduquer implique un agent extérieur qui opère sur un autre être vivant. Il s'agit d'une action « sur » ce qu'on estime devoir bonifier, corriger (tuteur, dresseur), surveiller (et récompenser ou punir), accompagner. Allant plus loin, le socle de ce qu'éduquer veut dire, s'ancre sur celui qui éduque et sur ce qu'il faut transmettre. Autrement dit, la question de l'autonomie, de l'auto-détermination, du libre-arbitre du sujet éduqué semble demeurer toujours une question d'actualité dans la mesure où elle se trouve mise au second plan même si comme le souligne Frédérique Lerbet-Sereni « *a fleuri*

²³⁶ John Dewey (Philosophe américain – 1859/1952)

²³⁷ Célestin Freinet (pédagogue français – 1896/1966)

²³⁸ Maria Montessori (médecin et pédagogue italienne – 1870/1952)

²³⁹ Anton Semyonovitch Makarenko (pédagogue russe – 1888/1939)

sur le marché du travail social la réglette de mesure de l'autonomie », ²⁴⁰ comme si on pouvait mesurer l'autonomie, avec le risque que cette mesure devienne une nouvelle injonction.

Les différentes acceptions du mot éducation quant à elles, convergent vers l'idée qu'elle s'adresse principalement à l'enfant ou à l'adolescent, sous-entendant que ceux-ci sont comme une « *tabula rasa* » et que « *c'est l'éducation qui fait la différence entre les hommes* »²⁴¹. Cette idée a perduré jusqu'il y a peu, corroborant le déni de l'autonomie de l'apprenant dont nous venons de parler ainsi que celui de son vécu. Ces acceptions s'accordent également autour de l'idée de développer les qualités intellectuelles, morales et citoyennes. L'éducation (en occident et plus particulièrement en France) ne s'éloigne jamais de la primauté de l'apprentissage théorique et de celui de la citoyenneté.²⁴² Nous pouvons une fois de plus remarquer que, comme le dit Bernard Charlot, il est plus question de « savoir-objet » (c'est-à-dire d'un savoir socialement utilitaire) que d'un réel « rapport au savoir »²⁴³ concernant l'apprenant. L'idée qu'il faille éduquer s'appuie sur la conviction que le petit être humain n'est pas achevé. A partir du XVIIIème siècle, l'idée d'éducation se fonde alors sur la responsabilité des adultes à l'égard de l'enfant dans le but qu'il devienne à son tour un humain comme l'adulte. Cela semble dire que le paradigme éducatif vise à la reproduction du même.²⁴⁴ La tentation peut être forte chez l'éducateur de penser qu'il peut, ou transformer son élève, ou ne rien pouvoir faire et par conséquent, se résigner. Il semble que l'éducation se fonde sur l'intention de socialiser l'autre et de lui donner les codes

²⁴⁰Frédérique Lerbet- Sereni : *Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ?* in revue Education Permanente – n° 205 – 2015, p.3

²⁴¹ John Locke : *Pensées sur l'éducation* – version électronique Université du Québec http://classiques.uqac.ca/classiques/locke_john/pensees_sur_l_education/Locke_Pensees_education.pdf p.10, Consulté le 3 novembre 2022

²⁴² Jacques Legroux : *De l'information à la connaissance* « A croire qu'on ne reconnaît pas de différences entre l'objet et son intégration par le sujet », éd. L'Harmattan, Paris, 2008 – p.106 ;

²⁴³ Bernard Charlot : *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie* « ... par "rapport au savoir" je désigne le rapport à "l'apprendre" – quelle que soit la figure de l'apprendre – et non pas seulement le rapport à un savoir-objet, qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre. » éd. Economica, coll. Anthropos, Paris, 1997, note 52 p.89.

²⁴⁴ On retrouve la critique de cette idée pour le XXème siècle avec Hannah Arendt dans *La Crise de la Culture*, dans le chapitre *La Crise de l'Education*, ed, Gallimard Folio Essais, Paris, 1972, p.223-252.

ainsi que la possibilité de s'élever pour s'insérer socialement, faire partie du groupe social. C'est donner à ceux que l'on éduque, les outils et les moyens intellectuels et comportementaux pour qu'il y ait une reconnaissance d'appartenance au groupe social.²⁴⁵

Toute éducation a pour objet de promettre un avenir assurant de meilleures conditions de vie à la personne apprenante moyennant qu'elle s'en remette à ce qui lui est proposé. Les formations font souvent l'impasse sur comment la personne singulière apprend, indépendamment des méthodes pédagogiques et des contenus à dispenser.

2. Des théories de l'apprentissage à l'expérience à partir de soi

2.1. Les théories de l'apprentissage

Il ressort des différents éléments que notre recherche a exposés jusqu'à présent, tant dans l'Histoire, que dans les programmes proposés de nos jours, que l'éducation à la sexualité semble reproduire les schémas de l'éducation sous sa forme générale. Toutefois, cette dernière, à l'époque moderne, a interrogé la question de l'apprentissage. Ainsi le behaviorisme ²⁴⁶, souligne l'influence de l'interaction avec l'environnement et semble mettre l'accent sur le « conditionnement » possible de l'apprenant par le formateur en affirmant que l'apprentissage passe principalement par l'environnement selon un mécanisme de stimulus-réponse. Il suppose, en reprenant une idée ancienne de la pensée classique, que l'individu est une « boîte noire » enregistrant passivement. Sur ces bases, il déduit qu'il suffit de la répétition et d'un « bon » stimulus pour que l'apprenant soit motivé et obtienne des « résultats » c'est-à-dire en faisant l'impasse sur l'appétence, le vécu et le fonctionnement personnels de l'apprenant.

245 Pierre Livet : *Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance* « ce qui est alors reconnu, ce n'est pas votre reconnaissance de la reconnaissance des normes par les autres, mais simplement la conformité de votre comportement avec un comportement de reconnaissance – et donc de suivi- des normes. » in *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle* 2012/1-2 (Vol. 45), pages 51 à 66 <https://doi.org/10.3917/Isdle.451.0051>

246 Behaviourisme : « Doctrine qui assigne à la psychologie l'étude du comportement des individus à l'exclusion de l'introspection », définition CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/behaviorisme> , consulté le 15 août 2023

Le cognitivisme s'intéresse aux processus d'apprentissage, ce qui se passe chez l'apprenant en soulignant l'importance de sa participation. Mais comme son nom l'indique, le cognitivisme se focalise principalement sur la connaissance entendue dans sa forme informative, ce qui sous-estime les dimensions corporelles, affectives et relationnelles de la cognition, en les interprétant comme simple « traitement de l'information ».

La théorie constructiviste quant à elle, reconnaît le caractère personnel de l'apprentissage tout en témoignant de l'importance de l'échange formateur/apprenant comme de l'échange apprenant/apprenant pour s'enrichir. Cette façon de voir la place l'apprenant « au centre » de l'apprentissage et situe le formateur comme guide/accompagnateur. L'idée de construction met l'accent sur la dimension processus de l'apprentissage ainsi que ce qui est appelé « appropriation » par le sujet apprenant.

Le constructivisme détermine des « stades » d'apprentissage par lesquels le sujet passe du plus concret et proche de lui vers l'abstraction. Sous une autre forme, on retrouve l'idée de « boîte noire » sans comprendre le mécanisme par lequel le sujet apprend autrement qu'en lui prêtant la capacité de « construire ».

Dans l'ensemble, les théories de l'apprentissage paraissent privilégier l'apprentissage de contenus « normés » où le corps n'aurait qu'un intérêt instrumental.

En 1992 Georges Lerbet voit dans le titre de son ouvrage « L'école du dedans » une forme de provocation à l'égard de l'institution éducative. La question de « l'école du dedans » et plus précisément, de l'apprentissage du dedans, reste toujours une problématique à penser. Ce que nous appelons « angle mort » et que Georges Lerbet appelle le « trou noir de la connaissance » correspond à tout ce que l'éducation et la pédagogie institutionnelles ne peuvent pas combler, aujourd'hui encore.

Nous avons opté pour l'expression « angle mort » sur la base de la métaphore du rétroviseur par lequel une partie de ce qu'il y a à voir nous est invisible tout en sachant qu'il y a quelque chose. De même, pour tout objet dont nous ne pouvons voir toutes les faces en même temps, à propos duquel nous ne pouvons embrasser tous les points de vue, mais dont nous savons pertinemment qu'il y a quelque chose au-delà et que ce quelque chose est important. Cet « angle

mort » regroupe ce que nous dirions être le corps, plus précisément le sensible. La profondeur du « trou noir » tant en astrophysique qu'en psychanalyse, que relève Georges Lerbet est non seulement celle des limites de la connaissance humaine, celle du mystère de l'univers, mais c'est l'effroi de faire face à la découverte. Nous parlons de la peur de ce qui serait découvert ou de celle de ne savoir qu'en faire, mais surtout de celle de devoir bousculer nos croyances et nos intérêts. On voit que le mouvement de l'apprentissage est toujours pensé de l'extérieur vers l'intérieur.

2.2. Apprendre ou s'apprendre en tant qu'intervenant – entre savoirs et connaître

On constate que dans les faits, on tente d'éduquer des populations, des jeunes qui ne sont pas en demande et qui y sont éventuellement réfractaires. Qu'est-ce alors qu'éduquer ? *« Éduquer, c'est permettre à un humain d'élaborer les capacités structurelles nécessaires à son existence actuelle comme celles qui lui seront indispensables dans l'inconnu de sa vie future. J'entends par « capacités structurelles » celles qui sont liées à la structuration psychique, affective, relationnelle et sociale de l'individu. L'éducatif s'identifie au travail d'élaboration, par la personne elle-même, de capacités transférables aux multiples situations encore inconnues de son existence future....Ce travail de l'esprit, dans le travail éducatif, touche autant les dimensions perceptives, émotionnelles, affectives, psychiques, que les capacités physiques, intellectuelles, relationnelles et sociales de la personne ».*²⁴⁷ Ainsi, l'intention d'éduquer peut-elle donner l'impression de répondre à la préoccupation de l'intervenant plutôt qu'à celle de l'apprenant, aussi bien dans le sens d'obliger à une éducation que dans le sens de ne pas inciter à s'éduquer. On voit là que ce n'est pas l'apprenant qui est au centre du projet éducatif mais que ce sont les représentations de l'intervenant.

Dans la mesure où l'éducateur transmet ses propres représentations, cela positionnerait la relation éducative dans un rapport d'autorité, de l'enseignant à l'apprenant, de l'adulte au jeune. Au XVIII^{ème} siècle Rousseau dénonce la relation

²⁴⁷ Jacques Marpeau, *Qu'est-ce qu'éduquer ?*, dans *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Jacques Marpeau. Toulouse, Érès, Jacques Marpeau, « Qu'est-ce qu'éduquer, 2013, p. 13-25. URL : <https://www.cairn.info/processus-de-creation-dans-le-travail-educatif--9782749236551-page-13.htm>

d'autorité dans l'éducation « *Si vous substituez dans ...[l'] esprit [de l'enfant], l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres* ». ²⁴⁸

Notons que la conception de l'éducation selon Rousseau est centrée sur l'enfant et qu'il fait appel à l'idée que l'enfant est un être raisonnable. Une fois de plus c'est l'adulte qui raisonne sur l'enfant alors que Rousseau voudrait promouvoir la liberté de ce dernier.

Jusqu'à Rousseau, l'apprentissage est expliqué à partir de ce que veut l'adulte pour l'apprenant. Avec le mouvement panécastique²⁴⁹ un peu plus tard, Joseph Jacotot ²⁴⁹, sans doute influencé par les idées de la Révolution française, promeut une éducation universelle en s'appuyant sur l'affirmation que toutes les intelligences sont égales et non pas identiques. Il récuse la posture du sachant et celle de l'apprenant, considérant que les deux ne savent rien. La seule fonction du sachant est d'amener l'apprenant à prendre confiance dans sa propre capacité d'apprendre. On s'approche là d'une pédagogie, au-delà d'une méthode, pour aller vers la racine même de comment on apprend. ²⁵⁰

L'expérience de Joseph Jacotot est l'illustration d'un formateur dont le comportement est en adéquation avec ce qu'il propose à ses élèves. Il dépasse le plan de la relation autoritaire, Il admet une parité entre lui et ses élèves en partant du postulat que « *Le mythe pédagogique divise l'intelligence en deux : une intelligence supérieure et une intelligence inférieure. Tel sera pour Jacotot le principe de l'abrutissement* ». ²⁵¹ Il apporte, dans sa pédagogie, l'idée qu'il est possible pour chacun de découvrir par lui-même et que cette découverte est un processus interne, propre à chacun.

²⁴⁸ Jean-Jacques Rousseau *Émile ou de l'éducation*, éd. Garnier-Flammarion, 1966, p. 215

²⁴⁹ Joseph Jacotot : 1770-1840

²⁵⁰ Jacques Rancière : *Le maître ignorant* : « Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur la voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté. Elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence. » éd. 10/18, Paris, 1987

²⁵¹ Ibid, p16

Cela rejoint les sens les plus anciens du mot formation²⁵² qui sont relatifs à la formation du monde et à la formation du corps, c'est-à-dire au vivant dans son processus organique intrinsèque. Or, l'acception actuelle du mot formation qui met l'accent sur l'intervention d'un agent extérieur est une altération de la formation, puisqu'il s'agit pour cet agent de « produire » quelque chose à partir du « matériau » qui lui est proposé, et non de susciter chez l'apprenant le goût de la découverte. L'intervenant peut être un Pygmalion amoureux du résultat qu'il produit sur l'apprenant, indépendamment de ce qu'apprend réellement ce dernier. L'apprenant n'est alors pas considéré comme un être vivant et sensible, une entité globale.

Francisco. J. Varela dirait que l'on passe de l'autopoièse et de l'auto-nomie à l'allo-nomie. En effet, il écrit « Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation »²⁵³ L'apprentissage de l'être humain par la culture, relève de ce même processus organique, ce que nous pouvons formuler en disant que quel que soit l'objet de l'apprentissage, le mode que celui-ci empruntera chez l'individu lui sera strictement personnel. Enrichie du point de vue apporté par le concept d'autopoièse, l'idée de formation englobe donc aussi celle de l'auto-formation entendue comme automatisme inhérent à chaque être vivant donc humain apprenant. Dès lors, l'objectif pédagogique d'une autonomie de l'apprenant semble être un abus de langage, puisqu'en omettant la part organiquement automatique de l'apprentissage individuel c'est, pour reprendre un terme « varélien », à une allo-nomie²⁵⁴ que l'individu parvient, c'est-à-dire à un apprentissage plus ou moins serré de ce qui provient de l'extérieur. C'est pourquoi

²⁵² Formation : « *Processus par lequel une chose acquiert la forme, l'organisation qui lui donnent son existence, son identité* » Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : « » consulté le 14 Août 2023

²⁵³ Francisco J Varela, *Autonomie et connaissance*, essai sur le vivant, Paris, ed.Seuil, 1989, p. 45.

²⁵⁴ ibid

lorsque nous parlons de « s »'éduquer, c'est d'une connaissance de soi et par soi dont nous parlons, Tout se passe comme si nous étions les spectateurs du monde et le définissions par l'extérieur. Dans le champ de l'éducation et de la formation, cela correspond à envisager celles-ci comme simples « systèmes à entrées/sorties »²⁵⁵ ce qui reviendrait à dénier que tout individu, comme le souligne Francisco Varela est en échange permanent avec son milieu et qu'il est à la fois dans le monde et qu'il a sa loi propre et s'autorégule.²⁵⁶ Autrement dit, tout individu est « par nature » organiquement « auto-référentiel²⁵⁷ ».

Le mot émancipation est à l'origine un terme juridique du Droit romain désignant un acte par lequel un *patrone* déclarait « homme libre » un esclave ou un jeune. On retrouve l'idée qu'on ne serait émancipé que par une autorité, mais qu'on ne s'émancipe pas soi-même de sa propre initiative.

Conclusion de la première partie

La proposition que l'apprenant soit au centre du processus de formation est une étape pour trouver des stratégies afin que le formateur et l'intervenant puissent transmettre leurs messages pour que ceux-ci soient encore mieux assimilés. Cela revient à invisibiliser l'apprentissage de l'apprenant, en masquant l'intérêt et l'utilité pour lui-même de ce qui est transmis puisque la pédagogie est avancée comme étant pensée pour lui. C'est donc l'apprenant qui porte la responsabilité de l'intégration des messages transmis, (réussite ou échec) ce qui donne une tonalité culpabilisante. Dans le même mouvement de culpabilisation de l'apprenant, un dédouanement de l'intervenant s'opère, puisque la charge d'apprendre est transférée sur l'apprenant. Ainsi, dire que l'apprenant aurait à « s'approprier » certains éléments apportés par des savoirs extérieurs, pourrait s'entendre au sens où l'apprenant aurait à les « faire siens » en s'adaptant à eux. Le sujet pourrait aussi se les approprier à partir de sa propre résonance comme le préconise la didactique du sujet proposée par Pablo Buznic-Bourgeacq²⁵⁸.

255 *ibid* – p.7

256 *ibid* – p.8

257 *ibid*

²⁵⁸ Pablo Buznic-Bourgeacq : MCF HDR « ... mon intérêt se centre alors toujours sur ce qui se transmet et sur ce qui se joue pour les sujets engagés par cette transmission. En tant que

II- Apprendre entre la promesse de l'éducation à la sexualité et l'apprentissage de la personne

Introduction de la deuxième partie

L'éducation à la sexualité a comme objectif de dispenser les informations nécessaires à la sexualité entendue comme entrant dans le cadre plus général de la santé, tout cela pour être acteur de son bien-être et de contribuer à celui des autres. Elle est présentée aujourd'hui comme une éducation nécessaire à l'égalité des femmes et des hommes et de lutte contre les violences sexuelles et sexistes. Pour ce faire, à partir de l'Education Complète à la Sexualité définie par l'UNESCO, Joëlle Mignot propose une synthèse opérationnelle « les sept voies positives de la (bonne) santé sexuelle » que sont : l'autonomie, le consentement, l'égalité, la réciprocité, le respect, la sécurité et la satisfaction.²⁵⁹ Cette synthèse est la base théorique des préconisations internationales que nous détaillerons et sur laquelle nous nous appuyons, pour réfléchir à la formation d'intervenant. Dans le champ de l'éducation à la sexualité, on observe une volonté de dépasser le simple niveau informatif en s'appuyant sur les compétences psycho-sociales et l'outil des sept voies de la santé sexuelle. D'autre part, le thème de la connaissance de soi apparaît dans les programmes comme une condition pour accéder à la possibilité d'intervenir en éducation à la sexualité.

Dans l'éducation en général, les modalités de l'apprentissage ne rendent pas visibles les dimensions corporelles, comportementales et relationnelles de l'apprenant, ni de l'éducateur. Frédérique Lerbet écrit « *Dans quelle mesure notre corps, dans ce qu'il a lui-même d'invisible et d'indicible pour nous-même, peut-il être considéré comme le « lieu » de rencontre entre nous-même et l'invisible-indicible du monde ?* »²⁶⁰. Il semble que ce soit la dimension intellectuelle qui est privilégiée et qui donne l'illusion d'une compréhension globale.

didacticien, je m'intéresse à la spécificité et la généricité de ce qui est transmis... » CIRNEF Normandie Université de Caen.

²⁵⁹ Joëlle Mignot et Thierry Troussier : « *Santé sexuelle et droits humains – Un enjeu pour l'humanité* » éd. De Boeck, Louvain, 2015.

²⁶⁰ Frédérique Lerbet Sereni : *L'Expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître. Problématisation et contexte*. Glottopol, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, 23. ffhalshs-01452383f – p.5

Nous faisons la différence entre ce que nous appelons formateur et intervenant. Dans le champ de l'éducation à la sexualité, le formateur est celui qui va former les intervenants qui eux, interviennent auprès des publics. Parfois le formateur forme également des publics, alors il devient intervenant. Nous avons vu que le thème de l'apprentissage relève du sujet apprenant, du sujet intervenant et du sujet formateur lui-même. Nous avons déjà abordé des approches récentes en matière d'éducation. Nous allons tenter de dégager au regard de ces approches et d'autres initiatives, ainsi que des préconisations actuelles faites au niveau international par l'UNESCO, sous quel angle il pourrait être pertinent de questionner les apprentissages dans le champ de l'éducation à la sexualité.

1. Des pédagogies à l'apprentissage personnel

1.1. L'intervenant, entre le connu des savoirs et l'inconnu des publics.

A l'origine, l'intervenant, est celui qui tient un rôle d'arbitrage, de médiation, voire de conciliation. L'intervenant, dans le champ de l'Education nationale, est le spécialiste d'un domaine spécifique à l'intérieur d'un champ plus large. Il est expert d'une « discipline » pour laquelle il a été formé. On parle d'un intervenant extérieur. *En premier lieu « L'Intervenant d'action sociale est l'interlocuteur privilégié des personnes en situation difficile, que ce soit pour des raisons familiales, financières, administratives ou professionnelles... »* Toutefois, le terme « intervenant » est utilisé pour les professionnels travaillant dans le champ de l'éducation à la sexualité auprès de tous les publics, ordinaires et spécifiques. *« Ces interventions peuvent prendre la forme d'un suivi plus collectif ... » « Un suivi spécifique est parfois demandé... », « ...le suivi en milieu scolaire, ou encore les enquêtes sociales mandées par un juge ».* *« L'intervenant d'action social mène aussi des actions de formation et de sensibilisation auprès des entreprises, des professionnels du secteur sanitaire et social...²⁶¹* L'intervenant peut se trouver face à un public captif qui n'a pas demandé son intervention. Il est en quelque sorte l'interface entre l'institution et le public. A ce titre, il est plus exposé que le formateur d'intervenant et dans le même temps il est celui qui doit dispenser des informations et être garant que les informations soient correctement

261 <https://www.hellowork.com/fr-fr/metiers/intervenant-daction-sociale.html>

assimilées. Il doit respecter les codes de l'institution ainsi que le programme qui lui est imposé. Quelle est donc sa marge de liberté et quelles sont ses possibilités d'adaptation face à cet inconnu des publics ?

L'éducation est présentée comme une promesse d'avenir et à ce titre, les apprenants en retireront des bénéfices pour leur vie et pour l'ensemble du corps social. Cela semble être vrai pour l'éducation à la sexualité. L'éducation, par l'école, peut amener une socialisation positive, mais aussi les inconvénients de la vie en groupe (phénomènes de harcèlement, l'effet de groupe dans ce qu'il peut avoir de destructeur). En outre, le travail en groupe peut procurer un enrichissement grâce à la diversité des vécus et des points de vue apportés quand ils arrivent à s'exprimer. Il se peut aussi que l'effet de groupe conduise à un conformisme lié à une peur de la différence, voire de l'exclusion ou tout au contraire à un esprit de compétition déplacé chez les apprenants, si bien que les vertus de la socialisation peuvent confiner à la normalisation. En ce qui concerne l'éducation à la sexualité proprement dite, les interventions en groupe ont certes l'avantage de pouvoir toucher un collectif dans une même séance. Mais, compte tenu de la nature des questions abordées, on observe que le regard du groupe peut générer un effet inhibiteur fort tout en diluant sur le groupe la charge émotionnelle des contenus présentés. Du fait de la forme collective de l'éducation, il existe également un risque d'apprentissage uniformisant par des contenus formalisés. C'est pourquoi, comme dans bien des domaines, le non-formel et l'informel à l'occasion des interventions, sont d'un apport précieux pour l'apprentissage tant pour les publics que pour les intervenants. L'informel semble présenter l'avantage d'être ignoré de l'apprenant qui apprendrait « sans le savoir ». Le non formel quant à lui, tout en étant intégré à des activités organisées, advient à leur occasion. A ce titre nous pourrions dire qu'il concerne autant les éducateurs/intervenants que les publics apprenant.²⁶²

On en vient à se dire que si la formation devient trop formelle et détachée, non seulement les formes éducatives ne peuvent résoudre la question de l'apprentissage du point de vue de l'apprenant et de sa compréhension, mais elles

²⁶² Sylvie Ann Hart : *Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser ... pourquoi ?* In Bulletin de l'OCE : Juin 2013/vol.4/N°2 consulté le 20/11/22

contribuent même à entretenir une zone invisible, ce que nous appelons « angle mort ». Tout se passe de l'ordre d'un tabou comme si les modes éducatifs et les pédagogies s'avéraient être des artifices masquant la réalité de l'apprentissage chez l'apprenant tout en tenant le discours de vouloir le dévoiler et le prendre en compte. Ce propos est transposable dans le champ de l'éducation à la sexualité. En effet, le sujet de la sexualité est difficile à aborder de façon frontale. Ce sujet est aujourd'hui assimilé à un contenu intime et les professionnels peuvent se sentir mal à l'aise, voire illégitimes, voire intrusifs à l'aborder. Comme nous l'avons vu, les approches éducatives actuelles rencontrent des difficultés à prendre en compte le processus d'apprentissage singulier de l'apprenant. En ajoutant à cette difficulté le caractère tabou de la matière à enseigner, on peut comprendre que l'éducation à la sexualité représente une démarche complexe.

L'argument souvent évoqué est qu'on ne peut pas faire du « sur-mesure », que l'éducation à la sexualité s'adresse à tous en se conformant au modèle usité pour la majorité. Or, en voulant s'adresser à tous, une telle approche éducative ne s'adresse à personne. Elle s'adresse à un apprenant abstrait, standardisé ou déjà conforme à ce qui en est attendu. De plus en matière d'éducation à la sexualité une approche globalisante rend plus difficile encore la prise de parole singulière d'apprenants qui auraient besoin d'exprimer des préoccupations propres.

Lorsqu'il s'agit de s'adresser à des publics jugés différents, compte-tenu de leurs spécificités quelles qu'elles soient : physique, mentale, culturelle, sociale etc., il est proposé d'autres approches pédagogiques.

C'est ainsi qu'en 1911, Janusz Korczak crée la « Maison des Orphelins » et « Notre maison » en 1919 pour des enfants des rues, considérés par beaucoup comme des délinquants.²⁶³ Janusz Korczak utilise une approche pédagogique dénuée de toute maltraitance physique et psychologique, alors que ces pratiques étaient utilisées à l'époque. Il fait participer les enfants à toutes les décisions qui les concernaient. Janusz Korczak se trouve alors sollicité en permanence par les enfants auxquels il ne peut donner de réponse propre à chacun dans l'instant. Il met en place un système par lequel il propose de donner des réponses différées :

²⁶³ Philippe Meirieu : *Que peut l'éducation ?* Les grandes conférences liégeoises 2012 vidéo Art'n'Click

« *je n'ai pas le temps de répondre immédiatement à la demande de chacun, mais écrivez votre question, j'y répondrai assurément* ». ²⁶⁴. Ainsi il est en accord avec son rôle de pédagogue de répondre à chaque enfant sans s'oublier lui-même, en prenant en compte ses propres possibilités et limites. Les enfants ont appris à attendre, à être clairs sur leurs demandes, à penser et à écrire. Il convient d'analyser sa démarche, sur le plan de l'approche pédagogique mais plus encore, sur le plan de sa propre attitude. Il a su ne pas repousser, ne pas mettre à distance les demandes des enfants, en se réfugiant sous le pouvoir de l'adulte sachant qui nie l'existence singulière de l'enfant apprenant. Ainsi, en se procurant l'espace intérieur suffisant, Janusz Korczak a permis aux jeunes de trouver le leur. En ce sens il a contourné la difficulté de répondre à la demande sans tomber dans la réponse facile pour l'éducateur.

De là à en déduire que si je trouve une solution pour moi, alors elle sera bonne pour les autres est aller bien évidemment trop loin. Il en va de même de la tentation de systématiser l'idée qu'en proposant aux jeunes de prendre le temps de formuler leur demande et accepter le temps d'attente de la réponse, cela sera une technique pédagogique efficace et facilement reproductible. Cette systématisation correspond à la tendance récurrente dans le champ de l'éducation comme dans celui de l'éducation à la sexualité, de vouloir élargir le particulier au général et d'étendre le ponctuel au permanent, ce qui est encore une fois recréer l'angle mort de l'extériorité.

Pour compenser cet angle mort, que Georges Lerbet a appelé « *trou noir* » ²⁶⁵, les approches éducatives ont longuement interrogé la posture de l'éducateur ²⁶⁶ à propos de sa verticalité/horizontalité, concernant notamment le degré de son implication pouvant conduire à transmettre ses contenus propres. Ceci a abouti à la nécessité du maintien d'une « distance » entre l'intervenant et

264 *ibid*

265 George Lerbet, *L'école du dedans* – éd. Hachette Education coll. Références – Paris, 1992 Par ex. « La métaphore du trou noir appliqué à la connaissance » p.11

266 Frédérique Lerbet-Sereni : « Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année en IUFM » : « l'accompagnateur est un passeur dont la posture n'est jamais stable » - 1999, in L'année de la recherche en sciences de l'éducation.

l'apprenant. Ceci soulève alors la question de la « juste distance » et en conséquence la question du référentiel permettant d'évaluer cette « juste distance ». Cette « distance » relève plus d'une injonction qui pèse sur l'intervenant comme une recette pédagogique qui par son application va permettre d'obtenir le résultat attendu. Or, le seul référentiel existant est celui de l'intervenant, la manière dont il va vivre la situation en s'appuyant sur ses propres ressentis, ses propres perceptions, perceptions et ressentis, qui loin d'être une référence immuable, sont dépendants de son état émotionnel et de son état de fatigue. La démarche d'élaborer des pratiques pédagogiques comme des référentiels est de permettre de supprimer toute incertitude pour évoluer sur le terrain du connu et du convenu.²⁶⁷ Pourtant, concernant la relation à l'autre, Frédérique Lerbet-Sereni énonce que : « *l'altérité, dès lors qu'elle est authentiquement investie est conjointement assortie de disjonction (i.e. séparation) si l'on veut que demeure le sens de la relation, son investissement et sa réappropriation en'auto'* »²⁶⁸. L'authenticité de la relation se substitue à toute recette.

1.2. Ouverture aux invisibilités de l'apprentissage

Un « système » éducatif invisibilise ses acteurs en tant qu'êtres singuliers, en les figeant dans des rôles définis et immuables. L'éducateur appliquera et l'apprenant recevra ou plutôt devra recevoir. L'expérience de Janusz Korczak illustre la possibilité de l'apprentissage de l'intervenant/éducateur. En restant ouvert à la demande des jeunes, en se laissant toucher, il accède à sa propre dynamique d'apprentissage. L'apprentissage fonctionne alors dans les deux sens. Frédérique Lerbet-Sereni rappelle que : « *L'inaccessible de l'autre, des autres, devient l'épreuve pédagogique de l'enseignant : sa confrontation au non savoir comme socle de sa professionnalité. Tant qu'il sait, il ne peut pas apprendre, et*

²⁶⁷ Frédérique Lerbet-Sereni : in *Mythes et éducation* co-dirigé avec F.Vialle « L'écoute, et plus seulement le dire, est recueillement, et ce recueillement implique une absence de direction, sous peine d'être à l'écoute de ce qui est déjà connu, de la pensée, du mental, de la mémoire, de l'habitude, de l'ego ». –, ed. L'Harmattan, Paris 2012, p.10

²⁶⁸ Frédérique Lerbet-Sereni : *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail du versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement*. Synthèse présentée en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger des recherches (HDR) - Université de Tours – 1997 – p.48.

vraisemblablement peu enseigner »²⁶⁹ Le fait de maîtriser l'inconnu (c'est-à-dire l'invisible) à partir du connu (le visible) empêche toute dynamique d'apprentissage en ce sens qu'elle contraint ce qui est du présent par des éléments du passé. Comme l'exprime Merleau-Ponty, la « *philosophie réflexive* » ne justifie pas la « *foi perceptive* » et empêche « *l'ouverture au monde* »²⁷⁰. Cette tendance masque la réalité des processus d'apprentissage notamment en lissant les manières d'apprendre individuelles en un modèle unique. Or, dans un processus d'apprentissage, n'est-il pas question d'apprendre à apprendre plutôt que vouloir faire ingérer des contenus. Ainsi, les pédagogues que sont Korczak, Makarenko²⁷¹, Montessori²⁷² et Freinet²⁷³, bien qu'ayant agi selon leur singularité, ils ont chacun activé chez les apprenants, la curiosité, le goût de la recherche, de la découverte de faire par soi-même, c'est-à-dire de l'expérimentation personnelle et les ont conduit *in fine* à l'autonomie. Ces pédagogues se sont efforcés de créer les conditions d'un apprentissage qui ne soit pas singulier, assujéti à un modèle unique mais qui permette à chacun d'accéder à son mode d'apprentissage. Cette approche pédagogique effectue un mouvement d'ouverture à la particularité au lieu d'opérer un mouvement d'absorption de la singularité par une autorité coercitive la ramenant à une normalité ou au « droit chemin ».

2. Les apprentissages en éducation à la sexualité ?

2.1. Les apprentissages des publics dans le champ de l'éducation à la sexualité, entre bénéfiques et déconvenues

a. De la théorie des sept voies de la santé sexuelle à la réalité de la formation

Pour les professionnels, le cadre théorique de la Chaire de l'UNESCO de Santé sexuelle et Droits humains qui tente d'aborder la sexualité de façon globale

²⁶⁹ Frédérique Lerbet-Sereni : *L'Expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître. Problématisation et contexte*. Glottopol, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, 23. fhalshs-01452383f p.11

²⁷⁰ Maurice Merleau-Ponty : *Le visible et l'invisible* – Gallimard, coll TEL, Paris 1988 – VI, p.49.

²⁷¹ Anton Semyonovitch Makarenko (pédagogue russe – 1888/1939)

²⁷² Maria Montessori (médecin et pédagogue italienne – 1870/1952)

²⁷³ Célestin Freinet (pédagogue français – 1896/1966)

est une référence pour l'éducation à la sexualité avec les 7 voies positives de la santé sexuelle. Nous allons étudier comment cette référence est en adéquation avec la question de la connexion à soi dans l'interaction avec l'autre.

Le cadre préconisé par la Chaire de santé sexuelle de l'UNESCO mentionne un point central de référence en regroupant mental, social, physique (corporel) autour de l'axe émotionnel et relationnel ²⁷⁴. Ce cadre présente « Les sept voies positives de la (bonne ?) santé sexuelle »²⁷⁵ qui s'appuient sur des valeurs universelles qui vont au-delà de la sexualité. Cela montre que la sexualité ne peut être séparée de la globalité de la vie de chacun, dans toutes ses dimensions, individuellement et collectivement. Nous allons nous intéresser à ces voies du point de vue de l'apprentissage par l'individu, pour lui-même, dans la mesure où c'est ce prisme qui apparaît le moins dans les propositions d'éducation.

C'est au travers de ces sept voies que l'éducation à la sexualité tente d'avoir une approche holistique. Ces sept voies sont :

- **L'autonomie** de l'apprenant est la voie vers laquelle l'éducation à la sexualité voudrait tendre. Elle est définie comme « le fait de se gouverner par ses propres lois ». « Dans le champ de la santé sexuelle individuelle, l'autonomie renvoie le sujet à se déterminer dans sa sexualité par lui-même à choisir librement. »²⁷⁶ Par exemple, les femmes tentent de s'émanciper de la tutelle masculine, les personnes se sont efforcées de se libérer de l'influence de l'église et tentent encore de se libérer du pouvoir médical. Toutefois, en édictant une prescription à l'autonomie, il semble qu'on reparte dans une injonction contradictoire. D'autre part on aboutit à masquer le fait que nous soyons en constante interaction avec notre environnement intérieur et extérieur, et cela rend l'autonomie du sujet encore très difficile à acquérir.²⁷⁷

274 Cf supra Chapitre 2, I-2.1

275 Joëlle Mignot : *Les sept voies positives de la (bonne ?) santé sexuelle* - <https://santese sexuelle-droits humains.org/wp-content/uploads/2021/02/LES-7-VOIES-POSITIVES-DE-LA-SANTE-SEXUELLE.pdf> consulté le 15 août 2023

276 Ibid

277 Francisco J.Varela : *Autonomie et connaissance – Essai sur le vivant* : « La structure d'un système autonome spécifie un domaine d'interactions possibles avec son environnement » - Paris, Seuil , coll. La Couleur des Idées 1989 – p.146

- **Le consentement** requiert une liberté intérieure qui permet à la personne d'être en mesure de savoir si elle a envie ou pas d'avoir des relations sexuelles et d'avoir la capacité de dire oui ou non.
- **L'égalité** : le principe d'égalité s'inscrit dans le droit au plaisir, notamment pour les femmes et dans la liberté que ce soient elles qui disposent de leur corps et non leurs maris ou partenaires. Il s'agit de la revendication d'une égalité plus large que l'égalité en matière de sexualité, qui recouvre aussi bien les aspects de pouvoir des uns sur les autres que les aspects économiques et la liberté d'action. L'éducation à la sexualité intéresse d'autres domaines que le seul domaine de la sexualité et ne peut être traitée isolément.
- **La réciprocité** implique la possibilité d'un échange réel qui n'est pas seulement de rendre l'équivalent de ce que l'on a reçu, à l'autre, mais d'aller au-delà et de faire circuler la dynamique de l'échange qui s'apparente alors à un vrai don. Comment dépasser la réciprocité entendue comme échange vu comme une obligation ?
- **Le respect** s'entend souvent dans son acception de soumission à l'autre. Le respect est souvent vécu comme une menace d'un plus fort, d'un plus expérimenté, d'un plus sage sur l'autre. Cela relève de la domination et de l'injonction. Toutefois, il semble nécessaire d'avoir la capacité de se respecter soi-même (prendre soin de soi-même) pour être en capacité de respecter l'autre. Cela sous-entend la capacité de connaître ses propres limites pour ne pas dépasser les limites de l'autre.
- **La sécurité** est la capacité d'une personne à se protéger. Dans le cadre de la santé sexuelle positive, ce sont les outils de la sécurité, la contraception, l'IVG, le dépistage, la prévention contre la transmission et le traitement des IST qui sont les moyens d'assurer cette protection. Cette voie a également une dimension de santé publique qui voudrait tendre vers la protection des plus vulnérables. Ces moyens sont une vraie avancée mais la sécurité requiert également d'avoir une bonne connaissance intellectuelle des « risques », une bonne estime de soi et une vraie sécurité intérieure. Comment les construit-on ?
- **La satisfaction** comprend le désir et le plaisir sexuels. Ces thèmes ont été tabous et le restent souvent. Au-delà des injonctions d'aborder ces thèmes, il est nécessaire d'identifier pour soi-même ce que sont le désir et le plaisir.

Comment alors aborder ces sujets puisqu'ils sont chargés d'interdits et de limitation ?

Il était nécessaire d'exposer ces voies dans la mesure où elles sont à la fois les moyens et les objectifs de l'éducation à la sexualité et dans la mesure où elles concernent l'éducation dans sa globalité, dont la sexualité est un des volets.

Nous avons soulevé des questions sur comment utiliser ou développer chez soi chacune des voies proposées. Autrement dit : comment tenir compte de la dimension individuelle pour les transmettre et les mettre en œuvre ? Il semble que cela relève de la connexion à soi afin de trouver des réponses par soi-même, tant pour l'éducateur, le formateur que l'apprenant. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la déclinaison individuelle de ces sept voies et non pour son pendant collectif, puisque, dans une optique collective, il est très difficile de toucher l'individu dans son mode d'apprentissage personnel comme nous l'étudions ici.

b. La formation d'intervenants, entre préconisation et écoute sensible

La formation d'intervenants²⁷⁸ (Annexe 1 – le programme de formation de la loi 2010), nous le rappelons, s'appuie sur un cadrage législatif, sur lequel la majorité des formations d'intervenants se fondent.

Les grandes lignes de cette formation dont nous avons décrit le programme dans le chapitre 2²⁷⁹, portent sur :

- L'acquisition d'une méthodologie
- Une posture professionnelle
- La capacité à animer une séance d'éducation à la sexualité.

L'orientation générale des contenus est axée sur les différents aspects de la santé sexuelle préconisée par la stratégie nationale en santé.

Les objectifs de cette formation sont de donner des compétences professionnelles à de futurs intervenants.

²⁷⁸ Arrêté du 3 décembre 2010, JORF n°0286 du 10 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établissements d'information de consultation ou de conseil familial

²⁷⁹ Cf supra, chapitre 2, II-1.5 : L'éducation à la vie pour la formation d'intervenants

Toutes les sessions de formation se font sur un mode participatif.

Dans un premier module, les sujets abordées dans cette formation de 160 h, décrite dans la l'arrêté du 3 décembre 2010²⁸⁰, portent sur l'acquisition d'une méthodologie et d'une posture professionnelle ainsi que sur la capacité à animer une séance d'éducation à la sexualité. L'orientation générale des contenus est axée sur les différents aspects de la santé sexuelle préconisée par la stratégie nationale en santé.

Le second module aborde la sexualité proprement dite dans ses diverses dimensions biologique, psycho-émotionnelle et sociale (par exemple adolescence, genre, violences sexuelles, valeurs et normes, lois etc.)

La troisième et dernière session est une mise en dynamique visant à éprouver l'appropriation des deux premiers modules par les futurs intervenants.

Il semble que la question de l'apprentissage des futurs intervenants, de comment « s'approprier » la compétence en matière de sexualité et d'éducation à la sexualité, ne soit pas précisément abordée. Il s'agit de s'approprier des contenus, mais qu'en est-il de la manière dont chacun se l'approprie au-delà de l'intention pédagogique de cette formation ? Les formateurs de formateurs se sont souvent formés par eux-mêmes, du fait de la nouveauté de cette discipline. Ils sont issus de diverses disciplines, et pour ceux intervenant dans le cadre de l'Education nationale, ils viennent souvent du champ médical. L'expérience nous montre que les formateurs doivent continuer de s'auto-former après cette formation. En effet, nous observons, que dans le champ de l'éducation à la sexualité, il y a une réelle nécessité de mise à jour des connaissances et de d'avoir une appétence à découvrir de nouvelles approches dans ce champ qui évolue constamment.

Alors, comment, au-delà des programmes, des contenus et des intentions pédagogiques, les formateurs peuvent-ils se donner les moyens de voir le processus d'apprentissage à l'œuvre chez les apprenants, qu'ils soient intervenants ou publics ? René Barbier propose une « écoute sensible » qui selon lui va permettre le « *repérage, la compréhension et l'interprétation de la*

²⁸⁰ Cf Annexe 1 – le programme de formation de la loi 2010

transversalité de l'existentialité interne du sujet ». ²⁸¹En d'autres termes, il s'agit d'une approche multidimensionnelle prenant en compte les différentes composantes d'autrui jusqu'à la compréhension de ses ressentis. Nous verrons si cette proposition permet de passer de ce que nous appelons procédé « extérieur » ou si elle facilite l'accès de l'apprenant à son propre apprentissage.

Les objectifs, aussi bien pour les formateurs que pour les intervenants, sont définis en fonction des recommandations nationales et internationales et n'ont pas intégré semble-t-il la dimension phénoménologique²⁸² de l'apprentissage de l'apprenant « en revenant aux choses-même »²⁸³. Les recommandations paraissent être appuyées davantage sur ce qui devrait se faire du point de vue des textes officiels, des formateurs et des intervenants sur les besoins relatifs à la construction de l'individu dans une interaction entre ce qui est connu des besoins d'une personne et ce que l'individu en ressent.

2.2. Les apprentissage des personnes dans le champ de l'éducation à la sexualité, entre bénéfiques et déconvenues

Au-delà de l'éducation à la sexualité prescrite officiellement, les personnes s'éduquent par les pairs, les réseaux sociaux, la pornographie c'est-à-dire par des voies non-institutionnelles. Il semble clair que si on ne répond pas aux questions des personnes relatives à la sexualité, ils iront chercher les informations là où ils peuvent les trouver. C'est une des raisons pour lesquelles ils vont chercher des réponses sur internet. Il existe des outils sur internet auxquels il leur est facile d'accéder. La plupart prennent les informations qu'ils recueillent sans discrimination. Mais, au-delà des informations plus ou moins justes qui sont dispensées, peut-être cherchent-ils autre chose qui serait l'appartenance à un groupe, en étant anonyme et sans le regard de l'adulte. Philippe Brenot écrit : « ...*La meilleure approche me semble surtout ce que veulent, et ce que ne*

²⁸¹ René Barbier : *L'approche transversale ; l'écoute sensible en sciences humaines*. Ed. Economica coll. Anthropos, Paris, 1997 - p.316

²⁸² La phénoménologie selon Husserl dit vouloir « revenir aux choses-mêmes » et pour ce faire entend suspendre le jugement qui voile l'appréhension du réel. Nous utilisons ici le mot dans son sens ordinaire proche de factuel, de « tel quel »,

²⁸³ Ibid

*veulent pas les adolescents... »*²⁸⁴ et plus loin, il ajoute : « *leur offrir des repères solides qui ne soient jamais des réponses toutes faites mais leur donne des certitudes génératrices d'assurance et de confiance en soi... »*²⁸⁵Certains influenceurs (créateurs de contenus) l'ont compris et proposent des outils sur internet comme « *Tout le monde s'en fout* » sur Youtube, « *Les Frangines* » ou encore « *Teen Spirit* ». Ces sites sont disponibles sur internet et on y aborde les questions que se posent les adolescents d'une façon humoristique, et décalée comme dans la chanson « *Quand c'est oui, c'est oui, la chanson du consentement* » et parfois militante comme « *La prostitution, un "métier" comme un autre ?* ». Frédérique Pollet-Royer y démontre, par exemple, l'absurdité des arguments en faveur de la prostitution, selon lesquels la prostitution répondrait à un besoin des hommes sinon, ils deviennent violents.

Philippe Brenot écrit : « *Les innombrables questions [des adolescents] sont révélatrices d'un grand désir de savoir, mais aussi de leurs inquiétudes profondes et parfois du désarroi devant l'inconnu devant l'inouï, devant l'incompris* ». ²⁸⁶Les préoccupations des garçons sont souvent d'ordre anatomique sur la taille de leur sexe et sur la capacité à s'en servir. Ils peuvent parfois parler de chagrins d'amour et sont souvent très excités et peut-être inquiets en classe à l'idée d'aborder le sujet. Ils ont parfois des certitudes concernant la place des filles dans la société, la prostitution et l'homosexualité, représentations qui viennent du milieu familial et de l'environnement Enfin, ils proposent parfois des images pornographiques pour vérifier que ce qu'ils ont vu est possible. Ils sont également très friands d'anecdotes spectaculaires sur le sujet. Par exemple, sur les réseaux, on parlait de la fracture du pénis, et les questions inquiètes étaient de savoir comment c'était possible du fait que le pénis ne soit pas un os. Ces questions sont souvent abordées dans les séances d'éducation à la sexualité institutionnelles, mais nous observons dans notre pratique que ce cadre ne semble pas répondre pas aux questions individuelles des participants.

²⁸⁴ Philippe Brenot, *L'éducation à la sexualité*. éd PUF, Collection Que sais-je n° 3079, Paris 1996, p.47

²⁸⁵ Ibid p.48

²⁸⁶ Philippe Brenot : *L'éducation à la sexualité*, PUF, collection Que sais-je, Paris 1996, p.50

Il nous semble nécessaire de présenter les exemples suivants pour aborder une partie de la réalité de l'apprentissage des publics pour mieux appréhender comment les intervenants pourraient être formés.

Pour les filles, les questions sont parfois sur la virginité et sur les risques de douleurs aux premiers rapports sexuels, les douleurs de règles et l'endométriose les questions de genre, et les relations avec les garçons. Elles parlent moins de pornographie. La prostitution des jeunes et ce qui se passe dans leurs collèges ou lycées est souvent au cœur de leurs préoccupations. Elles suivent des créatrices de contenus comme les sœurs Kardashian ou comme dernièrement Maeva Ghennam qui a affirmé avoir subi une intervention chirurgicale lui ayant permis d'avoir un vagin « *comme si elle avait douze ans* ». Cette jeune femme n'a certainement pas mesuré l'impact de son propos. Toutefois, les filles en ont beaucoup parlé dans les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée.

La tendance est parfois de vouloir moraliser, ou bien de donner des explications ou bien encore de réfléchir avec les jeunes filles sur la pertinence d'avoir un vagin d'une fille de douze ans. La tentation est grande de brandir un discours sur la pédo criminalité, mais est-ce vraiment le sujet ? Peut-être que l'inquiétude que l'on peut percevoir serait que les jeunes filles comme les jeunes garçons ont envie d'être comme tout le monde, d'être séduisants et de rencontrer la bonne personne pour elles, la personne qui les aimeraient et qu'elles aimeraient. L'effet de notoriété amènerait les jeunes filles et les garçons à vouloir imiter leurs modèles, pensant que c'est la bonne manière pour être séduisants voire célèbres.

Une étude a été réalisée en 2018 au Québec auprès de 6000 jeunes personnes sur leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité. Il en ressort que : « *Il existe un clivage entre les volontés des adultes qui élaborent les programmes d'éducation à la sexualité et celles des jeunes personnes à qui l'on enseigne. Les adultes veulent protéger les jeunes contre les ITS, la violence, la cyberintimidation, l'agression sexuelle, etc. Les jeunes personnes (qui ne sont souvent pas consultées dans l'élaboration des programmes) veulent savoir comment fonctionnent le sexe et les relations. Elles veulent des connaissances techniques explicites sur les pratiques sexuelles. Elles veulent discuter des*

relations. Elles veulent savoir comment rompre avec quelqu'un, comment dire à une personne qu'elles l'apprécient, et comment donner du plaisir à leurs partenaires. Les messages de prévention des ITS sont importants ; mais si nous ne répondons pas aux questions des jeunes personnes, ou si nous ne tentons pas d'établir des liens entre les deux concepts, il est possible que l'information ne soit pas assimilée. »²⁸⁷

Par ailleurs, la question de la pertinence de parler de sexualité en classe se pose. En effet, pour certains, ils n'en n'entendront jamais parler à la maison et on peut imaginer que ce temps est important pour eux, pour identifier les personnes et les structures auxquelles ils pourraient faire appel en cas de nécessité. Le cadre pourrait empêcher de poser certaines questions qui seraient au cœur des préoccupations des élèves. Mais si les intervenants proposent un temps d'échange individuel après les séances, ces questions peuvent être posées à ce moment-là. Il est clair que ces questions ne se posent pas de la même manière quand il s'agit d'un groupe-classe et quand il s'agit d'un autre public (par exemple un groupe de femmes migrantes). Le cadre posé n'est pas le même. Dans tous les cas, il est précisé que les intervenants gardent pour eux-mêmes le contenu des séances, sauf si les personnes (majeures ou mineures) sont en danger. La définition de ce que recouvre le mot « danger » est toujours expliquée en début de séance. Par ailleurs, on observe que la question de la mixité est toujours réinterrogée. A ce jour, le contenu des séances est très sexué, on va parler des règles, de la contraception et de l'IVG avec les filles et du préservatif avec les garçons, même si le contenu des séances est très scénarisé. Les échanges avec les différents publics devraient permettre aux professionnels de réadapter leurs interventions avec ce qu'apportent les personnes.

Conclusion de la deuxième partie

L'éducation sexuelle est devenue éducation à la sexualité. Elle est devenue plus visible en étant admise comme faisant partie du champ sociétal global. L'approche en éducation à la sexualité reste difficile, même si les instances

²⁸⁷ Ce que les jeunes personnes veulent et ce dont elles ont besoin en matière d'éducation à la sexualité. <https://www.actioncanadashr.org/fr/resources/sexual-health-hub/education-sexuelle/ce-que-les-jeunes-personnes-veulent-et-ce-dont-elles-ont-besoin-en-matiere-deducation-la-sexualite>, consulté le 15 août 2023

officielles s'accordent à en reconnaître la nécessité. L'institution Education Nationale met en avant principalement l'acquisition d'une méthodologie et d'une posture professionnelle pour les formateurs. Il semble que la question de l'apprentissage des apprenants ne soit pas la priorité des institutions. La proposition de René Barbier d'une « écoute sensible » peut concourir à être au plus près des réels besoins et/ou interrogations (ou absence de besoin et d'interrogation) des publics. Nous observons, dans notre pratique professionnelle, que, pour réaffirmer la nécessité de l'éducation à la sexualité, les acteurs multiplient les réunions et les dispositifs mentalisant ainsi un sujet qui est de l'ordre du sensible. La question de la légitimité du formateur et de l'intervenant ne semble pas se poser au niveau institutionnel, le cadre de la formation étant censé amener cette légitimité. Les personnes du terrain souvent ne se sentent pas légitimes et demandent des intervenants extérieurs pour pallier leur difficulté. Cette illégitimité rencontre souvent l'inconfort des élèves ou des participants à évoquer la sexualité. Les jeunes en particulier, recourent à des moyens autres pour s'informer sur la sexualité. Ils s'adressent peu à leurs parents et ils ont beaucoup d'échanges entre eux. Cette éducation informelle qui se fait par les échanges avec leurs pairs reste le moyen privilégié d'information. Ensuite viennent les réseaux sociaux avec les côtés positifs et négatifs. Ces espaces permettent aux jeunes de réellement s'exprimer quand ils en ressentent le besoin. Les sept voies de la santé sexuelle englobent la dimension individuelle et la dimension citoyenne et sont indissociable l'une de l'autre. La nécessité de l'échange entre les formateurs, les intervenants et les publics rend possible une vraie perception des besoins de chacune des parties en les mettant toutes en position d'apprentissage. En matière d'éducation à la sexualité, c'est le corps sensible de chacun qui est concerné comme dans l'éducation en général et il paraît important que chacun puisse trouver sa propre manière d'apprendre à partir de soi.

Conclusion du chapitre 3

Le système éducatif, d'une manière générale, a tendance à considérer l'apprenant comme un objet. Il en va de même, semble-t-il, avec l'éducation à la sexualité, dans la mesure où les intervenants transmettent souvent des informations uniformes, applicables à tous et de manière indifférenciée conformément aux modèles d'apprentissage préconisés. Pour reprendre les

propos de Pierre Bourdieu : « ... *les spécialistes de la réflexion épistémologique ou méthodologique sont nécessairement condamnés à considérer plutôt l'opus operatum que le modus operandi, ce qui implique, outre un certain retard, un biais systématique* ». ²⁸⁸ Par ce propos, Bourdieu laisse entendre que l'épistémologue aimerait avoir connaissance du mode opératoire (*modus operandi*), mais qu'il ne peut que se rabattre sur le résultat de la pratique (*opus operatum*). Nous pourrions aussi interpréter le propos de Bourdieu comme étant le constat que le « comment s'y prendre » (en éducation à la sexualité) ne peut se définir a priori mais seulement a posteriori, c'est-à-dire sur la base de l'expérience. En ce sens, à terme, la tentation de formaliser l'intervention en éducation à la sexualité peut présenter un double inconvénient. D'une part, la prééminence du modèle théorique fait entrer l'intervention dans le champ de l'institutionnel et du programmatique au risque de passer à côté de tout le vivant de ce qui advient dans l'intervention. D'autre part, la formalisation met face à la tentation de figer les savoirs. En outre, ce serait la particularité du savoir qui déterminerait la manière pédagogique de le transmettre comme de le recevoir. Si la didactique et l'ingénierie de formation s'efforcent d'adapter le savoir à transmettre vers le sujet apprenant, ces tentatives ne résolvent pas l'apprentissage intrinsèque et effectif de l'apprenant. En ce sens, si élaborés soient-ils, ils demeurent des procédés extérieurs à la singularité de l'apprenant. C'est pourquoi formaliser peut constituer comme un déni de réalité en se réfugiant derrière des abstractions théoriques.

Comme nous l'avons vu, chaque époque porte ses croyances jusqu'à les asséner comme vérités jusqu'à l'émergence d'autres éléments qui font évoluer cette vérité vers une autre représentation. Il s'agit bien d'un processus à maturation très longue. On peut se demander si les concepts de 'santé sexuelle positive' et de « compétences psychosociales » ainsi que les « voies positives de la santé sexuelle » ne deviennent pas à leur tour de nouvelles normes voire de nouvelles croyances ?

D'une façon générale, la religion chrétienne a fait la distinction entre l'âme et le corps au titre que le corps est le lieu du péché et de la chute originelle. Le

²⁸⁸ Pierre Bourdieu : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. - Ed. du Seuil – coll. Points, Paris, 2000 – p.256

rationalisme occidental, entre autres, avec Descartes a entériné cette séparation pour des raisons dites méthodologiques. Cet ensemble attestant de la séparation du corps de l'esprit et de la raison semble se retrouver dans l'éducation en général et plus particulièrement dans l'approche de l'éducation à la sexualité. Il semble donc, comme nous le disions, que l'objet « sexualité » requiert peut-être une forme éducative spécifique.

C'est sur ces bases que les formateurs et les intervenants organisent les séances. Qu'en est-il alors de la dimension d'apprentissage ? Comment fait-on pour transmettre les éléments dont nous estimons que les publics ont besoin, comment les formateurs et les intervenants font-ils pour apprendre ce qu'ils sont censés transmettre, et, qu'en est-il de l'apprentissage singulier et particulier de chacun pour le déploiement personnel de sa vie ? Comment apprend-on à identifier et utiliser la dimension émotionnelle, la dimension corporelle, la dimension mentale et la dimension sociale sans tomber dans des injonctions et des modèles de « prêt à penser », « prêt à sentir » et « prêt à vivre ».

La focale de l'éducation à la sexualité change : elle est mise difficilement sur l'éducation à la sexualité, elle se déplace vers la morale, ou vers la religion, ou bien encore vers la natalité, le politique, l'économique et le sanitaire.

Le cadre d'analyse préconisé par la Chaire de santé sexuelle de l'UNESCO mentionne un point central de référence regroupant mental, social, physique (corporel) autour de l'axe émotionnel et relationnel. Nous nous intéressons spécifiquement à ce niveau dans la mesure où les apprentissages englobent l'ensemble de ces dimensions simultanément.

La question se pose de savoir comment apprend-on et à partir d'où on apprend. Les théories que nous venons de visiter, celles de Janusz Korczak, Anton S. Makarenko, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet pour ne citer que ceux-là, soulignent que l'apprentissage se fait à partir de soi, à partir de l'intérieur de soi alors que tout est fait habituellement comme si on apprenait de l'extérieur.²⁸⁹ Aujourd'hui, est-ce que les apprentissages dans le champ de l'éducation à la sexualité

²⁸⁹ Georges Lerbet, *L'école du dedans*, « Il est trop facile de croire qu'apport signifie *réception* et *emmagine-ment* qui proviendraient exclusivement de l'*extérieur* de celui qui apprend. » Paris, Hachette Education, 1992, p. 33

prennent en compte les dimensions corporelles, comportementales et relationnelles, les mettent en visibilité, de façon à permettre une connexion à soi-même comme lieu d'apprentissage dans l'interaction formateur-apprenant ?

Il s'agira pour nous, via notre méthodologie et l'exploitation des quatre entretiens que nous avons menés, de vérifier la validité de nos interrogations. Nous allons nous attacher à élaborer une grille de traitement, et voir si « mise au travail », cette grille permettra d'y répondre, de les valider ou de les disqualifier, et/ou d'apporter des éclaircissements sur le point fondamental pour nous, des conditions pédagogiques d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité.

PARTIE 2 : DANS LA FORMATION D'INTERVENANT, EDUQUER A LA SEXUALITE OU S'EDUQUER EN SEXUALITE ?

CHAPITRE 4 : D'UNE POSTURE PROFESSIONNELLE CONFIRMEE A UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE POUR L'ECLAIRER ET LA FAIRE EVOLUER

Introduction du chapitre 4

C'est dans une démarche heuristique que nous avons été amenés à requestionner nos acquis pour comprendre *a posteriori*, ce qui se joue sur le sujet de l'éducation à la sexualité. Il semble, qu'il y ait un écart entre ce que proposent les formations d'intervenants dont l'intention paraît vouloir éduquer à la sexualité d'une part et comment d'autre part, une éducation en²⁹⁰ sexualité pourrait prendre en compte les apprentissages de l'ensemble des publics. On pourrait dire que l'objet de cette thèse est de comprendre cet écart entre « éducation à » et « éducation en ». En parlant d'éducation à la sexualité telle que préconisée par les textes et les institutions, on la fait rentrer dans un schéma assimilable à l'éducation/formation à la conduite automobile ou à la suite bureautique, c'est-à-dire en la réduisant à des savoirs techniques qui d'ailleurs restent très extérieurs aux sujets.

En revanche, une éducation en sexualité enveloppe(ra)it une implication humaine tant des formateurs, que des intervenants, comme des publics. L'éducation en sexualité engage les sujets dans toutes les dimensions de leur humanité : leurs croyances et représentations certes, mais aussi leurs émotions, leurs comportements et l'impact de tout cela dans leurs ressentis corporels²⁹¹. Ce dont il est question, qui fait peut-être reculer certains et contribue à l'écart dont

²⁹⁰ Nous empruntons l'expression « éduquer en ... » à Elisabeth Noël-Hureaux, qui lorsqu'elle parle de « recherche en soins infirmiers » montre clairement l'insuffisance de savoirs informatifs et techniques et qu'il s'agit de savoirs impliquants et en dynamique. in Noël-Hureaux (Elisabeth): *Le care : un concept professionnel aux limites humaines ?* Recherche en soins infirmiers, 122, pp. 8-17, septembre 2015 .

²⁹¹ Ce que Frédérique Lerbet Sereni appelle « le non-ajusté » in : *Accompagnement et autonomie : pour/par/avec/en/de/sans ... Regards croisés sur l'autonomie*, nov. 2017, Pau, France, hal-01706891 – p.13

nous venons de parler, c'est que l'éducation en sexualité implique plus que la sexualité dans sa mécanique physiologique. Notre préoccupation sur la formation d'intervenants en éducation à la sexualité est de chercher à comprendre les modes d'apprentissage et de transmission à l'œuvre dans les expériences personnelles et le vécu des personnes interviewées et ce qui se joue dans les apprentissages du côté formateur, intervenant et publics en détaillant nos principes et nos postulats pour préciser notre cadre méthodologique.

Nous sommes partis d'une intuition que l'éducation à la sexualité, telle qu'elle est dispensée, masque un champ plus large que le périmètre qui lui est assigné. Pour comprendre cette intuition, nous avons étudié comment est apprise et transmise l'éducation à la sexualité, pour potentiellement ajuster les formations d'intervenants.

Dans le premier temps de notre recherche, nous avons tâtonné jusqu'à nous rendre compte que ce que nous imaginions être notre problématique correspondait en réalité à une question dont nous avions les réponses à l'avance. Nous n'étions pas véritablement dans le mouvement d'une recherche mais dans la réassurance de nos convictions. Nous avons alors senti que nous étions dans une impasse, et nous avons eu besoin d'éclaircir la véritable question qui nous animait au sujet de l'éducation à la sexualité à savoir comment passer de « éduquer à la sexualité » à « s'éduquer en sexualité tout au long de la vie », c'est-à-dire d'un savoir extérieur à une cognition incarnée comme « ... *expression de l'unité expérientielle corps/esprit qu'elle génère et qui la génère ...* »²⁹²

Dans une seconde partie, nous abordons la phase préparatoire à l'élaboration de notre grille en décrivant notre cheminement via successivement la technique dite de « lecture flottante », nous y détaillons la détermination de nos « catégories » et « sous-catégories » en vue de préparer le codage des données recueillies. Nous abordons enfin une réflexion au sujet des limites de l'utilisation des entretiens non-directifs.

²⁹² Frédérique Lerbet Sereni : *Accompagnement et autonomie : pour/par/avec/en/de/sans ... Regards croisés sur l'autonomie*, nov. 2017, Pau, France, hal-01706891 – p.12

Dans ce chapitre, il sera question du processus qui nous aura conduit d'un tâtonnement empreint de subjectivité à une recherche structurée et méthodique.

La première partie décrit l'évolution de ce processus avec ses incertitudes, ses doutes et l'écart ressenti entre l'influence du vécu personnel et le souci d'approcher une démarche dite « scientifique ». Dans cette partie, nous rendons compte de la construction de l'outil méthodologique qui permette le dévoilement de tout ce qui est rendu invisible en particulier en ce qui concerne la sexualité et l'éducation à la sexualité. Ainsi, nous décrivons les éléments préluant à une recherche : le recueil des données, le choix des entretiens non-directifs, celui de l'échantillon interviewé, l'intention d'exhaustivité de ce choix, le contexte et les conditions de réalisation des entretiens. Dans le même temps, nous y observons l'influence à l'œuvre de nos propres contenus et débouchons sur les premières impressions issues de ces entretiens et faisons part de notre expérience des débuts de leur transcription.

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée au travail de la « lecture flottante », au relevé des occurrences, aux catégorisations et à la construction de la grille de lecture. Nous y décrivons nos tâtonnements et approches successives avant d'obtenir l'émergence d'un sens nouveau au-delà de nos présuppositions. Au travers de la définition des catégories, sous-catégories et sous-sous-catégories nous relierons tout cet ensemble au sujet dans son rapport à l'apprentissage, ici avec l'éducation à la sexualité.

I- Entre subjectivité et méthodologie.

Introduction de la première partie

L'objet de ce chapitre est d'exposer l'ensemble de notre processus de méthodologie empirique de recherche.

Dans une première partie nous décrivons l'évolution par laquelle nous avons mis à l'épreuve nos convictions et notre subjectivité et comment nous nous sommes finalement rendu compte qu'elles faisaient partie intégrante de la recherche. Puis, nous montrons comment cette démarche nous a conduit à préciser notre recherche comme tentative de faire passer le plan de l'invisible qui traverse l'éducation à la sexualité à sa visibilité.

Sur cette base, nous expliquons ensuite le choix des entretiens non-directifs, celui de notre échantillonnage des personnes interrogées et globalement, toutes les conditions réunies pour recueillir les données visant à constituer notre corpus.

1. D'une subjectivité qui s'impose à une subjectivité assumée

L'ambition d'objectivité d'une recherche n'est pas exempte de véhiculer des contenus impliquant le chercheur personnellement, fût-ce à son corps défendant. D'un autre côté, ce souci d'objectivité peut tourner à une volonté inavouée de produire un savoir « exemplaire ».

Nous avons voulu dépasser ce double obstacle, d'une part en assumant notre subjectivité en tant que professionnelle comme en tant qu'individu, d'autre part en refusant le caractère achevé de notre travail en acceptant qu'on puisse y déceler des contradictions. Il nous a semblé que nous allions au-delà d'une « objectivité » et un formalisme qui, par leur rigueur-même, en viennent peut-être à omettre voire à masquer des éléments pertinents.

1.1. Subjectivité, entre partialité et créativité

Nous nous situons dans la réalité du terrain, en ayant conscience de notre subjectivité dans notre tentative de compréhension à propos d'un domaine (l'éducation à la sexualité) où les représentations hétéroclites prennent le pas sur une rationalité compréhensible car « *nul ne peut prétendre à l'objectivité concernant la production de sens dans les sciences humaines* »²⁹³

Nous tentons de décrire certains éléments qui relèvent de la transmission de l'éducation à la sexualité, à partir des témoignages de formateurs d'intervenants, pour interroger la question de l'apprentissage de façon multidimensionnelle qui concerne aussi bien les formateurs que les intervenants comme les publics au travers du récit de leur vécu respectif. Notre intention n'est pas de faire émerger un modèle de ce qui devrait être fait en matière d'éducation à la sexualité, sorte de manuel des bonnes pratiques. Nous n'entendons pas non

²⁹³ Perraut Soliveres Anne : *Infirmières, le savoir de la nuit* – PUF, Paris, 2001, p.193.

plus faire une analyse sociologique qui viserait à définir des profils-types de formateurs, intervenants et publics.

Nous nous plaçons plutôt au plan de la compréhension dans son sens étymologique de saisir ensemble, unir, lier, pour appréhender les acteurs de l'éducation à la sexualité dans toutes leurs dimensions.^{294 295} Cela corrobore la reconnaissance de notre subjectivité puisqu'elle peut permettre la compréhension dont nous parlons.

Par la forme générale d'une méthode que nous dirions sensible et non causale, nous nous intéressons à éclairer, et le cas échéant à enrichir, des formations et non des savoirs. Nous observons que malgré une attention à ne pas nous identifier à notre pratique professionnelle, la difficulté est grande de passer d'une posture de professionnelle dans le champ de l'éducation à la sexualité à une posture de chercheuse. Le chemin pour passer de la position d'experte à une simplicité d'apprentissage qui découvre de nouveaux horizons a demandé de sortir de la limite dans laquelle une seule perception est possible.

Cela nous a permis d'observer et de reconnaître qu'au-delà d'avoir raison ou pas, qu'au-delà d'être objectif ou pas, au-delà de voir plus loin que son propre point de vue, nous étions enfermés dans la conviction, non pas que notre point de vue était le meilleur, mais qu'il était le seul possible et nous le croyions de surcroît légitimé par notre expertise professionnelle.

Pour nous « décoller » de notre subjectivité il a été nécessaire de changer de perspective pour aller vers d'autres points de vue. Nous avons alors éprouvé la nécessité de mettre nos convictions à l'épreuve du feu, épreuve du contradictoire, épreuve du bien-fondé de nos convictions, de manière à peut-être dépasser l'arrière-plan « métaphysique » que Popper suspecte et dénonce dans

²⁹⁴ Nous rejoignons en cela la pensée de Wilhelm Dilthey (1833-1911) que l'on formule souvent ainsi « Expliquer c'est relier à des causes extérieures, comprendre c'est relier à un sens intérieur »

²⁹⁵ Mireille Cifali : « (...) dans l'acte de compréhension, le sujet n'est pas évacué, il est même renvoyé à lui-même dans la singularité d'un rapport de soi à l'autre. Cet acte en appelle à un travail constant où la théorie n'est plus au centre : elle fournit tout au plus la possibilité de tisser des liens, d'entendre, d'être surpris (...). » citée in Cécile Bartholome - *Parcours et dédalités dans les formations aux métiers de la Relation : en-jeux d'alternances*. Thèse soutenue en janvier 2019 – Université de Pau et des Pays de l'Adour p.185.

toute pensée qui se voudrait unique et totalisante, dans toute théorie « scientifique » sans qu'elle ait vérifié la cohérence de ses propres postulats, sans les avoir « réfutés » au point que « *leur forme doit être telle qu'il soit logiquement possible tant de les vérifier que de les falsifier* ». ²⁹⁶

Ce que propose Popper avec son concept de « falsifiability » c'est de contrer une pseudo-scientificité, c'est-à-dire de tout ce qui voudrait s'ériger en dogme.

Popper place sa critique sur un plan relevant de la logique formelle, logique qui peut structurer de façon rassurante le chercheur face à la peur de l'inconnu auquel nous avons accepté de nous ouvrir, au-delà du déjà-connu. Le discours de Popper s'adresse à un empirisme qui ne vérifierait pas correctement les postulats sur lesquels s'appuient ses expériences et expérimentations mesurables. Nous nous intéressons aux modes d'apprentissage et non à leur mesurabilité.

Nous avons eu des difficultés avec l'approche théorique, dans la mesure où notre habitude d'apprentissage est de spontanément expérimenter puis éventuellement chercher les théories correspondantes *a posteriori*. La tentation pourrait alors être de dévaloriser la théorie pour ne pas avoir à lui faire face. Une autre tentation serait de la juger comme étant décorrélée de la réalité du terrain, que nous avons la conviction de bien connaître. Identifier un phénomène puis le nommer pourrait le figer. Le paradoxe pourrait être qu'en nommant un phénomène quelconque on pourrait croire l'avoir reconnu et ainsi le connaître. Aussi nous avons privilégié une approche empirique. Nous avons dû prendre la mesure de notre subjectivité et de notre implication pour voir comment elles peuvent orienter la recherche sachant que notre position de praticienne « *ouvre sur possibilité d'explorer ses propres implications qui deviennent alors un matériau central dans le processus de recherche ...* » ²⁹⁷

Ainsi, notre image est en jeu dans ce que nous voulons donner à voir de notre recherche. Cela peut conduire à vouloir nous conformer à l'approbation de la communauté scientifique et ainsi dévier de l'objet même de notre recherche. En

²⁹⁶ Karl R. Popper : *Logique de la découverte scientifique* – éd. Payot, Paris, 1973 – p.36

²⁹⁷ Anne Perraut Soliveres : *Infirmières, le savoir de la nuit* – PUF, Paris, 2001, p.201.

faisant abstraction de la profondeur de notre vécu, nous pourrions nous conforter dans une image rassurante d'experte, celle de la posture professionnelle habituelle.

L'ambition de l'objectivité semble coïncider avec celle de la maîtrise supposée rassurante. Or, notre subjectivité laisse la possibilité à notre savoir d'évoluer dans un juste équilibre entre théorie et pratique, les faisant s'alimenter dialectiquement l'une l'autre.²⁹⁸

Le recul, justifié par le souci de scientificité face à l'implication et la subjectivité, opère une forme d'invisibilisation de ce qui n'est pas identifié. Il se peut que ce recul conduise à perdre le contact avec les réalités humaines du terrain. C'est ainsi que nous avons pu constater que certaines interventions se limitaient par exemple à la délivrance de contenus définis par les préconisations de l'Education nationale sans que les apprenants puissent en faire le rapprochement avec leur propre expérience personnelle. De la sorte, nous risquons de nous invisibiliser nous-mêmes, sortant de fait d'une certaine objectivité, puisque nous sommes partie intégrante de la recherche.

1.2. De l'invisible au dévoilement

La question de l'invisibilité a traversé l'ensemble de notre recherche : elle concerne la chercheuse elle-même comme nous venons de le voir, mais également le contenu-même de notre recherche. S'il est une question où bien des choses sont invisibilisées, c'est à propos de la sexualité et de l'éducation à la sexualité.

Notre recherche consiste à mettre au jour ce qui nous semblait caché ou tout au moins invisible et c'est ce que nos travaux préparatoires ont fait ressortir. Nous observons qu'il est plus facile d'identifier ce qui masque que ce qui est masqué et c'est ce que nous allons tenter de voir au travers de notre grille sur le thème de la formation d'intervenants en éducation à la sexualité.

²⁹⁸ Pierre Bourdieu : *Esquisse d'une théorie de la pratique* « Ignorer la relation dialectique entre les structures objectives et les structures cognitives ... et oublier que ces structures objectives sont elles-mêmes des produits de pratiques historiques ... c'est se vouer à réduire la relation entre les différentes instances ... » – éd. du Seuil coll. Essais, Paris, 2000 – p.278

Il nous est apparu que sous couvert d'objectivité et de « distanciation », l'éducation à la sexualité pouvait masquer son véritable objet ainsi que la possibilité de son apprentissage.

Ce n'est pas l'éducation « sur » ou « à propos de » la sexualité qui nous préoccupe, mais c'est bien s'éduquer en sexualité tout au long de la vie qui est l'objet de notre étude. Une fois encore, pour aller du visible à l'invisible, il nous semble nécessaire de dépasser le plan de l'informatif qui pourrait réduire le champ de l'éducation à la sexualité. Assumer notre subjectivité c'est accepter d'être touchée dans toute notre humanité (émotionnelle, corporelle notamment) et comprendre que tout apprentissage réel passe par cette globalité. Cela concerne les formateurs, comme les intervenants eux-mêmes tout comme les publics. Prétendre à une neutralité ou à une objectivité serait nier que nous véhiculons nous-mêmes des « idéologies » dont nous ne sommes pas conscients. En allant plus loin, nous disons avec Popper que vouloir s'ériger en « scientifique » n'est pas exempt d'un possible totalitarisme intellectuel qui par nature tournerait à la stérilité et n'apporterait rien à la connaissance commune. Ainsi Popper précise que « *la science ne poursuit jamais l'objectif illusoire de rendre ses réponses définitives ou même probables. Elle s'achemine plutôt vers le but infini encore qu'accessible de toujours découvrir des problèmes nouveaux, plus profonds et plus généraux, et de soumettre ses réponses, toujours provisoires, à des tests toujours renouvelés et toujours affinés.* »²⁹⁹

Nous sommes conscient du piège que pourrait constituer l'intention de rendre nos réponses définitives. Il nous semble que ce qui peut procurer une véritable sérénité, c'est comme le dit W. von Humboldt « *L'accord de la pensée et de l'action qui permet d'échapper au relativisme des valeurs* ». ³⁰⁰. C'est cette direction qui nous a inspiré pour recueillir des données et construire une grille de lecture.

2. Cheminement de la recherche et recueil de données

²⁹⁹ Popper (Karl R.) *La logique de la découverte scientifique* – éd. Payot, Paris, 1973 – chap.X, p.287

³⁰⁰ Wilhelm von Humboldt : *De l'esprit de l'humanité et autres essais sur le déploiement de soi.* éd. Premières pierres- Charenton,2004 –. pp. 27-37

L'importance de la question de l'invisible dans le champ de l'éducation à la sexualité, que nous pressentions a été déterminante quant au choix de nos outils d'investigation. Nous avons pu découvrir que cette invisibilité pouvait être entretenue par les sachants eux-mêmes sans qu'ils s'en aperçoivent. Après quelques hésitations de choix de moyens de recueil de données, cela nous a conduit à choisir d'interroger des personnes avec des profils de sachants, puisque c'est par leur intermédiaire qu'est dispensée l'éducation à la sexualité et que leurs représentations sont reflétées dans leurs pédagogies lesquelles rejaillissent sur les publics. Le choix des entretiens non-directifs nous est alors apparu comme évident puisque cette forme semblait la mieux adaptée pour que toutes les expressions y compris les plus involontaires puissent advenir et mettre à jour « l'angle mort » de l'éducation à la sexualité.

2.1. Vers le recueil des données

Si le tabou et la persistance du tabou nous sont apparus facilement, en approfondissant le sujet, nous avons réalisé que l'éducation à la sexualité mettait en jeu tous les domaines de la vie et qu'elle est comme le dit Marcel Mauss « *un fait social total* »³⁰¹ d'où la pertinence de « s'éduquer en », c'est-à-dire qu'elle va bien au-delà de la sexualité elle-même. Sur ce constat, nous avons réfléchi à la façon la plus pertinente de recueillir des données. Dans un premier temps, nous avons choisi de filmer deux interventions en éducation à la sexualité, l'une auprès de filles et l'autre auprès de garçons. Ce choix s'était porté sur des séances déjà organisées, saisissant ainsi une opportunité sans avoir l'image claire d'une méthodologie précise. Après avoir réalisé ces films, nous avons pris conscience de la technicité nécessaire pour leur utilisation et sur la manière de les exploiter.

Nous sommes donc passé de l'étude d'un échantillon issu d'un public spécifique (les jeunes filles et les jeunes garçons de seize ans en décrochage scolaire) à un questionnement sur la formation des intervenants. Puis nous avons réalisé que tous les protagonistes de l'éducation à la sexualité étaient concernés

³⁰¹ Mauss (Marcel) *Essai sur le don – Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* « Les faits que nous avons étudiés sont tous, qu'on nous permette l'expression, des faits sociaux totaux ou, si l'on veut — mais nous aimons moins le mot —, généraux : c'est-à-dire qu'ils mettent en branle ... la totalité de la société et de ses institutions ... » - PUF, coll. Quadrige, Paris, 2012 – p.234

par l'apprentissage. En effet la question de l'apprentissage concerne aussi bien les publics que les formateurs et les intervenants eux-mêmes. Nous avons privilégié l'étude de la formation des intervenants dans la mesure où ce sont ces acteurs qui sont les plus proches des publics avec l'idée d'être au cœur de la réalité du terrain de l'éducation à la sexualité. Nous nous sommes donc tournés vers la formation des intervenants.

« La collecte de données est une phase de la recherche scientifique pour laquelle le chercheur doit définir la technique et/ou les outils qui seront utilisés principalement dans les recherches empiriques. Ils constituent des moyens de comprendre la perception et chercher des informations contenues dans le discours des sujets de recherche. »³⁰²

Initialement nous avons été amenés à devoir choisir la méthode de recueil des données parmi les formes que sont la vidéo, le questionnaire et l'entretien. L'entretien peut emprunter trois versions différentes : entretien directif, semi-directif, non-directif.

Une investigation menée via un questionnaire risquait d'orienter l'entretien et lui ôter tout le vivant d'une parole libre. En outre, la forme du questionnaire nous a semblé risquer davantage répondre à l'attendu de l'enquêteur que se prêter à un discours quel qu'il soit.

D'un autre côté, si la vidéo avait l'avantage de saisir en temps réel, ce qui advient dans une intervention ou formation, elle présentait l'inconvénient de ne donner qu'une partie des informations du fait d'un matériel inadapté et d'un contenu qui ne nous a pas semblé pertinent après-coup. Par ailleurs, le fait de se sentir filmé aurait généré un stress chez l'intervenante et chez les participants et a ainsi parasité l'intervention. Cela aurait pu générer un biais sur la qualité du recueil de données, au regard du sujet traité qui nécessite de se sentir tranquille.

Aussi est-ce la forme de l'entretien qui nous a paru la plus propice pour un mode d'expression conversationnel.

³⁰² Spagnol et al., 2016 in <https://www.scribbr.fr/methodologie/collecte-de-donnees/> consulté le 20 novembre 2022

Parmi les différents types d'entretiens, nous avons écarté l'entretien directif qui comme son nom l'indique, conduit le chercheur à susciter ce qu'il prévoit d'entendre et ce d'autant plus que cet attendu s'applique à toutes les personnes interrogées de la même manière. Nous y avons retrouvé un inconvénient du même ordre que celui du questionnaire. De surcroît, sous cette forme, il nous a semblé qu'il ne s'agirait plus d'un entretien mais d'un interrogatoire pouvant à la fois contraindre la personne interrogée et produire des résultats artificiels. A contrario, dans l'entretien non-directif, l'interviewer « *n'intervient que pour relancer et encourager* »³⁰³, laissant à la personne interrogée sa libre expression à partir de la question initiale.

2.2. Le choix de l'entretien non directif

Pour avoir travaillé avec des entretiens semi-directifs dans notre mémoire de Master 2 ³⁰⁴, nous avons souhaité laisser une grande marge aux personnes interrogées pour qu'elles puissent dérouler leurs expériences et vécu de formatrice d'intervenants. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi la forme des entretiens non-directifs en les centrant « *d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques* »³⁰⁵

Cela nous a permis de ne pas orienter les entretiens et nous avons observé que cette façon de faire pouvait amener la personne interrogée à trouver en elle-même des éléments personnels pour notre recherche. D'un autre côté, cela a pu aussi conduire la personne interrogée à se réfugier dans le déroulé d'un discours appris³⁰⁶.

Alors que nous admettions que les questions autour de la sexualité soient délicates à aborder, il nous est apparu que la posture distante de l'observateur pour les approcher n'y avait pas sa place. Cela nous a éclairé pour trouver un

³⁰³ Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques* - :éd Armand Colin , Paris, 1998 – p.58

³⁰⁴ Véronique Le Ralle : *L'éducation à la sexualité pour un déploiement de soi : quelle place pour l'institution ?* mémoire de Master 2 en Sciences de l'Education – Pais 8 – Mai 2016.

³⁰⁵ Alain Blanchet et Anne Gotman : *L'entretien* – éd Armand Colin coll. 128 – Paris, 2015 – p. 30

³⁰⁶ Pierre Bourdieu : *La misère du monde* : « le recueil de données crée une relation sociale qui exerce des effets sur les résultats obtenus » — Seuil, Paris 1993, p.1393.

juste équilibre entre la praticienne et la chercheuse. Nous voulons dire par là, que c'est en maintenant volontairement leur coexistence où chacune puisse s'y déployer pleinement que nous avons ajusté l'un à l'autre les binômes que sont implication/subjectivité d'une part et distance/objectivité d'autre part. Cela a mis en évidence que ce qui pourrait s'apparenter à un biais épistémologique relève en réalité de la nature-même du sujet traité qui nécessite cette double approche simultanément, de sorte que la « *posture de praticien-chercheur ouvre sur la possibilité d'explorer des propres implications, qui deviennent alors un matériau central dans le processus de recherche ...* »³⁰⁷ Par exemple dans l'entretien avec Katia, (Annexe 4 Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens), entre les occurrences 266 et 268, nous trouvons cet échange :

V : Parce que tu vieillis ?

K : Ben oui

V : Donc c'est intéressant parce que tu vieillis ?

Dans cet exemple, la praticienne rebondit sur un propos qui l'intéresse dans sa pratique professionnelle, la sexualité des personnes vieillissantes, et la chercheuse sort de cette implication en relançant l'intérêt dans le thème de l'entretien.

En affirmant la nécessité de l'éducation à la sexualité, nous avons plus clairement pris conscience à quel point, dans la plus banale des pratiques, peut se nicher une « idéologie » et que cela concerne également les théories elles-mêmes, ainsi que Popper a pu l'expliciter.³⁰⁸ Cela nous a conforté dans la conviction qu'un chercheur qui ne se laisserait pas toucher, nous voulons dire

³⁰⁷ Anne Perraut Soliveres *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris ,PUF, 2001 – p.201.

³⁰⁸ Karl R. Popper in *Des sources de la connaissance et de l'ignorance* « ... c'est cette manière de poser le problème en termes de sources ultimes – de sources dont on invoquerait l'autorité, comme on en appelle à une juridiction ou une autorité supérieure – qu'il faut récuser parce qu'elle repose sur une erreur. » - éd. Rivages Poches – Petite Bibliothèque – Paris 2018 – p.116

toucher dans son humanité³⁰⁹, par l'objet de sa recherche, pourrait passer à côté d'éléments déterminants pour sa bonne compréhension.

En ce sens, il nous est apparu que nous devons accepter les aléas de la recherche et de ses conséquences.

Nous avons donc opté pour des entretiens non-directifs puisque nous sommes dans une recherche de type qualitative. Les entretiens non-directifs nous ont semblé être les plus proches du mode conversationnel en ménageant un contexte paisible et offrant la possibilité d'un discours libre. C'est la personne interrogée qui va donc s'exprimer librement et donner son point de vue tout au long de l'entretien, sans intervention perturbatrice du chercheur. La trame de l'entretien non directif s'appuie sur une ou des questions ouvertes. La question d'ouverture pour le premier entretien est : « *Tu formes des intervenants en sexualité depuis combien de temps ?* ». Pour le deuxième entretien c'est « *Tu as formé des intervenants à la sexualité, tu les as formé depuis combien de temps ?* ». La question est formulée de la façon suivante pour le troisième entretien : « *Tu formes des intervenants en éducation à la sexualité depuis combien de temps ?* ». En revanche la question est formulée différemment du fait de la position de la personne interrogée qui n'est pas formatrice : « *Est-ce que vous avez-vous, formé des intervenants en éducation en sexualité ?* ».

La question est sensiblement la même pour les trois premières personnes interrogées. Nous savons qu'elles ont formé des intervenants. Pour la quatrième nous ne savons pas si elle a été elle-même formatrice, nous l'interrogeons parce que nous savons qu'elle joue un rôle fondamental dans la mise en place de dispositifs de formations d'intervenants par sa position au sein du Planning Familial.

Nous nous sommes autorisés à ramener la personne interrogée à la question axiale de l'entretien. Dans les faits, nous nous sommes efforcés de maintenir à la fois l'ouverture de l'entretien et son centrage. Nous ne sommes pas

³⁰⁹ René Barbier : *La recherche-action* : « qui n'est pas fixée sur l'interprétation des faits » dans Anthropos éd Economica, Paris 1996, p.65. Être touché ne signifie pas pour nous être bouleversé, Nous rejoignons plutôt être sensible au sens de l' « écoute sensible »

entrés dans le discours des personnes, nous les avons laissé dérouler leur propos à leur convenance selon leurs propres représentations.

Notre rôle a tenu principalement à créer les conditions de possibilité d'un entretien détendu et censé être dépourvu de l'enjeu d'avoir quelque chose à démontrer ou prouver.

C'est ainsi que nous sommes restés dans la limite d'une question inaugurale que nous avons voulue neutre : « *Tu formes des intervenants en éducation en sexualité auprès de différents publics, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément, de ton expérience, de ton vécu professionnel ?* ». Cette question lance l'entretien et trace un champ suffisamment précis pour que la personne interrogée réponde dans le domaine de notre recherche, suffisamment large pour qu'elle puisse se sentir libre de s'y exprimer. Si nous sommes parfois intervenus très brièvement, ce fut pour encourager la personne à aller plus loin et/ou à préciser son propos.

Le choix de l'entretien non-directif nous est apparu comme allant dans la logique de notre recherche, puisque celle-ci ne porte pas sur tel ou tel point relatif à la sexualité, ni sur une quelconque « technique » pédagogique concernant l'éducation à la sexualité, mais sur le versant expérientiel³¹⁰ et vécu par l'intervenant en éducation à la sexualité. L'entretien non directif correspond à notre mode de relation horizontal ordinaire, sur le mode de la conversation, tant au quotidien que professionnellement parlant. Comme nous l'avons dit précédemment, nous n'avons pas de lien hiérarchique avec les personnes interrogées. Nous coordonnons un dispositif dans lequel chaque institution, à laquelle appartiennent les personnes interrogées, est représentée afin de collaborer ensemble à une approche pertinente de l'éducation à la sexualité

Dans l'ensemble, la forme à laquelle nous avons abouti pour le recueil des données, correspond à la nature de l'objet de notre étude. De manière à entendre l'expression d'un apprentissage vécu de l'intérieur par chaque type d'acteur dans le champ de l'éducation à la sexualité, il était nécessaire que des éléments

³¹⁰ Au-delà du vécu qui englobe les événements qui le jalonne, ce que nous appelons « versant expérientiel » intéresse le ressenti, l'éprouvé du sujet, nous ne parlons pas spécifiquement de ce qui relève de l'expérience sexuelle en elle-même.

relevant du personnel, voire de l'intime, puissent émerger. Rogers a formulé cela en disant que celui « ... *qui respecte sa propre individualité et celle de l'autre, et s'intéresse à lui sans désir de possession, facilite grâce à ces attitudes, la réalisation de soi...* »³¹¹ c'est-à-dire rende possible l'expression authentique de l'interlocuteur. Ceci semble montrer que le recueil de données, quelle que soit sa forme (questionnaire, observation, entretiens) ne peut s'exonérer d'une certaine intentionnalité dont nous avons cherché à nous libérer.

Quoiqu'il en soit, nous avons assumé notre subjectivité tout en modérant au mieux son impact.

De même, en laissant libre la parole des personnes interrogées, nous ne les avons pas incitées à faire apparaître l'invisible mais nous estimons avoir proposé les conditions de son émergence.

Cela coïncide avec le sens de ce qu'est une méthode : une mèta-odos, c'est-à-dire, le cheminement derrière les apparences. Odos en grec désignant la route, on pourrait dire que la mèta-odos est le dévoilement d'un processus au-delà de ce qui est donné en apparence³¹².

2.3. Quatre entretiens auprès d'actrices professionnelles de l'éducation à la sexualité

Après l'essai infructueux d'un enregistrement vidéo dont nous avons parlé plus haut, outre la question du média à utiliser, filmer ou enregistrer des personnes, s'est posée la question de savoir vers qui se tourner pour recueillir les témoignages devant constituer notre matériau.

Ce qui fait l'objet de notre recherche, c'est la dimension expérientielle des formateurs et intervenants eux-mêmes face à leur champ d'intervention et non leurs méthodes pédagogiques. Nous pourrions dire que notre objet est au-delà des procédés pédagogiques, didactiques et/ou d'ingénierie. En interrogeant les publics, nous nous serions trouvés face à des questions de mesure d'impact et

³¹¹ Carl Rogers : *Le développement de la personne* – éd. Dunod, Paris, 1998 – p.29.

³¹² μ ε ϕ ο δ ο ς (methodos) «poursuite» (de...) d'où «recherche...» (de μ ε τ ᾶ «vers» et ο δ ο ς «route, voie, manière de faire quelque chose») «poursuite, recherche; plan méthodique; traité méthodique; doctrine scientifique».. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/> consulté le 20/11/22

d'évaluation qui n'ont d'intérêt réel que pour les apprenants eux-mêmes ou pour l'ajustement des pédagogies en tant que procédés extérieurs au fait de vivre l'apprentissage.³¹³

Nous cherchons à comprendre ce qui se joue chez les professionnel-le-s face à l'éducation à la sexualité. Est-ce que la particularité du domaine de la sexualité et de l'éducation à la sexualité touche leur personne au-delà de leur professionnalité, de quelle manière et quelles conséquences cela peut-il avoir sur leur approche personnelle et pédagogique ? Dans la mesure où notre axe de recherche porte sur la formation des intervenants et leurs apprentissages au regard de leurs interventions en éducation à la sexualité, nous nous sommes tournés vers des formateurs d'intervenants chez lesquels nous escomptions trouver dans « *la singularité de chacun ... l'universalité de leur portée.* »³¹⁴

D'autres questions se sont posées ; combien de personnes interroger ? L'échantillonnage doit-il se faire sur la base d'une population homogène ou hétérogène ?

Dans quelles conditions matérielles, psychologiques les entretiens doivent-ils se dérouler ?

Quelle peut/doit en être la durée ? Devons-nous nous tourner vers des personnes préalablement identifiées selon leur profil professionnel ?³¹⁵ Faut-il faire appel à des interlocuteurs hors du champ de la sexualité, hors celui de l'éducation ? Autrement dit, dans ce choix des personnes interrogées, faut-il mettre l'accent sur la dimension pédagogique, didactique, sur la sexualité, sur l'intervention ?

³¹³ Ce que Thierry Piot appelle « ... une logique gestionnaire et managériale ... dans le champ du travail social ... » in *Des professionnalités sous tensions. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* collectif sous la direction de Jean-Yves Bodergat et Pablo Buznic-Bourgeacq - éd. De Boeck, Louvain, 2015, p.83

³¹⁴ Louis-Marie Bougès *A l'école de l'expérience ; autonomie de l'expérience.* Paris: L'Harmattan , 2011 - p.214

³¹⁵ Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon : *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques.* « ...à la notion globale de représentativité, il faut substituer une notion plus large, celle d'adéquation de l'échantillon aux buts poursuivis. » - éd Armand Colin, Paris 1998 - p.53

Nous avons décidé que pour aller dans le sens de notre recherche, à savoir « quelle(s) formation(s) d'intervenants en éducation à la sexualité en France ? » nous devons nous tourner vers des professionnel-le-s concourant aux interventions dans ce domaine. Nous ne cherchions pas à avoir un regard technique sur quelle pédagogie adopter, quelles représentations innovantes proposer ou à l'appui de quelle méthode dispenser le savoir. Ainsi que nous l'avons dit, notre recherche se consacre à l'apprentissage « du dedans » quant à l'éducation à la sexualité et non aux procédés extérieurs. L'objet de notre recherche porte sur l'expérience vécue de formateurs et intervenants en éducation à la sexualité, considérant que le relevé de cette expérience pourrait indiquer des contours au-delà des techniques, pédagogies et didactiques pour la formation des intervenant. Notre choix se tourne vers « l'intérieur » de l'apprentissage, ce que Georges Lerbet a appelé « système-personne »³¹⁶ et non sur des méthodes tendant à appréhender l'extérieur du phénomène de l'apprentissage en supposant que ce qu'il y a à transmettre en détermine la forme pédagogique tel que semble le dire la didactique.³¹⁷ Ainsi, le risque encouru par la didactique serait de capter l'attention de l'apprenant sur les effets de la mise en scène pédagogique au détriment de ce qu'il y a à transmettre et de comment cela est assimilé et par ailleurs, de focaliser l'intervenant sur sa « performance » pédagogique.

Dans la logique d'avoir à collecter, enregistrer, analyser et interpréter des éléments censés être « existentiels » comme nous le disions plus haut, il était nécessaire de ménager un temps de parole confortable aux personnes interrogées, c'est-à-dire sans contrainte de durée, l'important étant que la personne sente avoir « fait le tour » de ce qu'elle avait à dire. La durée de chaque entretien a naturellement été de quarante-cinq à cinquante minutes. Nous avons estimé cette durée comme étant celle d'une conversation ordinaire. Nous avons

³¹⁶ Georges Lerbet : *L'École du dedans* « Ce modèle ... est celui de l'approche de la personne qui apprend autant qu'elle enseigne » - ebook copyright de l'édition Hachette, Paris, 1992 - p.29

³¹⁷ Pablo Buznic-Bourgeacq ; *Des professionnalités sous tensions. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* « ... une [analyse] épistémologique conduit à identifier la spécificité des savoirs en jeu comme déterminante des interactions didactiques. » in collectif sous la direction de Jean-Yves Bodergat et Pablo Buznic-Bourgeacq - éd. De Boeck, Louvain, 2015, p.153.

évalué que le nombre de quatre entretiens permettait de réunir les éléments nécessaires pour une étude.

a. Le choix des personnes, une tentative de couverture large du sujet d'étude

Le choix des personnes pour les entretiens s'est porté sur quatre personnes qui se trouvent être des femmes. Dans le champ de l'éducation à la sexualité on trouve principalement des femmes et très peu d'hommes, ceux-ci se trouvant en général à des postes de responsabilité et de direction, par conséquent loin du terrain. Ce point mérite qu'on s'y arrête puisqu'en le relevant nous n'abandonnons pas l'idée que le champ qui nous occupe serait « réservé » aux femmes. Le fait que, très majoritairement, les intervenants en éducation à la sexualité soient des intervenantes, semble confirmer que ce champ (comme celui plus global du social) leur serait en quelque sorte assigné. Peut-être peut-on y voir aussi le reflet de ce que l'Histoire nous a montré jusqu'à aujourd'hui, que l'éducation à la sexualité est considérée comme anecdotique parce que correspondant à une revendication féministe au départ reliée aux informations relatives à l'IVG et à la contraception alors qu'elle est en réalité un enjeu sociétal majeur qui intéresse toutes les dimensions de la société³¹⁸ et donne sa légitimité à l'expression « s'éduquer en » qui recouvre par le « s » l'apprentissage par soi-même et par le « en » qui marquerait l'intérieur contrairement à l'extériorité du « a ».

Notre choix s'est fait parce que chacune (re)présentait un aspect différent dans l'approche de l'éducation à la sexualité. Trois d'entre elles sont infirmières de formation initiale et exercent dans des institutions telles que l'Education nationale, un département et pour une association, et la quatrième est dans un parcours de militante avec une dimension politique.

Ce choix d'interroger des personnes issues d'horizons différents nous a permis de recevoir des témoignages dans leur singularité.

³¹⁸ Cf supra Chapitre 2 Introduction

Précisons que nous connaissions ces personnes professionnellement sans toutefois évoluer dans la même institution ou association qu'elles. Chacune a été identifiée selon la particularité de sa contribution au domaine de l'éducation à la sexualité. Trois d'entre elles sont tutoyées et en présentiel, l'une est vouvoyée et à distance.

Cela a permis également d'être dans une posture réflexive plus apaisée, ce que certains appellent « liquidation du passé »³¹⁹. Dans la « *Logique de la recherche scientifique* » Popper montre que des théories prétendant à une objectivité scientifique masquent leur arrière-plan idéologique (qu'il dénonce comme étant « métaphysique ») derrière une construction irréfutable. La réfutabilité (*falsifiability*) consiste donc à dévoiler l'arrière-plan idéologique de la pseudo-science en mettant sa logique à l'épreuve de l'expérience.

En ce sens, il nous est apparu que nous devons accepter les inattendus de la recherche et leurs conséquences.

Les quatre personnes choisies présentaient des caractéristiques particulières dans la perspective de proposer un panel homogène quant au domaine étudié, hétérogène quant au point de vue duquel le domaine (de l'éducation à la sexualité) est appréhendé, pour le dire autrement, des professionnelles du champ étudié, chacune œuvrant d'un point de vue différent de celui des trois autres. Nous leur donnerons chacune un nom fictif.

Ainsi, nous nous sommes entretenus successivement avec une sexologue formatrice en éducation à la sexualité que nous nommerons Katia, avec une chargée de mission dans le champ des violences conjugales et intrafamiliales et formatrice, que nous nommerons Jeanne, avec une conseillère technique des infirmières scolaires auprès du recteur des services de l'Éducation nationale et formatrice, que nous nommerons Sophie, et avec une ancienne Présidente du Planning Familial (dimension politique et féministe) très investie dans le champ de la formation en éducation à la sexualité, que nous nommerons Emma.

³¹⁹ Philippe Perrenoud : *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html -
consulté le 20/11/2022

Précisons que ces quatre personnes sont expérimentées et reconnues dans leur champ d'intervention. Nous avons informé ces personnes que l'entretien n'aurait d'autres but et utilisation que ceux de récolter des matériaux auprès de spécialistes en vue d'une thèse universitaire.

b. De la mise en place d'un contexte favorable aux entretiens à la question des postures

Toujours dans l'esprit de créer un contexte favorisant la libre expression des personnes interrogées, nous avons pris le parti de les recevoir chez nous, dans notre domicile privé, de les installer confortablement en partageant une collation. D'autre part nous avons demandé à ces personnes si elles nous autorisaient l'enregistrement audio de notre entretien. Dans l'ensemble, nous n'avons pas « mis en scène » l'entretien et avons spontanément adopté la forme d'une conversation.

Nous étions dans une proximité, détendue avec ces personnes. Nous appelons proximité une relation de partage d'humanité qui ne se confond en aucun cas avec une relation d'amitié et encore moins de connivence. On pourrait dire que nous étions impliquées en tant qu'êtres humains et pour notre part aussi en tant que *chercheur en nous plaçant « mentalement dans un contexte de découverte. »*³²⁰

S'il nous a semblé avoir posé le contexte le mieux approprié, nous nous interrogeons sur la façon dont nous l'avons mis en place, nous nous interrogeons également sur la façon dont nous avons amené et mené ces entretiens, et comment nous avons amené les personnes à s'exprimer. Ces questions impliquent que la posture de la personne qui interroge influe, voire est déterminante sur ce que les interrogé(e)s disent.

D'un autre côté, qu'en est-il de la posture des personnes interrogées ? En dépit des aménagements supposés faciliter la sincérité et la précision de leur discours, ont-elles endossé un rôle particulier ?

320 Alain Blanchet et Anne Gotman : *L'entretien* – éd Armand Colin coll. 128 – Paris, 2015 – p. 18

Nous observons qu'il y a pu y avoir un écart entre la question posée et la manière dont les personnes ont répondu. Nous ne parlons pas de quelque chose de l'ordre d'un hors sujet qui aurait alors relevé des inattendus éventuels et serait finalement allé dans le sens de la recherche, nous parlons de la position d'où le discours a été tenu : la question se pose de savoir si leurs réponses étaient incarnées ou bien si elles étaient celles d'un déroulé « appris ».

Il se peut que l'entretien ait revêtu un caractère formel aux yeux des personnes interrogées, et qu'à ce titre, fût-ce à leur corps défendant, elles soient entrées dans un rôle en s'ajustant à ce qu'elles imaginaient devoir dire. Nous avons pu avoir par instant l'impression que chacune récitait une leçon apprise autour du thème « voilà comment je fais ou comment j'ai fait ou comment il me semble qu'il faudrait faire » sans entrer de plain-pied dans la question de leur vécu autrement que par un descriptif événementiel.

Cela nous a conforté sur le bien-fondé de notre recherche puisque de la bouche-même de professionnelles et par leur comportement, nous avons pu voir à l'œuvre que la question de la sexualité et de l'éducation à la sexualité touchait les personnes dans leurs dimensions humaines (notamment émotionnelle) et qu'elle venait même à bousculer des professionnelles.

Cela a pu faire apparaître que derrière la tranquillité apparente dans le temps de l'entretien, le discours professionnel venait masquer un inconfort, tout au moins une instabilité intérieure.

C'est précisément l'omniprésence de ce voile entourant de toutes parts la sexualité et l'éducation à la sexualité chez tout le monde y compris une population avertie, qui a jalonné notre recherche vers la question de l'invisibilité/invisibilisation.

c. Le vécu et l'implicite du chercheur et leur potentielle influence

Quant à notre propre posture, quel a pu être l'effet de recevoir les personnes à notre domicile ? Nous avons été surpris de constater que la présence de ces personnes dans notre environnement privé a généré *en nous* un léger malaise du fait d'un mélange de mondes qui habituellement coexistent mais ne se mélangent pas (monde privé, monde professionnel et monde de la recherche). Relevant du même ordre, on peut avoir parfois l'impression, dans les formations

d'intervenants et les interventions auprès des publics, de traiter des sujets déplacés dans le sens où ce n'est ni l'endroit ni le moment pour les aborder. Cela montre que dans les formations et/ou interventions, si les informations sont nécessaires, proposer aux apprenants d'observer qu'ils ont été touchés et comment chacun pour soi-même l'a été, est selon nous plus important. L'objet de l'intervention n'est pas de faire parler comme dans une relation thérapeutique, mais de faire appréhender par l'apprenant ce qui se joue en lui/elle, quoi qu'il se joue. et reste lui appartenir sans avoir à l'exposer.

Il se peut que notre question principale ait produit une réticence chez les personnes interrogées Il se peut aussi que la question n'ait simplement pas été comprise.

A posteriori, nous nous sommes rendu compte que nous donnions peut-être au mot « vécu » un poids que les personnes interrogées n'investissaient pas de la même manière. Notre interrogation concernait les aspects émotionnels, les croyances mises à mal ou confirmées, les incertitudes, c'est-à-dire tout ce qui fait l'humain au-delà des événements personnels et professionnels. Peut-être est-ce précisément tout cela qui a pu désorienter les personnes interrogées.

Peut-être est-ce cela qui rend l'approche de la sexualité si délicate en ce qu'elle touche bien d'autres choses que les questions « techniques » propres à la sexualité dont nous avons parlé dans notre troisième chapitre.

d. Les premières impressions et la transcription

En toute première impression, sans entrer dans une démarche analytique, chacune des personnes a répondu nous a-t-il semblé, depuis sa zone de repères habituels. Nous verrons à la mise au travail des matériaux récoltés si lors des entretiens, ce qui semble habituel dans le discours des locutrices au vu de leurs profils a une signification vis-à-vis de la répartition globale des codages.

Le moment de la transcription exhaustive des enregistrements (Annexe 4 – Entretiens, voir les « entretiens bruts ») des entretiens a été une première phase de décentration de l'objet de recherche dans la mesure où l'on se détache du sens de ce que dit la personne. Le choix a été de ne pas s'appesantir sur les intonations de voix et les silences dans les enregistrements, considérant que dans l'après-coup, leurs retranscriptions auraient pu donner matière à interprétation puisque

nous ne pouvions valider avec les personnes ce que cela aurait signifié pour elles. Nous avons commencé par utiliser le logiciel qui a retranscrit automatiquement les enregistrements, avec des amalgames de mots, des orthographe erronées, des contresens, une absence de respiration et de syntaxe. Nous avons dû reprendre l'ensemble des quatre entretiens, à partir des enregistrements pour corriger et compléter les retranscriptions du logiciel au plus près de la réalité des entretiens. La retranscription est elle-même un premier filtre d'interprétation et de subjectivité dans la manière dont nous avons traduit la ponctuation et compris certaines intonations.

L'ensemble de ces éléments préparatoires nous a donné des indications sur quelques axes possibles pour notre recherche et cela avant même de procéder à la lecture flottante puis au repérage des unités de sens devant nous conduire à l'élaboration de la grille.

Conclusion de la première partie

Ainsi, nous avons senti dès l'entretien, que les personnes interrogées prenaient appui sur leurs savoirs pour ainsi dire « rituels ». Ceci laisse à penser que l'entretien non-directif, même au sein d'un contexte estimé être favorable, peut ne pas avoir un effet facilitant la parole dès l'instant que la direction proposée touche au personnel. Il n'est pas impossible que la particularité du domaine évoqué ajoute à la difficulté. Il se peut également, en dépit des précautions prises, que la personne interrogée veuille démontrer son professionnalisme et ses compétences dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

II- Lecture flottante, unités de sens, catégorisation et construction de la grille

Introduction de la deuxième partie

Afin de se décoller d'une herméneutique allant dans le sens de nos certitudes, la démarche a été de se lancer dans une lecture flottante de chacun des entretiens. La lecture flottante « *consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance, en laissant venir à soi des impressions, des orientations* »³²¹ La tentation d'interpréter les entretiens à partir de notre système de référence se heurte à celle d'une lecture sans relief qui ne rende pas compte de la consistance du discours. Dans cette approche, la posture du chercheur est paradoxale en ce que la lecture flottante implique sa subjectivité et la rend visible. La dimension objectivante viendrait alors de la prise de conscience de la subjectivité.

Le passage de la lecture flottante à l'identification d'occurrences s'est fait en arrêtant de coller à la littéralité de ce qui était écrit pour laisser venir les ressentis.

³²¹ Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris éd PUF, coll. Quadrige, Paris 2007 – p126

1. La lecture flottante, d'un tâtonnement incertain vers l'émergence d'un sens nouveau

A l'occasion des lectures flottantes de chaque entretien, nous avons pu dégager des éléments appartenant en propre aux locutrices sans introduire nos représentations. Après une première tentative de lecture flottante avec l'utilisation du logiciel Tropes³²², nous avons réalisé que les éléments qui en ressortaient n'étaient pas utilisables à ce moment là pour nous au regard de notre recherche et ne permettant pas de trouver de nouvelles pistes.

En effet, le logiciel Tropes extrait des « univers de références »³²³, des occurrences, des équivalences sémantiques, des « scénarios concepts »³²⁴ (par exemple : politique et société : enseignement et éducation, comportements et sentiments...) des associations de mots par binômes « relation des listes de classes »³²⁵, des statistiques. Ce logiciel permet de faire des extractions statistiques à partir du mot, ce qui s'est révélé être une granularité trop fine pour travailler le relief des entretiens. Il nous a semblé que ce logiciel ne permettait pas de rendre compte de la sensibilité de chacun des entretiens. Nous ne l'avons donc pas exploité.

Nous avons repris la lecture flottante des entretiens sur la base de nos impressions en dégagant le sens implicite que nous y avons vu au-delà de ces impressions pour tenter d'organiser le matériau brut de l'entretien.

1.1. Entre lecture flottante et lecture subjective

Pour analyser notre corpus de quatre entretiens non-directifs, nous avons choisi de privilégier les procédures dites exploratoires, où « le cadre d'analyse n'est pas fixé »³²⁶. En d'autres termes, nous partons de données empiriques et non d'un cadre théorique. Cette lecture s'est faite au travers du champ de

³²² Tropes © version.4, Manuel de référence, <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>

³²³ Tropes © version.4, Manuel de référence, <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>

³²⁴ Tropes © version.4, Manuel de référence, <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>

³²⁵ Tropes © version.4, Manuel de référence, <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>

³²⁶ - P.Henry et S.Moscovici, *Problèmes de l'analyse de contenu*, in Langage, n°11, sept.1968 cité in Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, éd PUF, coll. Quadrige, Paris 2007 – p.129.

l'éducation à la sexualité et de notre recherche des apprentissages dans ce champ.

Nous sommes partis d'observations singulières pour éventuellement dégager des constantes à l'intérieur d'un même entretien ainsi que d'un entretien à l'autre, ceci pouvant nous conduire à la construction d'hypothèses nouvelles. Ceci a permis de contourner le risque de circularité dans notre logique de recherche, la circularité étant la confirmation de ce qui était déjà une certitude.

A la lecture flottante, le repérage des premières impressions conduit à dégager l'ébauche des catégories de la grille.

Mais, cela n'ouvre-t-il pas la porte à nos propres contenus et/ou à une pré-interprétation ? Comment ne penser à rien (sous-entendu qui soit rationnel) et laisser courir son imagination dans tout ce qu'elle peut avoir d'erratique au risque de se fourvoyer dans une voie stérile ? Petit à petit, grâce à la répétition de l'exercice nous avons éliminé les scories de nos convictions et les éléments anecdotiques provenant des entretiens, en nous ramenant à notre recherche sur les apprentissages dans le champ de l'éducation à la sexualité.

a. Des impressions et directions des lectures flottantes, à l'émergence de thèmes prémices de catégories

Les impressions et directions des lectures flottantes (Annexe 4 – Entretiens, voir les lectures flottantes), ont été resynthétisées dans une analyse discursive sémantique pour chaque entretien, ce qui a permis de faire émerger des directions plus globales à chacun des entretiens, directions desquelles ont émergé des thèmes.

L'ensemble des thèmes émergeant dans les lectures flottantes est donné en synthèse de chaque lecture flottante (Annexe 4 – Entretiens, voir les synthèses de lecture flottante). En les rassemblant, cet ensemble est apparu assez vaste, malgré les répétitions et les recoupements, ce qui nous a dans un premier temps, déconcerté, même si la granularité obtenue était déjà moins faible que celle issue de Tropes. En effet nous obtenons la liste de thèmes suivants :

« érotisme, désir, plaisir, corps, tabou, émancipation, âge, idéal de relation, jeu de pouvoir, le sentiment, la transmission d'idées, légitimité, relation-

rencontre, émotions, savoir et idées, attention, son propre corps, transmission, contrôle (ou perte de contrôle), bienveillance, vulnérabilité et violence, institutions, légitimité, savoir et idées, curiosité et convictions, protection, professionnalisme, transmission, institutions, autonomie, tabous, politique, institutions, légitimité, principes, convictions, transmission, jeunes, violence, résolution de problèmes, désarroi, évolution du contexte, interculturelité, intersectionnalité »

Le nuage des mots pondérés par leurs répétitions donne une vision générale des entretiens :



Figure 1 - nuage de thèmes, prémices de catégories

Nous allons par la suite tenter de voir si se dégagent de ce nuage des catégories qui nous permettent d'analyser les modes d'apprentissage de tous les acteurs dans le champ de l'éducation à la sexualité et plus particulièrement ceux des formateurs et des intervenants.

Le sens de cette recherche est d'identifier, si au-delà de ce qui est mis en œuvre dans ce champ et qui est apparent, il n'y aurait pas une partie masquée à l'œuvre dans les apprentissages dans ce domaine spécifique.

1.2. Occurrences, catégories et sous-catégories

Le travail de découpage en occurrences³²⁷ nous a paru essentiel puisqu'à tout instant nous oscillions entre un découpage lexical « collé » aux mots utilisés par la locutrice et les prémices d'une interprétation où nous essayions de « sentir » pour ainsi dire, le fond de ce que voulait dire la personne, c'est-à-dire en étant tenté de prêter un sens global à ses propos. Traiter chaque occurrence comme ayant un sens propre indépendamment de toute autre unité s'est avéré être un exercice exigeant et l'ayant expérimenté nous voyons maintenant dans cette technique un fondement essentiel pour une recherche puisqu'il constitue un levier majeur pour se détacher de ses propres convictions. D'autant plus que, ainsi que le signale Laurence Bardin, une occurrence peut être selon le cas un mot, un thème, un objet ou référent, un personnage, un événement etc.³²⁸

Dans une première lecture des entretiens, nous avons le sentiment qu'ils n'apportaient rien à ce que nous savions déjà. Comme nous l'avons dit précédemment, l'exercice de la lecture flottante demande de se décoller et cela a nécessité de passer par plusieurs lectures, l'effort à faire étant de prendre de la hauteur ou de la profondeur. Le sens de la recherche s'est affiné au fil des lectures et nous a permis de préciser le prisme de notre recherche sur les apprentissages. Nous avons constaté que notre lecture a évolué au fur et à mesure de nos différentes tentatives et que notre découpage en unités de sens s'est modifié à la mesure de notre changement de perception.

La résonance en nous des propos tenus par les personnes interrogées nous amène à souhaiter qu'une méthodologie rigoureuse permette une compréhension de notre démarche tout en étant consciente de ses limites en terme de subjectivité.

Nous avons tenté d'élaborer des grilles selon des critères formels, dont nous nous sommes aperçus qu'ils n'étaient pas pertinents. Nous nous sommes

327 Laurence Bardin : *L'analyse de contenu* - « L'unité d'enregistrement [occurrence] – C'est l'unité de signification à coder. » -éd PUF coll.Quadrige – Paris, 2021 – p.135

328 Ibid pp 136-139

perdus dans ce morcellement formel. Après de nombreuses tentatives, nous avons pu produire une structuration qui nous a procuré une assise cohérente.

a. De la multiplicité des thèmes vers des catégories principales

Des intuitions de catégories³²⁹ et de sous-catégories et de sous-sous catégories ont progressivement émergé en laissant venir des impressions et des ressentis par la lecture flottante des entretiens.

Ces intuitions sont apparues lors du cheminement intégrant des éléments identifiés en travaillant sur l'histoire de la sexualité et l'éducation à la sexualité aujourd'hui, comme religion, sexologie, féminisme, puis dans un deuxième temps, laïcité, santé publique et législation.³³⁰ Puis nous avons relié l'histoire de la sexualité et de ses représentations avec la manière dont celle-ci a été transmise par une éducation à la sexualité. Cela a fait apparaître la dimension du corps et son invisibilisation, la façon dont la religion et la sexologie ont figé, ont encadré les relations interpersonnelles et sexuelles et inhibé l'esprit de découverte. Le corps nous a donc semblé une catégorie importante à choisir même si sa présence dans les entretiens reste parfois modeste. Il se dégage tout de même de façon explicite dans le nuage des thèmes.³³¹

Par ailleurs, dans les entretiens, il nous a semblé que ce n'était pas tant le thème traité qui était important, mais la façon dont il était vécu, par quel canal il semblait s'exprimer. Par exemple la violence peut juste être vécue comme une idée générale (« la violence verbale des jeunes » chez Emma), ou comme un facteur de déstabilisation émotionnelle (« se prendre un mur » avec un apprenant et « perdre le contrôle » chez Jeanne). Il y aura donc des idées ou des émotions qui s'expriment derrière chaque thème. Nous retrouvons d'ailleurs les idées de façon explicite dans le nuage de thèmes qui s'est dégagé des entretiens, alors

329 Laurence Bardin : *L'analyse de contenu* - « Les catégories sont de rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments ... sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » -éd PUF coll.Quadrige – Paris, 2021 – p.150

330 Cf supra Chapitre 2 – II-1.5 L'éducation à la vie pour la formation d'intervenants.

331 Laurence Bardin : *L'analyse de contenu* - « En fait, le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » -éd PUF coll.Quadrige – Paris, 2021 – p.136

que l'émotion y est plus dispersée avec par exemple le « désarroi » le « sentiment » ou « la vulnérabilité », et moins évidente derrière d'autres thèmes comme la « relation ».

Ce qui est surprenant, c'est que la notion d'apprentissage, inhérente au sujet des entretiens est très présente mais de façon implicite. Elle apparaît peu comme thème-clé, et ce sont-plutôt les situations et les moyens par lesquels se fait le processus d'apprentissage qui ont été abordés par les locutrices et la transmission plus que l'apprentissage lui-même, comme nous montre de façon claire le nuage de thèmes. Nous avons pris le parti de rajouter une catégorie, puisqu'à chaque fois qu'il est évoqué un vécu d'adaptation (ou pas), de changement (ou pas) dans la durée face à une nouvelle situation, cela manifeste un apprentissage (ou pas), que ce soit dans une situation formelle d'apprentissage ou non. Il s'agit d'un mouvement dans la relation avec le contexte et aussi un mouvement interne.

De cette façon nous compléterons les catégories majeures que sont le « Corps », l'« Emotion » et les « Idées », avec celle de « Mouvement » qui manifeste une dynamique d'apprentissage effective.

De cette manière, nous avons posé nos principales catégories en colonnes : « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées ».

b. La catégorie « Corps »

Le corps a été banni alors qu'il est ce par quoi passe la vie humaine dans toutes ses dimensions. On parle « à propos du » corps, le discours semblant se substituer au vécu. Le corps a été tabou, il reste tabou aujourd'hui, malgré une exposition ob-scène (qui met au-devant de la scène), qui relègue le sensible vers l'inaccessible (auquel nous n'avons plus accès).

A la lumière des lectures flottantes que nous avons réalisées, notre impression est que la dimension « Corps » est apparue sous des formes différentes selon les entretiens et parfois même disparaît : dans l'entretien E1 de Katia, le Corps est mentionné principalement par les sens et l'érotisme, dans l'entretien E2 de Jeanne, le Corps apparaît sous la forme du ressenti de la locutrice et de son vécu, dans l'entretien E3 de Sophie, le corps apparaît dans sa dimension relative à la santé, et dans l'entretien E4 de Emma, le corps est traduit dans sa

dimension politique, il est abordé sous la forme d'idées, par conséquent, il est le plus souvent masqué par l'Idée, qui sera la catégorie retenue dans ce cas.

Le mode du vécu à travers le corps est directement ressenti donc sensible et exprimé ou passé sous silence. Nous ferons apparaître cela en sous catégories « sensible » ou « tabou ». Cette dimension sensible du corps dans les apprentissages et particulièrement dans le champ qui nous occupe, la formation des intervenants dans le champ de l'éducation à la sexualité nous semble fondamentale et nous examinerons ce point lors de l'analyse.

c. La catégorie « Mouvement »

Pour la catégorie « mouvement »³³² nous avons relevé le fait de former ou de se former, une dynamique d'apprentissage, d'avoir une pratique et ce qui touche à la durée³³³ pour désigner ce qui relève de l'action³³⁴.

Dans les mouvements d'apprentissage, nous avons identifié que le mouvement se faisait ou ne se faisait pas, qu'il était « figé » ou en « dynamique ». Dans les entretiens, la composante mouvement dans l'apprentissage apparaît comme importante tant comme mouvement physique qu'au figuré. « *Ce qu'on apporte à un moment donné est complètement réinterrogé à un autre moment* » (entretien 1, Katia, occurrence 128)

Cela nous a amené à sélectionner « figé » et « dynamique » comme étant les sous-catégories de notre catégorie « mouvements ». Comme mouvement physique « Le mouvement est une composante importante de l'apprentissage mais nous avons tendance à l'oublier. Non seulement le mouvement augmente l'engagement du cerveau dans l'action mais le mouvement va également aider le

³³² Dictionnaire Le Robert – dico en ligne : « La capacité ou le fait de se mouvoir », « changement, modification », « au figuré » <https://dictionnaire.lerobert.com/definition>, consulté le 25 mars 2023.

³³³ Futura Sciences « On qualifie de mouvement, la variation de la position d'un point, d'un solide ou d'un système, étudié dans un référentiel donné, en fonction du temps. Un mouvement est décrit grâce à une vitesse et à une trajectoire. Cette dernière donne l'ensemble des positions que prend le point au cours du temps ». <https://www.futura-sciences.com/sciences/definitions/physique-mouvement-316/>, consulté le 26 mars 2023.

³³⁴ Dictionnaire Le Robert – dico en ligne : « ce que fait quelqu'un et par quoi il réalise une intention ou une impulsion » <https://dictionnaire.lerobert.com/definition>, consulté le 25 mars 2023

cerveau à fonctionner plus efficacement en augmentant la quantité d'oxygène et de sang qui l'irrigue »³³⁵ Les mouvements au figuré sont toutes les actions qui témoignent d'un déplacement d'un point à un autre, d'un état à un autre, d'une statique à une dynamique.

d. La catégorie « Emotion »

La dimension émotion a longtemps été dissociée de l'apprentissage.³³⁶ En effet, nous avons pu voir que la religion a encadré la sexualité avec la conséquence de reléguer cette dimension de l'émotion dans ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. La sexologie et la santé publique se sont attachées au fonctionnement des corps pour le plus grand nombre sans prendre en compte les relations entre êtres humains dans une vision technique qui impacte peut-être l'éducation à la sexualité et la confine à de la prévention informative, hygiéniste et sanitaire. On peut également soupçonner que le politique ramène l'individu à la dimension citoyenne et essentialise l'individu au citoyen. Dans les entretiens, nous avons relevé les moments où les personnes interrogées étaient touchées émotionnellement et quand elles-mêmes touchent les apprenants dans le cadre de leur intervention (intervenants et publics). Un point aveugle sera que parfois les formatrices auront touché les apprenants et qu'elles ne le sauront pas, nous identifierons dans l'analyse quels codes n'auront pas été utilisés et dans l'interprétation nous tenterons de dégager la signification de ce phénomène. En outre, nous pouvons avancer que le thème de la sexualité ajoute à la difficulté d'identifier l'émotion. Dans les témoignages de ce qui relève du champ « Emotion » nous avons relevé également la sous-catégorie « relié » que nous entendons au sens de : « *ce qui unit deux ou plusieurs personnes (ou groupes de personnes), établit entre elles des relations d'ordre social, moral, affectif* »³³⁷.

³³⁵ Site Apprendre à éduquer, Les enfants d'aujourd'hui arrivent en classe avec des corps moins préparés au fait d'apprendre que jamais dans l'histoire humaine. <https://apprendreaeducer.fr/corps-enfants-pas-prepares-apprendre/>, consulté le 26 mars 2023

³³⁶ P.Gobin, V.Baltazard, A.Simoes-Perlant & N.Stefaniak (sous la direction de) in *Emotions et Apprentissages* « Pendant des décennies, dans la littérature, les sciences ont souvent opposé la cognition à l'émotion (Channouf & Rouan, 2002), voire les ont considérées comme antinomiques » éd. Dunod coll. Education Sup, Paris, 2021 – Introduction p. 13

³³⁷ CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) <https://www.cnrtl.fr/definitions>, consulté le 26 mars 2023

Dans la catégorie « émotion », nous avons distingué ces deux sous catégories, « touché » et « relié », touché témoignant d'une émotion propre à la personne et relié lorsque l'émotion est exprimée dans une relation avec d'autres personnes.

e. La catégorie « Idées »

Nous avons rassemblé sous la catégorie « Idées »³³⁸, tout ce qui nous semblait relever dans les entretiens, des représentations, des images, des convictions, des valeurs, des savoirs et des théories. Deux sous-catégories se sont dégagées, que nous avons nommées « appris » et « découverte ». Nous avons relevé que les formatrices exprimaient soit des propos appris et/ou relevant d'un système de valeurs acquises, soit étaient dans une posture de curiosité et de découverte. En effet, nous observons, dans les entretiens que cette dimension des idées est particulièrement prégnante.

f. Les sous catégories « visible » et « invisible »

Les idéologies sont à la racine de l'ensemble des représentations et des actions éducatives et des mouvements d'apprentissage par l'extérieur (n'appartenant pas en propre au sujet qui le vit). Ce constat s'observe dans tous les prismes par lesquels nous avons étudié la sexualité et l'éducation à la sexualité, dans la religion et la laïcité, dans la sexologie et la santé publique et dans les revendications militantes et jusque dans les lois. Dans un premier temps, ce qui nous a semblé évident sur le sujet de la sexualité était son caractère tabou avec son corollaire de ce qui est caché et d'autre part l'éducation à la sexualité qui amènerait à dévoiler ce qui est caché. Nous avons eu des difficultés à distinguer la sexualité de l'éducation à la sexualité. La confusion entre tabou de la sexualité avec tabou de l'éducation à la sexualité nous est alors apparue. Une des difficultés de l'éducation à la sexualité résiderait dans cette confusion. En travaillant sur la question de l'éducation en général et « des éducations à » en particulier, nous avons intégré que le schéma éducatif en général se fait par

³³⁸ Selon le TLF (Trésor de la Langue Française Informatisé), le terme idée évoque « ce que l'esprit conçoit ou peut concevoir, [...] tout ce qui est représenté dans l'esprit, par opposition aux phénomènes concernant l'affectivité ou l'action »

l'extérieur³³⁹. Les entretiens font apparaître que les données extérieures sont nécessaires et peuvent soit masquer l'intériorité, soit nous rendre visible à nous même. On peut prendre l'exemple des sept voies de la santé sexuelle : elles sont intéressantes sur le plan pédagogique, elles sont des pistes innovantes pour aborder le sujet de l'éducation à la sexualité, elles peuvent être intégrées par les apprenants en adéquation avec une démarche qui partirait de l'intérieur, ou bien elles peuvent remplacer les injonctions précédentes en devenant à leur tour un savoir extérieur. L'éducation par l'extérieur peut invisibiliser toutes les composantes humaines que sont apprentissage par le corps, par le mouvement, par l'émotion et par les idées. Il nous a semblé pertinent de regarder ce phénomène d'invisibilité et de visibilité dans la mesure où il traverse la sexualité, l'éducation à la sexualité et les apprentissages relatifs à la sexualité.

L'invisibilisation ne saurait par nature être vue ni apparaître dans notre codage. Pour tenter de l'approcher, nous considérerons que cette invisibilisation transparait lorsque le sujet mentionne un vécu qui n'est pas clairement conscient ou identifié. A l'intérieur des différentes catégories de vécu, nous coderons « visible » quand le sujet qui parle ou dont on témoigne du discours a conscience et a clairement exprimé son vécu. Nous coderons « invisible » lorsque le sujet qui parle ou dont la locutrice témoigne n'a pas exprimé clairement et n'a pas conscience du vécu qu'elle mentionne.

g. Le sujet du vécu dans une « Place d'apprentissage »

La locutrice quand elle se place dans le champ du politique, ou en tant que formatrice, ou en tant qu'intervenante, est en général le sujet du vécu relatif à la formation et l'apprentissage. Elle peut aussi exprimer les vécus qu'elle a observés sans en être le sujet, ce qui est parfois très clair quand elle parle des publics, mais ce qui peut arriver aussi dans les autres champs : par exemple si elle parle des vécus des intervenants stagiaires observés depuis son rôle de formatrice. Le sujet du vécu, c'est à dire celui qui vit la situation d'apprentissage n'est donc pas

³³⁹ Georges Lerbet : *L'école de dedans* « Il est trop facile de croire qu'apport ... proviendrait exclusivement de l'extérieur de celui qui apprend ... ils ignorent en grande partie celle [l'école] du dedans » - ebook, copyright de l'édition Hachette, Paris, 1992 - p.32

nécessairement la locutrice. Selon qu'il s'agit d'un vécu politique, de formatrice, d'intervenant ou de public, il s'agit là de places d'apprentissage différentes.

Nous avons donc choisi de distinguer ces places d'apprentissage qui se positionnent dans le processus éducatif avec la hiérarchie de contextes du plus global au particulier : politique, en passant par la formatrice-expert, l'intervenant-stagiaire, jusqu'aux publics qui sont censés recevoir *in fine* la formation.

Ce seront donc là les catégories « verticales » principales rangées en lignes qui vont nous permettre de sélectionner le sujet du vécu relativement à sa place d'apprentissage dans les propos de la locutrice.

Il y aura, dans les discours des locutrices des vécus indirects, observés et relatés, comme par exemple lorsqu'une formatrice parle des intervenants stagiaires, qui contiennent nécessairement une part de subjectivité de la locutrice. Nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire d'en tenir compte au regard de la place importante de ces vécus indirects dans les entretiens, et par l'éclairage qu'ils donnent sur les modes d'apprentissages des autres sujets vus par la locutrice elle-même. Cela reflètera nécessairement sa subjectivité et son positionnement et nous en tiendrons compte lors de l'interprétation.

Précisons la terminologie. Chacune des quatre personnes interrogées est un vecteur par lequel l'institution d'appartenance se manifeste parfois, expression de leur vécu, expression de leur pratique professionnelle, C'est la raison pour laquelle, nous avons utilisé le terme : « Vécu de... », dans le sens de « *ce par quoi quelque chose se vit* »³⁴⁰. C'est au travers de leur vécu que les modes d'apprentissages se révèlent au travers des catégories « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idée ».

- La locution « sujet du vécu – politique » recouvre toute manifestation de l'influence d'une autorité de référence, l'Éducation nationale, la sexologie, une collectivité territoriale et le féminisme, autorité que les personnes interrogées reprennent à leur compte, ou dont elles témoignent à travers leurs propres positionnements.

³⁴⁰ Dictionnaire Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/expression/32326> consulté le 20/11/22

- La locution « sujet du vécu formateur - expert » recouvre ce qui relève de l'autoformation comme formatrice et de la manière dont se transmettent les éléments relatifs à la sexualité aux intervenants et aux publics.
- La locution « sujet vécu intervenant -stagiaire » fait référence à l'apprentissage pour devenir intervenante et en étant intervenante, en action.
- La locution « sujet du vécu public » se rapporte à ce que les publics expriment après des intervenantes et des formatrices pendant la relation d'apprentissage, et qui est relaté par la formatrice.

h. Des sous catégories pour les vécus fermés ou ouverts

A tous les niveaux de vécus, il y a la dimension apprentissage et la dimension apprentissage d'éléments venus de l'extérieur.

Il s'agit, selon la catégorie « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées » où l'on se trouve, d'un apprentissage confronté respectivement au tabou, au figé, au touché (mais pas extériorisé), ou bien à l'appris, sous-catégories qui toutes désignent quelque chose de l'ordre de l'immobile voire du fermé, où l'apprentissage ne s'opère pas. Dans ces mêmes catégories, pour un apprentissage rendu possible on passe par les canaux que sont respectivement le sensible, le dynamique, le relié et l'acte de découvrir, qui relèvent de l'ouvert et du vivant connecté à son environnement et à lui-même. Ainsi la quasi-totalité du discours devient catégorisable en modes d'apprentissages, effectifs ou non.

i. Des sous catégories pour l'interaction ou son absence

Pour identifier le mode d'apprentissage, qui part de soi et qui revient vers soi, (« de soi à soi ») et celui qui part de soi et qui va vers l'autre ou bien encore, de soi à l'autre et de soi par l'autre ou encore avec l'autre), nous avons considéré que « soi » était le sujet du vécu en tant que s'exprimant dans le champ du politique, ou en tant que formatrice, en tant qu'intervenante ou en tant que public.

Dans ces catégories, nous avons souhaité différencier le vécu des personnes dans les différents champs qui s'exprime par les sous catégories « de soi à soi » et « à, avec, par autrui ». « De soi à soi » recouvre un mouvement de la personne vers elle-même et « à, avec, par autrui », un mouvement de soi à l'autre, ou encore un mouvement de soi avec l'autre et aussi de soi par l'autre.

Nous identifions un possible lien entre les sous-catégories « visible » ou « invisible » et « de soi à soi » ou « à, avec, par autrui ». En effet, un mode d'apprentissage peut ne pas être visible, c'est-à-dire ni conscient ou ni clair, pour celui qui apprend, ou lui apparaitre, mais ne pas être visible à autrui. Le mode d'apprentissage peut être invisible à la fois pour la locutrice et l'apprenant, la locutrice pouvant ignorer les effets de son intervention auprès des apprenants.³⁴¹ Les modes d'apprentissages sont généralement visibles dans leurs déclinaisons pédagogiques (théoriques, travail de groupe, jeux de rôles...). Cela relève donc d'une pédagogie extérieure au sujet apprenant que ce soit la locutrice, les intervenants ou les publics. L'analyse nous permettra éventuellement de confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Nous avons mis en place une corbeille pour y recueillir les éléments que nous n'avons pu classer, tels que des ambiguïtés dans la compréhension du propos des locutrices et des expressions qui sont des habitudes de langage, qui ne semblent pas être significatives et que nous étudierons pour en comprendre le sens éventuellement caché. Laurence Bardin écrit que « *(l)'événement, l'accident, le rare ont quelquefois un sens très fort qu'il ne faut pas étouffer.* ».³⁴²

2. Du codage à la grille

Pour définir le codage, Laurence Bardin écrit : : « *Le codage correspond à une transformation - effectuée selon des règles précises - des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte (...)* »³⁴³ Dans notre découpage des unités de signification, nous avons tenu compte à la fois des spécificités des locutrices dans les entretiens et dans le même temps gardé le fil conducteur de ce que nous cherchons à comprendre. Nous nous sommes attachés à rester proche des formulations et ne pas les interpréter au risque d'y introduire

³⁴¹ Frédérique Lerbet-Sereni *Accompagnement et autonomie : pour/par/avec/en/de/sans ... Regards croisés sur l'autonomie* ce que Frédérique Lerbet-Sereni appelle « l'impossibilité de savoir même ce que l'on fait "avec" l'autre. », nov. 2017, Pau, France hal-01706891.

³⁴² Laurence Bardin, *L'analyse de contenu* Paris, PUF, col. *Quadrige Manuels*, 1977, éd. 2009, p.149

³⁴³ Ibid p. 134

nos propres contenus. Nous avons d'abord sélectionné des expressions que nous estimions significatives dans le propos de la locutrice, au regard de notre catégorisation et suivant cette même logique, nous avons déterminé quelques éléments qui nous ont semblé non significatifs, c'est-à-dire des « mots vides »³⁴⁴ que nous avons rangé dans la corbeille. Nous validerons ou invaliderons ces choix à l'occasion de l'exploitation de son contenu. Le découpage s'est fait en vérifiant que l'unité de signification avait un sens par elle-même. Nous utilisons le mot « thème » dans le sens utilisé par Laurence Bardin « *En fait le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture* »³⁴⁵

2.1. Le codage

Nous avons suivi des règles de codage qui reprennent les catégories définies plus haut. Chaque code est composé de cinq items consécutifs :

Premier item : pour coder le « Sujet du Vécu », nous choisissons une lettre parmi O, F, I, U :

« Politique, Institutions » = **O**, « Formateur, Expert » = **F**,

« Intervenant-Stagiaire » = **I**, « Publics » = **U**

Deuxième item : nous codons « De soi à soi » avec **ss**, et « à, avec, par autrui » avec **re**

Troisième item : pour coder le mode d'apprentissage, nous choisissons une lettre parmi C, M, E, I :

« Corps » = **C**, « Mouvement » = **M**, « Emotion » = **E**, « Idée » = **I**

Quatrième item : Pour coder le canal du « mode d'apprentissage » nous choisissons une lettre selon les composantes en jeu :

Pour le « Corps », pour « tabou » nous codons **t**, et pour « sensible » nous codons **s**

³⁴⁴ Laurence Bardin, *L'analyse de contenu* Paris, PUF, col. *Quadrige Manuels*, 1977, éd. 2009 p.136

³⁴⁵ Laurence Bardin, *L'analyse de contenu* Paris, PUF, col. *Quadrige Manuels*, 1977, éd. 2009 p 136

Pour le « Mouvement », pour « figé » nous codons **f**, pour « dynamique » nous codons **d**

Pour l'« Emotion »: pour « touché » nous codons **t**, pour « relié » nous codons **r**

Pour l'« Idée » : pour « appris » nous codons **a**, pour « découverte » nous codons **d**

Cinquième item : nous codons « visible » avec **v** et « invisible » avec **i**

Nous donnons un exemple de codage : le code « FreEri » se comprend comme :

« Formateur, Expert » / « à, avec, par autrui » / « Emotion » / « relié » / « invisible »

Pour la corbeille le codage est **Corb**. Nous y déposons les éléments qui ne peuvent être codés dans notre grille.

Nous avons ajouté une numérotation permettant le repérage de l'occurrence dans chacun des entretiens.

2.2. Nos partis pris

Quand le sujet du vécu, experte, parle à la première personne dans une intention pédagogique s'adressant à tout le monde, nous considérons que ce n'est pas un propos qu'elle se tient seulement à elle-même mais qu'elle s'adresse à tout le monde (intervenants et publics). Nous codons donc F pour formateur ou experte, « re » pour la catégorie « à, avec, par autrui ».

Lorsque le sujet du vécu énonce un ressenti personnel nous codons, « ss » pour de « soi à soi ».

Dans le discours, il y a des choses qui relèvent du corps, de l'action, de l'émotion et des idées même si l'énoncé relève de l'idée. Nous prenons le parti de coder les unités de sens selon la teinte expérientielle.

Nous allons considérer que quel que soit le sujet du vécu, la question du mode d'apprentissage va se poser : comment chacun apprend ou pas, politique, formateur, intervenant et publics, chacun en tant que sujet particulier.

Lorsque toutes les dimensions du vécu sont concernées (corps, mouvement, émotion, idées), nous décidons de coder sur la base du critère corps. « *On vous a obligé à dysfonctionner, avec des contre-valeurs que vous êtes obligés d'ingurgiter, il faut le porter tout ça* » (entretien 2 - Jeanne – occurrence 229).

S'il y a deux dimensions, nous coderons en fonction du sens principal de la phrase Il y a de l' « Idée » plutôt que du « Mouvement » dans la phrase « *Souvent je dis aux gens, il n'y a pas de note à prendre, laissez-vous emporter par le flot de ce qui va se passer, vous apprendrez bien plus qu'en écrivant* » (entretien 2 - Jeanne – occurrence 339).

Nous nous attacherons à ce que nous évoquent les mots écrits dans l'entretien. Quand on parle de vécu, on englobe toute la personne, alors nous classerons la phrase dans une case qui correspond au corps. Exemple : « *puisque intervenir sur l'éducation à la sexualité, c'est intervenir aussi sur la personne, sur son histoire de vie* » (entretien 3 - Sophie – occurrence 30).

Nous choisissons de mettre la dimension temporelle dans la catégorie « mouvement ». Le mouvement semble important pour évaluer le temps qui passe, l'expérience de la durée. Quand les formatrices parlent de la temporalité en tant que durée, nous codons les unités de sens comme action (mouvement du temps). Exemple : « *donc mais ça, l'apport théorique qu'elles faisaient pendant ces 4 jours sur l'interculturalité était biaisé complètement.* » (entretien 4 - Emma – occurrence 216).

Toutes les actions relatives à former, éduquer correspondent à un mouvement. Chaque action distincte fait l'objet d'un codage distinct. Exemple de 3 codages de catégorie « Mouvement » consécutifs : « *20- C'est comme ça que j'ai impulsé une formation sur chaque bassin. 21- Cette formation est proposée à toutes les collègues, pour que tout le monde ait vraiment une connaissance de base. 22- Ensuite, évidemment, j'ai impulsé le fait qu'elles participent à la formation de Chamarande* » (entretien 3 - Sophie – occurrences 20, 21 et 22).

Quand il y a notion de désir, plaisir, pudeur : nous décidons que c'est le corps. Le mot érotisme relève de la catégorie « Corps ». Exemple : « *parce que finalement c'est quelque chose qui permet d'aller creuser un peu ce plaisir, ces* »

plaisirs, et puis son érotisme qui permet de se dépasser, qui permet voilà, ça » (entretien 1 - Katia – occurrences 357). Lorsqu'il s'agit de « faire plaisir », nous classons l'unité de sens dans la catégorie « Emotion ». Exemple : « *son plaisir autour d'un érotisme dans la rencontre avec l'autre ou les autres »* (entretien 1 - Katia – occurrences 207)

Lorsque le discours de l'interviewée concerne tout le monde (elle-même, les intervenant-e-s qu'elle forme et les publics) nous décidons que cela correspond dans la grille à « à, avec, par autrui ». Exemple : « *tant qu'on s'occupera pas suffisamment des professionnels, on pourra pas s'occuper correctement des gens, parce que il faut du temps »* (entretien 2 - Jeanne – occurrences 233)

Dans certains entretiens les locutrices parlent en tant que formatrices sauf si elles manifestent qu'elles s'expriment, à ce moment-là, en tant qu'intervenantes. Exemple : « *Moi, je suis allée dans certains appartements, où ils vivent comme là-bas, il n'y a plus de balatum au sol »* (entretien 3 - Sophie – occurrence 277)

Quand les formatrices parlent de professionnels, elles parlent de potentiels futurs intervenants.

Nous n'avons codé que les propos des personnes interrogées et pas nos interventions, en effet, c'est leur « éprouvé » qui nous intéressait.

2.3. La grille et son explicitation

Nous utilisons une méthode qualitative pour traiter d'un sujet, la formation des intervenants en éducation à la sexualité, sujet qu'il est difficile d'évaluer compte tenu du caractère singulier de l'approche qu'en a chaque personne.

*« Les méthodes qualitatives n'ont pas pour objectif de produire des données représentatives, c'est-à-dire généralisables à l'ensemble d'une population. Elles doivent être mises en œuvre avec rigueur afin que l'on puisse en exploiter les résultats. La recherche qualitative est particulièrement appropriée lorsque les phénomènes sociaux observés sont difficiles à mesurer ».*³⁴⁶

³⁴⁶ Honorine Pegdwendé Saouadogo, *L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête*, in Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines, consulté le 31 mars 2023.

Nous avons donc utilisé un tableau Excel, de façon à traiter les données codées, de la manière la plus rigoureuse possible.

Au moyen de ce tableau Excel, nous avons ventilé nos catégories et sous-catégories suivant les deux directions horizontales du champ du vécu, avec une grande colonne de catégorie principale pour chaque champ, et verticales du sujet du vécu., avec une grande ligne de catégorie principale pour chaque sujet. Puis nous avons introduit les sous catégories de ces deux directions.

Chaque case combine plusieurs critères définis par les catégories et sous catégories, ce qui permet de répartir le codage défini plus haut. Pour plus de clarté, nous avons inséré la grille ci-dessous avec les codages correspondant à chaque case élémentaire.

Chapitre 4 : D'une posture professionnelle confirmée à une méthodologie de recherche pour l'éclairer et la faire évoluer

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	*OssCti	*OssCtv	*OssCsi	*OssCsv	*OssMfi	*OssMfv	*OssMdi	*OssMdv	*OssEti	*OssEtv	*OssEri	*OssErv	*Osslai	*Osslav	*Ossldi	*Ossldv
	à,avec, par autrui	*OreCti	*OreCtv	*OreCsi	*OreCsv	*OreMfi	*OreMfv	*OreMdi	*OreMdv	*OreEti	*OreEtv	*OreEri	*OreErv	*Orelai	*Orelav	*Oreldi	*Oreldv
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	*FssCti	*FssCtv	*FssCsi	*FssCsv	*FssMfi	*FssMfv	*FssMdi	*FssMdv	*FssEti	*FssEtv	*FssEri	*FssErv	*Fsslai	*Fsslav	*Fssldi	*Fssldv
	à,avec, par autrui	*FreCti	*FreCtv	*FreCsi	*FreCsv	*FreMfi	*FreMfv	*FreMdi	*FreMdv	*FreEti	*FreEtv	*FreEri	*FreErv	*Frelai	*Frelav	*Frelidi	*Frelidv
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	*IssCti	*IssCtv	*IssCsi	*IssCsv	*IssMfi	*IssMfv	*IssMdi	*IssMdv	*IssEti	*IssEtv	*IssEri	*IssErv	*Isslai	*Isslav	*Issldi	*Issldv
	à,avec, par autrui	*IreCti	*IreCtv	*IreCsi	*IreCsv	*IreMfi	*IreMfv	*IreMdi	*IreMdv	*IreEti	*IreEtv	*IreEri	*IreErv	*Irelai	*Irelav	*Ireldi	*Ireldv
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	*UssCti	*UssCtv	*UssCsi	*UssCsv	*UssMfi	*UssMfv	*UssMdi	*UssMdv	*UssEti	*UssEtv	*UssEri	*UssErv	*Usslai	*Usslav	*Ussldi	*Ussldv
	à,avec, par autrui	*UreCti	*UreCtv	*UreCsi	*UreCsv	*UreMfi	*UreMfv	*UreMdi	*UreMdv	*UreEti	*UreEtv	*UreEri	*UreErv	*Urelai	*Urelav	*Ureldi	*Ureldv

Figure 2 – Tableau de codage des catégories

Les catégories et sous-catégories ont été décrites plus haut. Nous ferons donc ci-dessous un résumé de la genèse de la constitution de la grille et des directions de travail que nous avons commencé à y entrevoir à cette étape.

Nous avons plusieurs fois rappelé que la sexualité intéresse l'être humain dans toutes ses dimensions corporelle, motrice et comportementale, émotionnelle et intellectuelle et que ces dimensions sont interdépendantes les unes des autres et de l'environnement dans ce que certains ont appelé *embodied mind*³⁴⁷ Voir dans la sexualité uniquement ses aspects techniques, relatifs à la génitalité, à la reproduction et à la santé, revient à la réduire et par conséquent à limiter le champ de l'éducation à la sexualité. Ceci équivaut à faire de l'éducation relative à la sexualité, une « éducation à » c'est-à-dire une sélection unilatérale de ce qu'il faut savoir à propos de la sexualité, au lieu de proposer une « éducation en » qui prenne l'être humain dans sa globalité.

Puisqu'il est question d'éducation (en sexualité), il faut aborder le point de vue de l'apprentissage et celui-ci doit embrasser la globalité de l'humain, ce que nous avons traduit par les quatre catégories « horizontales » que sont, « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées », réparties en quatre colonnes principales juxtaposées.

C'est en ce sens que nous avons interrogé quatre expertes au sujet de leur vécu, de leur éprouvé et non à propos de leur professionnalisme. Il nous fallait chercher à comprendre ce qui, par l'intermédiaire des propos des personnes interrogées, traduisait les différents « discours » autour de la sexualité et de l'éducation à la sexualité. Nous avons alors dégagé dans l'expression de ces discours quatre catégories de sujets dont le vécu est relaté de façon directe ou indirecte : sujet du vécu « Politique, Institutions » (discours relatif aux instances officielles, politiques et légales), sujet du vécu « Formateur, Expert » (discours tenu en tant que formateur d'intervenant), sujet du vécu « Intervenant, Stagiaire » (discours relatif aux intervenant ou futur intervenant auprès des publics), sujet du vécu « Publics » (discours relatif aux publics). Nous avons traduit cela en quatre

³⁴⁷ Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch : *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Ed. Seuil, coll. La couleur des idées, Paris, 1993.

catégories « verticales » réparties en quatre lignes principales superposées. En croisant avec les quatre catégories « horizontales », nous verrons si les zones saturées ou désertées de la grille nous donnent des indications qui feront plus loin l'objet de l'analyse et de l'interprétation.

Les vides et les pleins peuvent aussi entrer en résonance avec l'axe « invisible/visible » dont nous avons parlé, ce qui sera examiné.

L'expression témoignerait des modes d'apprentissage préconisés, mais aussi de ceux qui sont à l'œuvre chez chacun en tant qu'apprenant. Prendre la mesure de l'écart entre ces deux modes, en examinant ce qui se projettera dans les catégories « horizontales », « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées », pour les différents sujets de vécu pourra peut-être donner des indications enrichissantes. Notre grille fait globalement état par les sous-catégories dans les catégories, d'alternatives qui rejaillissent sur la façon d'appréhender l'apprentissage de la sexualité.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons vu que notre souci d'objectivité pour bâtir un travail de recherche s'est heurté à devoir assumer notre propre subjectivité, alors que « les résultats doivent être indépendants de ceux qui les produisent »³⁴⁸ Parallèlement à cela, nous avons combattu la tentation d'introduire des biais épistémologiques dans notre recherche, non pour avoir confirmation de nos convictions préexistantes, mais dans l'envie de produire un sens nouveau.

Il nous a fallu passer par plusieurs phases de tâtonnements qui au final ont été salutaires dans la mesure où elles nous ont obligé à diversifier notre approche. Ainsi, nous avons constaté que le détour par une méthodologie à découvrir, a généré une forme de créativité que nous n'aurions probablement pas su produire sans cela.

Le choix de l'entretien non-directif nous a semblé être l'outil de recueil de données le mieux approprié compte-tenu des incertitudes et des présupposés

³⁴⁸ Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon : *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques*, Armand Colin , Paris, 1998 – p.170 ;

occupant l'ensemble du champ de l'éducation à la sexualité. Par l'emploi de cette forme, la moins contraignante pour les personnes interrogées, nous escomptions laisser pouvoir émerger des points de vue décalés par rapport à « l'ordre du discours ».³⁴⁹

Après avoir choisi l'outil de recueil de données, en l'occurrence l'entretien non-directif comme *a priori* le mieux adapté, avoir enregistré les entretiens, en avoir retranscrit les *verbatim*, nous avons procédé à plusieurs reprises à la « lecture flottante » de ce corpus. Cela nous a permis de le découper en « unités de sens » et dans le même temps de définir nos catégories et sous-catégories.

Avant même que dans la suite de notre travail, nous en arrivions à l'analyse et à l'interprétation des résultats issus de tous ces travaux préparatoires et que nous aborderons dans le prochain chapitre, nous avons l'impression que ces travaux ont apporté un éclairage nouveau à notre approche initiale. Ainsi, nous avons été amenés à découvrir une diversité de pistes qui nous échappaient jusqu'alors.

Au regard de la méthodologie classique de l'entretien non directif, nous avons fait le choix de démarrer l'entretien à partir de la première question posée à trois des interlocutrices, à savoir : « Tu formes des intervenants en sexualité depuis combien de temps ? » A la quatrième, la question sera posée de la façon suivante : « Vous, est-ce que vous avez, vous, formé des intervenants en sexualité ? » Notre question à cette dernière s'explique par le choix des champs d'exercice des personnes, celle-ci se trouvant dans un champ politique, n'impliquant pas nécessairement qu'elle soit elle-même formatrice d'intervenant, tout en contribuant d'une autre manière à ces formations. Nous avons annoncé poser une question de recherche qui n'en n'était pas une, il s'agissait de la question inaugurale. Cette confusion s'explique par le fait que nous débutions dans l'inexpérience de l'entretien non directif. Il nous est apparu clairement par la suite que la question de recherche n'était pas la question inaugurale d'un

³⁴⁹ Michel Foucault : *L'ordre du discours : leçon inaugurale* « ... dans toute société, la production du discours est à la fois contrôlée et sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour effet d'en conjurer les pouvoirs et les dangers ... » *Collège de France prononcée le 2 décembre 1970* - Gallimard, coll. Blanche, Paris 1971 – p.4

entretien. Notre question de recherche porte sur les apprentissages de tous les protagonistes dans le champ de l'éducation à la sexualité.

La question « inaugurale » n'est pas apparue au début des entretiens et n'a pas toujours été formulée de la même manière selon l'interviewée. « Est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu professionnel » dans la formation, est-ce que vous pouvez parler précisément de votre vécu et de l'approche professionnelle de la formation saucage planning, parce que c'est ça ma question au cœur de l'affaire.

Dans l'ensemble, nous avons pu dégager quatre principales catégories que sont « corps », « mouvement », « émotion » et « idées », traversées par différentes sous-catégories mettant en évidence le caractère de visibilité ou d'invisibilité de la sexualité d'une part, et d'autre part la mise en dynamique ou non de discours tenus par chacune des personnes interrogées, et nous avons distingués les sujets des vécus qui s'expriment à travers ces discours.

Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons pu mettre en évidence que le travail méthodologique nous a conduit à requestionner nos acquis.

Nous avons cherché à trouver le moyen de montrer l'écart entre une éducation « à » la sexualité et une éducation « en » sexualité : la première semble recourir à des apprentissages que nous avons appelés « extérieurs », la seconde paraît ouvrir à des apprentissages prenant en compte la globalité des apprenants comme des formateurs et des intervenants étant eux-mêmes dans la situation de l'apprentissage à la fois professionnel et personnel.

Notre interrogation de départ portait sur la formation de formateur en éducation à la sexualité, et nous avons réalisé les entretiens sur cette base. Notre interrogation a évolué et s'est portée sur les mouvements d'apprentissage en éducation à la sexualité à l'œuvre chez les formateurs, les intervenants et les publics. De la sorte, le corpus correspond aux deux investigations, l'une autour de l'expérience et du vécu, l'autre autour des mouvements d'apprentissage, puisque notre questionnement s'est déplacé de l'expérience et du vécu vers les mouvements d'apprentissage.

Notre axe de recherche visait à voir si les retours à propos de ce vécu et l'expérience pouvaient donner des indications sur la question des apprentissages dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Nous avons émis l'hypothèse qu'en posant la question sur le vécu et l'expérience des personnes interrogées, nous obtiendrions des informations sur les apprentissages. En première lecture, le lien n'est pas immédiatement explicite entre les entretiens et notre prisme d'interrogation sur les apprentissages. Pour des raisons que nous avons évoquées précédemment, il se peut qu'à notre question portant sur le vécu et l'expérience, les personnes interrogées aient choisi de développer leur réponse autour du thème expérience entendue comme expérience professionnelle³⁵⁰, voire parcours professionnel. L'évocation de ce parcours n'est bien sûr pas sans intérêt, mais nous relevons que l'orientation des réponses peut être en soi un élément donnant matière à interprétation comme nous le verrons plus loin dans notre dernier chapitre.

La suite de notre recherche dans notre cinquième chapitre, consistera à voir, avec l'analyse des résultats issus de notre grille, si et comment l'assemblage de ces différents éléments, avec l'éclairage des entretiens pourra répondre à notre question de recherche sur les apprentissages. Nous verrons si cela contribue à faire émerger un sens enrichissant au regard de l'approche actuelle dans le champ de l'éducation à la sexualité.

Nous verrons si la teneur du lien entre la grille et l'apprentissage est l'indice d'une recherche à approfondir, c'est-à-dire si cela s'apparente à une impertinence (le non pertinent est-il impertinent) de notre recherche ou s'il s'agit d'un manque voire une carence dans le champ de l'éducation à la sexualité.

L'exploitation de notre corpus, son analyse, se fera sur la base des résultats obtenus par le programme de comptage, de comparaisons des cumuls par catégories et sous-catégories, et d'analyse de fréquence que nous avons élaboré à partir du codage des entretiens, et qui a été complété par une vérification d'hypothèses par un calcul de χ^2 .

³⁵⁰ D'autant plus que la question ouvrant l'entretien étant « ... tu formes des intervenants en éducation à la sexualité depuis combien de temps », il se peut que les personnes interrogées soient restées dessus.

Nous procéderons à une analyse fine par entretien puis nous effectuerons une analyse générale en prenant les quatre entretiens comme un ensemble.

Sur la base des éléments recueillis nous passerons à une phase d'interprétation où il nous faudra à la fois respecter les résultats « tels quels » issus de l'utilisation des outils formels et trouver une posture « compréhensive » dans leur lecture. Au travers de la grille, nous étudierons le rapport que chacune des expertes entretient avec son vécu au regard de la formation d'intervenants et le lien de chacune avec son propre apprentissage pour évaluer la pertinence des formations des intervenants dans le champ de l'éducation à la sexualité.

CHAPITRE 5 : A L'EPREUVE DE L'ANALYSE

Introduction du chapitre 5

1. Du codage à l'analyse

Notre problématique interroge le vécu des formateurs d'intervenants dans leurs apprentissages personnels et dans leurs modes d'intervention et de transmission dans le cadre de l'éducation à la sexualité auprès des différents professionnels qui souhaitent se former. Nous avons mené quatre entretiens non directifs auprès de quatre expertes issues de formations initiales différentes, dans le champ de l'éducation à la sexualité pour collecter leur expérience sur leur parcours d'actrices professionnelles de l'éducation à la sexualité. Nous avons analysé les entretiens par catégories, sous catégories et sous-sous catégories dans une grille à double entrée. Ces catégories ont été déterminées à la suite de la lecture flottante de chacun des entretiens. Nous avons validé la cohérence de notre codage en vérifiant l'homogénéité de notre traitement des occurrences. Nous ne sommes pas à l'abri de projeter notre subjectivité et nous veillons à rester le plus rigoureux possible dans la cohérence de notre codage : ... « *le codeur...ne sera jamais assuré de ne pas projeter...son système de valeurs personnel sur le texte qu'il examine* »³⁵¹. Nous allons « ramasser », dans ce cinquième chapitre, tous les éléments dont nous disposons pour faire émerger un premier sens des entretiens au travers de la grille.

Nous avons classé les modes d'apprentissage selon les catégories « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées ». Nous allons tenter d'identifier, pour chaque entretien, les modes d'apprentissage que chacune des locutrices met en œuvre lors de la formation d'intervenants dans le champ de l'éducation à la sexualité, ainsi que le lien de chacune avec son propre apprentissage au regard de sa « place ». De même, nous allons examiner les modes d'apprentissage des « Publics », des « Intervenants, Stagiaires », et/ou du « Politique, Institutions » dont témoignent les locutrices.

³⁵¹ Laurence Bardin : *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, col. Quadrige Manuels, 1977, éd. 2009, p.214

2. Notre direction d'analyse : les adéquations entre les modes d'apprentissages

Nous étudierons les possibles cheminements en termes de modes d'apprentissage « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées ». Pour cela, nous nous proposons de prendre un axe d'analyse qui est l'étude de la correspondance entre les modes d'apprentissage des catégories « Publics », « Intervenant, Stagiaire », « Formateur, Expert » et « Politique, Institution », et les écarts entre ces modes pour ces différents sujets de vécu.

Nous nous intéresserons aux résultats qui feront ressortir des éléments auxquels nous n'avions pas pensé. Nous analyserons également les éléments que nous avons rangé dans la corbeille dans la mesure où ils correspondent à des dimensions de la formation d'intervenants en éducation à la sexualité que nous n'avions pas envisagées. Nous verrons le sens qui se dégage de chaque entretien, puis le sens produit par l'ensemble des quatre entretiens.

3. Les sujets de vécu comme places d'apprentissage dans le champ de l'éducation à la sexualité

Les différentes « places » d'apprentissage reflétées par les différents sujets du vécu, vont constituer l'axe principal d'analyse et seront, pour chaque entretien, examinées de façon consécutive. Nous appelons « places d'apprentissage » les positions des sujets soit comme politique et institution, comme formateur et expert, soit comme intervenant et/ou stagiaire, soit comme publics, ce que nous avons catégorisé comme « sujet du vécu ». La grille nous permettra de mettre en évidence comment les modes d'apprentissage « Corps », « Mouvement », « Emotion » et « Idées » apparaissent pour ces différents sujets du vécu. Nous nous attacherons à mettre en évidence l'adéquation ou la correspondance et les décalages éventuels entre les modes d'apprentissage pour les différents « sujets du vécu », et voir si des rapports apparaissent entre ces « places d'apprentissage ». Dans le même temps, nous étudierons si ces vécus sont, du sujet du vécu vers lui-même (« de soi à soi »), ou s'ils sont du sujet du vécu à autrui (« à, avec, par autrui »).

Pour une lecture plus fluide nous adopterons quelques conventions d'écriture pour l'analyse des données :

- Quand nous évoquerons « sujet du vécu », il s'agira d'un sujet du vécu dans le champ de l'éducation à la sexualité.
- Le type de vécu relaté dans les entretiens, « Corps », « Mouvement », « Emotion », « Idées », se réfère à la catégorie du mode d'apprentissage de ces sujets dans le champ de l'éducation à la sexualité. Nous parlerons donc de modes d'apprentissage.
- Enfin, lorsque nous évoquerons un classement précis, nous noterons la catégorie principale séparée par des « / » des sous-catégories. Exemple : « Mouvement / dynamique / visible »

4. Des approches quantitatives complémentaires

Compte tenu du caractère non statistique de nos échantillons d'entretiens, et la diversité qui a semblé apparaître à travers les lectures flottantes nous avons choisi de faire une première approche « à la main et à l'œil », en faisant figurer de façon colorée des seuils de pourcentages d'occurrences qui pouvaient permettre des comparaisons significatives de proportions entre les pourcentages d'occurrences.

Après plusieurs essais, il est apparu que les seuils de 0% à 2%, de 2% à 5%, de 5% à 10% puis de 10%<100% donnaient une visibilité assez claire de la répartition des occurrences sur la grille, compte tenu de sa taille : une matrice de 8 lignes par 16 colonnes, soit 128 sous-catégories.

Sur l'ensemble des entretiens nous avons cette représentation :

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	2	1	14	0	8	0	3	0	0	0	14	0	6
	à,avec, par autrui	1	2	0	1	0	17	2	78	0	3	1	20	4	25	0	6
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	1	1	7	12	4	6	4	45	9	48	1	18	21	100	6	73
	à,avec, par autrui	1	2	4	14	2	12	8	115	4	13	7	68	3	78	0	36
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	1	0	4	0	0	4	0	8	0	0	1	11	0	15
	à,avec, par autrui	0	1	7	7	5	8	7	60	4	17	3	40	0	18	0	19
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	7	7	21	14	0	0	2	8	6	3	0	1	3	2	0	2
	à,avec, par autrui	6	2	6	16	3	2	8	22	2	9	8	14	3	12	1	3

Proportion
d'occurrences :

0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
de 0 à 27	de 28 à 68	de 69 à 136	de 137 à 1364

Figure 3 – Répartition globale des occurrences sur les catégories

Aucune sous-catégorie n'est au-dessus des 10%, alors que nous verrons que sur chaque entretien séparé (voir miniatures ci-dessous), se dégagent nettement des sous catégories d'occurrences au-dessus de ce seuil, assez différentes sur chaque entretien.

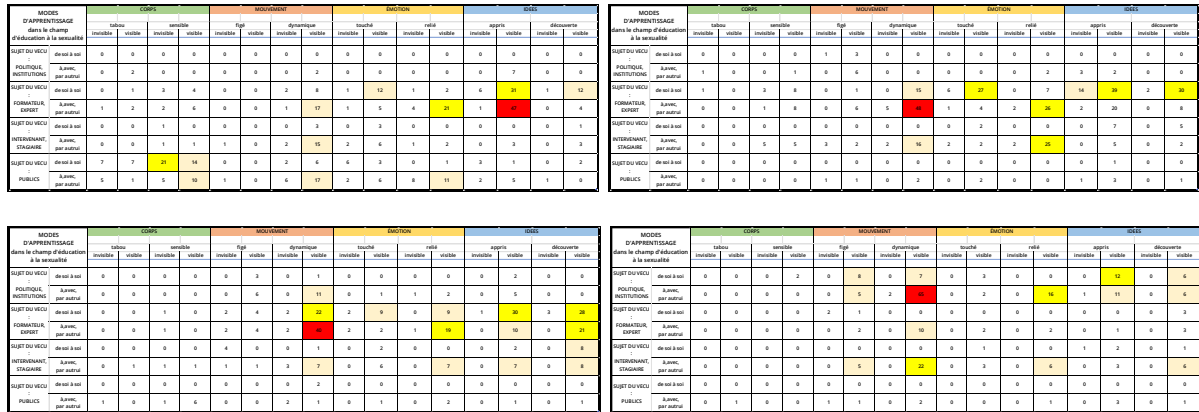


Figure 4 – Vue miniature des répartitions pour les quatre entretiens

Nous avons donc choisi de travailler d'abord entretien par entretien pour comprendre leurs spécificités, ce qui a amené ce choix de seuils, et le lissage par le bas qui s'est effectué sur l'ensemble des entretiens a permis d'affiner l'approche. Cela nous a amené pour terminer à isoler un des quatre entretiens qui oblitérait par sa spécificité une caractéristique commune aux trois premiers.

Nous essaierons aussi d'analyser les absences d'occurrences à la lumière du sujet traité et des éléments qui se dégagent des entretiens. Les zones vides ou quasi-vides seront analysées lorsqu'elles concernent une catégorie principale (exemple : sujet de vécu comme « Politique, Institutions » dans un entretien) ou la totalité d'une intersection de deux catégories principale (exemple : sujet de vécu « Intervenant, Stagiaire » et « Idées »).

Les sous-catégories s'excluant mutuellement par définition (exemple : « visible » / « Invisible »), l'absence de l'une s'explique par la forte présence de l'autre.

De plus une analyse de fréquence a été menée sur les sujets du vécu pour voir la prédominance des modes d'apprentissage en interaction « à, avec, par autrui », ou avec soi-même « de soi à soi » en fonction des diverses catégories du mode d'apprentissage (Corps, Mouvement, Emotions, Idées). Cette analyse n'a été possible que dans la mesure où il y a un nombre significatif d'occurrences pour

le sujet du vécu. On voit clairement sur le tableau général que le sujet de vécu « Formateur, Expert » a le nombre le plus significatif d'occurrences et s'y prêtera.

Enfin, malgré le caractère non statistique des données, nous avons réalisé ensuite une analyse par le χ^2 , pour voir si les conclusions de l'analyse « à la main et à l'œil » seraient corroborées par le calcul.

I- Une analyse successive de chaque entretien à la découverte d'axes de correspondance entre places d'apprentissage

Introduction de la première partie

Chaque entretien présente des tendances et une singularité avec des proportions d'occurrences qui émergent au-delà des 10% et des zones de la grille avec des absences d'occurrence. Ce sont celles-ci que nous allons tenter de restituer dans le travail d'analyse sur la base du codage en examinant « à la main et à l'œil » successivement le nombre d'occurrences dans les grandes catégories, puis les proportions et la répartition de « visible » et l'« invisible », puis nous examinerons enfin la relation dans chaque entretien entre les différents modes d'apprentissage. Une analyse de fréquence sera effectuée sur l'orientation de ces modes d'apprentissages, en interaction « à, avec, par autrui » ou « de soi à soi ». Nous tenterons une conclusion de l'analyse numérique pour chaque entretien, et regarderons comment les corbeilles et les métaphores peuvent éclairer ces conclusions.

1. Analyse de l' « entretien 1 » - Katia

Dans l'entretien 1 avec Katia, nous comptons 405 occurrences et 5 éléments dans la corbeille.

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	à,avec, par autrui	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	7	0	0
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	0	1	3	4	0	0	2	8	1	12	1	2	6	31	1	12
	à,avec, par autrui	1	2	2	6	0	0	1	17	1	5	4	21	1	47	0	4
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	1	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	1
	à,avec, par autrui	0	0	1	1	1	0	2	15	2	6	1	2	0	3	0	3
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	7	7	21	14	0	0	2	6	6	3	0	1	3	1	0	2
	à,avec, par autrui	5	1	5	10	1	0	6	17	2	6	8	11	2	5	1	0

Proportion d'occurrences :

0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
de 0 à 8	de 9 à 20	de 21 à 40	de 41 à 405

Figure 5 – Répartition des occurrences pour l'entretien 1 - Katia

1.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu »

Au niveau des catégories principales de « Sujet de vécu », ce qui est notable dans l'entretien avec Katia, c'est le faible pourcentage de vécu « Politique, Institution » exprimé par la formatrice Katia. Les pourcentages les plus importants de vécus concernent les vécus « Formateur , Expert » et « Publics » ce qui manifeste un centrage clair sur le rôle de formatrice et une écoute des « Publics ».

SUJET DU VECU :	Occurrences	%
POLITIQUE, INSTITUTIONS	11	2,72%
FORMATEUR, EXPERT	196	48,40%
INTERVENANT, STAGIAIRE	45	11,11%
PUBLICS	153	37,78%

Figure 6 – Sujets du vécu dans l'entretien 1 - Katia

1.2. Les modes d'apprentissage.

Concernant le mode dans l'apprentissage, nous avons une répartition relativement homogène entre « Corps », « Mouvement », « Emotion », « Idées » avec une légère prédominance des idées.

Toutefois le mode dans l'apprentissage « Corps » est, de façon écrasante, présent pour le sujet du vécu « Publics » (70 occurrences sur 94), alors que le type de vécu « Idées » est de façon écrasante présent pour le sujet du vécu « Formateur, Expert » (102 occurrences sur 130).

	Occurrences	%
Corps	94	23,21%
Mouvement	83	20,49%
Emotion	98	24,20%
Idées	130	32,10%

Figure 7 – Modes d'apprentissage dans l'entretien 1 - Katia

1.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage

Nous allons nous intéresser aux modes d'apprentissages « Invisibles ». Ils sont en majorité dans le « Corps » (46 occurrences soit 49%), avec une proportion

écrasante dans le sujet du vécu « Publics » (38 occurrences sur 46), comme on le voit dans la grille générale.

Notons que les « Emotions » ont aussi une bonne place avec 27% d'« Invisibles »

Les modes d'apprentissage « Mouvement » et « Idées » sont majoritairement « Visibles » à presque 90% pour « Idées »

	Invisible	Visible	Invisible	Vis
Corps	46	48	49%	51,06%
Mouvement	15	68	18%	81,93%
Emotion	26	72	27%	73,47%
Idées	14	116	11%	89,23%
Total	101	304	25%	75,06%

Figure 8 – Le « visible » et l'« invisible » dans l'entretien 1 - Katia

Y-a-t-il, de façon claire, une tendance issue de la subjectivité de Katia, et de ses repères connus dans le discours, relativement à sa formation et son parcours ? Comme sexologue avec des formations sur l'érotisme elle s'intéresse plus que dans les autres entretiens, au corps, le sien et celui du public, ainsi qu'aux émotions. Toutefois la part d'« invisible » très importante dans les occurrences liées au mode d'apprentissage « Corps » pose question, et sera sans doute à mettre en rapport avec les analyses des autres entretiens, car le peu de présence du sujet de vécu « Politique » permet peu de tenter une corrélation concernant le « Corps » sur l'ensemble des strates des vécus.

1.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.

Nous allons examiner maintenant de façon globale les relations entre les différents sujets du vécu dans les modes d'apprentissage (« Corps », « Mouvement », « Emotion », « Idées »). Y a-t-il une correspondance ou une adéquation entre les différentes places d'apprentissage relativement à ces modes ?

Nous avons vu que différents modes d'apprentissage sont rapportés de façon très opposée voire asymétrique, et nous allons le préciser. Le mode d'apprentissage du sujet « Formateur, Expert », de type « Idées / appris / visible » est un point de concentration des occurrences, en quasi-opposition avec le mode

d'apprentissage du sujet « Publics » de type « Corps / sensible / invisible ». La très faible présence du mode d'apprentissage « Idées » du sujet « Publics » renforce cette opposition.

Le lien entre les différentes strates de modes d'apprentissage, excepté la strate du sujet « Politique, Institution » semble se faire exclusivement à travers le type de vécu « Mouvement / dynamique / visible » qui est notablement représentée en termes d'occurrences dans les vécus des sujets « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaire » et « Publics », dans la catégorie « à, avec, par autrui » et « visible ».

Le mode d'apprentissage « Emotion » est principalement l'expression du sujet « Formateur, Expert » avec au total 46 occurrences (plus de 10% des occurrences), seul le sujet « Publics » arrivant à 35 occurrences Cette forte prédominance est peut-être en relation avec la correspondance « Mouvement / Dynamique / Visible » qui apparaît entre les strates, mais de façon moins marquée.

Est-ce que tout cela permet d'identifier comment la transmission s'opère dans le cadre de l'éducation à la sexualité ? Il semblerait ici que l'apprentissage passe par une transmission d'idées à travers un « Mouvement /dynamique / visible ». Si le mode d'apprentissage « Corps » du sujet « Publics » est exprimé, cela reste de manière invisible, et il y a peut-être une relation avec la forte présence du mode d'apprentissage « Emotion » du sujet « Formateur, Expert ». L'« Emotion » semble agir comme motivation à la mise en place de l'axe « Mouvement / dynamique / visible » dans la transmission d' « Idées ». Le mode d'apprentissage non conscientisé du « Corps » par le sujet « Publics » serait en quelque sorte révélé par les « Idées / appris » du « Formateur, Expert ».

Nous allons voir le questionnement concernant un axe de correspondance entre les modes d'apprentissage des sujets « Politique, Institutions », « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaire » et les modes d'apprentissages du sujet « Publics ». La grille montre clairement que le discours ne rapporte pas des modes d'apprentissage en alignement, mais, nous venons de le voir, une relation entre le mode d'apprentissage « Corps » du sujet « Publics » et « Emotion » du sujet « Formateur, Expert ». D'une façon très saillante, il semble être le seul détenteur du mode d'apprentissage « Idées ». L'alignement des modes

d'apprentissages sous forme de « Mouvement / dynamique / visible » semble être le point de correspondance du mode d'apprentissage dans le champ de formation.

1.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage

L'analyse de fréquence pour voir la prédominance des modes « à, avec, par autrui » ou « de soi à soi » a du sens pour le sujet du vécu « Formateur, Expert » dont le nombre d'occurrences est 196, soit presque la moitié de l'ensemble des occurrences, et peut nous éclairer.

	Fraction (à, avec, par autrui) / (à, avec, par autrui + de soi à soi) en %			
Mode d'apprentissage	Corps	Mouvement	Emotion	Idées
%	57,89%	64,29%	65,96%	50,98%
196 occurrences	19	28	47	102

Figure 9 – Analyse de fréquence sur l'entretien 1 - Katia

Ce qui apparaît c'est que Katia est, dans tous les modes d'apprentissage, positionnée majoritairement « à, avec, par autrui » plutôt que « de soi à soi », donc dans une forte interaction avec l'autre, dans une moindre mesure pour les idées. Cela est très manifeste dans la catégorie de vécu « Mouvement » avec 64,29%.

1.6. Conclusion de l'analyse numérique

Cette analyse de fréquence confirme le rôle de transmission d'informations d'une spécialiste qui semblait apparaître dans l'axe de correspondance mis en évidence dans le « Mouvement / Dynamique / Visible ».

Le sujet « Intervenant, Stagiaire », est peu manifeste mais semble participer du lien « Mouvement / Dynamique / Visible ». Le sujet « Politique » est inexistant dans le discours de Katia, donc la question ne semble pas se poser.

1.7. La corbeille

Le contenu de la corbeille de l'entretien 1 avec Katia est de 5 occurrences sur 405, soit 1,22% (Annexe 6 - Corbeille de l'entretien 1 avec Katia). Ce sont pour la plupart des locutions qui préparent une multiplicité de sujets ou une complexité du discours ou qui la concluent. La prise en compte du sujet « Publics » et du

mode d'apprentissage « Corps /sensible / invisible » de ce sujet de vécu y contribue vraisemblablement.

La tonalité de la corbeille est d'essayer de tout prendre en compte.

1.8. Les métaphores

Nous allons prendre des exemples de métaphores apparaissant dans l'entretien 1, regroupées par grand thèmes.

Un ensemble de métaphores évoque des positions du corps avec un peu de complications :

« c'est une vraie gymnastique »

« on m'a appris la carapace »

« elles sont vraiment sur une horizontalité »

Un ensemble de métaphores évoque le choix d'un risque :

« on sort un peu des sentiers battus »

« c'est des coups de poker »

Un ensemble de métaphores qui évoque ce qui est utile :

« boîte à outils »

« des éclairages »

Un ensemble de métaphores qui évoque la multiplicité de situations et de possibilités :

« On n'est pas tous logés à la même enseigne »

« de portes d'entrée qui sont beaucoup plus larges »

Un ensemble de métaphores sonne de façon ludique:

« c'est un peu comme un jeu de cartes, on a tous les atouts »

« il faut donner toutes les cartes »

« C'est un peu le jeu des 7 familles »

Ces métaphores évoquent le corps, le risque de parler d'érotisme et de sexualité, la multiplicité des situations et des possibilités rencontrées par Katia

dans son rôle de « Formateur, Expert » et des réponses extérieures sérieuses ou ludiques toute prêtes pour tenter de couvrir l'étendue du sujet.

2. Analyse de l' « entretien 2 » - Jeanne (chargée de mission)

Dans l'entretien 2 avec Jeanne, nous comptons 400 occurrences et 8 éléments dans la corbeille.

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	à,avec, par autrui	1	0	0	1	0	6	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	1	0	3	8	0	1	0	15	6	27	0	7	14	39	2	30
	à,avec, par autrui	0	0	1	8	0	6	5	48	1	4	2	26	2	20	0	8
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	7	0	5
	à,avec, par autrui	0	0	5	5	3	2	2	16	2	2	2	25	0	5	0	2
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	à,avec, par autrui	0	0	0	0	1	1	0	2	0	2	0	0	1	3	0	1

Proportion d'occurrences :	0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
	de 0 à 8	de 8 à 20	de 20 à 40	de 40 à 400

Figure 10 - – Répartition des occurrences pour l'entretien 2 - Jeanne

2.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu »

Au niveau des catégories principales du « Sujet de vécu », ce qui est notable dans l'entretien avec Jeanne, c'est que sujet de vécu « Formateur, Expert » est largement représenté, celui d' « Intervenant, Stagiaire » un peu, et les sujets de vécu « Politique, Institution » et « Publics » très faiblement.

SUJET DU VECU :	Occurrences	%
POLITIQUE, INSTITUTIONS	19	4,75%
FORMATEUR, EXPERT	284	71,00%
INTERVENANT, STAGIAIRE	85	21,25%
PUBLICS	12	3,00%

Figure 11 – Sujets du vécu dans l'entretien 2 - Jeanne

2.2. Les modes d'apprentissage.

Voyons les modes d'apprentissage. Nous notons dans l'entretien 2 avec Jeanne le peu de présence du « Corps » qui n'apparaît notablement que dans le sujet du vécu « Formateur, Expert », essentiellement comme « Corps / Sensible / visible » et quasiment pas dans les autres sujets de vécu. Le mode d'apprentissage « Idées » prédomine aussi.

	Occurrences	%
Corps	33	8,25%
Mouvement	112	28,00%
Emotion	110	27,50%
Idées	145	36,25%

Figure 12 – Modes d'apprentissage dans l'entretien 2 - Jeanne

Concernant les sujets des vécus dans l'apprentissage, Jeanne relate surtout son propre vécu et dans une moindre mesure celui des « Intervenants /stagiaires ». On pourrait penser qu'elle est centrée sur elle-même. Il est nécessaire d'en référer au tableau de répartition globale (voir plus haut) pour voir que cela est contrebalancé par une très forte concentration de sujet de vécu « Formateur, expert / à, avec, par autrui », dans le mode d'apprentissage « Mouvement / dynamique / visible » (48 occurrences soit plus de 10% de

l'ensemble) ainsi que dans une moindre importance « Emotion / relié / visible » (26 occurrences).

Elle s'intéresse donc avant tout à son vécu en interaction. La présence importante de mode d'apprentissage du sujet « Formateur, Expert » « de soi à soi », de type « Emotion / touché / visible » confirme l'implication dans l'interaction.

Le discours fait d'ailleurs apparaître clairement qu'elle s'observe dans la relation. Il y a pour elle apparemment peu d'invisible sauf dans les « Idées ».

Les « Idées », qui prédominent dans le vécu du sujet « Formateur, Expert », sont par contre principalement dans le « de soi à soi » plutôt que dans le « à, avec, par autrui » (71 occurrences contre 28 occurrences). Elles sont réparties avec une prédominance de l'appris (75 occurrences) par rapport à la « découverte » (40 occurrences).

2.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage

Il y a une bonne proportion d'« invisible » dans les « Idées / appris » de ce vécu. (16 occurrences sur 71), surtout dans le « de soi à soi ».

L'auto observation de Jeanne et la proportion de visible et d'invisible dans les idées pourraient suggérer une personne qui est à la recherche des « Idées » qui collent dans son rôle de « Formateur, Expert » dans le champ d'apprentissage, comme si elle essayait de se révéler à elle-même. Nous verrons par la suite que cette hypothèse doit être modérée.

	Invisible	Visible	Invisible	Visible
Corps	11	22	33,33%	66,67%
Mouvement	12	100	10,71%	89,29%
Emotion	13	97	11,82%	88,18%
Idées	22	123	15,17%	84,83%
Total	58	342	14,50%	85,50%

Figure 13 – Le « visible » et l'« invisible » dans l'entretien 2 - Jeanne

Concernant le vécu des sujets « Intervenants/Stagiaires », ils sont surtout relatés en tant que « à, avec, par autrui » dans le « Mouvement/ dynamique / visible » et dans l' « Emotion / relié / visible ».

2.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.

Nous allons examiner maintenant de façon globale les relations entre les différents sujets du vécu dans les modes d'apprentissage (Corps, Mouvement, Emotion, Idées). Y a-t-il une correspondance ou une adéquation entre les différentes places d'apprentissage relativement à ces modes ?

Nous allons regarder le questionnement concernant un axe de correspondance entre le vécu des sujets « Politique, Institutions », « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaire » et le vécu « Publics ». La quasi absence dans cet entretien du « Publics » et du « Politique, Institutions » ne permet ici de regarder que les liens qui existeraient entre les deux strates de sujet de vécu : « Formateur, Expert » et « Intervenant/Stagiaire ». La corrélation la plus forte est au niveau du vécu « Emotion / Relié/ Visible », car le vécu de l' « Intervenant, Stagiaire » est clairement observé en miroir de celui de la « Formatrice , Expert », avec une présente forte de la notion de confrontation dans les termes utilisés. Le « Mouvement / Dynamique/ Visible » est un deuxième axe de corrélation, moins équilibré, dans lequel le vécu du sujet « Formateur, expert » est beaucoup plus présent que celui de l' « Intervenant, Stagiaire » (48 occurrences contre 16 occurrences). Dans l'entretien il y a clairement l'énoncé de difficultés générant des « Emotions » et d'efforts pour dépasser des situations difficiles dans lesquelles le « Formateur, Expert » doit se mettre en mouvement.

L'analyse des deux strates et de leurs liens donne ainsi une nouvelle vision du vécu « Formateur, Expert » de Jeanne, moins auto centrée sur une révélation « de soi à soi » comme nous l'avons envisagé plus haut. En effet le lien par « Emotion/relié/visible » entre les deux strates de vécu dans le champ d'apprentissage met en évidence une pression qui nourrit vraisemblablement le besoin de Jeanne de se gérer elle-même pour gérer les situations.

2.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage

Dans cet entretien encore, l'analyse de fréquence pour voir la prédominance des modes « à, avec, par autrui » ou « de soi à soi » a particulièrement du sens pour le sujet du vécu « Formateur, Expert » dont le nombre d'occurrences est 284, soit 71% de l'ensemble des occurrences

	Fraction (à, avec, par autrui) / (à, avec, par autrui + de soi à soi) en %			
Mode d'apprentissage	Corps	Mouvement	Emotion	Idées
%	42,86%	78,67%	45,21%	26,09%
284 occurrences	21	75	73	115

Figure 14 – Analyse de fréquence sur l'entretien 2 - Jeanne

C'est dans le mode d'apprentissage « Mouvement » que Jeanne est positionnée nettement plus dans « à, avec, par autrui, » que dans « de soi à soi », avec 78%. L'analyse de fréquence semble confirmer notre hypothèse de prédominance de l'intériorité des autres modes d'apprentissage qu'il s'agit de gérer. Cela est toutefois peu significatif pour le corps dû au peu d'occurrences (21).

Le corps est paradoxalement le grand absent, et c'est peut-être un point qui éclaire la question que nous avons évoquée. La formation première de Jeanne, infirmière avant d'être formatrice dans le champ d'éducation à la sexualité, l'a sans doute (peut-être) habituée à considérer le corps comme un objet, plus que comme un sujet, et donc pas comme un point de repère.

2.6. Conclusion de l'analyse numérique

Dans cet entretien, nous mettons en évidence clairement une relation entre les modes d'apprentissage « Formateur, Expert » et « Intervenant, Stagiaire » où un axe d'adéquation-inadéquation à travers le mode d'apprentissage « Emotion » est questionné. Une séparation à combler apparaît entre ces deux strates de mode d'apprentissage, par un important effort du vécu du sujet « Formateur » dans le « Mouvement/dynamique visible », ce qui a été confirmé par l'analyse de fréquence, avec une recherche de l'« Idée » sans références au « Corps ».

2.7. La corbeille

Le contenu de la corbeille de l'entretien 2 avec Jeanne est de 8 occurrences sur 408, soit 1,96% (Annexe 6 Corbeille de l'entretien 2 avec Jeanne). La moitié des occurrences sont des questionnements envers l'intervieweur, Jeanne se rassurant sur sa bonne compréhension des questions. Cela correspond bien à ce que nous avons constaté par ailleurs en termes de présence

d'occurrences de vécu du « Formateur, Expert » dans les « Idées / Découverte / Visible », et de forte recherche d'alignement dans les situations en relation avec la forte proportion d'occurrences « Emotion / Visible ». Les autres occurrences enrobent le récit de situations qui visiblement sont problématiques (« *j'arrive pas bien à m'en servir* ») ou vont demander un effort (« il va falloir ») ou une adaptation (« ça tombe bien »), sans que l'on puisse les classer dans un vécu particulier. La tonalité du contenu de la corbeille est en concordance avec l'analyse, une tonalité de recherche pas facile d'adaptation à ce qui se présente.

2.8. Les métaphores

Voyons des exemples de métaphores apparaissant dans l'entretien 2 avec Jeanne, regroupées par grand thèmes.

Un ensemble de métaphores évoque du sport, du mouvement et se rapportent à de l'effort :

« vous sortez les rames »

« empêcheurs de tourner en rond »

« le bâton de pèlerin »

Un ensemble de métaphores évoque le fait d'avoir quelque chose à amener ; et se rapporte à des connaissances à transmettre :

« il faut avoir plusieurs cordes à son arc »

« j'arrivais avec un bagage »

« il faut aussi avoir des billes »

Un ensemble de métaphores évoque la lumière et se rapportent au fait de transmettre une compréhension :

« tu viens poser des lanternes pour éclairer son chemin »

« venir mettre de la lumière sous les pas des gens »

Un ensemble de métaphores évoque l'inconfort :

« à côté de la plaque »

« en tirant les bretelles »

Une métaphore évoque le son et se rapporte à la bonne communication

« il y a toujours quelque chose qui résonne »

Une métaphore évoque l'argent et se rapporte à des relations apaisées

« j'ai acheté mon crédit »

Un ensemble de métaphores évoque l'eau comme échec :

« ça tombe à l'eau »,

« tout ce que vous dites tombe à l'eau »

L'effort est bien présent, comme le besoin d'avoir de bonnes idées avec le souci d'amener une compréhension et enfin, d'avoir une relation apaisée avec une bonne gestion de l'inconfort et évitement de l'échec.

3. Analyse de l' « entretien 3 » - Sophie

Dans l'entretien 3 avec Sophie, nous comptons 327 occurrences et 10 éléments dans la corbeille.

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0
	à,avec, par autrui	0	0	0	0	0	6	0	11	0	1	1	2	0	5	0	0
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	0	0	1	0	2	4	2	22	2	9	0	9	1	30	3	28
	à,avec, par autrui	0	0	1	0	2	4	2	40	2	2	1	19	0	10	0	21
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0	0	0	2	0	8
	à,avec, par autrui	0	1	1	1	1	1	3	7	0	6	0	7	0	7	0	8
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	à,avec, par autrui	1	0	1	6	0	0	2	1	0	1	0	2	0	1	0	1

Proportion d'occurrences :	0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
	de 0 à 6	de 7 à 16	de 17 à 32	de 33 à 327

Figure 15 - – Répartition des occurrences pour l'entretien 3 - Sophie

3.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu »

Au niveau des catégories principales de « Sujet de vécu » dans le champ d'éducation à la sexualité, ce qui est notable dans l'entretien avec Sophie c'est comme dans les deux précédents, la prédominance du « Formateur, Expert » avec 66,36%. Viennent ensuite le sujet « Intervenant, Stagiaire » avec 18,35%, et enfin « Publics » avec 5,50%. Le sujet du vécu « Politique » est nettement présent dans cet entretien, bien que peu saillant.

SUJET DU VECU :	Occurrences	%
POLITIQUE, INSTITUTIONS	32	9,79%
FORMATEUR, EXPERT	217	66,36%
INTERVENANT, STAGIAIRE	60	18,35%
PUBLICS	18	5,50%

Figure 16 – Sujets du vécu dans l'entretien 3 - Sophie

3.2. Les modes d'apprentissage.

Voyons les modes d'apprentissage. Ce qui est notable dans l'entretien 3 avec Sophie c'est la faible présence très faible du « Corps », de façon encore plus notable que dans l'entretien 2 avec Jeanne. Les autres modes d'apprentissage sont représentés de façon assez homogène, avec un retrait du vécu « Emotion » vis à vis des deux autres « Mouvement » et « Idées ».

	Occurrences	%
Corps	13	3,98%
Mouvement	121	37,00%
Emotion	66	20,18%
Idées	127	38,84%

Figure 17 – Modes d'apprentissage dans l'entretien 3 - Sophie

Toutefois nous noterons que cette présence plus importante des modes d'apprentissage « Idées » et « Mouvement » est localisée de façon très importante dans le sujet du vécu « Formateur, Expert » avec respectivement 93 et 78 occurrences, comme si l'apparition du mode d'apprentissage « Politique » estompait un peu ici le mode d'apprentissage « Emotion ». Ce qui est notable aussi c'est que le mode d'apprentissage « Idées » de l'« Intervenant, Stagiaire »

apparaît. Nous reviendrons là-dessus dans l'analyse globale ci-dessous. La table ci-dessous illustre ces particularités.

SUJET DU VECU :	Oc Corps	Oc Mouvt.	Oc Emotion	Oc Idees
POLITIQUE, INSTITUTIONS	0	21	4	7
FORMATEUR, EXPERT	2	78	44	93
INTERVENANT, STAGIAIRE	3	17	15	25
PUBLICS	8	5	3	2

Figure 18 – Sujets des modes d'apprentissage dans l'entretien 3 - Sophie

3.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage

Nous notons une assez petite proportion d' « invisible » pour tous les sujets de vécu, les plus faibles étant relatives aux modes d'apprentissage « Idées » avec 3,15% et « Emotion » avec 9,09%.

	Invisible	Visible	Invisible	Visible
Corps	5	8	38,46%	61,54%
Mouvement	18	103	14,88%	85,12%
Emotion	6	60	9,09%	90,91%
Idées	4	123	3,15%	96,85%
Total	33	294	10,09%	89,91%

Figure 19 – Le « visible » et l'« invisible » dans l'entretien 3 - Sophie

3.4. Correspondances entre les différentes strates de vécus.

Examinons maintenant de façon globale les relations entre les différents sujets du vécu dans les modes d'apprentissage et les types de vécus rapportés. Y a-t-il une correspondance ou une adéquation entre les différentes strates de vécus ?

Nous apercevons clairement qu'il n'y a aucun type de vécu particulier qui excède les 5%, ailleurs que dans le sujet du vécu « Formateur, Expert ». Cela manifesterait-il une absence de perception des autres modes d'apprentissage par Sophie, dont par ailleurs nous avons noté par rapport aux deux premiers entretiens un déplacement dans le discours des occurrences vers le type de vécu « Politique » ?

Est-ce que tout cela permet de d'identifier comment la transmission s'opère dans le cadre de l'éducation à la sexualité ? Quelques éléments semblent transparents. L' « Emotion / visible » dans le vécu « Formateur, Expert » / « à, avec, par autrui » est assez bien représenté dans les occurrences avec presque 6%, mais n'a pas d'écho dans la strate « Intervenant , Stagiaire ». Une certaine adéquation apparaît toutefois au niveau des « Idées / découverte / visible » qui montre sans doute que la certitude que nous avons évoquée n'empêche pas une certaine efficacité.

Est-ce que tout cela permet d'identifier comment la transmission s'opère dans le cadre de l'éducation à la sexualité ? Ce qui semble s'opérer c'est la transmission d'idées, puisque le mode d'apprentissage « Idées / découverte » de l'intervenant stagiaire n'y est pas négligeable avec 16 occurrences. C'est une des caractéristiques de cet entretien, ce mode d'apprentissage étant beaucoup plus faible dans les deux précédents avec respectivement 3 et 7 occurrences. Cela est sans doute dû à la proportion particulièrement forte dans cet entretien de l' « Idée / découverte / visible » pour le sujet « Formateur, Expert » avec 49 occurrences sur 327 dans cette sous-sous catégorie, soit 14 ,98%

3.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage

L'analyse de fréquence pour voir la prédominance des modes d'interaction « à, avec, par autrui » ou de « de soi à soi », a particulièrement du sens pour le sujet du vécu « Formateur, Expert » dont le nombre d'occurrences est 217, soit 66,36% de l'ensemble des occurrences.

	Fraction (à, avec, par autrui) / (à, avec, par autrui + de soi à soi) en %			
Mode d'apprentissage	Corps	Mouvement	Emotion	Idées
%	50,00%	61,54%	54,55%	33,33%
217 occurrences	2	78	44	93

Figure 20 – Analyse de fréquence sur l'entretien 3 - Sophie

L'analyse de fréquence montre que le sujet « Formateur, Expert » est dans le mode « à, avec, par autrui » pour les catégories « Mouvement » et « Emotion » avec une prédominance forte de ce mode pour le « Mouvement ». Cela pourrait

confirmer le rôle du mode d'apprentissage « Mouvement » dans la mise en place de la transmission d'idées. Le plus important ratio de mode « de soi à soi » pour les « Idées », malgré leur prédominance globale (93 occurrences) éclaire peut-être l'efficacité relative apparente de cette transmission.

3.6. Conclusion de l'analyse numérique

Voyons le questionnement concernant un axe de correspondance entre le vécu des sujets « Politique, Institutions », « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaire » et le vécu « Publics ». Le « Mouvement / dynamique / visible » qui est très saillant dans le vécu « Formateur, Expert » se reflète assez peu dans la strate de vécu de l' « Intervenant, Stagiaire » et on ne voit pas d'axe de correspondance très important.

Le mode d'apprentissage « Emotion » de la strate « Formateur, Expert » bien que dans le mode « relié » a peu d'écho sur la sujet « Intervenant, Stagiaire »

La faible proportion d'« invisible », et la certitude que cela manifeste est sans doute une des raisons dans ce cas particulier à la faible mise en correspondance des strates, ainsi que nous l'avons vu la proportion importante du mode « de soi à soi » dans le vécu des « Idées ». Un centrage sur le sujet « Formateur, Expert » semble se dégager, comme un isolement, ce que compense un peu une forte présence d'occurrences de vécu « Idées /découverte /visible » qui a un reflet notable dans les modes d'apprentissage de l' « Intervenant, Stagiaire ».

3.7. La corbeille

Le contenu de la corbeille de l'entretien 3 avec Sophie est de 10 occurrences sur 337 soit 2,97% (Annexe 6 - Corbeille de l'entretien 3 avec Sophie). Bien qu'un peu plus élevé que sur les deux premiers entretiens, il reste dans une proportion raisonnable. Il semble que Sophie soit soucieuse de préciser des éléments de contexte qui lui semblent pouvoir justifier son discours et la façon de se mettre en mouvement dans les contextes (nombre d'établissements, type de stagiaires, la Covid), ou un effort de clarification nécessaire (« *C'est pas évident* », « *C'est plus difficile donc on y travaille* », « *c'est pas donné à tout le monde* »).

Ces occurrences, bien que difficilement classables dans un mode d'apprentissage en terme de type de vécu, reflètent tout de même la proportion plus importante d' « Idées /découverte » que d' « Idées / Appris » qui est bien particulière à cet entretien.

Nous avons donc une corbeille avec une tonalité descriptive qui mesure les situations.

3.8. Les métaphores

Voyons des exemples de métaphores apparaissant dans l'entretien avec Sophie, regroupées par grand thèmes.

Un ensemble de métaphores évoque la nature, et se rapporte aux habitudes :

« ses racines »

« des troupes de moutons »

Un ensemble de métaphores des positionnements extrêmes, que Sophie semble vouloir éviter :

« peur de me faire bouffer »

« je ne me prends pas pour Zorro »

Les métaphores évoquent les habitudes à dépasser et un vif souhait de ne pas se mettre en risque.

4. Analyse de l'« entretien 4 » - Emma

Dans l'entretien 4 avec Emma, nous comptons 232 occurrences et 7 éléments dans la corbeille.

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	2	0	8	0	7	0	3	0	0	0	12	0	6
	à,avec, par autrui	0	0	0	0	0	5	2	65	0	2	0	16	1	11	0	6
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	à,avec, par autrui	0	0	0	0	0	2	0	10	0	2	0	2	0	1	0	3
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1
	à,avec, par autrui	0	0	0	0	0	5	0	22	0	3	0	6	0	3	0	6
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	à,avec, par autrui	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	3	0	1

Proportion d'occurrences :

0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
de 0 à 4	de 5 à 11	de 12 à 23	de 24 à 232

Figure 21 - – Répartition des occurrences pour l'entretien 4 - Emma

4.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu »

Au niveau des catégories principales de « Sujet de vécu » dans le champ d'éducation à la sexualité, ce qui est notable dans l'entretien avec Emma c'est la grande prédominance du sujet de vécu « Politique, Institutions » avec 62,93% des occurrences. Les autres sujets de vécu sont loin derrière avec 21,55% pour l'« Intervenant, Stagiaire », 11,21% pour le « Formateur, Expert » et seulement 4,31% pour le « Publics ».

SUJET DU VECU :	Occurrences	%
POLITIQUE, INSTITUTIONS	146	62,93%
FORMATEUR, EXPERT	26	11,21%
INTERVENANT, STAGIAIRE	50	21,55%
PUBLICS	10	4,31%

Figure 22 – Sujets du vécu dans l'entretien 4 - Emma

4.2. Les modes d'apprentissage.

Voyons les modes d'apprentissage. Le « Corps » est très peu présent dans le discours de Emma, avec 1,29%, et c'est même le plus faible de tous les entretiens. Le mode d'apprentissage le plus représenté est le mode « Mouvement », avec 57,33%, puis le mode « Idées » avec 25,86% et le mode « Emotion » avec 15,52%. On notera que les modes d'apprentissage « Idées » et « Emotion » sont présents.

	Occurrences	%
Corps	3	1,29%
Mouvement	133	57,33%
Emotion	36	15,52%
Idées	60	25,86%

Figure 23 – Modes d'apprentissage dans l'entretien 4 - Emma

Nous pouvons d'ores et déjà souligner que la fonction de Emma comme présidente du planning au niveau national, est reflétée par la majorité d'occurrences trouvées dans le sujet du vécu « Politique, Institutions ». C'est aussi là que les modes d'apprentissage « Mouvement » et « Emotion » sont le plus représentés.

SUJET DU VECU :	Oc Corps	Oc Mouvt.	Oc Emotion	Oc Idées
POLITIQUE, INSTITUTIONS	2	87	21	36
FORMATEUR, EXPERT	0	15	4	7
INTERVENANT, STAGIAIRE	0	27	10	13
PUBLICS	1	4	1	4

Figure 24 – Sujets des modes d'apprentissage dans l'entretien 4 - Emma

4.3. Le « visible » et l'« invisible » dans les modes d'apprentissage

Ce qui est le plus frappant dans cet entretien c'est la disparition quasi-totale de l'« invisible » dans le discours de Emma. Le niveau de certitude concernant les vécus relatés est ici extrêmement important.

	Invisible	Visible	Invisible	Visible
Corps	0	3	0,00%	100,00%
Mouvement	5	128	3,76%	96,24%
Emotion	0	36	0,00%	100,00%
Idées	2	58	3,33%	96,67%
Total	7	225	3,02%	96,98%

Par ailleurs les « Idées / appris » (34 occurrences) dominent les « Idées / découvertes » (26 occurrences), mais 2 occurrences seulement du mode d'apprentissage « Idées » sont « invisible » et elles sont aussi « apprises ».

Il y a une forte concentration d'occurrences (65 occurrences) dans le mode d'apprentissage « Mouvement / dynamique / visible » pour le sujet du vécu « Politique, Institutions », ce qui représente 28% des occurrences.

4.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.

Nous allons examiner maintenant de façon globale les relations entre les différents sujets du vécu dans les modes d'apprentissage (« Corps », « Mouvement », « Emotion », « Idées »). Y a-t-il une correspondance ou une adéquation entre les différentes places d'apprentissage relativement à ces modes ?

Nous allons regarder le questionnement concernant un axe de correspondance entre les modes d'apprentissage des sujets « Politique, Institutions », « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaire » et le vécu « Publics ». La correspondance la plus manifeste qui apparaît se situe entre les strates « Politique, Institutions » et « Intervenant, Stagiaire » dans le mode d'apprentissage « Mouvement / dynamique / visible ».

Le sujet de vécu « Politique, Institutions » exprime un mode d'apprentissage très fort « Mouvement / dynamique / visible », il est appuyé par un mode d'apprentissage « Idées » globalement très important. Cela peut laisser penser que vraisemblablement, le « Mouvement/ dynamique / visible » relaté au niveau des sujets de vécu « Intervenant, Stagiaire » s'apparente beaucoup à une influence de type politique. Il est sans doute prudent de ne pas en conclure à une transmission qui s'opère dans le cadre de l'éducation à la sexualité compte tenu de la plus faible représentation du sujet de vécu « Formateur, Expert ».

En revanche, c'est le seul entretien où le « Mouvement / figé / visible » émerge un peu dans le vécu « Politique, Institutions », ce que l'on peut rapprocher des « Idées » qui sont assez peu en découverte. On peut y voir l'apparition d'une certaine inertie apparaît dans ce mode d'apprentissage pour le sujet « Politique, Institutions », ce qui semblerait contradictoire avec la forte présence du « Mouvement / dynamique/ visible ». Le « Mouvement / dynamique/ visible » pour ce sujet est beaucoup manifesté par la navigation dans les institutions et leurs évolutions, ce qui résout cette contradiction.

Nous voyons apparaître aussi, mais dans une bien moindre mesure une petite corrélation dans le tableau général au niveau des modes d'apprentissage « Idées » et « Emotions » entre les sujets de vécu « Politique, Institutions » et « Intervenant, Stagiaire », qui font peut-être partie de l'influence que nous avons évoquée.

4.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage

Compte tenu des proportions d'occurrences entre les différents sujets de vécu, l'analyse de fréquence des modes « à, avec, par autrui » ou « de soi à soi » n'a de sens dans cet entretien que pour le sujet de vécu « Politique, Institutions » qui à lui seul représente 146 occurrences soit 62,93% de l'ensemble.

	Fraction (à, avec, par autrui) / (à, avec, par autrui + de soi à soi) en %			
Mode d'apprentissage	Corps	Mouvement	Emotion	Idées
%	0,00%	82,76%	85,71%	50,00%
146 occurrences	2	87	21	36

Figure 25 – Analyse de fréquence sur l'entretien 4 - Emma

Les modes d'apprentissage « Mouvement » et « Emotion » sont positionnés fortement dans le mode « à, avec, par autrui », ce qui a le plus de signification dans la catégorie « Mouvement » fortement représentée avec 87 occurrences. Cela semble confirmer l'hypothèse de correspondance que nous avons émise entre les strates de vécu « Politique, Institutions » et « Intervenant, Stagiaire » pour le « Mouvement / dynamique / visible ».

4.6. Conclusion de l'analyse numérique

Le seul axe de correspondance vraiment manifeste qui apparaît est donc entre la strate « Politique, Institutions » et la strate « Intervenant, Stagiaire » par le « Mouvement / dynamique / visible » comme nous l'avons vu plus haut.

4.7. La corbeille

Le contenu de la corbeille de l'entretien 4 avec Emma est de 7 occurrences pour 239 soit 2,93%, similaire aux autres entretiens malgré le nombre plus faible d'occurrences. (Annexe 6 - Corbeille de l'entretien 4 avec Emma). Emma semble douter de donner les réponses attendues. En tant que personne avec un rôle important dans une institution, elle n'est visiblement pas à l'aise dans un entretien ouvert dont elle ne maîtriserait pas la finalité. Cela est d'ailleurs confirmé par le temps important d'échange préalable à l'entretien, car elle inversait d'abord les rôles en posant des questions. Cela est à mettre en relation avec la très faible part d'invisible et permet d'envisager que c'est aussi un indicateur d'une volonté de maîtrise en plus de l'expression de certitudes comme nous l'avons vu au préalable. De la même manière, Emma a beaucoup parlé après l'entretien. La Corbeille dégage donc une tonalité de volonté de maîtriser la direction.

4.8. Les métaphores

Nous allons prendre des exemples de métaphores qui apparaissent dans l'entretien 4 avec Emma, regroupées par grand thèmes.

Un ensemble assez petit de métaphores sans grande ligne directrice de thème, sauf si on regroupe les deux qui se rapportent à des comportements désagréables, et une à une situation agréable, deux parmi elles ayant un rapport avec le corps (nez et pied) :

« se bouffaient le nez »

« caractère de cochon »

« on a pris notre pied »

Enfin « *le haut de l'iceberg* » avec le thème du froid et l'évocation d'une partie non visible.

Conclusion de la première partie

En analysant séparément les quatre entretiens nous avons découvert des vécus avec des caractéristiques propres très marquées. Cela nous conforte dans le sentiment d'avoir couvert une certaine diversité de pratiques des formateurs d'intervenants en éducation à la sexualité. Nous allons voir dans la deuxième partie ce qui se dégage de l'analyse de l'ensemble des entretiens, ainsi que les ressorts par lesquels ils seraient comparables.

II- Analyse de l'ensemble des entretiens

Introduction de la deuxième partie

Dans la première partie, nous avons fait une analyse de chaque entretien de manière séparée, et mis en évidence les spécificités de chacun. Dans cette partie nous ferons un examen global des données cumulées, puis nous essaierons de dégager des tendances générales. Nous regarderons si celles-ci peuvent être confirmées par le χ^2 , et au vu des métaphores et de la corbeille, tout en mettant en regard des spécificités de chaque entretien, nous tenterons de dégager un premier sens de ces tendances.

1. Examen global des entretiens

1.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu »

Dans l'ensemble des entretiens, nous comptons 1364 occurrences et 30 éléments dans la corbeille.

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	2	1	14	0	8	0	3	0	0	0	14	0	6
	à,avec, par autrui	1	2	0	1	0	17	2	78	0	3	1	20	4	25	0	6
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	1	1	7	12	4	6	4	45	9	48	1	18	21	100	6	73
	à,avec, par autrui	1	2	4	14	2	12	8	115	4	13	7	68	3	78	0	36
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	1	0	4	0	0	4	0	8	0	0	1	11	0	15
	à,avec, par autrui	0	1	7	7	5	8	7	60	4	17	3	40	0	18	0	19
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	7	7	21	14	0	0	2	8	6	3	0	1	3	2	0	2
	à,avec, par autrui	6	2	6	16	3	2	8	22	2	9	8	14	3	12	1	3

Proportion
d'occurrences :

0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
de 0 à 27	de 28 à 68	de 69 à 136	de 137 à 1364

Figure 26 - Répartition globale des occurrences sur les quatre entretiens

Nous avons vu que les quatre entretiens présentaient des typologies de répartition des occurrences très différentes. Les trois premiers sont principalement centrés sur le sujet de vécu « Formateur, Expert » Pour les modes d'apprentissage, dans le premier ce qui est saillant dans ce vécu c'est l'« Idée », dans le deuxième l'« Emotion », dans le troisième le « Mouvement ». Le quatrième, est plutôt centré dans un discours relatif au sujet de vécu « Politique, Institutions ».

Nous avons donc pour les catégories principales de « Sujet de vécu » dans le champ d'éducation à la sexualité, des proportions qui ont tendance à s'équilibrer, sauf le vécu « Formateur, Expert », ce qui reflète essentiellement les trois premiers entretiens.

SUJET DU VECU :	Occurrences	%
POLITIQUE, INSTITUTIONS	208	15,25%
FORMATEUR, EXPERT	723	53,01%
INTERVENANT, STAGIAIRE	240	17,60%
PUBLICS	193	14,15%

Figure 27 – Sujets du vécu dans l'ensemble des quatre entretiens

1.2. Les modes d'apprentissage.

Par rapport aux modes d'apprentissage on a le même effet, sauf le « Corps » qui reste en retrait car il n'était très présent que dans un entretien. Les « Idées » restent le principal mode d'apprentissage.

	Occurrences	%
Corps	143	10,48%
Mouvement	449	32,92%
Emotion	310	22,73%
Idées	462	33,87%

Figure 28 – Modes d'apprentissage dans l'ensemble des quatre entretiens

1.3. Similitudes et différences entre les entretiens

Naturellement donc, dû à la diversité des profils, le cumul des quatre entretiens a tendance à aplanir les points saillants et homogénéiser la répartition. Comme le montre le tableau des cumuls ci-dessous, aucune répartition n'apparaît au-dessus des 10% d'occurrences.

Restent toutefois les points saillants caractéristiques des similitudes entre les 4 entretiens:

- Dans le tableau général, les « Idées / appris / visible » avec 178 occurrences sont largement supérieures aux « Idées / découverte / visible » avec 109 occurrences
- Le type de vécu « Idées » du sujet « Formateur, Expert » de l'entretien 1, fortement présent aussi dans l'entretien 2 et l'entretien 3, se reflète par la prédominance des « Idées » dans le tableau général
- Le « Mouvement / dynamique / visible » du sujet « Formateur, Expert / à, avec, par autrui » de l'entretien 2 et de l'entretien 3, renforcé par une présence notable aussi dans l'entretien 1 est aussi bien visible dans le tableau général.

Le « Mouvement / dynamique / visible » du sujet « Politique, Institutions » qui apparaît comme point saillant, n'est pour sa part représentatif que de l'entretien 4 avec Emma.

Les caractéristiques de certains entretiens ont tendance à disparaître dans la masse des occurrences, comme le « Corps / sensible / invisible » de l'entretien avec Katia.

Le « Corps / tabou » malgré une petite présence dû à l'entretien 1 avec Katia dans le mode d'apprentissage du « Publics » est quasiment absent pour les autres sujets de vécu. Cette absence ne fait que renforcer la réalité du tabou que nous avons déjà mentionné aux chapitres précédents. Il y a sans doute un positionnement dans le champ de l'éducation à la sexualité qui ne permet pas de se voir comme sujet de vécu d'un « Corps / Tabou », peut être pour se conformer à l'image du rôle dans ce champ, peut être aussi pour éviter l'apparition du mode d'apprentissage d'« Emotion » dans ce rôle.

2. A la recherche de tendances générales

2.1. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.

Il reste de façon notable un axe de correspondance vraiment manifeste du mode d'apprentissage « Mouvement / dynamique / visible » qui apparaît donc sur trois strates de vécu : « Politique, Institutions », « Formateur, Expert » et « Intervenant, Stagiaire ». Toutefois nous avons vu lors de l'analyse de chacun

des 4 entretiens que cet axe de correspondance n'a pas systématiquement la même nature, la même répartition sur les strates, et n'amène pas des hypothèses similaires sur sa genèse et son effet apparent. Selon les cas, il s'agit d'un appui, d'un outil ou simplement d'une volonté manifeste. Il n'est pas pertinent d'en tirer une conclusion générale. Cette piste d'analyse qui se révèle intéressante au niveau des particularités des entretiens ne permet pas de généraliser. Nous retiendrons simplement que le « Mouvement » est une des deux tendances de mode d'apprentissage dans le champ d'éducation à la sexualité qui se manifeste le plus, avec les « Idées ».

2.2. Tendances relatives à la présence du vécu « Politique, Institutions »

La comparaison des entretiens entre eux fait apparaître quelques tendances.

La plus manifeste, c'est que plus le sujet du vécu « Politique, Institutions » est présent, plus le mode d'apprentissage « Corps » est absent.

	Entretien 1 Katia	Entretien 2 Jeanne	Entretien 3 Sophie	Entretien 4 Emma
Corps	23,21%	8,25%	3,78%	1,29%
Politique, Institutions	2,72%	4,75%	9,79%	57,33%

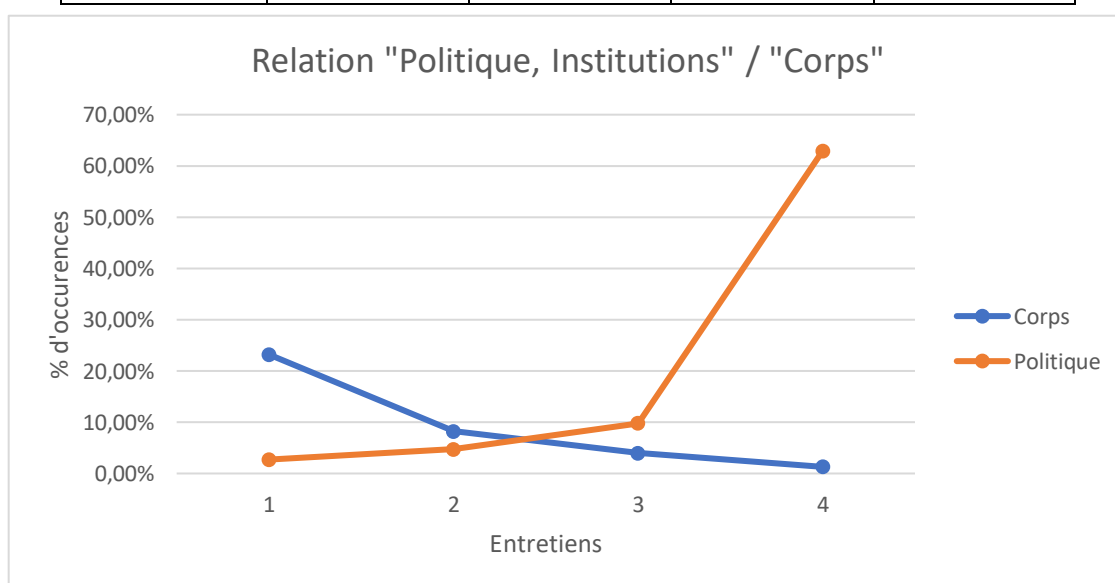


Figure 29 – Relation « Politique, Institutions » / « Corps »

De la même façon, on constate que plus le sujet du vécu « Politique, Institutions » est présent, plus la catégorie « Invisible » est absente.

	Entretien 1 Katia	Entretien 2 Jeanne	Entretien 3 Sophie	Entretien 4 Emma
Invisible	24,94%	14,50%	10,09%	3,02%
Politique, Institutions	2,72%	4,75%	9,79%	62,93%

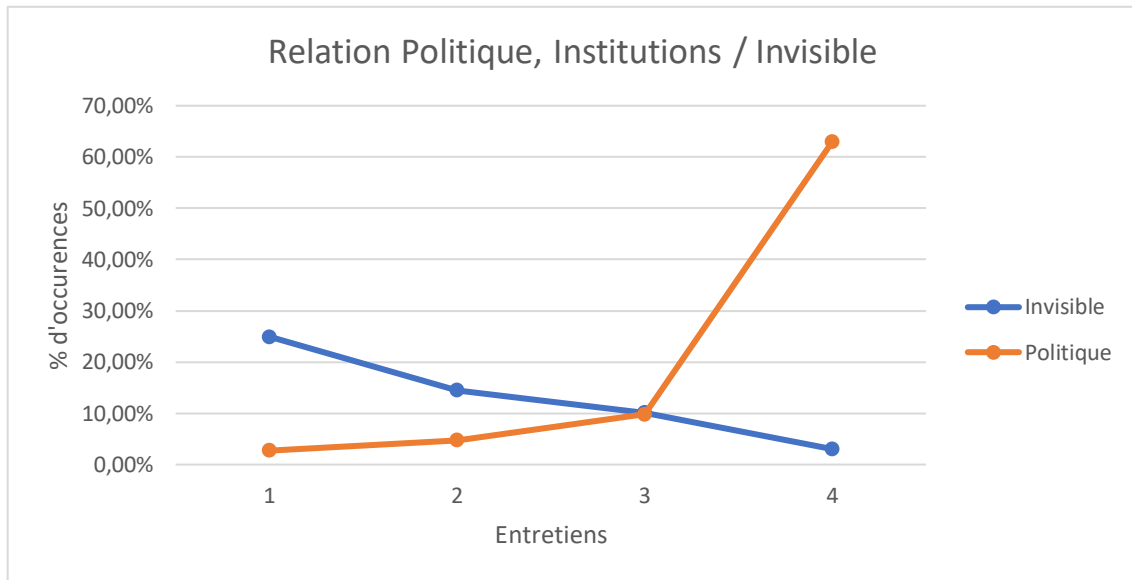


Figure 30 – Relation « Politique, Institutions » / « invisible »

Cela manifeste plus de certitudes dans la façon dont sont évoqués les différents modes d'apprentissage, quand le sujet de vécu « Politique, Institutions » est plus présent dans le discours.

2.3. Investigation sur les impacts de la spécificité de l'entretien 4 avec Emma

Nous avons donc un entretien 4 avec Emma qui a une typologie fortement différente, mais il nous a tout de même permis de mettre en évidence des points extrêmes en confirmant des tendances.

L'entretien 4 se différencie beaucoup des trois autres par la répartition des occurrences dans les catégories. Voyons ci-dessous ce qui se passe si on le met de côté avec le cumul des trois premiers entretiens seulement :

Chapitre 5 : A l'épreuve de l'analyse

MODES D'APPRENTISSAGE dans le champ d'éducation à la sexualité		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDÉES			
		tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
		invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
SUJET DU VECU : POLITIQUE, INSTITUTIONS	de soi à soi	0	0	0	0	1	6	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0
	à,avec, par autrui	1	2	0	1	0	12	0	13	0	1	1	4	3	14	0	0
SUJET DU VECU : FORMATEUR, EXPERT	de soi à soi	1	1	7	12	2	5	4	45	9	48	1	18	21	100	6	70
	à,avec, par autrui	1	2	4	14	2	10	8	105	4	11	7	66	3	77	0	33
SUJET DU VECU : INTERVENANT, STAGIAIRE	de soi à soi	0	0	1	0	4	0	0	4	0	7	0	0	0	9	0	14
	à,avec, par autrui	0	1	7	7	5	3	7	38	4	14	3	34	0	15	0	13
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	7	7	21	14	0	0	2	8	6	3	0	1	3	2	0	2
	à,avec, par autrui	6	1	6	16	2	1	8	20	2	9	8	13	3	9	1	2

Proportion
d'occurrences :

0%<2%	2%>5%	5%<10%	10%<100%
de 0 à 22	de 23 à 56	de 57 à 113	de 114 à 1132

Figure 31 - – Répartition globale des occurrences sur les trois premiers entretiens

La plupart des points saillants ont déjà été vus dans l'analyse cumulée des quatre entretiens. Ce qui se passe et qui est notable c'est l'apparition d'un point saillant masqué dans le cas du cumul des 4 entretiens. C'est l'» Emotion / relié /visible » du sujet du vécu « Formateur , Expert » en mode « à, avec, par autrui ». Cela reflète une caractéristique commune pour ces trois entretiens qui était mise en arrière-plan dans chaque entretien individuel derrière les spécificités très marquées de chacun d'eux, comme un bruit de fond commun aux trois qui surgit.

2.4. Emergence de caractéristiques communes sur les sujets « Formateur, Expert » dans le mode d'apprentissage « Emotion »

Examinons donc dans ce cumul des trois premiers entretiens le mode d'apprentissage de l' « Emotion » du sujet « Formateur, Expert ». Nous avons là 164 occurrences ce qui représente 14,49% des l'ensemble des 1132 occurrences cumulées des 3 entretiens.

Formateur, Expert	ÉMOTION			
	Touché		Relié	
	invisible	Visible	invisible	visible
de soi à soi	9	48	1	18
à, avec, par autrui	4	11	7	66

Figure 32 - – « Emotion / touché » et « Emotion / relié »

La proportion d'invisible est globalement faible. Cela signifie que les sujets identifient clairement leurs modes d'apprentissage « Emotion ». Ce qui apparaît c'est que l' « Emotion / relié / visible » est « à, avec , par autrui » a 66 occurrences tandis que l' « Emotion / touché / visible » est dans le mode « de soi à soi » et présente un peu moins d'occurrences(48). Ce qui ressort c'est que malgré des typologies d'entretien assez différentes, on trouve les mêmes types de rapports avec le vécu de l'» Emotion » dans ces 3 entretiens.

L' « Emotion / relié / visible » est plus en prise avec les autres, tandis que l' « Emotion / touché / visible » se vit d'une manière plus séparée des autres. On peut se demander, compte tenu du thème de l'éducation à la sexualité et des tabous qui l'entourent, et dans le besoin de tenir son rôle, si le « Formateur, Expert » ne s'interdit pas de vivre une « Emotion / touché » en mode « à, avec, par autrui », et au contraire, s'il ne subit pas les « Emotion /relié » dans ce mode, ce qui peut être mis en rapport avec la forte proportion du vécu de type « Idées ».

Peut-être cela exprime-t-il la difficulté ou une résistance à se laisser toucher directement et d'une certaine façon « d'être avec », et l'habitude des émotions qui réagissent aux situations contraires à ses idées ou attentes, car les « Idées / appris » sont dominantes. Il y aurait donc de façon générale à ces trois entretiens un clivage entre formateur et formé.

La difficulté « d'être avec » a peut-être aussi un rapport avec l'absence du corps dans les entretiens 2 et 3 (Jeanne et Sophie), ce qui reste une hypothèse faible à soutenir par les chiffres car il n'y a que deux entretiens concernés. En effet le corps est présent dans le premier, mais il est vraisemblable que la formation de sexologue et sur l'érotisme y soit pour beaucoup. Le sujet reste donc ouvert.

Une étude statistique plus poussée sur un panel plus large permettrait de vérifier ce qui vient d'être supposé.

Remarquons que nous n'avons pas du tout ce type de répartition dans le mode d'apprentissage « Emotion » dans l'entretien 4 avec Emma, centré sur le sujet du vécu « Politique, Institutions ». Dans cette strate, l' « Emotion / touché / visible » n'a que 4 occurrences pour 16 occurrences dans l' « Emotion / relié / visible » et aucune « Emotion / relié / invisible ». Presque tout est « Visible » et peu « Touché ».

2.5. Confirmation par un χ^2 des hypothèses

Pour diverses raisons l'utilisation du χ^2 est sujette à caution sur le type de données dont nous disposons. En effet nous n'avons pas de variable aléatoire au sens mathématique du terme, car les catégories choisies sont dépendantes de beaucoup de facteurs humains, autant du point de vue de la personne interviewée, comme son expérience professionnelle, son état émotionnel au moment de l'entretien que du point de vue de la personne qui sollicite l'entretien, sa façon de mener l'entretien ou également son état émotionnel, ou encore d'autres facteurs. Toutefois, le χ^2 , nous permet de confirmer ou quantifier une ou des tendances observées dans l'analyse des comptages fréquentiels, « à la main et à l'œil » sans que cette analyse statistique soit une « preuve » de cette tendance.

L'Annexe 5 – Pertinence et application du χ^2 à l'ensemble des données détaille l'analyse statistique et les calculs.

En conclusion, nous y avons montré que des tendances de comportement se dégagent des tableaux de codes et qu'elles sont validées par les calculs de χ^2 , pourvu que l'on regarde soigneusement les données.

Ces tendances sont :

- pour le mode d'apprentissage « Mouvement », une prédominance du « dynamique » sur le « figé », que ce soit dans la partie « de soi à soi » ou dans la partie « à, avec, par autrui ». Cela est vrai sauf pour le sujet de vécu « Politique » (entretien 2 avec Jeanne), avec des statistiques faibles.
- pour le mode d'apprentissage « Emotions », prédominance du « touché » sur le « relié » dans la partie « de soi à soi », et du « relié » sur le « touché » dans la partie « à, avec, par autrui »

2.6. Le paysage des corbeilles

Chacune des corbeilles a été analysée séparément, ce qui a mis en évidence pour chaque entretien une tonalité spécifique à chaque entretien qui faisait clairement écho à l'analyse. Ces tonalités étant très caractéristiques et séparées, nous allons donc plutôt les regrouper ici et essayer de déterminer si un paysage global se dégage de ce puzzle.

En suivant l'ordre des entretiens, nous repérons dans les corbeilles :

1 : une tonalité qui est de tout essayer de prendre en compte

2 : une tonalité de recherche avec une adaptation peu aisée à ce qui se présente

3 : une tonalité descriptive qui mesure les situations variées.

4 : une tonalité de volonté de maîtriser la direction.

Le paysage qui se dégage permet de qualifier le champ de l'éducation à la sexualité comme un champ complexe : multiple (1), inattendu (2), varié (3) et mouvant (4). Dans ce champ les personnalités des locutrices sont amenées à s'orienter chacune selon leur tendance pour remplir la fonction qu'elles y occupent.

2.7. Des métaphores vers une ébauche d'interprétation ?

Dans chaque entretien nous avons pu constater que les métaphores illustraient encore plus profondément que la corbeille le vécu de la locutrice. Nous allons donc les interroger au regard de la question d'« être avec » qui s'est dégagée dans le type de vécu « Emotion ».

Si nous regardons à nouveau les exemples que nous avons relevés, dans les actions qui sont sous-tendues, il s'agit bien souvent d'éviter d'être sans réponse, prise de court, mise en échec, confrontée, en difficulté, ou comment rencontrer ? Comment « être avec » et rencontrer en évitant ?

Cet évitement est encore un indice que l'absence du « Corps / tabou », ne serait qu'un évitement du thème, et que peut-être la résistance à « être avec » serait en relation avec cet évitement. L'utilisation du mot « *emboîtement* » au lieu de pénétration illustre complètement ce point.

C'est d'autant plus manifeste qu'en contraste, dans l'entretien 4 d'Emma où cette question d'« être avec » disparaît, c'est la confrontation directe que les métaphores désignent, ou le plaisir sans frein dans « *prendre son pied* ».

3. Résultats de l'analyse globale

Par une analyse « à la main et à l'œil », complétée par une analyse de fréquence et l'utilisation du χ^2 , nous avons établi quelques constats et formulé des hypothèses sur l'ensemble des entretiens. Nous allons les reprendre de manière synthétique.

3.1. Les spécificités de chaque entretien

Lors des analyses individuelles, des hypothèses spécifiques sont apparues pour chaque entretien.

Dans l'entretien 1 avec Katia, le vécu non conscientisé du « Corps » par le sujet « Public » serait en quelque sorte à révéler par les « Idées / appris » du « Formateur, Expert ». En synthèse on pourrait dire que c'est un rôle de spécialiste.

Dans l'entretien 2 avec Jeanne, les vécus de « Formateur, Expert » avec un type de vécu « Idées » très important manifesteraient une recherche pour trouver des réponses qui permettent de gérer les situations dans lesquelles ses

« Emotions / relié / visible » sont souvent en friction avec celles de l'« Intervenant , Stagiaire ». Des vécus principalement « de soi à soi » qui s'expriment fortement « à, avec, par autrui » dans le « Mouvement / dynamique /visible ». En synthèse on pourrait dire que c'est un rôle en recherche de positionnement.

Dans l'entretien 3 avec Sophie, avec très peu d' « invisible », apparaît une grande certitude dans l'identification des vécus, et un vécu dans un mode « à, avec, par autrui » du sujet « Formateur , Expert » pour tous les types de vécus sauf pour les « Idées » qui se situent davantage dans le mode « de soi à soi ». Les « Idées » sont tournées vers la découverte avec un écho manifeste dans le vécu du sujet « Intervenant, Stagiaire ». Le vécu « Corps » est peu présent dans le discours. En synthèse on pourrait dire que c'est un rôle de transmetteur.

Dans l'entretien 4 avec Emma, il y a une forte présence du vécu « Politique, Institutions », quasiment pas d'« Invisible », une grande certitude, une petite apparition du « Mouvement / figé / visible » et dans le vécu des « Idées » la découverte est minoritaire. L'« Intervenant, Stagiaire » semble entraîné dans le « Mouvement /dynamique / visible » et le vécu « Corps » est quasi totalement absent. En synthèse on pourrait dire que c'est un rôle de gouvernance.

Ces hypothèses reflètent les typologies très différentes des entretiens et n'ont pas de nature statistique. Il pourra être intéressant de voir si elles peuvent être réanalysées au regard de la dernière hypothèse générale concernant les vécus de type « Emotion ». Nous reviendrons sur ce point ensuite.

3.2. La prédominance du mode d'apprentissage « Mouvement/ dynamique »

La prédominance du « Mouvement/ dynamique » a été confirmée par le χ^2 . De manière générale l'axe du « Mouvement / dynamique/ visible » est présent et semble articuler les rapports entre les différentes strates de vécus en soutenant les rôles qui se manifestent chez les locutrices.

Il y a aussi le peu de présence du « Corps » dans la plupart des entretiens, mis à part la première personne dont la formation sur l'érotisme semble autoriser un autre regard.

3.3. L'influence du sujet du vécu « » Politique, Institutions » qui fait disparaître le Corps et grandir les certitudes.

Dans les tendances générales constatées (« Idées », « Corps », « Mouvement »), nous avons vu qu'une présence plus importante du vécu « Politique, Institutions » semble corrélée à une diminution des occurrences relatives au type de vécu « Corps ». De la même manière elle est corrélée à une diminution des occurrences en des types de vécus « visible ». Nous avons traduit cela par une plus grande certitude dans l'identification des vécus (moins d'« invisible ») en même temps qu'une disparition progressive du « Corps » dans le discours.

3.4. Le mode d'apprentissage « Emotion/touché » qui n'est pas en interaction et la mise en place des rôles avec le « Mouvement / Dynamique / Visible »

La dernière hypothèse globale aux sujets « Formateur, Expert » concerne les vécus de type « Emotion ». Nous avons interprété que le « Formateur, Expert » ne se laisse pas toucher directement et d'une certaine façon montre une résistance à « être avec ». Cette tendance que nous avons décelée dans le « bruit de fond » émergeant des 3 premiers interviews a été confirmée par le calcul du χ^2 . On y voit aussi l'habitude des émotions qui réagissent aux situations contraires à ses idées ou attentes. Il y a peut-être une corrélation entre la grande importance de l'axe du « Mouvement / dynamique / visible » avec l'hypothèse sur l'« être avec ». En effet le « Mouvement / dynamique / visible » est sans doute un mode d'apprentissage plus facile à manier que l'« Emotion », car il met en place un rôle et une démarche dans le champ de l'éducation à la sexualité où les tabous restent prégnants. Le peu d'énoncé de tabous dans les vécus « Formateur, Expert » (4 occurrences sur la totalité des 4 entretiens) est peut-être simplement dû au fait que dans cette position, on n'est pas censé en avoir, on a appris à ne pas en avoir. Toutefois la résistance à « être avec » dans le mode d'apprentissage de l'« Emotion » révélerait peut-être que ce n'est pas réellement le cas, et qu'il y a semble-t-il un évitement, non conscient.

Si nous revenons sur les hypothèses spécifiques des 3 premiers entretiens, cette difficulté à « être avec » semble disparaître derrière le rôle de spécialiste dans l'entretien 1 avec Katia. Elle tente de se résoudre par une recherche d'idées dans l'entretien 2 avec Jeanne, et s'efface dans un positionnement de transmetteur dans l'entretien 3 avec Sophie.

Dans le rôle de gouvernance de l'entretien 4 avec Emma, très centrée sur le sujet « Politique, Institutions », il n'y a peu d' « Emotions / touché », la possibilité d' « être avec » ne semble pas se présenter.

Cette hypothèse relative au mode d'apprentissage « Emotions » ne se base pas sur un ensemble statistique assez consistant pour être érigé en loi générale, car nous avons seulement 3 entretiens concernés avec un total de seulement 164 occurrences sur 1132 soit 14,49% des occurrences réparties en 8 sous-sous catégories, même si elle est confirmée par l'approche par le χ^2 . Toutefois la diversité des profils des locutrices tend à en valider le sens.

Conclusion de la deuxième partie

En résumé, dans cette deuxième partie, en intégrant, puis en faisant abstraction des spécificités de chaque entretien, nous avons mis en évidence les tendances suivantes :

- Les spécificités de chaque entretien qui ont fait apparaître des positionnements avec un rôle très différent chez chaque locutrice
- La prédominance du mode d'apprentissage « Mouvement / dynamique »
- L'influence du sujet du vécu « Politique, Institutions » qui fait disparaître le « Corps » et grandir les certitudes.
- Le mode d'apprentissage « Emotion / touché » qui reste « de soi à soi » et n'est pas en interaction, et l'hypothèse que ce soit en relation avec la forte mise en place des rôles avec le « Mouvement / dynamique / visible ».

Des hypothèses et des pistes de signification de ces constats ont été évoquées tout au long de ce chapitre. Le crible de l'interprétation pourra sans doute en valider *a minima* quelques-unes et les enrichir par d'autres constats.

Conclusion du chapitre 5

Nous resterons prudents quant à des conclusions globales, car il y a une part de notre propre subjectivité en jeu. Elle se situe à plusieurs niveaux ; dans la réalisation du codage qui nécessairement en cherchant un sens, projette au moins partiellement notre propre regard ; elle se situe aussi dans le choix des professionnelles en formation dans le champ de la santé sexuelle comme nous l'avons déjà expliqué au chapitre précédent : le panel choisi était très hétérogène, ce que les analyses ont confirmé.

Quelques pistes ont émergé de l'analyse que nous allons soumettre à l'interprétation. Il s'agira maintenant d'extraire de ces résultats une signification et en posant un regard plus qualitatif, avec plus de recul et de contexte, et d'essayer d'en dégager des points de vue plus précis, notre objectif étant d'aller vers des propositions concrètes d'enrichissement des formations d'intervenants.

De même le caractère non statistique des conclusions que nous avons évoquées sera mis à l'épreuve de notre expérience personnelle, de nos constats et des études théoriques qui ont précédé.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET PROPOSITION D'UNE NOUVELLE FORMATION

Introduction du chapitre 6

Dans les trois premiers chapitres, nous avons successivement décrit l'évolution du rapport à la sexualité tel qu'il est apparu dans l'Histoire, nous avons ensuite fait état de l'éducation à la sexualité dans les différentes formes qu'elle revêt aujourd'hui, enfin, nous avons présenté les éléments théoriques sur lesquels elle s'appuie.

Il s'est agi dans la seconde partie de cette recherche, de confronter le discours tenu par quatre professionnelles du champ de l'éducation à la sexualité, avec les éléments produits dans la première partie. Pour ce faire, le quatrième chapitre inaugurant cette deuxième partie, a été consacré à expliquer le mode de recueil des données et à élaborer un outil formel (définition des unités de sens pour constituer la grille et ses catégories et sous-catégories), outil visant à permettre une analyse quantitative du contenu de ces entretiens. En d'autres termes, le but a été de confronter le champ des croyances et convictions à un paradigme objectivé pour pouvoir y apporter de nouveaux points de vue.

Le cinquième chapitre a analysé les résultats issus du travail de cette grille, le but étant de prendre en compte la totalité de ce dont elle a rendu compte sans entrer dans leur interprétation.

Dans ce sixième chapitre, c'est à l'interprétation de ces résultats de l'analyse que nous nous livrerons. Pour ce faire, nous mettrons en relation ces résultats d'analyse avec les éléments théoriques correspondants présentés, ou *a contrario*, absents dans la première partie, afin de produire un sens renouvelé de notre problématique initiale.

Sur ces bases nous dégagerons alors le modèle d'une formation professionnelle destinée aux intervenants en éducation en sexualité.

I- Entre convictions personnelles et attendus institutionnels, un contournement du sujet de la sexualité

Introduction de la première partie

Dans une première partie de ce chapitre, nous analysons les résultats issus du travail de notre grille tels qu'ils ont été traités dans le cinquième chapitre. Nous pourrions dire qu'à ce moment nous relèverons les éléments symptomatiques apparaissant chez chacune des personnes interrogées, sans en déduire ou introduire des considérations interprétatives.

1. Commentaires sur l'analyse entretien par entretien

1.1. Entretien 1 – Katia : commentaire de l'analyse

Dans le vécu de Katia formatrice et sexologue, il y a peu d'injonction politique ou institutionnelle. Les sexologues sont des personnes qui travaillent souvent à leur compte et n'ont pas de compte à rendre à une institution. La sexologue se positionne au travers de sa propre formation d'infirmière sexologue dans un champ d'application avec des publics. C'est la seule qui exprime l'importance du corps en relatant les vécus des « Publics ». On peut penser que Katia s'appuie sur son intérêt et sa connaissance des publics pour alimenter son rôle de formatrice. Dans cet entretien, tous les modes d'apprentissage semblent être représentés de façon égale. Toutefois, elle met en évidence des différences d'approche quand elle relate les vécus des publics, elle se centre alors sur le Corps et quand elle exprime son vécu en tant que formatrice experte, elle passe par l'Idée. Elle a donc un positionnement de « sachante » qui a l'exclusivité des savoirs en tant que savoirs informatifs. Katia se positionne en tant qu'experte et elle manifeste un intérêt pour les différents publics.

Les vécus qui apparaissent comme visibles sont de l'ordre du « Mouvement » et de l'« Idée ». Katia manifeste que ce qu'elle vit et qu'elle relate dans le « Mouvement » et l'« Idée », est clairement identifié pour elle. C'est l'« Emotion » « de soi à soi », qui semble moins évoqué pour elle, c'est-à-dire l'identification par elle-même de ses propres émotions.

Les publics, du point de vue de Katia, expriment des éléments du corps dont ils n'ont pas une conscience ou une compréhension claire.

Bien que le caractère tabou de la sexualité soit peu évoqué directement, l'expression de Katia témoigne d'un évitement des mots du sexe. Nous pouvons également observer que Katia s'appuie, dans ses transmissions, sur des outils, comme pour éviter de s'impliquer dans le sujet. Par exemple, elle utilise des mots comme « emboitage » au lieu de « pénétration », ce qui manifeste à la fois, peut-être une volonté de se décaler du sujet pour ne pas l'amener frontalement, mais de sa part, la volonté de faire une différence dans la sexualité, entre « l'emboitage » qui serait l'acte instinctif lié à la survie de l'espèce soit « *la part du singe* »³⁵² et l'érotisme qui en serait la part d'humanité. Nous avons relevé l'utilisation de ces mots parce qu'au-delà de la volonté de Katia, ils sont représentatifs de cet évitement et de la résistance à s'impliquer.

Ce qui apparaît dans l'étude de correspondance entre les différents modes d'apprentissage pour les différents sujets du vécu c'est qu'il n'y a de fonctionnement d'« Idées » que pour les sujets « Formateur, Expert »: il n'y en a pas ou très peu pour les autres sujets de vécus relatés. On observe le même phénomène sur le corps sensible : seuls les « Publics » apparaissent dans le discours de Katia. Elle ne semble pas s'intéresser à l'écho de sa pratique sur le plan des idées, ni pour les intervenants, ni pour les publics. Elle montre un faible intérêt pour le vécu du corps pour le sujet intervenant et un petit intérêt pour le vécu du corps pour le sujet formateur. Pour les formateurs, intervenants, et publics, elle relate des vécus de « Mouvement / dynamique / visible » dans des proportions équivalentes pour les sujets de vécu. Ce « Mouvement / dynamique / visible » semble faire le lien entre la formatrice experte dans son utilisation des « Idées / appris / visible », vers l'« Intervenant, Stagiaire » et les « Publics », comme mode de transmission, dans la catégorie « à, avec, par autrui ».

Katia a un vécu d'« Emotion » en relation (« relié ») qui est visible pour elle et s'intéresse à ce vécu pour les publics. Elle se préoccupe peu de ce type de vécu chez les « Intervenants, Stagiaires ». En effet, l'intérêt manifesté pour les publics disparaît vis-à-vis des intervenants stagiaires.

³⁵² Jacques Waynberg, *Jouir, c'est aimer*, ed.Milan/débats d'idées, 2008, p.30

Tout ce que Katia exprime se trouve majoritairement dans la sous-catégorie de « à, avec, par autrui », pour tous les types de vécus. Cela semble confirmer qu'elle est plus dans une transmission vers l'extérieur.

Pour la catégorie « Idée », elle manifeste qu'elle a beaucoup d'idées apprises qu'elle véhicule (« à, avec, par autrui ») et que dans la catégorie « Idée / découverte / visible », c'est « de soi à soi ». Sa transmission se base principalement sur ce qu'elle a appris et moins sur la découverte.

Quant à la corbeille relative à cet entretien, elle regroupe des éléments dénotant une complexité, on peut en comprendre que Katia est dans un foisonnement de contenus représentatifs de toute la diversité de son vécu. Son discours est parsemé d'une grande variété de situations venant en grande partie de son expérience avec le public.

Les métaphores que nous avons relevées confirment que le corps serait en jeu (« c'est une vraie gymnastique »), mais Katia utilise des métaphores du corps en dehors du sujet, comme s'il y avait un risque à en parler directement (« c'est des coups de poker »). Les métaphores indiquent l'usage d'outils et de méthodes ludiques, pour parler, toujours, de façon indirecte, du sujet de la sexualité.

1.2. Entretien 2 Jeanne – commentaire de l'analyse

Fondamentalement, nous relevons que Jeanne est préoccupée par son propre vécu. En effet, elle parle presque exclusivement du vécu « Formateur, Expert », un peu du vécu « Intervenant, Stagiaire » et très peu du vécu « Politique, Institutions » ni des « Publics ». Il semble que les situations qu'elle rencontre la mettent à l'épreuve d'elle-même.

Le « Corps » est manifestement sous-représenté par rapport au « Mouvement », « Emotion », « Idées ». Ce qui est frappant, c'est que quand il apparaît, c'est surtout pour le vécu « Formateur, Expert » et plutôt « de soi à soi ».

Elle s'intéresse à son propre vécu, dans le cadre des interactions comme le montre le type de vécu « Mouvement / dynamique / visible » et « Emotion / relié / visible » qui montrent un mode d'apprentissage de « à, avec, par autrui » très présent, également dans « Emotion / touché / visible » « de soi à soi ». Cela peut manifester une certaine insécurité dans la gestion de ses émotions qu'elle

compenserait par des connaissances avec « Idées / appris / visible » qui prend le dessus sur « Idées / découverte / visible ». Malgré tout, les « Idées / découverte / visible » ne sont pas négligeables et cela montre que Jeanne est dans un processus de recherche. La proportion d' « invisible » dans les « Idées / appris » manifesterait un questionnement sur ce qu'elle avance. Dans son interaction avec les « Intervenants, Stagiaires », elle relate peu de vécu « invisible » et ce sont les émotions visibles en miroir des siennes et le « Mouvement / visible » en regard de son propre « Mouvement / visible » qui sont majoritaires. En synthèse, la recherche d'idées ne parvient pas à équilibrer son insécurité du point de vue de l'émotion. Dans la catégorie « Mouvement / dynamique / visible », confirmée par la corbeille et les métaphores, la notion d'effort qui en ressort, montrerait une tentative de Jeanne de s'adapter et d'évoluer dans les situations rencontrées, avec une grande force. Comme nous venons de le voir, nous constatons deux effets sur la catégorie « Intervenants, Stagiaire » ; le premier est la forte proportion « Emotion / relié / visible » et le second effet, « Mouvement / dynamique » (dans une légère proportion) qui pourrait amener à penser que Jeanne entraîne les « Intervenants, Stagiaires » en formation par la force de sa volonté d'adaptation et d'évolution. Cela peut donner l'impression qu'elle mène les formations dans une sorte d'inconfort intérieur, sans tranquillité.

On observe bien une confirmation de l'intériorité du vécu de la formatrice dans les domaines de l'« Emotion » et des « Idées » par la part importante de vécu « de soi à soi », dans ses interactions de « Mouvement / dynamique / visible » « à, avec, par autrui » comme formatrice.

Le peu de présence du « Corps » dans l'entretien manifeste une faible attention au corps (le sien, comme celui des stagiaires) comme repère de vécu de la part de Jeanne. Cela peut être dû à son vécu personnel, d'un éventuel traumatisme, d'une éducation ou encore de sa formation d'infirmière dans laquelle, comme nous l'avons dit précédemment, le corps est objet de soin et n'est pas sujet. Il est peut-être suspect de constater qu'il n'y a aucune occurrence relative au « Corps / tabou », alors que l'on parle de sexualité.

La caractéristique de cet entretien est que l'on observe des émotions en réaction à des situations positives ou contrariantes par exemple (*FreErv150 - E2) : « *Donc ça m'est arrivé deux trois fois d'être aux prises avec ce type de*

personne dans un groupe, j'ai été sauvée quelquefois par des collègues, et puis d'autres fois j'ai pas été sauvée »

Sur le plan du vécu de l' « Emotion », Jeanne manifeste une tentative d'équilibrage entre le fait qu'elle veuille neutraliser les conflits en recherchant des idées sur lesquelles elle s'appuie avec force par le vécu « Mouvement / dynamique / visible ». La corbeille illustre à nouveau son souci d'être en adéquation avec la situation vécue, dans l'espoir de bien faire pour que cela se passe bien dans l'entretien. On peut extrapoler que ce souci se manifeste également dans la formation des intervenants et dans les interventions avec les « Publics », alors que l'on constate qu'elle vit des conflits intérieurs et des conflits potentiels avec les « Intervenants, Stagiaires » et les « Publics ».

Les métaphores soutiennent clairement ces propos, avec des métaphores d'efforts, des métaphores d'idées en réserve (« *j'arrive avec un bagage, il faut avoir des billes...* »), d'inconfort et d'échec, d'un souci d'une bonne communication et d'apaisement des relations. On peut aussi relever qu'elle pense jouer un rôle de guide en apportant la lumière (« *tu viens poser des lanternes pour éclairer son chemin* », « *venir mettre de la lumière sous les pas des gens* »)³⁵³.

On observera le peu d'occurrences dans le sujet du vécu « Politique, Institutions ». La question se pose de savoir si elle laisse ce sujet de vécu de la grille de côté, de façon délibérée, comme si cela ne répondait pas à la question inaugurale, ou si elle le rejette ou bien encore si elle l'ignore tout simplement.

1.3. Entretien 3 - Sophie : commentaire de l'analyse

Dans cet entretien avec Sophie, le sujet du vécu « Politique, Institutions » est présent, mais reste minoritaire. On peut s'interroger sur une possible relation entre le vécu « Emotion » qui est moins présent et la forte présence du sujet de vécu « Politique, Institutions ». On peut penser que dès qu'il y a une inscription politique ou institutionnelle, le vécu « Emotion » dans la catégorie « Formateur, Expert » diminue. La prise en compte du cadre institutionnel ou politique dans lequel les personnes évoluent, les oblige à réfléchir davantage pour adapter, se

³⁵³ Cf supra Chapitre 3 II-1.1 L'intervenant entre le connu des savoirs et l'inconnu des publics.

conformer ou laisser de côté leur vécu aux contraintes des cadres institutionnels de référence. Nous constatons d'ailleurs une prédominance des occurrences de la catégorie « Idées » pour la catégorie « Formateur, Expert ». Ce qui se passe du point de vue des idées chez les « Intervenants/Stagiaires » est pris en compte par Sophie, la transmission d'idées semblant être importante pour elle. Elle semble clairement identifier tout ce qu'elle énonce, cette constatation s'appuie sur la faible présence d'occurrence « invisible ». On peut s'interroger sur le fait qu'elle ait beaucoup de certitudes qui s'appuient sur ce qu'elle a appris ou sur le cadre institutionnel ou bien sur une posture où le doute n'a pas le droit d'exister. Les vécus des « Intervenants, Stagiaires » restent modestes, alors qu'on observe une volonté importante de former et d'évoluer dans le « Mouvement / dynamique / visible ». On peut également s'interroger sur le fait que l'impact qu'elle produit sur les apprenants n'est pas à la hauteur de la force qu'elle met dans sa volonté de former, ou bien qu'elle n'accorde pas une grande importance au vécu des « Intervenants, Stagiaires ». Cela s'observe aussi bien dans la catégorie « Idées » que dans les catégories « Emotion » et « Mouvement ». Nous constatons toutefois que c'est la catégorie « Idées » des « Intervenants, Stagiaires » qu'elle relate le plus, de même que c'est son vécu à elle, au niveau de la catégorie « Idées » qui est le plus important. Cela peut donner l'impression que c'est son axe de mode d'apprentissage.

Le fait que les « Idées » soient peu en interaction, davantage « de soi à soi », est peut-être une confirmation qu'elle s'intéresse modérément au vécu des stagiaires.

Globalement, ce que Sophie relate du vécu des stagiaires est sans relief, mais il semble se dégager un intérêt des stagiaires pour les « Idées / découverte / visible ». Cela est en miroir avec la force qu'elle met dans ses « Idées ». Cette force produit probablement une adhésion et une curiosité chez les stagiaires. Il ressort de la Corbeille, une volonté de prendre en compte les situations particulières pour pouvoir se mettre en « Mouvement » en fonction du contexte ou clarifier la transmission des « Idées ». Dans les métaphores, on voit qu'elle cherche à dépasser les habitudes sans que cela la mette en difficulté.

1.4. Entretien 4 – Emma – commentaires de l'analyse

Ce qui est notable dans cet entretien, c'est que Emma n'a jamais été formatrice. Au-delà de son expertise peu exprimée, sa position de sujet du vécu se trouve majoritairement dans le vécu politique et institutionnel. On peut peut-être en déduire qu'une personne qui s'incarne dans la vie politique perd la connexion avec la mise en valeur de son expertise sur le terrain et peut parfois devenir un porte-flambeau. Comme nous l'a montré l'Histoire, la sexualité, et par conséquent l'éducation à la sexualité, ont été orientées et déterminées par des choix et des valeurs en relevant du moral, du religieux et du politique.³⁵⁴

Une fois de plus, le Corps n'apparaît quasiment pas dans cet entretien. L'identification au corps politique global semble en arriver à faire oublier le Corps. Le « Mouvement » est le plus représenté dans l'ensemble, particulièrement dans le sujet du vécu « Politique, Institutions ». Les « Idées » ont une place assez modeste. Ainsi, nous pouvons observer que le rôle de représentante du Planning laisse peu de place au doute et à la remise en question, ce qui est mis en évidence par l'absence d'« invisible » dans chaque type de vécu. Peut-être que l'engagement politique qui se trouve dans une nécessité d'affirmation ne rend plus possible d'envisager des alternatives librement. Par sa fonction, elle se trouve dans un « Mouvement / dynamique / visible » très marqué dans le vécu politique. Elle promeut la formation d'intervenants en éducation à la sexualité avec force et en force au niveau des différentes instances. Elle s'intéresse à l'effet de cette éducation au niveau des « Intervenants, Stagiaires », puisque l'on constate des occurrences en nombre modeste mais notable. Le fait que Emma ne parle pas des « Formateur, Expert » semble indiquer que pour elle, l'influence des idées politiques véhiculée(s) par le Planning, s'exerce davantage via les formations auprès des « Intervenants, Stagiaires ».

On peut rapprocher cet élément du fait qu'elle n'a pas ce rôle de formatrice elle-même et n'est donc pas réellement impliquée dans la formation. On observe peu d'occurrences dans la catégorie « Emotion » par rapport aux catégories « Mouvement » et « Idées », et les occurrences relatives à « Emotion » se

³⁵⁴ Cf supra chapitre 1 – II,3.1 Au-delà du tabou ?

trouvent majoritairement dans la catégorie « Politique, Institutions ». Cela confirme son positionnement et son investissement dans le champ politique.

De même, on observe, au niveau des « Intervenants, Stagiaires », qu'une petite proportion de vécu « Emotion » apparaît, ce qui peut manifester son intérêt pour le vécu « Emotion » des « Intervenants, Stagiaires ». Cela se trouve dans les mêmes proportions que pour la catégorie « Idées » et reflète peut-être le même souci de transmission de sa conviction militante et politique. La conviction politique d'Emma qui apparaît par une proportion très faible de l'« invisible » indique qu'il n'y a pas de place sur un possible questionnement sur le fondement de ses convictions. On peut en déduire qu'il y a peu de place pour une réflexion autre que celle prônée par le Planning, il n'y a ni doute, ni interrogation quant à la nature des vécus relatés.

Le point le plus marquant est que le « Mouvement / dynamique / visible », au niveau du sujet de vécu « Politique, Institutions » est dans une proportion extrêmement élevée. Cela reflète un positionnement de combattante qui croit en la formation comme outil politique avec force. Il se peut que les occurrences dans la catégorie « Mouvement / figé / visible » qui apparaissent dans cet entretien soient corrélées au peu d'« Idées / découverte », car cela manifeste des habitudes par rapport à la formation, ce qui serait en reflet de ses certitudes. Ce qui semble contradictoire, c'est qu'il y a une grande quantité d'occurrences dans le « Mouvement / Dynamique / visible », et que dans le même temps, on trouve des occurrences dans la catégorie « Mouvement / figé / visible ». Or, la navigation dans l'espace politique semble être pour beaucoup dans l'importance du « Mouvement / dynamique / visible », mais ce n'est pas un mouvement de même nature que celui qui serait lié à la découverte dans les idées. Ce serait donc un mouvement dans l'espace du champ politique et non une mise en mouvement lié à la découverte. L'analyse de fréquence faite sur le sujet de vécu « Politique, Institutions » montre que son vécu est en interaction avec les « Intervenants, Stagiaires ». Cela confirme une nouvelle fois que Emma est préoccupée de la façon dont ses convictions sont transmises.

La Corbeille montre que Emma semble craindre de ne pas maîtriser la finalité de l'entretien. Elle semble vouloir tenir le fil conducteur par rapport à son engagement politique, comme si elle tentait d'identifier les composantes de

l'entretien vu comme une possible confrontation. Elle veut montrer un positionnement sans ambiguïté.

On trouve peu de métaphores dans cet entretien ; Emma reste dans ce qu'elle sait, elle n'a pas besoin de métaphores. Le peu de métaphores que l'on trouve est en rapport avec des situations agréables ou désagréables. Cela montre le côté désinhibé d'Emma, avec paradoxalement une métaphore « le haut de l'iceberg » qui laisse sous-entendre qu'il y aurait de l'« invisible » alors que nous avons vu qu'il n'y a pas d'« invisible » dans son discours. Elle sait qu'il y a de l'invisible mais elle choisit de ne pas en tenir compte dans son engagement politique.

1.5. Commentaire de l'analyse des quatre entretiens

Les trois premiers entretiens sont centrés sur le vécu des sujets « Formateur, Expert » et le quatrième sur le vécu des sujets « Politique, Institutions ». ³⁵⁵ Comme nous l'avons vu précédemment, la quatrième locutrice, Emma, est engagée politiquement et n'est pas formatrice. Toutefois, elle tient un rôle sur la promotion des actions de formation. Globalement, sur les quatre entretiens, la catégorie « Corps » est en retrait. Cela confirme le fait que, alors que nous traitons d'éducation à la sexualité, le corps qui est au centre de la sexualité, en est mis à l'écart dans les discours des professionnels. On pourrait aussi noter que la mise à l'écart du corps est une façon de s'assurer de la domination de son caractère incontrôlable. Le « Mouvement / dynamique / visible » s'appuie majoritairement sur les « Idées / apprises » et dans une moindre mesure sur les « Idées / découverte ». Le « Corps / tabou », et le « Corps / sensible » sont très faiblement présents dans l'ensemble des entretiens. En complément, nous observons que c'est le « Mouvement » comme volonté de former et les « Idées » qui sont les plus apparents. Si nous regardons les quatre entretiens, nous observons une absence presque totale du « Corps » et une présence faible de l'« Emotion ». Plus on va dans le domaine du vécu du sujet « Politique, Institutions », moins le « Corps » est présent, comme si le vécu du sujet « Politique, Institutions » venait en remplacement du corps éprouvé. De même, on observe la même tendance pour les sujets « Politique, Institutions » et les sous-catégories « invisible », qui disparaissent avec l'émergence du sujet du vécu « Politique, Institutions ». Le « Corps » n'est plus interrogé et les certitudes, en prenant toute la place, ne laissent plus d'espace pour les interrogations du « Corps ».

Si l'entretien quatre n'est pas pris en compte et que nous analysons les trois premiers entretiens, nous observons que pour les sujets « Formateur, Expert » qui sont en prise avec l'action de formation, le vécu de l'« Emotion » prend une place plus importante. Il y a donc quelque chose de commun pour ces trois entretiens au niveau du vécu de l'« Emotion » que nous n'aurions pas saisi si nous n'avions pas mis de côté l'entretien quatre. Nous voyons qu'il y a peu

³⁵⁵ En partie pour la raison évoquée plus haut : Emma n'est pas elle-même formatrice

d'« invisible », l'« Emotion / relié / visible » est la plus forte et elle est en interaction (« à, avec, par autrui »). En contrepartie, l'« Emotion / touché / visible » reste « de soi à soi », elle n'est pas en interaction (« à, avec, par autrui »). Peut-être que le « Formateur, Expert » se coupe de l'« Emotion » dans le cadre de la formation, comme si l'« Emotion » ne pouvait pas ou n'avait pas le droit de s'exprimer. Nous pouvons avancer que les « Idées » et le « Mouvement / dynamique » se substituent à l'« Emotion / touché » si l'on s'appuie sur ces trois entretiens. En regardant le vécu du sujet « Politique, Institutions » de l'entretien quatre, nous nous apercevons qu'il y a très peu d'« Emotion / touché », ce qui éclaire le fait que ce phénomène « Emotion » soit complètement masqué dès lors que nous considérons les quatre entretiens. L'analyse statistique confirme que pour l'ensemble des sujets de vécu dans le champ de la formation en éducation à la sexualité, le « Mouvement / dynamique » prédomine sur le « figé ». Ce fait est probablement lié au thème qui oblige les personnes à prendre en compte un sujet difficile à traiter, la sexualité. Pour compenser la difficulté du sujet, le formateur est obligé de mobiliser toutes ses forces. L'analyse confirme également la prédominance pour le type de vécu « Emotion », du « touché » sur le « relié » dans la partie de « soi à soi », et du « relié » sur le « touché » dans la partie « à, avec, par autrui ». Quand c'est « de soi à soi », l'« Emotion » n'est pas obligatoirement exprimée alors que l'on est « touché », tandis que dans le « relié », l'expression se libère plus facilement puisque l'on est connecté avec autrui.

Les différentes corbeilles ont montré que le champ de l'éducation à la sexualité est un champ complexe, multiple, inattendu, varié et mouvant. Cela permet de réaliser la difficulté qui se présente dans la formation dans ce champ.

Les métaphores peuvent être vues en relation avec le thème de l'« Emotion » que nous avons relevé, à savoir la difficulté d'être touché en interaction « à, avec, par autrui ». Cela donne l'impression que c'est quelque chose que les locutrices tentent d'éviter au risque d'être mises en difficulté. Cet évitement est peut-être en relation avec l'absence du « Corps / tabou » et « Corps / sensible ». Nous avons vu que chaque locutrice se positionne différemment, avec un rôle spécifique fort et que ces rôles différents sont une manière de gérer l'évitement de l'« Emotion / touché » en interaction « à, avec, par autrui ». L'axe

du « Mouvement / dynamique / visible » est le point commun de tous les rôles, ainsi que la catégorie « Idées » qui est présente dans les quatre entretiens. L'importance du « Mouvement / dynamique / visible » est peut-être corrélée avec la mise en place d'un rôle en « Emotion / touché » « à, avec, par autrui » en interaction considérant que le rôle les mettrait à l'abri d'être touchées et d'être mises en face de la gestion de leurs propres tabous.

2. De l'analyse commentée à l'interprétation : entretien par entretien

2.1. Interprétation entretien 1 -Katia

Comme nous le disions précédemment, il existe une liberté dans la pratique de la sexologie puisque c'est une activité qui n'est pas encadrée avec un titre qui n'est pas déposé. Toutefois, cette pratique est conditionnée par l'enseignement universitaire qui lui est très encadré. Le conditionnement des études et de la vie de la personne en tant que formatrice experte³⁵⁶ est à l'œuvre dans le mode de transmission aux futurs intervenants. Katia forme les intervenants à partir d'un bagage théorique appris et en creux, on peut s'étonner que le questionnement des intervenants pendant le temps de la formation ne soit pas présent. Ce questionnement des intervenants pendant le temps de la formation, c'est la marche manquante entre les savoirs qu'elle rapporte et son autoformation dans l'interaction avec les autres ; ils sont simples réceptacles sans pouvoir observer la résonance en eux. Dans le chapitre 1, l'Histoire montre que la sexualité et son mode de transmission sont indiscutés.³⁵⁷ Ni le vécu, ni l'observation personnelle ne sont des sujets. De même, dans le chapitre 2, il est mis en évidence que la sexualité et l'éducation à la sexualité relèvent d'enjeux politiques et sociétaux où seul « l'apparis par l'extérieur » est pris en considération.³⁵⁸ De la même manière, on voit dans le 3^{ème} chapitre la nécessité d'une « auto-connaissance » chez le formateur face à l'opacité des « savoirs »³⁵⁹. La manière dont Katia a été formée est déterminante sur la façon dont elle

³⁵⁶ Cf supra, chapitre 4 – I-2 Cheminement de la recherche et recueil de données

³⁵⁷ Cf supra, chapitre 1 – I La sexualité : un allant-de-soi inscrit dans les mœurs.

³⁵⁸ Cf supra, chapitre 2 – I-2 La sexualité : un enjeu juridique, politique et économique

³⁵⁹ Cf supra, Chapitre 3 - II-1.1 L'intervenant entre le connu des savoirs et l'inconnu des publics

transmet les éléments relatifs à l'éducation à la sexualité. La limite de ce procédé est de ne pas offrir d'espace de résonance mutuelle entre la formatrice et les apprenants.

Il est surprenant de constater que le corps n'est présent dans le discours de Katia que quand elle s'exprime sur le sujet du vécu des Publics.³⁶⁰ Le point le plus significatif qui pourrait s'y apparenter est relevé dans l'analyse lorsque qu'il y est mentionné que la part d'invisibilité est fortement liée à la catégorie Corps³⁶¹. Disant cela, on pourrait y voir une constante traversant une première période de l'Histoire dans laquelle on trouve un triptyque Eglise / hygiénisme / mouvements populaires et féminisme³⁶². En effet, l'Eglise confisquant le corps, l'hygiénisme réduisant la sexualité à un périmètre restreint et les mouvements féministes et populaires en témoignant au contraire par leurs revendications de son oubli, tous, comme nous l'avons vu soulignent le paradoxe d'une sexualité désincarnée. Nous avons vu précédemment la séparation esprit/corps³⁶³ dans le Chapitre 1, II, 2.1 et que le corps est devenu indigne et le lieu par excellence du caché c'est-à-dire de l'invisibilisé.

Par la suite, nous avons vu³⁶⁴ le paradoxe d'une sexualité apparemment rendue visible mais néanmoins maintenue dans le masqué en envisageant le corps dans sa seule mécanique anatomique et physiologique, ce dont rendent compte les programmes proposés.

La question de la possibilité d'une éducation à la sexualité désincarnée s'est posée également. Comment parle-t-on de son éprouvé, de son vécu à soi dans une formation ? Nous remarquons que c'est souvent quelqu'un d'autre que le sujet lui-même qui parle du corps et quand il en est question, il est, la plupart

³⁶⁰ Marie-Joseph Biache, *Le corps et son anatomie. Représentations et croyances* « Les témoignages confirment la facticité de la réalité concrète concernée par le savoir anatomique ... Le corps organique, naturel, objet apparent de ce savoir, ne peut être envisagé, ni même vu. Seul peut exister un corps de représentation, c'est-à-dire une réalité imaginée ; Réalité de pure forme, le corps du savoir anatomique des étudiants est un corps sans organe ... », Techniques & Culture [En ligne], 39 | 2002, consulté le 10 juin 2023. URL

³⁶¹ Cf supra, chapitre 5 – I-1.3 Le visible et l'invisible dans les vécus

³⁶² Cf supra, chapitre 1 - Conclusion

³⁶³ Cf supra, chapitre 1 -II-2.2 - De l'âme et de l'esprit au corps : Qu'éduque-t-on ? Quel objet pour l'éducation à la sexualité ?

³⁶⁴ Cf supra, chapitre 1- II-1.1 - Du regard sur l'intimité à sa répression par l'Eglise et l'Etat

du temps abordé sous l'angle anatomique et physiologique, rarement sous l'angle sensible.

Katia utilise les retours d'expérience des publics en temps réel pour alimenter sa pédagogie. Il ne s'agit pas d'une pédagogie empruntée à une théorie mais d'une attention véritable à ce qui advient dans le temps de la formation. Dans l'ensemble, comme nous avons pu le constater dans les premiers chapitres de notre recherche, ni l'Histoire, ni les pratiques contemporaines en éducation à la sexualité ne font mention d'une attention prêtée au factuel des formations au-delà des attendus par les programmes.³⁶⁵

Le champ de l'émotion est complexe. Nous avons constaté dans les trois premiers chapitres, que la dimension émotion est pratiquement inexistante. Si les textes et programmes évoqués dans le chapitre 2³⁶⁶ en parlent abondamment (comme du corps), on a un peu l'impression que ces textes cherchent à donner des directions issues du terrain, sans s'assurer de leur pertinence.

Lorsque précédemment, nous avons parlé de « compétences psychosociales » censées, entre autres, permettre de « gérer son stress, gérer ses émotions », nous avons relevé que cet appel aux compétences psychosociales pouvait s'apparenter à une nouvelle injonction reportant la responsabilité de la gestion des émotions sur l'apprenant sans pour autant en indiquer la pédagogie et les modes d'apprentissage. Nous ne parlons pas de la réalité vécue des émotions par les personnes, mais de la transmission au travers des siècles des éléments émotionnels relatifs à la sexualité, transmission qui semble être de nouveau désincarnée. En dehors de la dimension sublimée de l'injonction de l'amour dans les couples, les émotions ne sont pas un objet d'intérêt. Le glissement de l'intérêt pour le groupe social vers l'individu produit une attention accrue aux émotions. Nous avons vu dans le deuxième chapitre, que la compétence psychosociale, « *savoir gérer son stress/savoir gérer ses émotions* » est avancée comme un des piliers de l'éducation à la sexualité. Toute la question est de savoir comment travailler cette dimension irrationnelle, pour que le travail

³⁶⁵ Cf supra chapitre 3, II-1.1 L'intervenant, entre le connu des savoirs et l'inconnu des publics

³⁶⁶ Cf supra chapitre 2, II-1.3 Formation des intervenants ; les programmes, leurs intentions et les publics

sur les émotions ne reste pas un vœu pieux. Pour travailler les émotions, il semble nécessaire d'être au clair avec son propre fonctionnement³⁶⁷ émotionnel, ce qui peut être le travail de toute une vie et qui concernerait potentiellement tout le monde, formateurs, intervenants et publics.

De la même manière, au travers de l'analyse de cet entretien nous voyons que les publics ne connaîtraient pas bien leur corps d'un point de vue anatomique et physiologique. Il apparaît que la dimension sensible du corps serait méconnue également. Nous pouvons nous demander si cela est toujours en lien avec le tabou imposé par l'Eglise et la tradition judéo chrétienne comme nous l'avons vu dans le premier chapitre.³⁶⁸ Dans la pratique quotidienne de l'éducation à la sexualité, nous observons que cette méconnaissance ne se limite pas aux publics, mais qu'elle s'étend à tous les professionnels et adultes non formés à cette question.

De façon concomitante, nous pourrions aussi supposer que l'accent mis dans cet entretien sur l'érotisme et sur une possible dimension ludique de la sexualité serait un dépassement de l'emprise religieuse et médicale, cela n'est pas certain et pourrait même *a contrario* confirmer la persistance d'une gêne, voire d'une peur masquée du sujet « sexualité ». Nous notons qu'à tenir un discours sur la sexualité visant à la démystifier et à déculpabiliser, on peut penser que ce discours s'adresse à la locutrice elle-même pour dépasser sa propre peur de « la part du singe »³⁶⁹, de l'instinct brut dans la sexualité. On pourrait dire que cette expression est partout dans nos premiers chapitres, sans jamais apparaître, puisqu'on la trouve sous la forme du déni généralisé. Il suffit de lire, en sentant le rejet, voire la peur qui transpire sous la forme du tabou, des interdits, du dénigrement, de la dangerosité, de l'irrationnel, de la perte du contrôle, de l'anormalité etc³⁷⁰. Nous observons également que Katia s'adresse aux publics et aux intervenants de façon différente : elle semble attacher une réelle importance au vécu sensible du corps dans le sujet de vécu « Publics » et elle ne semble pas

³⁶⁷ Pour reprendre une expression empruntée à Elisabeth Noël-Hureau in *Education en santé tout au long de la vie* – « C'est aussi une question d'éducation par soi-même et pour soi-même » - Sciences de l'homme et société – Université Paris 8, 2019 – p.53

³⁶⁸ Cf supra chapitre 1, I-2 Vers le corps dissocié : la chrétienté et le corps séparé de l'âme

³⁶⁹ Jacques Waynberg, *Jouir, c'est aimer*, ed.Milan/débats d'idées, 2008, p.30

³⁷⁰ Cf supra Chapitre 3 I-1.1, Eduquer entre posture de l'éducateur et l'intégration par l'apprenant.

prendre en compte cette dimension quand elle s'exprime au niveau des intervenants, elle se situe alors plus sur les Idées. Il semblerait que dans notre pratique professionnelle, les futurs intervenants rencontrent les mêmes obstacles et difficultés que les Publics, à savoir des vécus de violences sexuelles, des vécus d'infections sexuellement transmissibles et de grossesse non désirées. Ils rencontrent également toute la complexité du tabou de la sexualité. Nous observons que rapprocher son propre vécu de ce que vivent les publics peut être une difficulté dans le sens où, en étant aspiré par l'identification à nos propres contenus internes, il n'y aurait plus d'espace d'accompagnement de la personne puisque la perception de la situation de l'autre serait altérée par nos projections³⁷¹.

D'une façon générale, Katia décrit un mode de transmission par les idées apprises. En revanche, une autre approche peut être la pédagogie utilisée, par exemple, dans le « théâtre forum » qui implique le spectateur/apprenant en le touchant par les idées mais surtout émotionnellement et corporellement. Parce que le spectateur est aussi acteur, il peut « s'approprier » ce dont il est question et que cela ne soit pas une donnée extérieure qui restera au simple niveau informatif. Parce qu'il est réellement considéré comme sujet actant et non comme sujet d'une didactique.³⁷² Si à l'occasion de la formation, l'apprenant ne ressent pas, grâce à la résonance avec un vécu personnel, comment et en quoi cela le concerne, il semble difficile qu'il puisse intégrer le contenu de cette formation.

Katia, dans son mode d'apprentissage « de soi à soi » manifeste une appétence pour la découverte de nouvelles idées relatives à l'érotisme. Toute la difficulté de l'éducation à la sexualité se trouve dans la proposition d'une

³⁷¹ Sylvie Labouesse et Nathalie Vanlaethem – *La boîte à outils de la pleine conscience au travail*, Paris, Dunod, 2016, P 142 :

« La projection est un mécanisme psychique qui consiste à attribuer au monde extérieur, et aux gens tout particulièrement, ses propres contenus. La projection induit que :

- nos jugements, sentiments et opinions sur le monde et les gens nous sont propres et ne reflètent pas la réalité,
- Ce que nous pensons du monde est avant tout en nous-même,
- Ce que les autres pensent de nous leur appartient

C'est le mécanisme auquel Platon fait allusion en décrivant le monde comme une caverne (*La République*, livre VII), où les hommes prennent des ombres pour la réalité extérieure à eux ».

³⁷² Cf supra Chapitre 3 I-1.1, Eduquer entre posture de l'éducateur et intégration par l'apprenant.

découverte de son propre corps et par son propre corps, par les sens, dans une attention à soi-même et à l'environnement au-delà de l'injonction sociale insidieuse de faire attention à l'autre.³⁷³ C'est semble-t-il l'angle mort du sociétal, de l'éducation en général et tout particulièrement de l'éducation à la sexualité.

Ce qui ressort de nos trois premiers chapitres, c'est une évolution du rapport à la sexualité, une évolution de la manière dont elle est transmise et une évolution de la manière dont elle est pensée. Mais sous des habillages différents, elle est en quelque sorte tenue à distance au sens où il n'est pas admis d'en faire une affaire personnelle de façon manifeste. Cela amène les publics à parfois considérer que la sexualité ne les concerne pas, que c'est l'affaire des autres . C'est un enjeu important de l'éducation à la sexualité et de la formation des intervenants que d'incorporer cette dimension personnelle via le message qui est transmis puisque c'est un sujet à la fois universel mais aussi très personnel. Quoiqu'il en soit, le mouvement de l'attention dirigée vers soi dans les représentations et pratiques n'entre pas dans les habitudes éducatives depuis toujours.³⁷⁴

Jusque dans les éléments qui figurent dans la corbeille, Katia témoigne du fait que l'éducation à la sexualité doit prendre en compte toutes les dimensions de l'être humain et ne peut se cantonner à une description anatomique et physiologique ainsi qu'aux mises en garde préventives. Si nous revenons aux compétences psychosociales³⁷⁵, nous notons que l'une d'elle est « avoir conscience de soi ». Or, sans attention « en temps réel », tant chez le sujet de vécu « Formateur, Expert », « Intervenant, Stagiaires », que chez le sujet de vécu « Publics », il semble difficile d'accéder à une conscience de soi.

On retrouve, dans les métaphores, la distance que prend Katia vis-à-vis de l'objet sexualité que nous avons interprété comme évitement, avec concomitamment l'intention de couvrir l'ensemble du sujet de la sexualité.

Cet entretien apporte clairement deux éléments décisifs pour la compréhension de la sexualité et de l'éducation à la sexualité : alors que Katia est

³⁷³ Réf Annexe 4 - Entretien 1 brut avec Katia

³⁷⁴ ibid

³⁷⁵ Cf Supra Chapitre 2 -I-1.2 Evolution des représentations de la sexualité jusqu'à nos jours

une professionnelle de la question, son discours fait apparaître un embarras et un évitement du champ de la sexualité et cela au point qu'il est possible que l'érotisme qu'elle promeut devient à son tour une façon de masquer la question. D'autre part, cet entretien témoigne de l'importance du champ émotionnel, mais manifeste que celui-ci ne trouve à s'exprimer que dans ce que nous avons appelé « relié », tandis que s'agissant de l'émotion que nous avons appelé « touché », elle ne s'exprime pas en interaction mais reste intériorisée « de soi à soi ».

2.2. Interprétation entretien 2 - Jeanne

Il apparaît que Jeanne, experte sur le thème des violences faites aux femmes, parle à partir du sujet du vécu Formateur/Expert en réponse à la question inaugurale. On ne peut donc pas s'étonner qu'elle parle peu du vécu Intervenant/stagiaire et des Publics. Toutefois, nous notons que la même question a été posée aux autres locutrices et qu'elles ne se situent pas toutes dans le même registre de vécu. Jeanne met en évidence que la formatrice se met en jeu dans son action de formation et que cela ferait partie et de son mode d'apprentissage personnel et de sa forme de transmission en direction des apprenants³⁷⁶. On peut de nouveau s'interroger sur l'identification des formateurs à leurs critères de référence, mais également de l'identification de tous, dont les projections sont la conséquence. Cela demande aux formateurs une bonne connaissance de ce mécanisme de projection et de la démarche pédagogique ce qui peut permettre aux stagiaires de l'identifier à leur tour et réduire ainsi la part de subjectivité.

On observe que contrairement à Katia, le corps n'apparaît que pour la catégorie « Formateur, Expert » et ce, dans une très petite proportion. Il n'apparaît pratiquement pas pour les autres sujets de vécu. Katia exprime un intérêt pour la catégorie « Corps » du sujet du vécu « Publics », ce qui n'est pas le cas ici pour Jeanne. Il se pourrait que le corps soit interprété comme corps souffrant, difficile à appréhender³⁷⁷. Jeanne travaille dans le champ de la lutte contre les violences conjugales et les violences intrafamiliales. Les formateurs et les intervenants en éducation à la sexualité, n'ont-ils pas un rapport au corps particulier, du fait de

³⁷⁶ Ce point « pédagogique » très important est abordé dans le chapitre 3 1-1-a, Apprendre ou s'apprendre en tant que formateur.

³⁷⁷ Cf Supra Chapitre 1, II-3 La sexualité abordée sous l'angle pathologique

leur vécu ? On pourrait affirmer que certains d'entre eux ont vécu des violences et des violences sexuelles (ce qui apparaît dans les formations dans notre pratique quotidienne avec des personnes qui en parlent). Ce point pourrait éclairer le fait que la dimension du corps sensible soit peu abordée et quand le Corps est traité, ce soit davantage sous l'angle sanitaire, anatomique et physiologique. Nous pouvons nous interroger sur son choix de formation initiale (infirmière). Nous notons que son approche, par rapport à son axe de travail sur la lutte contre les violences conjugales et violences intrafamiliales d'une part et d'autre part sa formation d'infirmière, se rejoignent sur l'hypothèse que Jeanne approche l'éducation à la sexualité comme réparatrice de traumatismes. Cela peut peut-être avoir comme conséquence, dans ses interventions, d'aller chercher le traumatisme chez les personnes qu'elle accompagne. La difficulté émotionnelle de Jeanne qui ressort, peut inviter à réfléchir à la nécessité de travailler sur le champ des émotions propres aux « Formateurs, Experts » dans le cadre des formations des intervenants et des interventions auprès des Publics. L'intérêt de ce travail permettrait de réguler les flux émotionnels avec le groupe. On observe que Jeanne compense son insécurité émotionnelle par une recherche de connaissances intellectuelles. Peut-être serait-il intéressant de relativiser l'usage et le recours systématiques aux savoirs pour se centrer sur le vécu des personnes.

Au regard de la perception en miroir de Jeanne, une piste de formation pourrait être le travail sur le repérage de ses propres projections *in vivo*, comme le fait qu'elle soit préoccupée du conflit potentiel avec les sujets « Intervenants, Stagiaire ».

L'intensité, la force que met Jeanne à transmettre peut, peut-être, générer un malaise chez ses interlocuteurs et les amener à alimenter une résistance. Par ailleurs, cette intensité pourrait se retourner contre elle dans la mesure où son investissement consumerait toute son énergie. Il est peut-être intéressant d'apprendre à observer et à proportionner l'intensité de sa force de conviction et d'en avoir conscience, pour l'adapter aux interlocuteurs dans les différents contextes. Jeanne s'inscrit dans une démarche de réhabilitation des personnes et se positionne comme voulant amener ses convictions qui s'ancrent sur la réalité effroyable des violences sexuelles. On peut s'interroger sur la dimension réductrice de l'éducation à la sexualité par ce prisme des violences. Par ailleurs,

le rôle de guide endossé par Jeanne semble dépasser la dimension de l'accompagnement. Peut-être est-il plus intéressant d'amener les personnes à découvrir leur propre sexualité par elles-mêmes que de vouloir les guider dans une direction particulière. La question se pose alors d'amener de futurs intervenants à favoriser cette découverte. Le moteur de Jeanne n'est clairement pas institutionnel, c'est la dimension humaine et personnelle qui la motive. Elle se positionne comme étant au-delà de l'institution et pour le peu d'occurrences qui apparaissent, elle fait sentir que l'institution et la politique ne sont pas à la hauteur de l'enjeu véritable de ses convictions.

Cet entretien met en évidence le rapport existant entre les contenus personnels de la formatrice qui s'exprime avec le prisme par lequel elle forme en sexualité comme avec la manière dont elle s'y prend. Il se peut qu'il y ait correspondance, à tout le moins coïncidence entre le vécu du formateur, son objet pédagogique privilégié et sa manière de transmettre. Ici, à un vécu peut-être chargé, correspondrait une approche de la sexualité comme « lieu » d'un traumatisme (les violences sexuelles) et correspondrait une manière volontaire mais défensive de transmettre.

2.3. Interprétation entretien 3 - Sophie

Au-delà de s'adapter et de se conformer, nous observons une nécessaire obéissance et soumission au cadre institutionnel³⁷⁸. La question du vécu, tant du côté de Sophie que des interlocuteurs est moins présente. Cette obéissance conduit peut-être à devoir renoncer à sa propre expérience pour suivre les injonctions du législateur et de l'institution. Le vécu sensible est mis au second plan, au profit du respect de la lettre³⁷⁹. Sophie semble attachée au mode pédagogique de transmission par les Idées aussi bien en piochant dans ce qu'elle a appris que dans son expérience comme dans ses recherches dans un esprit de découverte. Elle est également dans un esprit de découverte dans son interaction (« à, avec, par autrui ») avec les intervenants. La question de comment faire avancer les choses quand on est dans des habitudes, sans tout faire exploser,

³⁷⁸ Cf supra Chapitre 1 – I-1.3, La sexualité comme moyen de domination et Chapitre 1 -II-3.2 Sexualité et politique.

³⁷⁹ Cf supra Chapitre 2-I-1.2 Les ambitions des différents programmes d'éducation

mais en faisant avancer « le mammouth »³⁸⁰ malgré tout, est l'axe de cet entretien. L'institution aborde les sujets par le prisme du mieux pour le plus grand nombre, elle se trouve souvent en difficulté quand il s'agit de traiter les cas particuliers. Elle intervient souvent après-coup, lorsque l'opinion générale se manifeste. On voit aujourd'hui que les réponses apportées à l'égalité des filles et des garçons restent souvent sur le plan de la morale et peu sur des actions. Il s'agirait de permettre aux enfants, aux jeunes, aux parents et aux différents publics, de comprendre, par leur vécu, ce qu'il en est de ces violences ordinaires, parfois véhiculées par les parents et les enseignants eux-mêmes. Au regard de ce que nous avons pu voir dans l'Histoire au chapitre.1, il semblerait que la « commande institutionnelle » se substitue à ce qui auparavant était encadré par les bonnes mœurs et/ou les usages de classe³⁸¹. La forme de l'encadrement semble donc avoir évolué mais pas le principe de l'encadrement. C'est ce que paraissent corroborer les différents programmes d'éducation à la sexualité mentionnés dans le chapitre 2³⁸². Alors que les « remontées du terrain » ont très largement inspiré les programmes et les textes de l'Education nationale, ces éléments ont été reformulés par l'institution sous une forme devenue injonctive.

La conséquence en est pour cette formatrice (et peut-être pour tout formateur), de devoir entrer dans une pédagogie « didactique » où le mode de transmission de données importerait plus que le mode d'apprentissage du sujet apprenant. Il est surprenant de constater que Sophie semble s'appuyer sur une posture institutionnelle avec des certitudes alors qu'elle manifeste dans l'entretien, des doutes sur sa légitimité³⁸³. Cette observation est perturbante, puisqu'elle semble indiquer que le doute par rapport à sa propre légitimité n'apparaît que lorsque l'injonction institutionnelle est explicite. Tant que « l'encadrement » est invisible et indiscuté (et n'est pas même une question) comme cela a été le cas dans l'Histoire, il semble que la question de la légitimité ne soit pas même un sujet. On assisterait, dans cet entretien, à un paradoxe où, plus le champ de la

³⁸⁰ Claude Allègre en 1997, alors Ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la technologie, à propos de l'Education nationale : « Il faut dégraisser le mammouth ».

³⁸¹ Cf supra Chapitre 1 – II-2.1 Entre tabou et démarche éducative.

³⁸² Cf supra Chapitre 2 – II-1.2 Les ambitions des différents programmes d'intervenants

³⁸³ Cf supra Chapitre 3 – II-1.2 Ouverture aux invisibilités de l'apprentissage

sexualité et de l'éducation à la sexualité fait l'objet d'une législation supposée clarifier voire sécuriser, plus les acteurs et particulièrement les formateurs évoluant dans ce champ, émettent des doutes sur le bien-fondé de leur légitimité³⁸⁴. En allant plus loin, on pourrait même avancer que la « posture institutionnelle » censée être un appui, est davantage un refuge voire une dissimulation par lesquels l'éprouvé, l'existential, le vivant des formateurs, intervenants et publics sont occultés. On peut supposer que c'est précisément cela qui génère le doute quant à la légitimité de l'éducation à la sexualité elle-même. On peut supposer encore, que l'apprentissage de tous les acteurs eux-mêmes dans ce champ, est mis au second plan derrière les contenus informatifs recommandés. Si bien que lorsque « *se pose également la question de comment faire de l'individuel dans le collectif* »³⁸⁵, on peut avoir l'impression que tout est fait pour ne pas y répondre. C'est le discours « moralisateur », associé à la culpabilisation et à l'intimidation, qui paradoxalement fera le lit de la difficulté à aborder la question de la sexualité. En s'employant à disqualifier le corps, la morale va générer une contradiction émotionnelle entre désir et interdit, contradiction qui semble peser fortement encore aujourd'hui bien qu'elle ait été identifiée de longue date. Comme nous avons pu le remarquer précédemment, cette contradiction conduit à douter de sa légitimité et prendre paradoxalement différentes formes d'évitement chez les formateurs eux-mêmes : appui sur les données intellectuelles, détour par des images et métaphores empruntées à d'autres domaines que la sexualité, dispensation d'éléments anxiogènes etc. La logique de ce paradigme est que les intentions restent très longtemps à l'état latent et qu'on observe une temporisation voire un recul face à leur mise en actes, par exemple les délais de mise en pratique des séances d'éducation à la sexualité, la dilution dans les SVT³⁸⁶ etc. Cette même contradiction s'exprime très souvent chez les publics par la gêne, le rejet, l'agressivité etc. Pour dire les choses plus abruptement, les éléments théoriques divers fournissent les arguments pour des explications qui sont par ailleurs souvent détournées en intentions et en

³⁸⁴ Ibid

³⁸⁵ Cf supra Chapitre 3 – I-2 Apprendre entre la promesse de l'éducation et l'apprentissage personnel.

³⁸⁶ SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

justifications. Ces apports théoriques surviennent « après-coup » et reformulés à l'aune des institutions, deviennent de nouveaux *credo* au service de la morale en vigueur. Toutefois, nous pouvons dire que penser l'Éducation à la Sexualité en ayant conscience et en se libérant des paradigmes idéologiques, pourrait amener à produire de nouveaux savoirs au-delà des limites imposées par les représentations admises.

Ce troisième entretien semble être celui qui pose le plus clairement la question de la légitimité à former en éducation à la sexualité via les doutes que Sophie y associe. Cette formatrice met en évidence la contradiction qui se joue entre les contraintes institutionnelles et la nécessité d'alimenter un esprit de découverte. On peut percevoir chez Sophie, professionnelle de l'éducation à la sexualité, à la fois la sécurité rassurante de la « commande institutionnelle » malgré sa contrainte et d'un autre côté, une sorte de frustration et de résignation à devoir s'en contenter.

2.4. Interprétation entretien 4 - Emma

Du point de vue du prisme d'analyse politique que cet entretien avec Emma révèle, l'enjeu de l'apprentissage semble encore plus éloigné de la réalité du terrain et des préoccupations des personnes, peut-être au point que le discours se substitue à la réalité de terrain. Le discours politique véhicule une force de ralliement qui oriente les décisions concernant les actions de formation. Une action de formation se trouve alors imprégnée des valeurs promues à un moment donné. A ce jour, l'éducation à la sexualité est orientée vers quelques points saillants que sont la santé sexuelle positive, l'égalité des filles et des garçons, le consentement, les stéréotypes de genre, avec une attention particulière à l'inceste et l'exploitation sexuelle des enfants (prostitution des mineurs).³⁸⁷ Mais on a l'impression que le discours politique s'adresse à des abstractions et non à des personnes sensibles. Un discours abstrait qui généralise et ne prend pas en compte le vécu des personnes et nie leur singularité. Ce discours proclame que tout le monde fonctionne de la même manière. Il semble s'attacher davantage à s'assurer que son contenu ait bien été délivré que de la manière dont les

³⁸⁷ - Cf supra Chapitre 2 – 2-1-a Triptyque 2 : Les savoirs qui relèvent de la laïcité, de la santé publique et de la sexologie et de la législation

apprentissages se font dans le champ de la sexualité et de son éducation.³⁸⁸ Le rôle de porte-parole politique amène à reproduire l'existant à l'identique sans le requestionner³⁸⁹ et en l'affirmant comme incontestable. Il semblerait que plus on se situe dans le champ du « Politique, Institution » et plus on met de côté ce qui relève du singulier, du « Corps » et de l' « Emotion ». L'intérêt d'Emma pour la catégorie « Emotion » des sujets « Intervenants, Stagiaires », en se confortant par les « Idées », est peut-être lié à son souci de s'assurer que l'esprit du Planning est bien assimilé et bien retransmis. Nous pouvons penser que Emma est plus investie dans le Mode d'apprentissage de l'éducation populaire, à savoir donner les moyens aux personnes pour qu'elles soient actrices de leur vie plutôt que dans la transmission de savoirs qui relèvent peut-être pour elle de personnes formées pour ce rôle. Le militantisme et la conviction d'Emma peuvent également être des facteurs stimulants pour l'intérêt des Intervenants/stagiaires et pour la promotion de l'éducation à la sexualité. Le fait de se reposer sur ses habitudes alimente la statique des convictions et peut peut-être inhiber un esprit de découverte et par conséquent en bloquer l'accès aux apprenants. Le Mouvement détecté chez Emma semble être un mouvement visant à promouvoir la formation et non un Mouvement visant à découvrir d'autres voies pour l'éducation à la sexualité. Nous retrouvons dans la Corbeille des éléments qui laissent à penser que Emma vit l'entretien sur le même mode de vouloir maîtriser et convaincre que dans son action politique de promotion de l'éducation à la sexualité. Il est intéressant de noter qu'une personne qui évolue dans le champ politique a conscience de la part d'invisibilité, quand elle parle du « haut de l'iceberg », puisque l'éducation à la sexualité en vigueur, ne couvre qu'une partie du champ de la sexualité.³⁹⁰

Le quatrième entretien avec Emma semble se démarquer des trois autres en ce qu'il est porté par un discours militant tenu par une locutrice qui n'est pas elle-même formatrice ainsi que nous l'avons vu plus haut. Ainsi à la différence des trois autres locutrices, son discours semble mettre la dimension émotion à

³⁸⁸ - Cf supra Chapitre 3 – 2-1-a Le formateur entre préconisations et « écoute sensible ».

³⁸⁹ Hannah Arendt : La crise de l'éducation in *La crise de la culture* ed.Folio Essais pp.223-252

distance en lui privilégiant la force de conviction. Logiquement on peut supposer que cela génère une méconnaissance de la réalité de terrain de l'éducation à la sexualité.

Cet entretien illustre de façon plus marquée ce qui existe déjà chez les trois autres : le rapport à la sexualité et à l'éducation à la sexualité s'effectue par une compensation en faisant appel à des idées qui prennent la forme de croyances fermes voire d'injonctions. En d'autres termes, l'espace de liberté et de découverte nécessaire à l'apprentissage se trouve « occupé » par des convictions et des représentations figées.

Globalement, ces quatre entretiens montrent chacun à sa manière, le recours à des éléments relevant de valeurs, de préjugés, de théories qui viennent soulager le manque de connaissance de soi ouvrant à la possibilité de s'éduquer en sexualité.

A la suite des éléments fournis par l'interprétation de chacun des entretiens, nous allons maintenant interpréter les quatre entretiens ensemble dans une deuxième partie. Nous en dégagerons les points les plus significatifs et nous verrons ensuite comment ils peuvent concourir à l'élaboration d'une nouvelle formation.

Conclusion de la première partie

Ce que le travail de la grille de lecture, celui de notre analyse, puis celui de notre interprétation ont mis en évidence, c'est ce que nous avons appelé l'invisibilisation du corps, et l'évitement des émotions qui reflètent et entretiennent le tabou de la sexualité. En réponse à des commandes institutionnelles énoncées dans un intérêt collectif, qui mettent l'accent sur le « quoi » plutôt que le « comment », les formateurs et intervenants ont des doutes sur leur légitimité et ont développé des rôles et des positionnements issus de leurs parcours professionnels et personnels qui leur permettent d'y remédier.

La légitimité du rôle de formateur est sans doute aussi reliée à la difficulté de connecter un discours appris à des vécus individuels tous spécifiques. Le retour à une formation « du dedans » nous a donc semblé essentiel, non seulement comme une philosophie fondamentale de formation, mais aussi en relation avec l'aspect intime du sujet traité.

La difficulté n'est pas négligeable compte tenu de l'impossibilité de la pratique *in situ* (il ne s'agit pas de formation technique). Toutefois diverses pistes ont émergé au fil de ces interprétations, que nous compléterons lors de l'interprétation globale des quatre entretiens. Nous les rassemblerons et nous nous emploierons à les articuler dans la seconde partie de ce chapitre, en vue de proposer une formation d'intervenants qui essaie d'intégrer aussi bien ce qui nous a semblé positif que ces pistes de possibilités nouvelles.

II- D'une interprétation globale des 4 entretiens à une proposition de formation d'intervenants en éducation en sexualité

Introduction de la deuxième partie

L'ensemble des témoignages lus au travers de leur analyse et interprétation vient éclairer et synthétiser les points d'achoppement de la formation des intervenants en éducation à la sexualité. Ainsi de la disqualification du corps, de l'influence du champ idéologique et politique, comme de l'invisibilisation de l'apprentissage derrière l'impératif des informations. Le but de cette deuxième partie de chapitre sera de compléter l'interprétation par un regard global et d'élaborer une proposition de formation en éducation à la sexualité fondée sur les apports et les questionnements issus des quatre interviews.

1. Interprétation des quatre entretiens

Dans l'entretien 4, Emma est la plus ancienne dans l'action d'une éducation à la sexualité. Elle se situe dans le champ du politique, mais elle a ouvert la voie sans être formatrice elle-même. Il semblerait que, alors que le « Corps » est à la racine de la vie et par les sens à la racine de la sexualité, en étant mis en retrait, cela témoigne d'une peur de l'incontrôlable et du non maîtrisé. L'approche abstraite du corps permet d'évacuer le ressenti individuel de chaque personne. La manière de dispenser les éléments relatifs à la sexualité s'appuie sur des éléments connus et non sur un esprit de découverte. Ces éléments montrent que la dimension d'un apprentissage personnel à quelque niveau que ce soit, (« Politique, Institutions », « Formateur, Expert », « Intervenants, Stagiaires » ou « Publics ») est ignorée. On peut supposer, que dans notre société, il est tellement habituel de ne pas prendre en compte le « Corps », en tant que corps sensible qu'on en oublie son existence dans l'éducation à la sexualité

et dans la vie en général. La spécificité de l'éducation à la sexualité est qu'elle ne peut s'envisager par une mise en pratique en temps réel, permettant son apprentissage. Soit cette éducation se fait avant l'expérimentation d'une sexualité, soit elle se fait après, mais elle ne peut jamais s'expérimenter en situation, en temps réel. La sexualité implique le corps d'une manière particulière et est souvent accompagnée d'un sentiment de transgression ³⁹¹ Il semble que le discours institutionnel soit un refuge pour continuer à éviter de prendre le corps en compte. Nous pouvons supposer que la mise à distance du corps a un impact sur l'émotion, le corps et l'émotion sont habituellement considérés comme irrationnels et ingérables (on est la proie de ses émotions). Il se peut que le rôle de formateur prenne le pas sur l'émotion vécue, ce qui a pour conséquence d'alimenter la posture de sachant. Un rôle officiel de formateur peut inhiber le rapport du formateur à ses propres émotions, en considérant que cela peut altérer la relation et la pertinence de sa pédagogie.³⁹² Au regard de la complexité et de la diversité du champ de l'éducation à la sexualité, il semble nécessaire de faire appel à une approche multidisciplinaire³⁹³L'évocation du thème de la sexualité met en jeu les émotions. Si celles-ci ne sont pas apparentes, elles ne mettent pas les formatrices en insécurité ou en déstabilisation. En revanche, quand ces émotions sont visibles, elles peuvent dévoiler des éléments de vie des formatrices qu'elles peuvent considérer comme des failles ce qui peut expliquer la nécessité d'une protection par l'évitement. Peut-être que parler de sexualité en évitant l'expression des émotions empêche de prendre la mesure du thème de la sexualité. En effet n'est-ce pas ce que l'on appelle l'expression d'un tabou, alors qu'au contraire les discours laissent penser qu'il n'y en a pas.

Que ce soit par la religion, par la médecine ou par la politique, l'Histoire, nous a montré que le corps est mis à l'écart, « oublié », comme s'il n'avait d'existence qu'en tant que fardeau.³⁹⁴

³⁹¹ Cf supra Chapitre 1 2-3-a - Au-delà du tabou ? Lequel sentiment de transgression pourrait altérer la capacité d'apprentissage.

³⁹² Cf supra Chapitre 3 I-1 Eduquer être formalisme des rôles assignés et adaptation

³⁹³ Cf supra Chapitre 2 II-1.3 Dispositifs d'intervention ... Charte de bonnes pratiques ...

³⁹⁴ Cf supra Chapitre 1 en particulier I-2.1 Corps impur et exigence de vertu et II-1.2 D'une répression morale à une justification scientifique.

Globalement, face à la difficulté éprouvée vis-à-vis de l'éducation à la sexualité, on peut observer que la posture des formatrices-locutrices oscille en permanence entre l'évitement et le passage en force³⁹⁵. L'évitement se traduit souvent par le recours à des images en dehors du champ de la sexualité ou en faisant appel à de l'informatif. Le « passage en force » s'appuie sur les convictions personnelles et aussi sur l'énergie déployée à délivrer des programmes. Toutes les locutrices sont partagées entre une pédagogie « verticale » et la certitude plus ou moins confuse que l'éducation à la sexualité touche à l'émotionnel sans savoir comment appréhender cet aspect.

L'appel à la multidisciplinarité témoigne d'un début de prise de conscience à ce sujet ; il semble toutefois qu'il s'agisse encore d'une compensation « par l'extérieur » à l'incomplétude ressentie. Comme l'Histoire en a fait l'illustration, on peut avoir l'impression de continuer à « tourner autour » du sujet de l'éducation à la sexualité sans y entrer réellement. Le fait que tous les acteurs soient personnellement concernés est autre chose et bien plus qu'un assemblage plus ou moins artificiel de points de vue diversifiés.

C'est pourquoi, nous pourrions dire qu'il ne s'agit pas tant d'éducation à LA sexualité comme si cette dernière était un objet fini, uniforme et applicable de façon identique à tous, que d'éducation EN sexualité où chacun, correctement « accompagné » trouve sa propre voie.³⁹⁶

Du point de vue du formateur et des intervenants futurs formateurs, nous pourrions avancer que leur « expertise » pourrait être ce qui précisément handicape la qualité de leur attention à ce que vivent les publics et ce qu'eux-mêmes vivent en temps réel comme étant des savoirs-écrans où le connu vient masquer ce qui advient ici et maintenant en temps réel.³⁹⁷

³⁹⁵ Cf supra Chapitre 3 II-2.1b b. La formation d'intervenants, entre préconisation et écoute sensible.

Notons que le mot « force » apparaît douze fois dans nos commentaires et concerne trois des entretiens sur les quatre.

³⁹⁶ « EN » emprunté à Elisabeth Noël-Hureau : *Education en santé tout au long de la vie* – Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR) – Université Paris 8 – octobre 2019

³⁹⁷ Cf supra Chapitre 3 Introduction

2. Une formation d'intervenant en éducation en sexualité : une mise en pratique pour s'éduquer en sexualité tout au long de la vie

2.1. La formation d'intervenant en éducation en sexualité, quelle dynamique d'apprentissage et dans quel but ?

Nous avons constaté que le thème de la sexualité est singulier et universel et que son éducation peut demander un traitement spécifique. Partant d'un allant de soi qui considérerait que la sexualité de l'être humain commence dès sa naissance, dans un apprentissage quotidien de l'utilisation de ses sens au travers de son propre corps, de sa capacité à se mouvoir, de ses émotions, de ses idées et de sa mémoire, on peut alors parler d'un éprouvé de son corps dans ces différentes dimensions qui amène la personne à un vécu plus ou moins épanouissant de sa sexualité. Le piège qui consiste à savoir ce qui est bien pour l'autre est difficile à éviter sauf à appréhender l'autre dans une altérité qui produit des impressions sur soi dont il peut être intéressant de se rendre compte pour pouvoir s'en désidentifier et ainsi ne pas projeter ses propres impressions mais laisser un espace en soi et entre soi et les autres. La formation des intervenants en éducation en sexualité est peut-être à reconsidérer au prisme de ces éléments et des pistes qui sortent de notre recherche. Il ne s'agirait plus de devancer les possibles dangers de la sexualité ou de formater les différents publics aux thèmes qui sont en vogue, mais bien de penser une formation dans laquelle chaque être humain pourrait observer librement et sans coercition son propre vécu et son propre éprouvé et ainsi le partager.

Les programmes proposés montrent l'intention de dispenser des éléments attendus, avancés comme incontournables dans les formations d'intervenants, où les questions de posture et globalement de méthodes pédagogiques paraissent être au service de la formation des jeunes et des publics vulnérables pour avant tout, s'adapter aux exigences de la société.³⁹⁸ A côté de cela, certains des programmes mettent en avant la nécessité d'une connaissance de soi, visant à une réciprocité dans la relation et dans la relation sexuelle³⁹⁹. Mais, cela se fait au

³⁹⁸ Cf Supra Chapitre 2, I-2.2 - De la sexualité à la déclaration des Droits sexuels

³⁹⁹ Cf supra Chapitre 3, II-2.1-a De la théorie des sept voies de la santé sexuelle à la réalité de la formation

service d'une promotion de la famille. D'autres encore, insistent sur la connaissance des risques de la sexualité et particulièrement des risques de rupture et de violences au regard de l'équilibre conjugal et familial. Le Planning Familial est le seul organisme qui met en cause l'organisation sociale et politique actuelle, en s'appuyant sur deux axes principaux : une contestation sociétale et politique d'une part et d'autre part, les revendications des femmes. En creux, les autres programmes semblent rester dans la reproduction de schémas connus.⁴⁰⁰ Nous observons que les revendications féministes et populaires d'origine, se transforment peu à peu en injonctions sociétales. Dans un premier temps les idées du Planning Familial ont fait l'objet de résistances puis progressivement sont rentrées dans les mentalités. Elles ont été parfois reprises dans les pratiques en éducation en sexualité et nécessitent peut-être d'être approfondies de manière effective et pas seulement en surface. En effet, la racine profonde des contestations et des enrichissements demande encore à être assimilée.

Nous observons⁴⁰¹ que les propositions de formation sont souvent les mêmes à la différence près qu'elles sont traversées par des idéologies très différentes. Elles sont donc à la fois, les mêmes et différentes. Le constat est que la formation d'intervenant en éducation à la sexualité se fait par des apports extérieurs qui s'appuient sur les convictions de ceux qui les véhiculent laissant peu de place à un apprentissage qui vient du dedans. Nous constatons également que l'approche en éducation à la sexualité est dépendante de la politique appliquée pour gérer cette question. Aujourd'hui cette politique est passée de l'approche morale de l'Eglise à la défense de la laïcité, d'une approche sanitaire, hygiéniste et sexologique à un objectif de santé publique, et enfin de mouvements populaires et féministes à la promulgation de lois. La politique assume les fonctions relevant du dogmatisme et de l'encadrement. Elle ne peut pas prendre en compte l'initiation dans le sens « s'initier » qui est le préalable pour aborder le sujet de l'éducation à la sexualité, puisque c'est le vécu de chacun avec sa part d'intériorité et la part de mystère qui l'entoure pour chaque personne qui est concerné.

⁴⁰⁰ Cf supra chapitre 2, 2-1c - Formation des intervenants ; les programmes, leurs intentions et les publics

⁴⁰¹ Cf supra : où dans la thèse : entretiens, théorie, interprétation

Enfin, on voit dans la recherche que ce qui n'est pas pris en compte dans l'éducation à la sexualité, c'est le vécu de leur propre Corps (des sujets politique, formateurs, intervenants, publics) ⁴⁰².

2.2. Des éléments clés constatés à des propositions de mise en œuvre opérationnelle

Nous allons maintenant regarder les constats et les apports de la thèse qui ne sont pas pris en compte dans ce qui se fait aujourd'hui en matière de formation dans le champ de l'éducation à la sexualité.

A travers l'analyse, nous avons mis en évidence des éléments clés qui peuvent jouer sur l'efficacité des formations. Dix principaux points ont émergé :

- 1- L'attention dirigée vers soi a été vue comme une nécessité pour être en position d'apprentissage et avoir conscience de soi et des réactions de son comportement pour tous les sujets de vécu du champ de l'éducation à la sexualité.
- 2- L'émotion est un facteur déterminant quand on forme ou quand on accompagne. La particularité du thème de la sexualité implique d'avoir une certaine proximité, avec soi et avec l'autre, pour aller au-delà du tabou. Nous avons constaté une tendance à l'évitement de l'émotion par un apport important de savoirs acquis.
- 3- Si on ne reconnaît pas la nature des injonctions institutionnelles, elles font effet de savoir écran qui occulte la dimension d'apprentissage des personnes, ne prend pas en compte leur vécu individuel, et peut justifier une posture de sachant déconnectée.
- 4- L'institution fait également disparaître les particularités de chaque personne, ce qui ne permet pas de s'adapter à la réalité du terrain.
- 5- Les formations peuvent amener les gens à comprendre leur anatomie et physiologie mais elles n'abordent jamais la question du corps sensible. Cela a de multiples causes, comme le tabou lié à la sexualité, le fait que la vie sexuelle soit en dehors du contexte de formation, et que dans les activités de formation, on ne s'intéresse pas au vécu du corps en général.

⁴⁰² Cf supra Chapitre 1- I, 1.3 : La sexualité comme moyen de domination

- 6- Le vécu des formateurs, aussi bien du point de vue de la sexualité que du corps et de l'émotion est absent du contenu de la formation. Il en est de même pour les personnes formées. Il manque la prise en compte du « dedans », ce qui est accentué par le décalage dû à l'impossibilité d'une pratique en temps réel.
- 7- Il y a une subjectivité et une identification des formateurs à leurs contenus personnels ou leurs critères de référence qui provoque une projection de ces éléments en interférant avec la communication et l'apprentissage.
- 8- La dimension de l'érotisme est généralement absente des formations et des injonctions institutionnelles. La statique des convictions inhibe l'esprit de découverte.
- 9- La violence sexuelle est un peu évoquée dans la recherche, mais n'apparaît dans les entretiens que par allusions peu nombreuses. Des vécus restent masqués.
- 10- Si les formateurs se réfugient derrière leurs rôles en y mettant beaucoup de force, cela ne permet pas la proximité, et peut alimenter la question du doute sur la légitimité ou la difficulté à se conformer à l'attendu institutionnel.

Nous allons envisager ces apports et ces constats, et faire des propositions que nous imaginons pouvoir introduire dans les formations d'intervenants pour les enrichir.

Nous souhaitons pouvoir proposer aux futurs intervenants un espace dans lequel ils construisent leur formation par eux-mêmes, en explorant ce qui fait l'assise de leur humanité.

En face des apports de la thèse, pour chacun des points, nous proposons donc de :

- 1- Donner les éléments aux formateurs d'intervenant pour qu'ils soient en capacité d'apprendre aux futurs intervenants comment diriger leur attention vers eux même et transmettre cela aux différents publics avec lesquels ils travaillent
- 2- Apprendre à développer une proximité émotionnelle en déclinant les postures de sachant et d'apprenant. Une approche complémentaire est aussi donnée par la pédagogie utilisée dans le « théâtre forum » qui implique le spectateur/apprenant en le touchant par les idées mais surtout émotionnellement et corporellement.

- 3- Apprendre à reconnaître les ressorts des contextes d'apprentissage, comme toujours nouveaux, au lieu d'y plaquer les injonctions institutionnelles en se contraignant ou de se protéger de la nouveauté du contexte par un savoir écran. (apprendre à aller au-delà de la peur de l'inconnu).
- 4- Faire ressortir les thèmes communs à tous et faire émerger les particularités de chaque personne dans son vécu.
- 5- Observer son propre corps. Parler des signaux du corps dans le domaine de la sexualité. L'attention à soi-même et son influence sur les signaux du corps.
- 6- Prendre en compte le fait que l'évocation du thème de la sexualité provoque en temps réel un vécu, par le biais de la mémoire, de l'imagination et des sensations du corps.
- 7- Proposer de travailler sur les mécanismes d'identification et de projection.
- 8- Trouver de nouveaux angles de vues sur les personnes, sur les différentes situations, et sur soi-même et identifier les mécanismes inhibant la découverte.
- 9- Mettre en évidence par des évocations comment la violence peut s'imposer chez chaque personne. En acceptant de voir et transformer sa propre violence, développer la capacité à faire face à la violence extérieure.
- 10- Apprendre à observer et à proportionner l'intensité de sa force de conviction, en l'équilibrant par une détente qui assouplisse le rôle et prendre en compte le mode d'apprentissage du sujet apprenant.

2.3. Proposition d'une formation

Nous proposons ce déroulé de formation, qui intègre les différents éléments que nous avons extrait de notre recherche. Ce déroulé consiste à proposer aux participants une approche qui partirait d'eux-mêmes, plutôt qu'une approche didactique en passant ainsi d'une « éducation à la sexualité » à « s'éduquer en » sexualité.

Dans ce déroulé de formation, les données informatives ne sont pas le cœur de la formation, mais elles sont nécessaires. Elles illustrent le contexte et sont à intégrer au travail de chacun travail qui s'appuie sur la compétence

comportementale d'« avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres »⁴⁰³.

a. *Orientations d'une formation idéale*

Au regard des résultats des analyses, une formation idéale d'intervenants en éducation en sexualité devrait s'appuyer sur les approches suivantes :

Il y aurait une transmission par l'acte et l'exemple ainsi que la connexion par l'intérieur de soi des formateurs d'intervenant, ce qui serait un repère systématique tout au long de la formation, et rappelé éventuellement. La relation formateurs – participants se ferait sur le mode de la conversation. Cela demanderait aux formateurs d'avoir la capacité d'être attentifs à leur envie d'avoir raison et de vouloir convaincre, c'est-à-dire même d'avoir un avis sur la question

L'ensemble de la formation devrait être adaptable aux contenus exprimés par les participants de même qu'à leurs manifestations de comportements. Les formateurs s'appuieraient sur leur présence et l'auto observation pour éviter de se trouver en mode de « réaction », l'idée étant de ne pas se focaliser soit sur un contenu personnel soit sur une personne du groupe, non pour corriger ce qu'il advient, mais plutôt d'englober et de laisser aux personnes du groupe et à soi-même l'espace et le temps d'intégrer son propre vécu. En revenant sur les éléments observés dans un mouvement cyclique d'alternance d'éléments théoriques, d'échanges et d'exercices pratiques, cela permettrait une « centration », au sens de se centrer sur soi-même, une intégration et tranquillisation cyclique et progressive et non figée.

Pour cela, les formateurs seraient en capacité de réguler et de proportionner leurs émotions face à la personne concernée pour identifier par elle-même ce qui à partir de l'intérieur d'elle-même provoque ces manifestations. Le groupe lui-même, par ses retours, permettrait de les identifier. A ce propos, Carl Rogers écrit : « ...si j'éprouvais un sentiment d'agacement ou de scepticisme ou tout autre forme de "non-acceptance", [cela] finissait par être perçu comme un

⁴⁰³ *Les Compétences psychosociales selon l'OMS – <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification>*

comportement inconséquent et indigne de confiance »⁴⁰⁴ et il ajoute plus loin :
« *Quand tel est le cas ... je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même. C'est là une réalité qui, d'après mon expérience, est perçue par autrui comme sécurisante* »⁴⁰⁵

Pendant les apports théoriques, l'auto observation de la tentation de se réfugier derrière un rôle de « sachant » quand elle apparaît, serait un point de repère important pour le formateur, et l'exprimer *in situ* serait un apport essentiel. Il pourrait se prendre en exemple en expliquant qu'il est lui-même en situation d'apprentissage et qu'il n'y a pas de hiérarchie entre lui et les autres personnes du groupe. Il pourrait faire le parallèle avec la position d'intervenant dans une séance d'éducation à la sexualité. Il s'agit d'une transmission par l'exemple qui nécessite de mettre en œuvre en dynamique l'attention, sans la focaliser, en revenant vers soi-même et vers un acte simple de transfert d'information qui n'est pas la manifestation d'une position différente de celle du participant.

De plus, les apports théoriques attendus de cette formation seraient présentés en donnant un éclairage sans *a priori* ni approche morale, par exemple pour ce qui est du thème de la prostitution, les différentes approches au niveau international et les différents points de vue possibles. Chacun pourrait aussi donner son point de vue, le formateur comme les participants. En s'appuyant sur les thèmes présentés, les formateurs feraient remarquer aux participants que les évocations diverses ont un impact sur leur dimension intérieure, et qu'ils réagissent en expérimentant quelque chose qui n'est pas forcément visible, et que c'est différent pour chaque personne, ce qui pourrait être discuté.

Il n'y a donc pas un ordre idéal de déroulement, mais plutôt une ligne directrice dont les points de repère seraient la progression en tranquillité sur les différents sujets évoqués, tant au niveau du vécu du formateur vis-à-vis des manifestations des participants que du vécu des participants eux-mêmes, et un ensemble de points théoriques qui seraient traités, en accord avec le contenu d'un programme formel.

⁴⁰⁴ Carl Rogers : *Le développement de la personne* – éd. Dunod, Paris, 1998 – pp.36-37

⁴⁰⁵ Ibid p.37

b. Organisation et contenu d'une formation « idéale »

Organisation de la formation

Une préparation aurait eu lieu au préalable pour avoir des éléments de compréhension du contexte auquel appartiennent les participants.

La formation aurait une durée de trois jours en résidentiel et serait complétée par quatre journées de suivi. Elle serait ouverte à tout public, et il serait intéressant et souhaitable que les participants viennent de structures très différentes et aient des niveaux d'expérience et de connaissances variés. Cela permettrait des échanges plus riches avec une plus grande variété de points de vue.

La formation serait animée par deux personnes de façon à pouvoir réagir en cas d'incident avec l'un des participants ou à une difficulté d'un des formateurs dû à la sensibilité des thèmes abordés. Idéalement le binôme devrait être constitué de personnes se connaissant bien et complémentaires. Les participants à la formation seraient volontaires. Les personnes contraintes seraient libres de partir. La formation se déroulerait en résidentiel de façon à avoir du temps utilisable de façon libre par le formateur pour s'adapter à la dynamique et aux besoins du groupe. Il serait nécessaire que la salle de formation soit pour tout type de public, une salle chaleureuse, assez spacieuse, bien éclairée.

Phase de démarrage de la formation

Cette phase nous semble essentielle car elle impacte directement l'adhésion des participants. De notre point de vue la première étape consisterait à accueillir les personnes quand elles arrivent, de façon à créer un contexte émotionnel qui permette de travailler sereinement. Les formateurs d'intervenants se mettent en condition de se relier aux autres dans une ambiance intérieure personnelle chaleureuse. Le confort pour le corps est pris en compte dès le départ avec une proposition de collation accompagnée de boissons chaudes. Suit l'installation des personnes dans leurs chambres. Il est nécessaire que les personnes soient dans les meilleures dispositions possibles pour dépasser les éventuelles craintes du fait d'être en résidentiel et du fait de parler de sexualité et pouvoir être disponibles au déroulement de la formation. La plus grande tranquillité est nécessaire et il pourra être indispensable d'identifier lors de

premiers échanges des incidents liés aux situations vécues en amont de la formation (comme la réaction à une panne de transports, un incident relationnel de début de journée...), ceux-ci s'ils ne sont pas apaisables pourront aussi devenir de la « matière » à observer par la suite.

Le fonctionnement des lieux serait explicité, avec ses règles et ses contraintes qui peuvent être liées au lieu et son contexte, et au bon déroulement de la formation en elle-même, la confidentialité sera requise, et il sera proposé d'apprendre à écouter l'autre jusqu'au bout de ce qu'il a à dire. Les éléments perturbateurs comme les téléphones portables vont être traités si nécessaire. En effet, la meilleure qualité possible d'attention à soi-même, aux autres et au contexte a été identifié comme un facteur déterminant pour se centrer sur soi-même.

Les formateurs se présenteraient en donnant des éléments qui relèvent de leur vie personnelle, voire privée, en évitant de se réfugier derrière une image de sachant, avec simplicité. Il serait demandé aux participants de se présenter sans mentionner leur métier, de façon à ne pas induire de différence hiérarchique ou d'importance des rôles. Ils pourraient également se présenter en disant pourquoi et pour quoi ils ont souhaité participer à cette formation. Cela les amènerait à se décoller de l'identification à leur rôle habituel.

Au-delà du programme qui leur aura été envoyé, nous leur demanderions, pour démarrer la séance, s'ils ont des sujets particuliers qu'ils souhaiteraient aborder. Tous les sujets seraient notés et traités au cours de la formation.

Les intervenants seront sensibilisés aux aspects de démarrage que nous avons décrits afin qu'ils les intègrent dans leurs séances auprès des publics.

Une alternance cyclique d'apports théoriques d'échanges et d'exercices, et une dynamique permanente d'observation et d'attention

Il y aurait une alternance d'apports théoriques sur l'évolution des approches, des concepts et de la législation sur la santé sexuelle⁴⁰⁶, et d'exercices

⁴⁰⁶ Voir Annexe 7 - apports théoriques sur l'évolution des approches, des concepts et de la législation sur la santé sexuelle

permettant d'observer son propre corps et sa propre perception tout au long de la formation, et donc diriger leur attention vers eux-mêmes.

Nous donnons ici des exemples d'exercices qui nous semblent intéressants au regard de la dynamique de formation que nous avons envisagée. Ces exercices seraient proposés en adaptation à la dynamique du groupe constatée.

Des exercices de relaxation, comme des exercices d'observation en groupe des projections par des jeux de rôle seraient proposés. Le travail sur les projections permettrait d'identifier ses valeurs et ses critères. Les participants à la formation seraient initiés au « théâtre-forum »⁴⁰⁷ qui est un outil d'animation mettant en jeu le corps et les émotions sous forme de théâtre interactif, et permettant de voir le mécanisme d'identification.

Il serait proposé de travailler sur des images de personnes parmi leurs publics avec lesquelles les participants ont des difficultés pour apprendre à se défocaliser des critères négatifs pour voir la personne sous un autre angle. Ce serait suivi de discussions et d'échanges sur les difficultés éventuelles de passer à un autre point de vue, ce qui illustrerait l'intérêt de s'appuyer sur d'autres regards, dans la formation, sur le regard des participants, dans la vie professionnelle sur le regard des collègues.

Des techniques engageantes seraient proposées pour permettre aux participants d'apprendre à aller au-delà du connu, comme par exemple marcher devant le groupe et demander des retours au groupe sur ce qu'il a observé comme tensions physiques.

Afin de travailler sur l'envie de convaincre et d'avoir raison et l'habitude de transmettre comme un sachant « non connecté », il serait demandé aux participants (intervenants ou stagiaires) qui le souhaitent de s'exprimer sur un

⁴⁰⁷ Henrard, Eric, Laurence Kremeer, et Fred Muller. *Théâtre forum : « quand la compétence passe des coulisses à la scène... »* « De l'imposition d'un savoir extérieur et scientifique du bien « être » et du bien « faire », détenus par les seuls propriétaires des savoirs psychosociologiques, l'épistémologie des intervenants de l'humain s'est peu à peu tournée vers une vision plus participative. A l'intérieur de celle-ci, l'aidant et l'aidé partagent désormais la responsabilité du processus menant au changement qui tendra vers un « mieux-être ». in *Thérapie Familiale*, vol. 25, no. 4, 2004, pp. 611-614

sujet lié à la formation sur lequel ils ont une conviction forte. L'ensemble du groupe serait invité à donner des éléments qui élargissent le point de vue, et de tranquilliser la personne par l'intérieur et son discours. Celle-ci pourra tenter de se réexprimer autrement.

Il serait demandé aux participants d'exprimer ce qu'ils identifient comme violence sexuelle, et de repérer la résonance qui se fait en eux en matière de violence. Des discussions permettraient de commencer à accepter la violence qui existe en soi, et ainsi de commencer à la transformer.

Pour pallier l'impossibilité de la pratique sexuelle en formation, un déplacement vers des représentations concrètes par exemple par le dessin, la pâte à modeler serait proposé.

Nous vérifierions à partir de là, les connaissances anatomiques et physiologiques des participants de façon à clarifier tous les thèmes pouvant apparaître avec les différents publics, comme par exemple, les douleurs de règles, la question de la virginité, les mutilations sexuelles les premières éjaculations, la circoncision. Cette liste n'est pas exhaustive.

Des propositions de perception sensorielle des organes sexuels seraient illustrées par des exercices.

Un entraînement à l'attention à la perception par les sens serait réalisé par une promenade dans le silence. Des arrêts seraient proposés de façon à ce que les personnes fassent le point sur ce qu'elles vivent en temps réel. Cela contribuerait à donner des éclairages sur leur comportement à travers de discussions.

Des intervenants extérieurs viendraient apporter des regards issus de leurs pratiques professionnelles sur des visions historiques, sociales ou ethnologiques, par exemple.

Un intervenant professionnel en massages viendrait proposer des exercices simples pour appréhender le toucher d'une façon tranquille. Les personnes pourraient aussi expérimenter des accolades.

Il serait proposé, par les formateurs, que les personnes parlent de leur sexualité de façon à faire émerger les particularités au-delà du thème commun à tous.

Les sujets seraient revus et approfondis plusieurs fois si nécessaire, tant sur le plan théorique que par des exercices ou des discussions.

Afin de développer la curiosité et l'esprit de découverte, et activer l'envie d'aller chercher par soi-même, nous proposerions d'utiliser tous les éléments disponibles compte tenu du lieu de formation ou des alentours : expositions, visites, films, lectures et autres.

Il serait demandé aux participants de décrire la façon dont ils envisagent leurs futures séances, de telle sorte qu'ils comprennent que la phase de préparation et d'identification des éléments du contexte est un élément de réassurance qui ne remplace pas la nécessaire adaptation en temps réel par l'observation de ce qui se passe. La discussion autour des expériences des participants sur ce sujet serait la matière pédagogique avec des pratiques issues de l'éducation populaire

En synthèse, cette formation idéale devrait permettre aux participants de se rendre compte que l'éducation se fait à partir d'eux-mêmes, dans le sens « s » éduquer, aussi bien dans le champ de la sexualité que tout au long de la vie, et que cette formation soit un moment qui jalonne leurs parcours de vie.

c. L'apport du label « Qualiopi »⁴⁰⁸

A ce jour, la plupart des organismes de formation qui proposent la formation de 160 heures appelée « Education à la vie » sont labellisés Qualiopi. Les contraintes de qualité et de méthodologie imposées par ce référentiel sont obligatoires pour les organismes de formation qui souhaitent accéder à des fonds publics ou mutualisés. Ce label atteste de la mise en place d'un processus qualité qui permet de mesurer la progression des compétences. Ce processus peut mettre en évidence des points qui n'auraient pas été observables autrement mais en contrepartie, du fait d'une méthodologie très rigoureuse, il peut, dans le cas d'une formation qui traite de compétences comportementales et psycho sociales, réduire à quelques traits marquants et simplificateurs, la richesse et la profondeur de ce type de formation.

⁴⁰⁸ Qualiopi : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/article/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation> , consulté le 30 juillet 2023

Pour intégrer la formation idéale que nous avons présentée dans le processus Qualiopi et éviter de tomber dans le travers que nous avons évoqué, il serait nécessaire de bien en comprendre les enjeux et de prendre du recul par rapport au formalisme requis de façon à garder l'esprit de la formation proposée. En effet, la formalisation des compétences psychosociales demandée par Qualiopi est souvent réductrice, car ces compétences peuvent être exprimées de façon situationnelle ou vérifiées ponctuellement par un résultat apparent extérieur, mais, au contraire des compétences techniques, il n'y a pas une garantie de l'intégration définitive de ces compétences. Par exemple, une compétence comme « je sais me détendre en situation de stress » aura pu être intégrée lors de la formation ou travaillée dans une technique mettant en scène une situation particulière. Pour certaines personnes, la compétence acquise serait intégrée définitivement, mais il est difficile de garantir que dans de nouvelles situations ou contextes, toutes les personnes puissent continuer à s'appuyer sur cet acquis en temps réel dans leur vie quotidienne. Compte tenu du caractère « intérieur » et intime des compétences psychosociales concernées un travail important de formalisation des compétences serait à réaliser cette formation idéale.

Conclusion de la deuxième partie

Sur la base de l'ensemble de notre recherche incluant quatre entretiens non-directifs analysés et interprétés via la construction d'une grille issue de la lecture flottante de leurs retranscriptions, nous avons dégagé les grands axes sur lesquels nous nous sommes appuyés pour élaborer les fondements d'une formation nouvelle pour les formations d'intervenants en éducation à la sexualité.

L'ensemble des observations et réflexions ajoutées à notre propre expérience nous a permis de structurer une proposition de formation d'intervenant en éducation à la sexualité. Nous n'entendons pas l'ériger en un système destiné à être un modèle, mais nous voulons par-là contribuer à l'évolution des savoirs autour d'un thème si particulier.

Conclusion du chapitre 6

Sur la base des entretiens que nous avons menés, nous avons élaboré une grille de lecture croisant des catégories et sous-catégories à partir d'occurrences issues de la lecture flottante de ces entretiens. Nous avons opéré un suivi « pas à pas » des résultats issus du travail de la grille, ce qui nous a permis d'écarter les éléments relevant de nos présupposés, hypothèses et convictions. Nous avons confronté ces résultats produits par le travail de la grille à l'ensemble des éléments provenant de nos trois premiers chapitres pour faire émerger des vues qui parfois les corroboraient mais aussi les approfondissaient voire les contredisaient. Ainsi, une lecture superficielle ne faisait pas apparaître de façon aussi manifeste que le travail de la grille a pu le rendre, la grande dépendance des formatrices interrogées par rapport à leurs contenus et vécus professionnels et personnels tout comme par rapport aux exigences de la « commande institutionnelle ». Il en est ressorti la nécessité de concevoir une formation qui puisse permettre à des intervenants de prendre pleinement conscience de la prégnance de ces conditionnements chez eux-mêmes. Aussi, la formation idéale que nous proposons demande que les formateurs et intervenants soient au clair avec leurs propres contenus, dans la mesure du possible, et en particulier leurs émotions puisque nous avons pu voir dans notre analyse et son interprétation à quel point la compréhension de l'émotionnel est déterminante pour aborder l'éducation à la sexualité et à quel point son évitement alimente la difficulté d'aborder l'éducation en sexualité. En aidant le futur intervenant à alléger son rapport à ses propres émotions, la formation que nous proposons lui permettrait d'élargir l'espace indispensable pour une relation sereine d'accompagnement des publics. Enfermé comme nous l'avons vu, entre convictions personnelles et contraintes programmatiques, le formateur restreint un espace qui est nécessaire à l'échange et à la proximité relationnels. La question de la « posture » du formateur ne solutionne en rien l'impact de la formation. Quel que soit le procédé pédagogique utilisé, il nous semble indispensable que le participant trouve la résonance en lui. L'attention du formateur aux participants consiste à s'assurer de cette résonance en lui-même, dans une réciprocité et pour les participants, résonance et réciprocité sans lesquelles il n'est pas

possible de pouvoir dire que l'apprentissage est à l'œuvre. Pour ce faire, une attention en temps réel à soi-même et à ce qui nous entoure permettrait, tant au formateur qu'aux participants de se donner les conditions d'un apprentissage efficace. Par la pratique effective et en temps réel de ces éléments, les charges émotionnelles liées à la sexualité et à l'éducation en sexualité pourraient se trouver apaisées et réussir une éducation en sexualité qui s'adapte aux attentes des publics avec l'objectif de répondre à leurs besoins.

Notons pour terminer et pour élargir notre problématique initiale que l'approche de l'apprentissage décrite ci-dessus, par la résonance et la réciprocité, va bien au-delà de la spécificité de l'éducation à la sexualité.

Certes la sexualité, cette forme de vécu de l'individu qui met en jeu ses fondements vitaux les plus profonds, appelle, comme nous le concluons, une éducation et une attitude d'apprentissage refondée. Il reste que tout individu, dans les différentes formes de son vécu, dans les domaines professionnels, familiaux, personnels et de relation aux autres -et à soi-même-, ne peut que bénéficier de cette posture fondamentalement émancipatrice de résonance et réciprocité, dans sa dimension d'apprentissage et d'adaptation tout au long de la vie.

CONCLUSION GENERALE

I- Résumé de la thèse

Ce travail de recherche a été réalisé dans une période où l'éducation à la sexualité est vue comme une solution à différents maux de la société. Après le rapport de l'IGESR, publié le 21 septembre 2022 qui constate l'absence d'éducation à la sexualité dans le primaire, au collège et au lycée, la plainte des trois associations (Le Planning Familial, SOS Homophobie et SIDACTION), pour non-application de la loi, le ministre de l'Éducation Nationale, Pap Ndiaye, a fait paraître une nouvelle circulaire publiée au BO du 29 septembre 2022, pour renforcer l'éducation à la sexualité. Les dernières déclarations du Ministre de l'Éducation nationale font état de la mise en place de formations pour tous les personnels : Le ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse Pap Ndiaye annonce donc mardi 27 juin dans un communiqué *"l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation pour les personnels"*. Le ministre rappelle *"la nécessité de rendre plus effective la mise en œuvre des trois séances obligatoires par an, du cours préparatoire à la terminale"*.⁴⁰⁹

Officiellement, aujourd'hui, l'éducation à la sexualité, a pour but de prévenir les violences sexistes et sexuelles, traiter du consentement, lutter contre les stéréotypes de genre et permettre d'aborder tous les sujets qui touchent à la sexualité. Elle doit contribuer à développer chez les élèves, l'autonomie, l'estime de soi, l'empathie et des relations équilibrées qui font partie des compétences psychosociales nécessaires pour développer chez les élèves, l'autonomie, l'estime de soi, l'empathie et des relations équilibrées qui font partie des compétences psycho sociales mises en avant par l'OMS.

Selon un article publié sur le site de l'Éducation nationale, « *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire contribue à l'apprentissage d'un comportement responsable, dans le respect de soi et des autres* » ... « *L'éducation à la sexualité ne constitue pas une nouvelle discipline : elle se développe à travers tous les enseignements, notamment les sciences de la vie et de la Terre, l'enseignement*

⁴⁰⁹ <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-le-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-pap-ndiaye-annonce-l-378596> consulté le 11 juillet 2023

*moral et civique, l'histoire-géographie, le français, et dans le cadre de la vie scolaire » ... « Tous les membres de la communauté éducative participent à la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents. Ils contribuent à développer chez les élèves le respect de soi, de l'autre et l'acceptation des différences »... « Cette éducation à la sexualité ne se substitue pas à la responsabilité des parents et des familles ».*⁴¹⁰

Au-delà de l'Education nationale, ces objectifs nous interrogent sur la place des apprentissages de tous les publics auxquels cette éducation à la sexualité est destinée. Ils nous interrogent également sur les modes d'apprentissage des personnes qui interviennent auprès de ces publics.

On observe de la part de l'Education nationale, la volonté d'aller au-delà d'une séance unique d'éducation à la sexualité auprès des élèves de 4^{ème} sur toute la durée de la scolarité, pour mettre en œuvre la loi, à savoir trois séances par an, de l'école primaire au lycée (loi du 4 juillet 2001). C'est ainsi que l'Education nationale a élaboré des programmes correspondant à la maturité des élèves.

Mais au-delà des élèves de l'Education nationale, les intervenants en éducation à la sexualité sont amenés à traiter de ce thème auprès de publics très divers comme par exemple les personnes en situation de handicap. La formation de ces intervenants est un enjeu majeur pour assurer la bonne transmission des savoirs et savoir-être sur un sujet « sensible ». Plusieurs programmes d'intervenants existent, élaborés en fonction des approches comme celles de la sexologie, du Planning Familial, et même des valeurs religieuses. Aujourd'hui nous observons que la formation de sexologue légitime le fait d'être intervenant en éducation à la sexualité. Les sage-femmes mènent des interventions sans avoir eu de formation spécifique. La légifération et l'encadrement de l'éducation à la sexualité dans ces domaines s'appuient sur des éléments du passé, métissés de représentations, de faits dits scientifiques, de peurs et de fausses croyances, de réflexions, d'innovations et d'intentions d'accompagner réellement tous les publics avec une intention exprimée de tendre vers une liberté intérieure. Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre les modes d'apprentissage dans les formations d'intervenants. Les objectifs énoncés de l'éducation à la sexualité nous ont amené

⁴¹⁰ <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-1814> consulté le 7 juillet 2023

à réfléchir à comment mettre en œuvre une formation des intervenants pour que celle-ci soit en adéquation avec les aspirations et les besoins des publics, au-delà des injonctions didactiques. Autrement dit comment passer de « éducation à la sexualité » à « s'éduquer en sexualité ».

La formation d'intervenants en éducation à la sexualité privilégie les savoirs à partir des convictions ancrées dans les différentes sphères où cette éducation est requise, et si l'on parle de compétences psychosociales, en général il est plutôt question de celles que les publics doivent acquérir, que de celles que les intervenants doivent avoir. Dans ce travail, nous nous sommes attaché à exposer les représentations historiques de la sexualité sur lesquelles reposent l'éducation à la sexualité aujourd'hui. Nous sommes partis du contexte et des recommandations dans lesquels s'exerce l'éducation à la sexualité et nous avons présenté quelques formations d'intervenants de manière à mettre en évidence la difficulté à aborder la sexualité en tant que telle. L'intervenant en éducation à la sexualité se trouve confronté d'un côté à ses propres représentations et à son vécu de la sexualité, et de l'autre côté aux attendus institutionnels, le risque, d'un point de vue pédagogique est que l'intervenant se soumette à ces attendus institutionnels et véhicule des normes sociétales vidées de tout vécu. Le décalage entre la façon dont les intervenants sont formés et les réalités des publics nous ont amené à réfléchir aux modes d'apprentissage qui passent par le corps, le mouvement, l'émotion et les idées dans une intégration « de soi à soi » ou dans une interaction « à, avec et par autrui ». Notre choix méthodologique a été de mener quatre entretiens non directifs de formatrices d'intervenants en éducation à la sexualité auxquelles nous avons demandé de parler de leur vécu en formation. Ceci a constitué notre corpus. Nous avons posé une question inaugurale pour recueillir des éléments analysables de leur vécu.

Nous avons abordé la phase préparatoire à l'élaboration de notre grille en décrivant le cheminement par, successivement la technique dite de « lecture flottante », la détermination des « catégories » et « sous-catégories » en vue de préparer le codage des occurrences recueillies dans les entretiens.⁴¹¹

⁴¹¹ Laurence Bardin : « *L'analyse de contenu* », Paris, PUF, Collection Quadrille - 2013, p.134 à p.168

Des intuitions de catégories et de sous-catégories ont progressivement émergé en laissant venir des impressions et des ressentis par la lecture flottante des entretiens. Nous avons déterminé les sujets du vécu (Politique/institution, Formateurs/expert, Intervenant/stagiaire et publics). Nous avons ensuite identifié des sous catégories selon que le vécu se vit « de soi à soi » ou bien « à, avec, par autrui ». Nous avons croisé ces éléments avec les catégories que sont : Corps, Mouvement, Emotion et Idée, catégories qui ont émergé de la lecture flottante. D'autre part, pour chacune de ces catégories, nous sont apparues les sous-catégories que sont pour le Corps, tabou/sensible, pour le Mouvement, figé/dynamique, pour l'Emotion, touché/relié et pour les Idées, appris/découverte. Avec cette grille, nous avons cherché à comprendre comment les modes d'apprentissage en éducation à la sexualité sont à l'œuvre pour tous les acteurs identifiés dans la grille, acteurs du champ politique, formateurs, intervenants et publics. Nous avons complété cette grille par les critères de visible et d'invisible afin de déterminer s'il s'agit d'un mode d'apprentissage conscient et clair.

De chaque entretien sont ressorties des particularités liées aux spécificités des locutrices qui ont alimenté l'identification des besoins en formation d'intervenant. L'identification de besoins généraux est apparue à travers l'analyse globale des entretiens.

Dans l'entretien 1, l'utilisation de visible/invisible dans la catégorie la catégorie « Idées / Appris » du « Formateur, Expert » est utilisée pour révéler le vécu non conscientisé du « Corps » par le sujet du vécu « Publics ». L'absence du corps dans les autres sujets de vécu et dans les autres entretiens, montre qu'il est nécessaire d'avoir une méthode pour mettre en lumière le rapport avec le vécu du corps.

Dans l'entretien 2, les vécus du sujet de « Formateur, Expert » avec la catégorie « Idées » sont en nombre très important et semblent manifester une recherche pour trouver des réponses qui permettent de gérer les situations dans lesquelles les « Emotions / Relié / Visibles » sont souvent en friction avec celles de l'« Intervenant , Stagiaire ». Cet entretien est celui dans lequel la problématique émotionnelle est le plus manifeste, et nous avons mis en évidence son importance en général par l'analyse globale des entretiens.

Dans l'entretien 3, des vécus principalement de « soi à soi » s'expriment fortement « à, avec, par autrui » dans le « Mouvement / Dynamique /Visible ». Avec très peu d'« Invisible », apparaît une grande certitude dans l'identification des vécus, et un vécu dans un mode « à, avec, par autrui » du sujet « Formateur , Expert » pour tous les types de vécus sauf pour les « Idées » qui sont plus dans le mode « de soi à soi ». Les « Idées » sont tournées vers la découverte avec un écho manifeste dans le vécu du sujet « Intervenant/Stagiaire ». Le vécu « Corps » est peu présent dans le discours. Le conditionnement de la commande institutionnelle y apparaît comme un point important à identifier dans les formations pour revenir au vécu.

Dans l'entretien 4 on trouve une forte présence du vécu du sujet « Politique, Institutions », et quasiment pas d'« Invisible », une grande certitude, une petite apparition du « Mouvement / Figé / Visible » et dans le vécu des « Idées » la découverte est minoritaire. L'« Intervenant, Stagiaire » semble entraîné dans le « Mouvement /Dynamique / Visible » et le vécu « Corps » est quasi totalement absent. Les convictions politiques semblent y jouer comme ce qui éloignent du vécu et de la découverte. Cela qui sera mis en évidence dans les formations proposées.

Pour l'ensemble des entretiens il est apparu que le vécu « Politique » semblait être un facteur de la disparition progressive du corps et de la mise en place de certitudes, il sera donc important de travailler sur la commande institutionnelle pour éviter que cela fasse écran au processus d'apprentissage.

Du point de vue statistique, une analyse de fréquence sur l'interaction en comparant les modes « de soi à soi » avec « De, à, par autrui » des différents sujets et vécus mentionnés par les locutrices, a fait apparaître que c'est surtout à travers le « Mouvement / dynamique » que le « Formateur, Expert » se positionne, ce qui a été confirmé comme tendance par un calcul de χ^2 .

Un calcul du χ^2 a également confirmé une tendance dans la catégorie « Emotion » qui avait été remarquée par une première analyse « à la main et à l'œil » et que nous décrivons ci-dessous.

Globalement, l'analyse met en évidence que le Corps et l'Emotion sont invisibilisés et remplacés par « L'ordre du discours »⁴¹² des Idées, comme si c'étaient les idées qui étaient la réalité du vécu. C'est sur ce paradigme que les formations sont délivrées. La prédominance du « Mouvement/ dynamique » a été confirmée par l'analyse statistique. De manière générale l'axe du « Mouvement / Dynamique/ Visible » est présent et semble articuler les rapports entre les différentes strates de vécus en soutenant les rôles qui se manifestent chez les locutrices avec force. La dernière hypothèse globale à propos des sujets « Formateur, Expert » concerne les vécus de type « Emotion ». Nous avons interprété que le « Formateur, Expert » ne se laisse pas toucher directement et d'une certaine façon montre une résistance à « être avec ». Cette tendance que nous avons décelée dans le « bruit de fond » émergent des 3 premières interviews a été confirmée par le calcul de notre analyse statistique. La force des rôles apparaît comme une compensation de ce vécu de type « Emotion ». La formation permettra de mettre en évidence le fonctionnement des émotions dans le comportement et la mise en place des rôles, et comment manier l' « Emotion ».

L'identification de besoins en formation nous permet de proposer un déroulé de formation "idéale" qui intégrerait la dimension d'observation de soi pour l'apprentissage.

Pour que le futur intervenant entre dans le champ de « s »'éduquer en sexualité tout au long de la vie, il est ressorti des entretiens que les quatre professionnelles interrogées ont manifesté des doutes sur la manière dont l'éducation à la sexualité est dispensée. Nous avons fait le constat que les formatrices poursuivent ces formations d'intervenants malgré le doute persistant quant à une réelle efficacité. C'est pourquoi, l'ambition de cette recherche a été d'étudier quelle formation pourrait être la mieux adaptée, considérant que la proposition résultant de ce travail est évolutive. Le cœur de la formation que nous proposons aux formateurs et aux intervenants, porte sur la compréhension de leur comportement au-delà de leur posture. La caractéristique de cette formation est de faire appel à la connaissance de son propre fonctionnement plutôt qu'à des éléments extérieurs. En effet, les contenus informatifs sont des savoirs

⁴¹² Expression empruntée à Michel Foucault, « *L'ordre du discours* », Paris, Gallimard, 1971

nécessaires aujourd'hui en éducation à la sexualité, mais ne peuvent être considérés isolément hors du contexte d'un apprentissage qui passe par le « dedans ». Penser la formation d'intervenants en mobilisant l'ensemble des dimensions humaines, permet d'envisager de transmettre une éducation en sexualité plus proche de la réalité vécue. L'ambition d'une nouvelle formation est que les concepteurs, les formateurs et les intervenants identifient leurs propres vécus pour échanger de façon fluide, avec les publics sur le thème de la sexualité.

II- Limites et ouvertures

1. Limites épistémologiques :

La forme demandée pour une thèse impacte le contenu de la recherche, dans la mesure où cela peut être une forme limitante et dans le même temps être une canalisation des savoirs conscients et des savoirs invisibles (ressentis). La forme attendue de la recherche peut amener une validation ou une invalidation ainsi qu'une visibilisation de ces savoirs. Cela contribue à apporter des éléments nouveaux et à restructurer l'ensemble pour produire de nouveaux savoirs. L'équilibre est constamment à trouver entre une nécessaire structuration et l'ouverture à une créativité comme ouverture à l'inconnu de la découverte. Par ailleurs, nous sommes partis du postulat que l'éducation à la sexualité est une nécessité. Nous n'avons pas questionné ce postulat. Toutefois, nous avons constaté, dans nos entretiens, que les formatrices d'intervenants s'interrogent sur la pertinence de cette éducation à la sexualité dans sa forme actuelle. Nous avons mené ce travail pour comprendre comment les intervenants peuvent être formés afin d'intégrer à la fois les contraintes institutionnelles, leurs ressentis et l'adaptation aux publics. Cette intégration passerait par un élargissement de la perception de soi-même dans un acte d'attention. L'objet de la formation des intervenants en éducation en sexualité serait alors que l'intervenant, par son comportement, transmette en même temps que d'autres informations, cet acte d'élargissement de perception, de soi à soi, pour que les publics soient en capacité de le générer pour eux-mêmes et ainsi de se centrer en se défocalisant de ce qui les absorbe.

2. Limites méthodologiques :

Nous avons mesuré comment notre subjectivité interfère dans la recherche, particulièrement en cherchant des éléments qui corroborent ce que nous faisons et pensions initialement. Nous nous sommes astreints à suivre les règles méthodologiques, ce qui nous a permis de voir l'influence de notre subjectivité, tout en nous efforçant de l'intégrer comme faisant partie de la recherche.

Par ailleurs, le choix des personnes interviewées, s'est porté sur des formatrices d'intervenants, dont nous avons considéré que chacune représentait ce que nous estimions être un pan significatif de la formation d'intervenants (sexologue, chargée de mission sur la lutte contre les violences faites aux femmes et intrafamiliales, Education nationale, Politique). La recherche aurait pu déboucher sur des résultats différents si nous n'avions pas sélectionné les formatrices en fonction de leurs origines institutionnelles. Par ailleurs, le recueil d'informations aurait probablement été différent si des hommes avaient aussi été interviewés. Nous avons proposé ces entretiens à des personnes de notre connaissance, induisant ainsi un biais de sélection vers une appréhension de l'éducation à la sexualité proche de la nôtre. Un choix auprès de professionnels que nous ne connaissons pas aurait probablement donné une autre tonalité à ce travail. Nous nous sommes également interrogé sur la façon dont les locutrices ont répondu : était-ce en tant que formatrices d'intervenants, ou bien en tant que personnes privées qui ont de l'expérience ? Peut-être que dans un entretien unique, elles ont tenté de montrer qu'elles savaient former et comment elles formaient. Cela aurait pu faire partie de la consigne initiale afin d'affiner le sens de leur propos. Pour aller au-delà, peut-être est-il intéressant de mettre en place plusieurs entretiens, pour aller vers plus d'ouverture et ainsi dépasser le risque de se réfugier derrière des savoirs et des savoirs faire.

Par ailleurs, dans les entretiens, la première question que nous avons posée aux quatre professionnelles, visait à situer le contexte et le domaine dans lequel allait se dérouler l'entretien. Nous avons posé la même question aux trois personnes elles-mêmes formatrices. Pour la quatrième personne, celle-ci n'étant pas formatrice nous avons modifié la forme de la question. Nous aurions pu poser la même question à cette quatrième personne pour éviter de créer un biais

d'évaluation. D'autre part, nous avons utilisé improprement le terme « question de recherche » alors qu'il s'agissait pour nous de simplement recueillir des éléments qui nous permettaient d'amorcer notre travail.

3. Limites praxéologiques :

La mise en pratique de la sexualité dans le cadre de l'éducation à la sexualité n'est pas possible, mais l'éducation en sexualité est possible. C'est certainement l'amalgame entre les deux qui crée une confusion. Il nous semble que cela constitue la limite praxéologie fondamentale de l'approche de l'éducation à la sexualité. Au regard de notre expérience, il semble qu'il soit difficile, sur le terrain de parler vraiment de sexualité. Nous avons observé qu'il y avait une sorte d'esquive pour ne pas aborder le sujet frontalement. Nous-même avons interrogé l'éducation à la sexualité et non la sexualité comme s'il était plus facile de parler d'éducation et de formation que de sexualité. Pour répondre à cette limite, nous proposons d'arrêter de considérer la sexualité comme une dimension à part ou comme un sujet délicat à traiter, et d'en parler simplement comme de tout autre composante de l'existence en rappelant souvent qu'elle fait partie intégrante de tout être vivant et qu'elle est nécessaire à la vie.

Enfin, certaines des formatrices manifestent une résignation à obéir aux recommandations de bonnes pratiques, tout en réalisant leur absence de sens pour elles-mêmes et pour les publics. Pour aller plus loin, il s'agirait de s'autoriser à sortir du connu pour s'ouvrir aux inattendus renvoyés par les publics, et donc de s'ouvrir à soi-même. Il serait également intéressant de créer un dialogue plus facile entre les personnes du terrain qui appréhendent vraiment l'éducation à la sexualité et ceux qui rédigent les recommandations de bonnes pratiques, pour ne mettre personne en porte à faux.

4. Limites théoriques :

En ce qui concerne la sexualité, nous observons que les théories qui l'abordent, le font par un autre domaine : par la santé, la prévention, la morale, les sciences, la politique. Il nous a semblé que la principale limite théorique tenait au fait que s'il existe des théories de l'éducation et des théories de la sexualité, il y a peu de théorie sur l'éducation à la/en sexualité. Paradoxalement, on peut dire que

ce manque est le symptôme d'une difficulté générale à appréhender la question de l'éducation à la sexualité.

Le dépassement de cette limite consisterait peut-être à montrer les limites de la théorisation elle-même, puisque nous avons vu que l'appréhension de l'éducation à la sexualité ne peut faire l'économie de l'ensemble des dimensions humaines indissociables des éléments théoriques qui sont les dimensions de l'émotionnel, du corporel et du comportemental. L'éducation à la sexualité est sans doute à penser mais surtout à vivre, et disant cela, ce n'est pas de procédés dont nous parlons mais d'éprouvé personnel.

III- Notre parcours de praticien/chercheur

Etant formatrice, nous nous sommes confronté à la difficulté de passer du statut d'expert, de formateur et d'intervenant, au statut de chercheur dans le champ de l'éducation à la sexualité. En effet, il a été difficile de comprendre et d'intégrer ce passage. Cela a amené une modification dans l'expression des éléments liés à ce thème, en passant de certitudes à une observation questionnante qui prend en compte l'ensemble des éléments intérieurs et extérieurs et des connaissances actuelles. Nous avons été amené à envisager les pistes opposées aux évidences et à considérer les différences et similitudes des informations qui ont alimenté cette démarche.

Notre regard sur l'éducation à la sexualité s'est complètement modifié : d'une interrogation qui était de savoir si c'était bien dans une optique de déploiement des individus que cette éducation à la sexualité est souhaitée et légiférée, nous avons commencé à entrevoir que cette légifération et cette politisation pouvaient peut-être empêcher un processus de découverte de chacun, avec sa propre vitesse, son mode d'apprentissage personnel dans sa propre temporalité, avec sa propre appétence ou non pour le sujet de la sexualité. Il a été marquant dans ce travail, d'entrevoir une profondeur avec des enjeux politiques, économiques et normatifs là où nous ne voyions que bons sentiments, vertu et peu d'efficacité et d'impact, Ce travail nous a permis de passer d'une certaine naïveté s'appuyant sur des pratiques et convictions fermes, à la prise de conscience d'intentions vertueuses ou non, derrière les recommandations de bonnes pratiques. Par ailleurs, notre pratique, en tant que formateur d'intervenants et d'intervenant auprès de publics s'est modifiée. Nous avons tenté d'aborder ce

thème si particulier de la sexualité, dans les formations et dans les séances d'éducation en sexualité d'une façon plus directe en commençant par nous présenter en donnant des éléments de notre vie privée comme une invitation à s'ouvrir et à montrer l'étendue du périmètre dans lequel pouvait se passer la séance. Il a été étonnant de constater alors, que les échanges avec les personnes se sont déroulés comme si nous nous connaissions depuis toujours.

Enfin, tout au long de ce travail, nous avons pu observer comment notre propre corps, dans une incarnation parfois envahissante, a été mis à mal à différents moments par des manifestations qui pointait une absence de sa prise en compte. Nous avons pu constater également que ce parcours s'est fait dans un mouvement qui a oscillé entre figé et dynamique ; figé du fait de la contrainte imposée et dynamique pour avancer. Nous avons réalisé que la contrainte était un élément qui pouvait empêcher la transformation de soi-même et que celle-ci ne se décrète pas. Par la confrontation à nous-mêmes et aux autres, nous avons également traversé la croyance que nous étions apaisés, confrontation nécessaire pour s'éduquer tout au long de la vie et nous avons constaté un mouvement intérieur qui consiste à prendre et à lâcher dans le même temps. Nous ne sommes pas à la fin d'un processus, mais ce travail a contribué à lancer une dynamique qui se poursuit. C'est la raison pour laquelle, dans cette dynamique, nous souhaiterions travailler sur le sujet suivant : serait-il possible de réintégrer l'éducation à la sexualité tout au long de la vie ordinaire sans en faire un sujet à part, dans l'axe « **s'éduquer en sexualité** » dans la vérité du singulier dans son mystère, uniquement accessible par le sujet lui-même.

INDEX DES AUTEURS CITES

A		D	
ABCD de l'égalité	64	DARMON Pierre	48
Ancien Testament, version synodale, Genèse 3, 7-19 – Chute de l'homme .	42	DEWEY John.....	109, 134
ANN HART Sylvie	119	DILTHEY Wilhelm	140
ARDOUIN Thierry	105	DUPONT Florence	28, 29, 31
ARENDT Hannah.....	110, 257	DÜRKHEIM Emile	65
ARISTOTE	30		
B		E	
BAJOS Nathalie.....	49	Education Nationale	14, 19, 22, 48, 76, 132, 277, 458, 469, 479, 510
BALTAZARD Véronique,.....	167	Education populaire	62
BEHAVIOURISME.....	111		
BEM Anthony	77	F	
BIACHE Marie-Joseph	246	FOUCAULT Michel. 26, 43, 44, 46, 50, 52, 55, 56, 61, 93, 181, 282	
BILGE Sirma	70	Foyer Jean	75
BLANCHET Alain	146, 155	FRAISSE Geneviève	94
BOEHRINGER Sandra	27, 32	FREINET Célestin.....	109, 123, 134
BOURDIEU Pierre.....	133, 142, 146		
BRENOT Philippe	128, 129	G	
BRIVAL Marie-Laure	50	GARAT Jean-Baptiste	75
C		GASC Marine	41
CHARLOT Bernard	110	GIAMI Alain.....	55
Charte d'Ottawa.....	50	GOBIN Pamela,	167
CHAUNCEY George.....	26	GOTMAN Anne.....	146, 155
CIFALI Mireille.....	140		
Comte Auguste.....	62	H	
COUDEYRETTE Jean-Paul	41	HALPERIN David	26, 27
COUMAROS Jean.....	75	HARARI Yuval Noah	25
		HAS.....	98
		HAVELOCK-ELLIS Henry	53

Index des auteurs

HENRARD Eric..... 271
HERITIER Christine 89
HUMBOLDT von Wilhelm..... 143
HUSSERL Edmund 128

I

IPPF 69, 70, 76

J

JACQUART Danielle 37
JODELET Denise..... 24

K

KINSEY Alfred..... 54, 55, 63, 78, 88
KRAFFT-EBING (von) Richard 53
KRAUS François..... 92
KREMEER Laurence 271

L

LABOUESSE Sylvie 249
LAMBOY Béatrice 66
LAQUEUR Thomas 45
LE RALLE Véronique ... 13, 15, 22, 24, 84,
146
LEBOUCHERA 30
LEGROUX Jacques..... 107, 110
LEMOINE Pierrette 39
LERBET Georges .83, 100, 102, 105, 106,
109, 110, 112, 113, 117, 121, 122, 123,
134, 136, 137, 152, 169, 172
LERBET-SERENI Frédérique . 2, 100, 102,
105, 106, 109, 122, 172
LIVET Pierre 111

M

MAKARENKO Anton Sémionovitch 24,
109, 123, 134
MARPEAU Jacques 113

MATALON Benjamin146, 151, 180
MAUSS Marcel 144
MEIRIEU Philippe64, 120
MIALARET Gaston..... 108
MIGNOT Joëlle 117, 124
MONTESSORI Maria.....109, 123, 134
MOSCOVICI Serge24, 160
MULLER Fred..... 271

N

NELLI René..... 41
Néo-malthusianisme..... 60
NEUWIRTH Lucien.....13, 75
NOËL-HUREAUX Elisabeth ... 2, 136, 248,
261

O

OMS8, 50, 55, 66, 67, 68, 71, 76, 267,
277
ONUSIDA..... 71
OVIDE 32

P

PERRENOUD Philippe 154
Planning familial 10, 19, 20, 22, 57, 62,
88, 90, 91, 148, 154, 263, 277, 278,
316, 450, 452, 453, 454, 465, 469, 473,
474, 475, 510, 512
PLARD Patrice 26
POPPER Karl.R... 140, 141, 143, 147, 154

Q

QUALIOPI 273, 274

R

RAGOT Mathilde..... 50

Index des auteurs

Rapport relatif à l'éducation à la sexualité.
Haut Conseil à l'Égalité entre les
femmes et les hommes (HCE) 52
RIBES Gérard (note 5) 9
ROGERS CARL.....15, 16, 102, 106, 150,
267, 268
ROSCH Eleanor 179
ROUSSEAU Jean-Jacques ..108, 113, 114
RQASF 70

S

SAINT AUGUSTIN34, 35
SIMOES-PERLANT Aurélie,..... 167
SIMONET Dominique35, 39
STEFANIAK Nicolas..... 167
SZTALRYD Jean-Marie 9

T

THEMIMES Jean-François..... 105

THOMASSET Claude 37
TROPES 160, 161
TROUSSIER Thierry 117

U

UNESCO.... 23, 71, 72, 84, 117, 118, 123,
124, 134, 499
UNESCO-UNESDOC..... 72
UNICEF 71

V

VANLAETHEM Nathalie.....2, 249
VARELA Francisco.....115, 124, 179
VERDON Jean..... 34

W

WAYNBERG Jacques..... 235, 248
WESFREID Marcelo 28

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

AÏM (Dr Philippe) : *Harcèlement scolaire – Le guide pratique pour aider nos enfants à s'en sortir* – Plon coll. L'Esprit d'ouverture – Paris, 2020 – 316p.

ARDOUIN (Thierry) : *Des professionnalités sous tension – Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* sous la direction de Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq – De Boeck, Louvain, 2015 – 338p.

ARENDT (Hannah) : *La crise de la culture* – Gallimard, coll. Folio Essais n° 113 - Paris, 1972 – 380p.

ARENDT (Hannah) : *La crise de l'éducation* in *La crise de la culture*, ed.Folio Essais pp.223-252

ARISTOTE : *Ethique à Nicomaque* – éd. Vrin Poche – livre VIII, chapitre 4, p.115

Auteur inconnu, *Le Mesnagier de Paris – Traité de morale et d'économie domestique* », Le Livre de Poche, 1994, coll. « Lettres gothiques », 864.p

BA (Awa) : *Polygamie : la douleur des femmes.* - Paris éd. Publibook – 2014 – 114p.

BAJOS (Nathalie) **et BOZON** (Michel) : *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé – La découverte* – Paris 2008

BARBIER (René) : *L'approche transversale ; l'écoute sensible en sciences humaines.* Ed. Economica coll. Anthropos, Paris, 1997 -357p.

BARBIER (René) : *La recherche-action* : Anthropos éd Economica, Paris 1996, 112p.

BARDIN (Laurence) : *L'analyse de contenu* – PUF – coll. Quadrige – Paris, 2007 – 291p.

BARANSKA (Véronique) & **LANDRY** (Sébastien) : *L'éducation à la sexualité. Respect, égalité, altérité.* – Paris, éd. In Press, 2021 – 160p.

BARBIER (René) : *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* – Paris, Anthropos, coll. Economica, 1997 – 357p.

BAUDUIN (Chantal) : *Du toucher à la touche comme accompagnement des processus d'altération - Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education - Université Pau et Pays de l'Adour* – 2007 – 442p.

BEAUVOIR (Simone de) : *Le deuxième sexe – t.1 Les faits et les mythes* – Folio n° 37 - Gallimard – Paris – 1986 – 416p.

BEAUVOIR (Simone de) : *Le deuxième sexe – t.2 L'Expérience vécue* – Folio n° 38 - Gallimard – Paris – 1986 – 656p.

BERNARD (Maëlle) : *Histoire du consentement féminin - Du silence des siècles à l'âge de la rupture* – éd. Arkhé, Paris, 2021 – 196p.

BEZILLE (Hélène) : *L'autodidacte : entre pratique et représentations* - Ed. L'Harmattan, Paris – 2003 – 207p.

BLÖSS Thierry **et GROSSETTI** Michel, *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie*, Paris, PUF 1999 p.92

BLANCHARD (Véronique) & **GARDET** (Mathias) : *Mauvaise graine. Deux siècles d'histoire de la justice des enfants.* Ed. Textuel, Paris, 2017 – 174p.

Bibliographie

- BLANCHARD** (Véronique) & **NIGET** (David) : *Mauvaises filles. Incorrigeables et rebelles*. – Ed. Textuel, Paris, 2016 – 192p.
- BLANCHET** (Alain) et **GOTMAN** (Anne) : 128 L'entretien – éd Armand Colin, coll. 128 – Paris, 2015, 128p
- BRENOT** (Philippe), *L'éducation à la sexualité*, éd PUF, Collection Que sais-je n° 3079, Paris 1996, 127p.
- BODERGAT** (Jean-Yves) & **BUZNIC-BOURGEACQ** (Pablo) sous la direction de : *Des professionnalités sous tension – Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* – De Boeck, Louvain, 2015 – 338p.
- BOURDIEU** (Pierre) & **PASSERON** (Jean-Claude) : La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement – Les Editions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1970 - 284p.
- BOURDIEU** (Pierre) & **PASSERON** (Jean-Claude) : Les héritiers. Les étudiants et la culture. Les Editions de Minuit, - coll. Le sens commun, Paris, 1964 - 192p.
- BOURDIEU** (Pierre) : *Esquisse d'une théorie de la pratique* – Ed. Droz puis Seuil ou Stock – coll. Essais - Paris, 1972 – 430p.
- BOURDIEU** (Pierre) : *La misère du monde* : « le recueil de données crée une relation sociale qui exerce des effets sur les résultats obtenus » — Seuil, Paris 1993, 1472p.
- BOUGES** (Louis-Marie) : *A l'école de l'expérience ; autonomie de l'expérience*. Paris: L'Harmattan , 2011 – 238p.
- BUZNIC-BOURGEACQ** (Pablo) : Présentation in Laboratoire CIRNEF 2023
- BUZNIC-BOURGEACQ** (Pablo) : MCF HDR, CIRNEF Normandie Université de Caen.
- BOURDIEU** (Pierre) & **PASSERON** (Jean-Claude) : *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* – Les Editions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1970 - 284p.
- BOURDIEU** (Pierre) & **PASSERON** (Jean-Claude) : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit, - coll. Le sens commun, Paris, 1964 - 192p.
- BOURDIEU** (Pierre) : *Esquisse d'une théorie de la pratique* – Ed. Droz puis Seuil ou Stock – coll. Essais - Paris, 1972 – 430p.
- BOZON** (Michel) : *Sociologie de la sexualité*. – Armand Colin, Paris, 2005 – 126p.
- BRENOT** (Philippe) : *L'éducation à la sexualité* – PUF – coll. Que Sais-je ? - n° 3079 – Paris, 2007 – 128p.
- BRENOT** (Philippe) : *Pourquoi c'est si compliqué l'amour ?* – Les Arènes, Paris, 2019 – 204p.
- BRENOT** (Philippe) : *Le sexe et l'amour* – Odile Jacob – Paris, 2003 – 256p.
- BUTLER** (Judith) : *Trouble dans le genre* - La découverte / Poche – Paris, 2006 – 294p.
- CANGUILHEM** (Georges) : *Le normal et le pathologique* – Ed. Presses Universitaires de France - collection Quadrige, Paris – 1966 -, 290p.
- CERTEAU** (Michel de) : *L'invention du quotidien t.1 L'art de faire* – Gallimard Folio Essais – Paris, 1990 – 350p.
- CERTEAU** (Michel de) : *L'écriture de l'histoire* – Gallimard Folio Histoire – Paris, 1975 – 530p.
- CHAPERON** (Sylvie) : *-Les origines de la sexologie 1850-1900*, Paris, éd. Louis Audibert, mai 2007, 288p.

Bibliographie

- CHARBONNIER** (Emilie) : *Le formation de soi à travers la vie sexuelle. Transgressions et métamorphoses* – Thèse de doctorat – Sciences de l'éducation – Université Vincennes Paris VIII – 2019 - 431p.
- CHARLOT** (Bernard) : *Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie*. Ed. Economica coll. Anthropos, Paris, 1997 – 112p.
- CHARLOT** (Bernard) : *Education ou barbarie* . Ed. Economica coll. Anthropos, Paris, 2020 – 336p.
- CHAUNCEY** George : *Gay New York: Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World 1890-1940*, Ed. Basic book 1995, 496p.
- CHOLLET** (Mona) : *Sorcières. La puissance invaincue des femmes*. Ed. La Découverte –Zones, Paris, 2018. – 232p.
- CIFALI** (Mireille) : *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* – P.U.F. coll. L'éducateur, Paris, 2^e éd 1996 – 298p.
- COIGNERAI-DEVILLIERS** (Lucie), **JACQUART** Danielle et **THOMASSET** Claude : *Sexualité et savoir médical au Moyen-âge*, compte-rendu
- COLLET** (Margaux) & **REMY-LELEU** (Raphaëlle) : *Beyoncé est-elle féministe ? ... et autres questions pour comprendre le féminisme*. - FIRST Editions – Paris 2018 – 230p.
- COLLECTIF** (entretiens avec Patrick Van Eersel) : *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Ed. Albin Michel / C.L.E.S. repris dans Le Livre de Poche – Paris,2012 – 238p.
- COLLECTIF** (dir. Catherine Meyer) : *Le livre noir de la psychanalyse – Vivre, penser et aller mieux sans Freud*. – Ed. des Arènes – 10/18 – Paris – 2010 – 644p.
- COLLECTIF** : Dossier *Métiers de la formation. Quelle professionnalisation ?* – Education Permanente n° 231 – Paris, Juin 2022 – 176p.
- DARMON** (Pierre), *Femme, repère de tous les vices - Misogynes et féministes en France. (XVI^{ème}, XIX^{ème})* , ed. André Versaille, 346p.
- DE GOUGES** (Olympe) *Déclaration des Droits de la Femme et des Citoyennes* - 1791 – Olympe de Gouges
- EUROPEAN SOCIETY OF CONTRACEPTION, 8th Seminar**; « *Sexual education, is it feasible to create an ideal universal model ?* » D. Apter (Finland) & V. Le Ralle (France) in Abstract book Warsaw, Poland 2005
- DE CERTEAU** (Michel) : *L'invention du quotidien t.1 Arts de faire* – Gallimard Folio Essais 349p.,
- DEPRAZ** (Natalie) : *Attention et vigilance*– PUF – coll. Epiméthée - Paris, 2014 – 528p.
- DEPRAZ** (Natalie), **VARELA** (Francisco) & **VERMERSCH** (Pierre) : *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique* – éd. Zeta books, Bucarest, 2011 – 368p.
- DESPENTES** (Virginie) : *King Kong Théorie* – éd. Grasset & Fasquelle (Le Livre de Poche), Paris,2006 – 152p.
- DOLTO** (Françoise) : *La cause des enfants*. Robert Laffont – Paris – 1985 – 469p.
- DOLTO** (Françoise) : *La cause des adolescents*. Pocket – Paris – 2003 – 384p.
- DOLTO** (Françoise), **DOLTO** (Catherine), **PERCHEMINIER** (Colette) : *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard* – Gallimard jeunesse – coll. Giboulées, Paris 1999 – 162p.
- DORLIN** (Elsa) : *Sexe, genre et sexualité* – P.U.F. coll. Philosophies – Paris, 2008,2021 – 176p.

Bibliographie

DUPONT Florence : « La matrone, la louve et le soldat : pourquoi les prostitué(e)s « ingénues » à Rome », in *Clio* 17/2003, pp21- 44. **ELIADE** (Mircea) : *Le sacré et le profane* – Gallimard coll. Folio Essais – Paris, 1965, 2018 – 185p.

DÛRKHEIM (Emile) : « Débat sur l'éducation sexuelle » in *Textes 2 – Religion, morale, anomie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975, collection Le sens commun. 508p.

EPITRE AUX EPHESIENS 5, 22-25

FABRE (Michel) : *Penser la formation* – éd. Fabert – Paris, 2015 – 284p.

FELDMAN (Deborah) : *Unorthodox: Comment j'ai fait scandale en rejetant mes origines hassidiques* – ed. Hachette Livre, Paris, 2021 – 272p.

FOUCAULT (Michel) : *Histoire de la Sexualité 1 – La volonté de savoir* – Paris, Gallimard – 1976 – coll. Tel – 224p.

FOUCAULT (Michel) : *Histoire de la Sexualité 2 – L'usage des plaisirs* – Paris, Gallimard – 1984 – coll. Tel – 296p.

FOUCAULT (Michel) : *Histoire de la Sexualité 3 – Le souci de soi* – Paris, Gallimard – 1984 – coll. Tel – 336p.

FOUCAULT (Michel) : *Histoire de la Sexualité 4 – Les aveux de la chair* – Paris, Gallimard – coll. Bibliothèque des Histoires – 2018 – 426p.

FOUCAULT (Michel) : *Surveiller et punir - Naissance de la prison* - Paris, Gallimard – 1975 coll. Tel – 364p.

FOUCAULT (Michel) : *La sexualité – Le discours de la sexualité* – éd. EHESS - Gallimard – Seuil – coll. Hautes Études – Paris, réed. 2018 – 280p.

FOUCAULT (Michel), *L'ordre du discours* , Paris, Ed Gallimard, 1971, 88p.

FOUCAULT (Michel) : *L'herméneutique du sujet – cours au collège de France 1981-82* - éd. EHESS - Gallimard – Seuil – coll. Hautes Etudes – Paris, réed. 2001 – 544p.

FREUD (Sigmund) : *Introduction à la psychanalyse* – Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001 – 568p.

FREUD (Sigmund) : *Trois essais sur la théorie sexuelle* – Paris, Gallimard -Folio Essais, 1987 – 215p.

FREUD (Sigmund) : *Totem et tabou* – Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001 –226p.

FREUD (Sigmund) : *Malaise dans la civilisation* – Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2010 –175 p.

FREUD (Sigmund) : *Le petit Hans analyse d'une phobie d'un garçon de cinq ans* suivi de *Sur l'éducation sexuelle des enfants.* – Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2011 – 265p.

FREUD Sigmund, *Les explications sexuelles données aux enfants. Lettre ouverte au docteur Fürst* 1907 in *La vie sexuelle*, Paris, PUF 1969, 180p.

FREUD (Sigmund) : *Cinq leçons sur la psychanalyse* « A moi vous empruntez la nature sexuelle de la libido, à Jung sa signification générale. Et ainsi se trouve créé, dans la fantaisie des critiques, un pansexualisme qui n'existe ni chez moi, ni chez Jung.» ed. Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 1966, 206p.

GAZALÉ (Olivia) : *Le mythe de la virilité – Un piège pour les deux sexes* – Paris, Robert Laffont, 2017 – 416p

Bibliographie

GENESE 3, 1-24 « Chute de l'Homme ».

GERVAIS (Marie) : *Il me tue cet amour – Comment je me suis reconstruite, après huit ans de violences conjugales.* – Paris, Massot Editions, 2020 – 256p.

GIAMI (Alain) & **LEVINSON** (Sharman) : *Histories of Sexology – Between Science and Politics* – Palgrave MacMillan, London, July 2021 – 328p.

GIDDENS (Anthony) : *La transformation de l'intimité, Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes,* Cahors, Le Rouergue – 2004 – 272p.

GHIGLIONE (Rodolphe) et **MATALON** Benjamin : *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques* - :éd Armand Colin , Paris, 1998 – 304p.

GIRAUD (Geraldine) : *Garantir le respect de la vie sexuelle et affective en EHPAD* – Diplôme d'établissement de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) – Paris 2013 - 46p.

GOBIN Pamela, **BALTAZARD** Véronique, **SIMOES-PERLANT** Aurélie, **STEFANIAK** Nicolas et al., *Émotions et apprentissages.* Dunod, « Éducation Sup », 2021, 394p.

GOUNELLE (Laurent) : *Le philosophe qui n'était pas sage* - Paris, Ed Kero,2012 – 320p.

GRANDE ENCYCLOPÉDIE de la SEXUALITÉ (LA) : collectif sous la direction de Gilbert Akoka – Paris, EDILEC, 2000 – 2257p.

GREER (Germaine) : *La femme eunuque* – Paris, Robert Laffont, 1998 – 450p.

HANNOUN (Robert) : *Les paris de l'éducation* – P.U.F coll. L'éducateur, Paris 1996 – 196p.

HALPERIN (David). M: *One Hundred Years of Homosexuality* Ed. Routledge(1990), 230P.

HENRARD (Eric), **KREMEER** (Laurence), et **MULLER** (Fred). *Théâtre forum : « quand la compétence passe des coulisses à la scène* in *Thérapie Familiale*, vol. 25, no. 4, 2004, pp. 611-614

HAVELOCK-ELLIS (Henry) : *Studies in the Psychology of Sex*

HARARI (Yuval Noah) : *Sapiens : une brève histoire de l'humanité* - Paris, Albin Michel, 2015 – 507p.

HATCHUEL (Françoise) : *Savoir, apprendre, transmettre – Une approche psychanalytique du rapport au savoir.* – Ed. La Découverte, Paris, 2005 – 166p.

HERITIER (Françoise), **PERROT** (Michelle), **AGACINSKI** (Sylviane), **BACHARAN** (Nicole) : *La plus belle histoire des femmes* – Paris, Seuil, 2011 – 331p.

HERNANDEZ (Isabelle) : *Place de la subjectivité dans l'information chez les intervenants lors des séances d'éducation à la sexualité.* – Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de sage-femme, sous la direction de Véronique LE RALLE (Chargée de mission en éducation à la sexualité, Conseil Général de l'Essonne) - Université Paris-Descartes, avril 2014.

HUMBOLDT von (Wilhelm) : *De l'esprit de l'humanité* – éd. Premières Pierres, Charenton 2004 – 80p.

JODELET (Denise) : *Représentations sociales et mondes de vie,* Editions des archives contemporaines, 2015, 385p.

JACUB (Marcela) et **MANIGLIER** (Patrice) : *Antimanuel d'éducation sexuelle* – Bréal, 2005 – 333p.

KAËS (René), **ANZIEU** (Didier) et al. : *Fantasme et formation* – Dunod, Paris, 1997 – 174p.

KINSEY (Alfred) : *Sexual Behavior in the Human Male* (1948)

Bibliographie

KINSEY (Alfred) : *Sexual Behavior in the Human Female* (1953)

KNIBIEHLER (Yvonne) : *La virginité féminine : mythes, fantasmes, émancipation* – Paris, Odile Jacob, 2012 – 221p.

LABOUESSE (Sylvie) et **VANLAETHEM** (Nathalie) – *La boîte à outils de la pleine conscience au travail*, Paris, Dunod, 2016, 192p.

LACHAUX (Jean-Philippe) : *Le cerveau funambule : comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences* – Paris, Odile Jacob, 2015 – 312p.

LAQUEUR (Thomas) : *La fabrique du sexe* – éd. Gallimard, coll. Folio Essais n°580, Paris 1992, 567p.

LE BLANC (Guillaume) : *La pensée Foucault* – coll. Ellipses Poche – Paris, 2014 – 222p.

LECOQ (Titou) : *Les grandes oubliées, Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes* – L'Iconoclaste, Paris, 2021 – 330p.

LEGRAND (Jean-Louis) – **COLIN** (Lucette) [collectif sous la direction de] - *L'Éducation tout au long de la vie* – Paris, 2008, Ed Economica, Coll. Anthropos – 176p.

LEGROUX (Jacques) : *De l'information à la connaissance* - éd. L'Harmattan coll. Alternances, 2^e éd. Paris 2008 – 320p.

LERBET (Georges) : *L'école du dedans* – Hachette Education – coll. Pédagogies pour demain – Paris 1992 – 189p.

LEVI-STRAUSS (Claude) : *Tristes tropiques* – Librairie Plon repris dans Pocket coll. Terre Humaine Poche – Paris, 1955 – 504p.

LEVI-STRAUSS (Claude) : *La pensée sauvage* – Librairie Plon repris in Pocket coll. Agora – Paris, 1962 – 344p.

LE RALLE (Véronique) : *De l'identification comme mouvement interne, mécanisme à observer dans le rôle d'une conseillère conjugale et familiale*, 1993 (mémoire de fin d'études pour l'Association Française des Centres de Consultations Conjugales).

LE RALLE (Véronique) : « Eduquer pour la cité, ou s'éduquer dans la cité », note d'investigation de Master 1 sous la direction de Didier Moreau, Paris 8, 2015. Note (24)

LÜTZ (Manfred) : *Le christianisme en procès. Lumière sur 2000 ans d'histoire et de controverses* » Paris, Editions Emmanuel, - août 2019, 292p.

MARCOVICI (Céline) : « *Madame, il fallait partir* » - *Comment la justice achève les femmes victimes de violences conjugales.* – Paris, Ed. JC Lattès – nov. 2020 – 160p.

MAKARENKO (Anton Semionovitch) : *Le livre des parents* – Moscou, Editions en langues étrangères, 1958 – 462p.

MALINOWSKI (Bronislaw) : *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives* – Petite Bibliothèque Payot – Paris, 2001 – 297p.

MARC-AURELE : *Pensées pour moi-même.* suivi du *Manuel d'Epictète* - Paris, Garnier-Flammarion, 1999 – 192p.

MAS (Victoria) : *Le bal des folles* – Paris, Albin Michel, 2019.- 256p.

MASTERS (William H.) & **JOHNSON** (Virginia E.) : *Les réactions sexuelles* – Paris, Robert Laffont, 2009 – 384p.

Bibliographie

- MAUSS** (Marcel) *Essai sur le don – Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* PUF, coll. Quadrige, Paris, 2012
- MEDYNSKI. E** : *Makarenko, l'homme et l'éducateur*, Editions du progrès, Moscou, 1947, 237p.
- MERLEAU-PONTY** (Maurice) : *Le Visible et l'invisible*, éd. Gallimard – coll. TEL, Paris, 1988, 361p.
- MIALARET** (Gaston) : *Les sciences de l'éducation* – P.U.F. coll. Que Sais-je ?, Paris, 12^e éd. 2017, 128p.
- TROUSSIER** (Thierry) et Joëlle Mignot : « Santé sexuelle et droits humains – Un enjeu pour l'humanité » éd. De Boeck, Louvain, 2015, 44p.
- MILLER** (Alice) : *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* - Paris, Aubier, 1985, 379p.
- MILLER** (Alice) : *L'enfant sous terreur : l'ignorance de l'adulte et son prix* – Paris, Aubier, 1993, 380p.
- MILLER** (Alice) : *La connaissance interdite - Affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie* – Paris, Aubier, 1993 – 192p.
- MOSCOVICI** (Serge) : La psychanalyse, son image et son public, « les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications ». Paris, PUF, 1961, 512p.
- MORIN** (Edgar) : *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* - UNESCO - Paris, Seuil, Coll. Points Essais, 2015 – 141p.
- NEIL** (Alexander Sutherland) : *Libres enfants de Summerhill* – Paris, Gallimard coll. Folio Essais, 1995 – 476p.
- NELLI** (René), *La vie quotidienne des Cathares du Languedoc au XIII^e siècle*, Hachette, 1969, 297.p
- NEYRAUT MICHEL** : *Le transfert* , Paris, PUF, col. Le Fil rouge, 2004. 288p
- NOUVEAU TESTAMENT** : 1^{ere} Epître de Paul aux Corinthiens, 6-12.
- NOUVEAU TESTAMENT** : Epître de Saint Paul à Tite 1 6.
- NUSS** (Marcel) : *Je ne suis pas une apparence* – Autoédition MN – 2021 – 187p.
- OVIDE** : *Les métamorphoses* – Le Livre de Poche classique, éd Anne Videau, Paris, 2010, 608 p.
- PERRAULT SOLIVERES** (Anne) : *Infirmières, le savoir de la nuit* – PUF, Paris, 2001, 296p.
- PIETRI** (Julia) : *Le petit guide de la fougoue sexuelle*. – ed. Le Gang du Clito, Paris – 84p.
- POPPER** (Karl.R.) : *Logique de la découverte scientifique* – éd. Payot, Paris, 2017
- POPPER** (Karl.R.) : *Des sources de la connaissance et de l'ignorance* - éd. Rivages Poches – Petite Bibliothèque – Paris 2018 – 106p.
- QUIGNARD** (Pascal) : *Le sexe et l'effroi* – Gallimard coll. Folio – Paris, 1994 – 356p.
- RANCIERE** (Jacques) : *Le maître ignorant* – Paris, 10/18, 2004 – 240p.
- REED** (Amy) : *Nous les filles de nulle part* – Paris, Albin Michel Jeunesse, 2018 – 544p.
- ROBERT** (Jocelyne) & **JACOB** (Jo-Anne) : *Ma sexualité de 0 à 6 ans* – Les éditions de l'Homme – Paris, 2016 – 88p.
- ROGERS** (Carl) : *Le développement de la personne* – Paris, Dunod, 1998 – 270p.

Bibliographie

- ROGERS** (Rebecca) et **THEBAUD** (Françoise) : *La fabrique des filles* – Paris, éd. Textuel, 2014 – 160p.
- ROUSSEAU** (Jean-Jacques) : *Emile ou de l'éducation*. Garnier-Flammarion – Paris, 2009 – 848p.
- ROUSSEAU** (Jean-Jacques) : *La Nouvelle Héloïse*. Le Livre de Poche – Paris, 2002 – 895p.
- RUFO** (Marcel) : *Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants* – éd. Anne Carrière, Paris, 2003 – 268p.
- RUFFIE** (Jacques), *Le sexe et la mort*, éditions Odile Jacob, 1986, 408.p
- SAINT-AUGUSTIN** : *Les Confessions*, éd. Gallimard, coll. Folio Classique, Paris, 1993, 608p.
- SATRAPI** (Marjane) : *Persépolis* - Bande dessinée en 4 albums – Paris, L'Association - coll. Ciboulette - 2000 à 2003
- SENEQUE** : *La vie heureuse – De la brièveté de la vie*. Paris, Arléa, 2004 – 200p.
- SERRES** (Michel) : *Pantopie ou le monde de - de Hermès à la petite Poucette - Entretien avec Martin Legros et Sven Ortolí* – éd. Poche Le Pommier ! coll. Essais – Paris, 2016 – 381p.
- SFORZINI** (Arianna) : *Foucault, une pensée du corps* – PUF coll. Philosophies – Paris, 2014 – 153p.
- SIMARD** (David) : *La santé sexuelle, genèse et usages d'un concept – Etude d'épistémologie historique, XIX^e – XXI^e siècles*. Thèse de doctorat – Université Paris-Est-Créteil – 25 nov. 2019 – 608p.
- SOHN** (Anne-Marie) : *La fabrique des garçons. L'éducation des garçons des 180 à aujourd'hui*. – éd. Textuel, Paris, 2015 – 160p.
- SOLÉ** (Jacques) : *L'amour en occident à l'époque moderne* – Albin Michel, Paris, 1976 – 312p.
- SZTALRYD** Jean-Marie
- THEMIMES** (Jean-François) : *Des professionnalités sous tension – Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* sous la direction de Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq – De Boeck, Louvain, 2015 – 338p.
- TROUSSIER** (Thierry) et **MIGNOT** Joëlle : « Santé sexuelle et droits humains – Un enjeu pour l'humanité » éd. De Boeck, Louvain, 2015, 44p.
- VARELA** (Francisco) : *Autonomie et connaissance - Essai sur le vivant* – Paris, Seuil, 1989 – 254p.
- VARELA** (Francisco) - **THOMSON** (Evan) - **ROSCH** (Eleanor) : *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* – Paris, Seuil, 1993 - 382p.
- VERDON** Jean « Les Femmes en l'An Mille », Perrin, 1999, 359p.
- VIAL** (Jean) : *Histoire de l'éducation* – Que Sais-je n° 310 – Paris, 5^e édition 2019, 128p.
- VIGARELLO** (Georges) : « Histoire du viol XVI^eme-XX^eme siècle », Seuil, coll. Points, Paris, avril 2000.
- WAYNBERG** (Jacques), *Jouir, c'est aimer*, ed.Milan/débats d'idées, 2008, 160.p
- WOOLF** (Virginia) : *Un lieu à soi* – Gallimard coll. Folio Classique – Paris, 2020 – 241p.
- WUNSCH** (Serge) : *Comprendre les origines de la sexualité humaine* – Paris, L'Esprit du Temps, 2014 – 334p. v

ARTICLES - SITOGRAPHIE

Ce que les jeunes personnes veulent et ce dont elles ont besoin en matière d'éducation à la sexualité. <https://www.actioncanadashr.org/fr/resources/sexual-health-hub/education-sexuelle/ce-que-les-jeunes-personnes-veulent-et-ce-dont-elles-ont-besoin-en-matiere-deducation-la-sexualite>

Plard (Patrice) : Site <http://anti-mythes.blogspot.com/2010/05/la-femme-gauloise-celte.html>

ABCD de l'égalité : www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite

ANN HART (Sylvie) : « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser ... pourquoi ? » In Bulletin de l'OCE : Juin 2013/vol.4/N°2

AGASSE (Jean-Michel) : *Désir, plaisir et pratiques sexuelles sous le regard d'un médecin de la Renaissance* in *Seizième Siècle*, N°7, 2011. pp. 85-97. https://www.persee.fr/doc/xvi_1774-4466_2011_num_7_1_1021

ANDRÉ (Christophe) : *La méditation de pleine conscience* in *Cerveau et psycho* - octobre 2010, n° 41, pp.18-24.

BADRINATH (Chaturvedi) : Présentation in *KAMA SÛTRA* – Paris, Guy Trédaniel, 1999

BAJOS (Nathalie) et **BOZON** (Michel) : *Transformation des comportements, immobilité des représentations - Premiers résultats de l'enquête Contexte de la sexualité en France (2006)* in *Informations sociales* 2007/8 (n° 144), pages 22 à 33

BAJOS (Nathalie) : Inserm, interview du 17 février 2012 : <https://www.lecese.fr/content/questions-nathalie-bajos-inserm-droits-sexuels-et-reproductifs>

BEHAVIOURISME : définition CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/behaviorisme>

BEM (Anthony), *Le droit au respect de la vie privée : définitions, conditions et sanctions*, publié le 04/01/2015, modifié le 29/03/2017, Site web LegaVox.fr

BIACHE (Marie-Joseph), *Le corps et son anatomie. Représentations et croyances*, Techniques & Culture [En ligne], 39 | 2002

BILGE (Sirma) : *Théorisation féministe de l'intersectionnalité* – in *Nouvelles perspectives dans les gender studies*, Diogène 2009/1 (n°225) éd. PUF, 198p.

BOEHRINGER (Sandra) : « Sexe, genre, sexualité : mode d'emploi (dans l'Antiquité) » *Kentron*, Revue pluridisciplinaire du monde antique, 21/2005 pp. 83-110.

BOEHRINGER (Sandra) : « *La sexualité a-t-elle un passé ?* » Cairn, *Recherches en psychanalyse* 2010/2 (n° 10), pages 189 à 201

BONALD (Olivier) : *La liberté sexuelle d'après Hugh Hefner et Alfred Kinsey, l'est-elle vraiment ?* <https://www.rdv-hypnose.com/blog/articles/la-liberte-sexuelle-d-apres-hugh-hefner-alfred-kinsey-l-est-elle-vraiment>

BOZON (Michel) : *L'éducation à la sexualité : une égalité à construire.* – conférence à L'Institut Emilie-du-Châtelet, Paris - octobre 2011.

BOZON (Michel) : *L'éducation à la sexualité à l'école. La neutralité, ses cibles, ses avatars.* – conférence inaugurale – Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris - septembre 2021.

CAHIERS PEDAGOGIQUES : Cécilia Germain - « Parler de sexualité à l'école : raison et sentiment » – **CRAP (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique)** - 27 novembre 2018

CAUSAM.fr - *Amour et sexualité à la renaissance* - <https://causam.fr/easyblog/societe/amour-et-sexualite-a-la-renaissance>

Bibliographie

CHAPERON (Sylvie) : « Kinsey en France : les sexualités féminine et masculine en débat », *Le Mouvement Social*, 2002/1 (n° 198), p. 91-110. DOI : 10.3917/lms.198.0091. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social1-2002-1-page-91.htm>

CHARMILLOT (Maryvonne) et **JACOT-DESCOMBES** (Caroline) : « *Penser l'éducation sexuelle à partir des droits sexuels* », Recherches & éducations [Online], 19 | juillet 2018, consulté le 11 septembre 2021 - URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6758>

CLAIR (Isabelle) : « *Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel* », *Agora débats/jeunesses* 2012/1 (N° 60), p. 67-78. DOI 10.3917/agora.060.0067

CLER Amour et Famille : <https://www.cler.net/Accompagnement-couples-et-familles>

CNDP ABCD de l'égalité https://www.objectiondelaconscience.org/wp-content/uploads/2013/12/ABCD-Egalite-dossier_272986.pdf

COIGNERAI-DEVILLIERS (Lucie) : Compte -rendu du livre « Sexualité et savoir médical au Moyen-âge », co-écrit par Danielle Jacquart et Claude Thomasset.

COLLECTIF EVRAS (Education à la vie relationnelle affective et sexuelle) : *Eduquer à la sexualité – Un métier qui s'apprend. Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle*. - Bruxelles www.evras.be – 2010. – 90p.

COLLECTIF IAAH : *Bien-être à l'adolescence : essayer et construire*. IAAH, Paris-Bobigny, juin 2014 <https://fr.calameo.com/books/0001225322076afb44f>

CORPS (LE) A L'ECOLE : UNE DIMENSION OUBLIEE : <http://theconversation.com/le-corps-a-lecole-une-dimension-oubliee-152562> - The Conversation : Sylvain Wagnon, Fabien Groeniger, 05 janvier 2021.

COUDEYRETTE Jean-Paul, « Petite histoire de l'inquisition », <http://www.compilhistoire.fr/inquisition.htm>

COUSTURIE Isabelle : « En images les martyres de la pureté » in *Aleteia* <https://fr.aleteia.org/2018/10/17/en-images-les-martyres-de-la-purete/>

CRIPS : *Les compétences-psychosociales* <https://www.lecrips-idf.net/competences-psychosociales>

DECODEURS (Les) : « *Nos réponses aux parents inquiets des prétendus dangers de la loi Schiappa pour les enfants* » - par Adrien Sénecat – 29 août 2018.

DEPRAZ (Natalie) : *Education : faire attention à l'attention-* in *i-Philo* février 2015 iphilo.fr/2015/02/18/faire-attention-a-lattention-et-vigilance-natalie-depraz

DUPONT (Florence) : « *La matrone, la louve et le soldat : pourquoi des prostitué(e)s « ingénues » à Rome ?* », in *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 17 | 2003, mis en ligne le 14 novembre 2006, consulté le 13 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/clio/580> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/clio.580>

DÛRKHEIM (Emile) : « *Débat sur l'éducation sexuelle* » in *Textes 2 – Religion, morale, anomie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975, collection Le sens commun. pp. 241 à 251

EDUSCOL : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante-EDUSCOL/> : <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

Education Populaire : www.toupie.org/Dictionnaire/Education_populaire.htm.

Education Nationale : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-le-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-pap-ndiaye-annonce-l-378596>

Bibliographie

Egido, A.; Baatouche, N.; Cocandeu, L. (sous presse), *The individual faced with risk: Outlines and limits of a preventive approach.*, In S. Gaymard (Ed.), *Psychology and Risk Prevention: Current Research*, Nova Science

European Society of Contraception (ESC), 8th Seminar,; « *Sexual education, is it feasible to create an ideal universal model ?* » D. Apter (Finland) & V. Le Ralle (France) in Abstract book Warsaw, Poland 2005 p.10 <https://escrh.eu/wp-content/uploads/2018/12/prograbstrfinal.pdf>

Etude mondiale de l'UNESCO : « *Education complète à la sexualité, nouvelles données, leçons, pratiques* » 2015

FABRE (Michel) : *Penser la formation* – éd. Fabert, Paris, 2015 – p.53

FOUCAULT (Michel) : interview : *Sexe, pouvoir et la politique de l'identité* – in Dits Ecrits Tome IV - texte n°358 – Paris, Gallimard, 1982.

FOUCAULT (Michel) : *entretien : Pouvoir et corps* – in Dits Ecrits Tome II - texte n° 157 – Paris, Gallimard, 1975.

FRAISSE (Geneviève) : *Du consentement*, Paris, Editions du Seuil, 2007, 160p.

FRERE Julien : <https://memoireimplicite.com/pedagogie-de-la-culpabilite>

FREUD (Sigmund) : *Les explications sexuelles données aux enfants. Lettre ouverte au Dr Fürst* – 1907 -©
https://psychanalyse.com/pdf/freud_explications_sexuelles_donnees_aux_enfants_2.pdf

FREUD et la découverte de la sexualité infantile. <https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2014-3.htm>
page 125

GARAT (Jean-Baptiste) : « Lucien Neuwirth, l'homme qui s'est battu pour imposer la pilule contraceptive » in *Le Figaro* du 26/11/2013

GASC Marine : *Raconte-moi la sexualité au Moyen-Âge en cinq points* -
<https://www.paperblog.fr/7195241/la-sexualite-du-moyen-age-en-cinq-points/>

GELIS (Jacques), « Sage-femmes et accoucheurs : l'obstétrique populaire au 17ème et 18ème siècle », article in *Annales/années* 1977/32-5/pp.927-957.

GIAMI (Alain). *Santé sexuelle : la médicalisation de la sexualité et du bien-être*,
<https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-7-page-56.htm>

HCE (Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes) collectif : *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité* – Paris, DSAF, rapport n° 2016-06-13 SAN021, juin 2016 – 134p.

HCE : *Rapport annuel 2023 sur l'état des lieux du sexisme en France – Rapport n°2023-01-23-STER-55* https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_-_rapport_annuel_2023_etat_du_sexisme_en_france.pdf

HERTIER (Christine) : « *une vie intellectuelle et de praticien liée à celle de l'AFCCC* »
<https://www.cairn.info/revue-dialogue-2021-4.htm> p249,

Histoire de l'imposture des droits sexuels et de l'éducation à la sexualité
<https://proscontreeducsex.wordpress.com/histoire-de-limposture-des-droits-sexuels-et-de-leducation-a-la-sexualite/>

Ingénierie, évaluation et qualité en formation – Université de Genève
https://www.unige.ch/fapse/editions/files/3914/3938/8395/Cahier_82.pdf

IPPF : *Déclaration des droits sexuels* :
https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_french.pdf

Bibliographie

INPES : Questions d'ados - brochure d'information du site Onsexprime.fr. 2016 – 68p.

INSERM, *Genre et santé, prendre en compte les inégalités* : <https://www.inserm.fr/dossier/genre-et-sante/>

IGESR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche) : Rapport relatif à l'Éducation à la Sexualité en milieu scolaire. (collectif) – n° 2021-149 – juillet 2021 – 76p.

JAMI (Irène) : « Judith Butler, théoricienne du genre » in Cahiers du Genre 2008/1 (n°44) - pp.205 à 228 - Mis en ligne sur Cairn.info le 01/11/2011 - <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0205>

JOSEPHSON (Mary) : *Kinsey, Rockefeller & MK Ultra : Instruments du Nouvel Ordre Mondial*, par Pr. Judith Reisman <https://www.apar.tv/alt-news/kinsey-rockefeller-mk-ultra-instruments-du-nouvel-ordre-mondial-par-pr-judith-reisman/>

JOIGNOT Frédéric : *L'esprit n'est pas une machine* : article suite à une interview de Francisco Varela par, juil. 2006 <https://www.lemonde.fr/blog/fredericjoignot/2007/09/19/lesprit-nest-pas-une-machine-rencontre-avec-le-neurobiologiste-francisco-varela-un-des-peres-de-la-recherche-cognitive/>

KNIBIEHLER (Yvonne) : *L'éducation sexuelle des filles au XX^e siècle* – in *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996/2 (n° 4), p. 8-8. DOI : 10.4000/clio.436. URL : <https://www.cairn.info/revue-clio-1996-2-page-8.htm>

KRAFFT-EBING (von) (Richard) : *Psychopathia Sexualis* (1886)

KRAUS (François) : » in Le Figaro du 16/02/23

LAMBOY (Béatrice) et al, *La santé en action* in Santé publique France, 2015, n°431 pp.10-11

LAPOINTE (Chantal)

<http://medieval.mrugala.net/Femme/Prostitution%20au%20Moyen%20Age/Prostitution%20au%20Moyen%20Age.htm>

LEBOUCHERA : « Sexualité et relations pédérastiques dans l'Antiquité grecque » <https://masterccs.hypotheses.org/11496>

LEDOUR (Valérie) : *Les Centres de planification et d'éducation familiale :50 ans d'évolution, de la contraception des mères à la santé sexuelle des jeunes* – 2019

LEGIFRANCE : *loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception* <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631/>

LE MEUR (Georges) : *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?* Revue française de pédagogie Année 1993 102 pp. 35-43

LEMOINE (Pierrette) Centre Ressource pour les intervenants auprès des auteurs de violences sexuelles, (CRIAUS). <https://www.santementale.fr/ddl/pdf/8dc8701710d447f0c0ab345f37d36922/>

LEON (Marie) : *Un enfant si je veux, quand je veux ...* in Gestalt n°43 2013/1 pp. 104-118

LE RALLE (Véronique) : *L'éducation à la sexualité entre morale et plaisir, inviter ou convoquer. Dans quels buts.* In L'Echo de l'ANCIC (Association Nationale des Centres d'IVG et de Contraception) N° 19, avril, mai, juin 2016 – pp.9-10.

LE RALLE (Véronique) : *Pratique attentionnelle active© et éducation à la sexualité.* In L'Echo de l'ANCIC n°23, mars 2018 – pp. 13-17.

LE RALLE (Véronique) et **GIORDANELLA** (Claude) : L'apport de la pratique attentionnelle active© pour les jeunes en situation de handicap, in *Sexualités Humaines n° 43, oct.-nov.-déc. 2019 - pp. 50-55.*

Bibliographie

LERBET-SERENI (Frédérique) : *Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ?* in Education permanente n° 205 – 2015 – pp.31-40.

LERBET-SERENI (Frédérique) : *Mythe et Education* in ouvrage collectif éponyme – co-dirigé avec Franck Vialle – 2012 – L'Harmattan - pp.9-13 et 15-32.

LERBET-SERENI (Frédérique) : *Des paradoxes au paradoxe ; la figure d'Antigone pour penser l'accompagnement* in Penser l'accompagnement adulte sous la direction de Jean-Pierre Boutinet – 2007 – PUF – pp.189-207

LERBET-SERENI (Frédérique) : *Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement ...* in L'Année de la recherche en sciences de l'éducation – 1999 – pp.145-178

LERBET-SERENI (Frédérique) : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.* in Glottopol – Revue de sociolinguistique – N° 23 – Janvier 2014. pp.1-11.

LERBET-SERENI (Frédérique) : *L'in-possible coopération pluridisciplinaire : la mort pour s'en parler* – in 2020.halshs-02902113.

LERBET-SERENI (Frédérique) : *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail du versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement* : Synthèse présentée en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger des recherches (HDR) - Université de Tours – 1997 – p.48.

LIVET (Pierre) : Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance, in Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle 2012/1-2 (Vol. 45), pages 51 à 66
<https://doi.org/10.3917/lse.451.0051>

LOCKE (John) : *Pensées sur l'éducation* – version électronique Université du Québec
http://classiques.ugac.ca/classiques/locke_john/pensees_sur_l_education/Locke_Pensees_education.pdf p10

MARPEAU (Jacques), *Qu'est-ce qu'éduquer*, 2013, p. 13-25. <https://www.cairn.info/processus-de-creation-dans-le-travail-educatif--9782749236551-page-13.htm>

MEIRIEU (Philippe) : *Que peut l'éducation ?* Les grandes conférences liégeoises 2012 vidéo
Art'n'Click

MI-KYUNG YI : « *L'éducation sexuelle déforme autant qu'elle informe* » - interview du 11 mai 2015 par Cécile Guéret in Psychologies

MIGNOT Joëlle : *Les sept voies positives de la (bonne ?) santé sexuelle* - <https://santesexuelle-droitshumains.org/wp-content/uploads/2021/02/LES-7-VOIES-POSITIVES-DE-LA-SANTE-SEXUELLE.pdf>

Néo-malthusianisme : <https://www.cnrtl.fr/definition/malthusianisme>

NOËL-HUREAUX (Elisabeth) : *Education en santé tout au long de la vie* – Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education et de la Formation – Université Paris 8 – octobre 2019 ;

OMS, Organisation Mondiale de la Santé (OMS), Santé Sexuelle, https://www.who.int/fr/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

ONUSIDA : *Education par les pairs et VIH/sida : concepts, utilisation et défis* – Paris, Eyrolles Coll. Meilleures pratiques, 2000.

PAUL (Maela) : « *L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient* », *Recherche en soins infirmiers*, 2012/3 (N° 110), p. 13-20. DOI : 10.3917/rsi.110.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-13.htm>

Bibliographie

- PEGDWENDE SAWADOGO** (Honorine), L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête, in Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/>
- PERRENOUD** (Philippe) : Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html
- PETITMENGIN** (Claire) : *L'énaction comme expérience vécue* – Paris, in *Intellectica*, Vol.1, cf n° 43, 2006 – pp. 85-92
- PICQ** (Françoise) -*Le personnel est politique, féminisme et for intérieur*, Article publié dans les actes du colloque Le for intérieur, CURAPP, 1995, PUF pp.341-352. <http://francoisepicq.fr/site/wp-content/uploads/2016/06/le-personnel-est-politique-f%C3%A9minisme-et-for-int%C3%A9rieur.pdf> –
- POINT (Le)** : *La sexualité en France* - n° 2402 – 13 septembre 2018 – Janine MOSSUZ LAVAU (CNRS)
- Planning Familial** : « L'éducation à la sexualité – L'approche d'un mouvement émancipateur », , p.7, https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf
- QUALIOPI** : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/qualiopi>
- QUESTIONS D'ADOS** : professionnels des Centres de Planification de Santé Sexuelle avec le témoignage de jeunes et de parents. Ed Au Diable Vauvert, Vauvert, 2007 (ed mars 2023) – 141p.
- RAGOT** (Mathilde) : *Contraception et IVG*, in *Top Santé* 26 sept 2018
- Rapport relatif à l'éducation à la sexualité**. Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes (HCE) – 2016, 134p.
- RQASF** – Réseau Québécois d'action pour la santé femmes - action santé femmes, l'intersectionnalité pour des pratiques plus égalitaires en santé, <https://rqasf.qc.ca>
- SEDIVY** (Jean Dr) : *Histoire de la Sexologie 2* - http://cgoa.fr/histoire-de-la-sexologie_se.pdf
- SIMONET** Dominique « Le sexe au Moyen Age », l'Express du 23 juillet 2016.
- SITE APPRENDRE A EDUQUER** : <https://apprendreaeduquer.fr/corps-enfants-pas-prepares-apprendre/>
- SPAGNOL et al**, 2016 in <https://www.scribbr.fr/methodologie/collecte-de-donnees/>
- TROPES** © version.4, Manuel de référence, <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>
- UNESCO** : Chaire de Santé Sexuelle <https://www.santesexuelle-droitshumains.org/index.php/fr/>
- UNESCO** : Education complète à la sexualité : pour des apprenants en bonne santé, informés et autonomes. <https://www.unesco.org/fr/health-education/cse>
- UNEFPA** : <https://www.UNFPA.org>
- Une histoire du droit au travail des femmes** : <https://pratiques.fr/Une-histoire-du-droit-au-travail>
- VELLAS** (Etiennette) université Genève : *Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi* – in *Educateur* n° spécial mai 2007.
- VIALLE** (Franck) *Quand apprendre c'est faire* in *Apprendre à se former par l'expérience*, Editions Petra <https://www.editionspetra.fr/livres/apprendre-se-former-par-l'experience>

Bibliographie

VERNY (Marie-Thérèse) : Comment les théologiens et les philosophes voient la femme. In: Cahiers de civilisation médiévale, 20e année (n°78-79), Avril-septembre 1977, p105 à 129

WUNSCH (Serge) & **BRENOT** (Philippe) : *Existe-t-il un instinct sexuel ?* - Rev. Europ. Sexol ; Sexologies ; (XIII), 48 : 22-29., 2004.

Wesfreid (Marcelo) : *L'amour au temps des Grecs et des Romains* , in L'Express, 16/08/2007

FILMO- VIDEOGRAPHIE :

AFC (Association Française pour la Contraception) : *Petites histoires d'amour et de contraception* – réal. C.Arnal / JL Laval / N. Guerre, 2003 - 42'

BAUDUIN (Chantal) : *L'accompagnement des jeunes, intervention à l'université de Lorraine* - mai 2012

BENHAÏEM (Annabel) : *A la rentrée 2017, les élèves suivront des "cours d'attention"* grâce au programme Ato . in Huffington Post , 22 juin 2017.

BUISSON (Odile) : *Le clitoris cet inconnu*, <https://www.youtube.com/watch?v=Y-4hbbQ3q4g>

ÇA SE DISCUTE : <https://www.youtube.com/watch?v=dwEqit68n-4>

CALL THE MIDWIFE : série TV GB/USA – réal Kate Herron et Ben Taylor – 16 épisodes en cours – 46/52'

CLITORIS - ET TOUT LE MONDE S'EN FOUT : réal. Axel Lattuada & Fabrice De Boni
<https://www.youtube.com/watch?v=N67C7G5y9Dk> – 2017

FEMALE PLEASURE: film documentaire - réal. Barbara Miller – Suisse/Allemagne, 97' - nov. 2018
coprod. SRF-RTS-RSI / ARTE G.E.I.E. - Teleclub.

HOMME FACILE (Je ne suis pas un ...) : réal. Eléonore Pourriat – France 2018 – 1h38.

JUNO : réal. Jason Reitman – USA 2007 – 94'

LOI (La): réal. Christian Faure – France 2014 – 1h30.

MAJORITÉ OPPRIMÉE: France – réal. Eléonore Pourriat, 2010, court métrage 10'43".

MASTERS of SEX : USA - série TV – réal. Michele Ashford – 46 épisodes de sept 2013 à nov. 2016.

MEIRIEU (Philippe) : *Que peut l'éducation ?* Les grandes conférences liégeoises – 2012 1h42 – Art 'n' Clic Video

MÉTIER COMME UN AUTRE (UN) : France, film de Frédérique Pollet-Rouyer, 2013 – 9'06"

MON CORPS C'EST MON CORPS - réal. Moira Simpson, *Office national du film du Canada*, Studio de Vancouver - 1985 – 43'.

MORRISSOU (Diégo) : *A quel âge elles l'ont fait pour la première fois.* 8'49"

NÉ POUR ORGANISER : interview de Francisco Varela - 2eme partie - co-réalisé par IUT-CRIA La Rochelle et ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1994. - 25'. <https://www.youtube.com/watch?v=9qIWCMssyTk>

OH MY GOD ! : réal. Tanya Wexler – Grde Bretagne – 2011 - 99'

OSEZ PARLER SEXUALITÉ AUX JEUNES : France – Marianne Films, réal. Audrey Lehont & Emmanuelle Dominice, 2017 – 7'20". <https://www.youtube.com/watch?v=oziYe70-cfw>

Bibliographie

PERSÉPOLIS : réal. Marjane Satrapi & Vincent Peronnaud : long métrage d'animation. Paris, 2007 – 95mn

PHILADELPHIA : USA – réal. Jonathan Demme, 1994 – 2h06.

PORTRAIT de SIMONE IFF (Un): réal. Les yeux d'Izo et Le Planning Familial – Paris 2014– 20'25".

PUPILLE: réal. Jeanne Herry – France – 2018 – 107'

REVOLUTIONS SEXUELLES : réal. Sylvain Desmille - documentaire – Paris 2017 - ép. 1 : Le droit au plaisir (52mn) – ép. 2 : Réinventer l'amour (52mn)

SEXE SANS CONSENTEMENT : réal. Delphine Dilly – documentaire – Paris 2017 – 52'

SEX EDUCATION : série britannico-américaine (GBR-USA) – réal. Kate Herron & Ben Taylor- 16 épisodes de 50min - 2019

SUFFRAGETTES (Les) : réal. Sarah Gavron – Paris 2015 - 1h41'

TASSE DE THÉ (La) : (Le consentement) : Blue Seats Studios, version française. 2015 – 2'54"
https://www.youtube.com/watch?v=S-50iVx_yxU

VAGUE (LA) : Allemagne – réal. Dennis Gansel, 2008 – 1h47

VIVA LA VULVA : réal. Gabi Schweiger – 2019 - Autriche – 52' 196

LISTE DES ACRONYMES

- AFC : Association Française de la Contraception
- AFCCC : Association Française des Centres de Consultation Conjugale
- AIDS : Acquired Immuno Deficiency Syndrome
- ANCIC : Association Nationale des Centres d'IVG et de contraception
- CARSAT : Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé au Travail
- CCF : Conseillère conjugale et familiale
- CDCESS : Comité Départemental de Coordination des actions d'Education à la Santé et à la Sexualité
- CLER : Amour et famille : Centre de Liaison des Équipes de Recherche sur l'amour et la famille
- CPE : Conseillers Principal d'Education
- CPEF : Centre de Planification et d'Education Familiale
- CPS : Compétences Psycho-Sociales
- CRAMIF : Caisse Régionale Assurance Maladie Ile de France
- CRIPS : Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes
- EAS : Education à la vie Affective et Sexuelle
- ECS : Education Complète à la Sexualité
- ECS : Education Complète à la sexualité
- EPE : Ecole des Parents et des Educateurs
- ESC : European Society of Contraception, (Société Européenne de Contraception)
- EVARS : Education à la Vie Affective, Relationnelle et Sexuelle
- EVAS : Education à la Vie Affective et Sexuelle
- FNCF : Fédération Nationale Couples et Familles
- FNEPE : Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs
- HAS : Haute Autorité de Santé

Liste des acronymes

HCE : Haut Comité à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes

IGERS : Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

IPPF : Planned Parenthood Federation (Fédération internationale pour la planification familiale)

IST : Infections sexuellement transmissibles : IST

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

IVG : Interruption Volontaire de Grossesse

MIPROF : Mission interministérielle pour la protection des femmes victimes de violences et la lutte contre la traite des êtres humains : MIPROF

MST : Maladies sexuellement transmissibles

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONUSIDA : Le Programme commun des Nations unies sur le VIH/sida

PF : Planning Familial : mouvement féministe et d'éducation populaire

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PNL : Programmation Neuro Linguistique

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

RQASF : Réseau Québécois d'Action pour la Santé des Femmes

SDGs : Sustainable Development Goals

SIDA : Syndrome d'immuno-déficience acquise : AIDES

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNFPA : United Nations Fund for Population Activities (Fonds des Nations Unies pour les activités en matière de population)

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance)

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

WHO : World Health Organization



UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

École Doctorale des Sciences Sociales et Humanités

L'éducation à la sexualité en France, de l'Eglise aux politiques
publiques : quelle(s) formation(s) d'intervenants ?

Entretiens auprès de quatre acteurs professionnels de l'éducation à la
sexualité

ANNEXES

Thèse soutenue le 28 septembre 2023

par **Véronique LE RALLE**

pour obtenir le grade de **Docteur**

de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

Spécialité : Sciences de l'Éducation

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES.....	310
ANNEXE 1 – LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA LOI 2010	311
ANNEXE 2 - PLANNING FAMILIAL DOSSIER PEDAGOGIQUE	316
ANNEXE 3 – PROGRAMME DE FORMATION AFCCC.....	318
ANNEXE 4 – ENTRETIENS.....	321
<i>Entretien 1 brut avec Katia.....</i>	<i>322</i>
<i>Entretien 1 avec Katia, lecture flottante</i>	<i>340</i>
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Katia</i>	<i>346</i>
<i>Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens</i>	<i>348</i>
<i>Entretien 2 brut avec Jeanne</i>	<i>367</i>
<i>Entretien 2 avec Jeanne, lecture flottante</i>	<i>384</i>
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Jeanne</i>	<i>391</i>
<i>Entretien 2 avec Jeanne, découpé en unités de sens.....</i>	<i>393</i>
<i>Entretien 3 brut avec Sophie.....</i>	<i>411</i>
<i>Entretien 3 avec Sophie, lecture flottante.....</i>	<i>426</i>
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Sophie</i>	<i>432</i>
<i>Entretien 3 avec Sophie, découpé en unités de sens</i>	<i>434</i>
<i>Entretien 4 brut avec Emma.....</i>	<i>450</i>
<i>Entretien 4 avec Emma, lecture flottante.....</i>	<i>465</i>
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Emma</i>	<i>469</i>
<i>Entretien 4 avec Emma, découpé en unités de sens</i>	<i>471</i>
ANNEXE 5 – PERTINENCE ET APPLICATION DU X2 A L’ENSEMBLE DES DONNEES	487
ANNEXE 6 – LE CONTENU DES CORBEILLES.....	497
<i>Corbeille de l’entretien 1 avec Katia.....</i>	<i>497</i>
<i>Corbeille de l’entretien 2 avec Jeanne</i>	<i>497</i>
<i>Corbeille de l’entretien 3 avec Sophie.....</i>	<i>497</i>
<i>Corbeille de l’entretien 4 avec Emma</i>	<i>498</i>
ANNEXE 7 - APPORTS THEORIQUES SUR L’EVOLUTION DES APPROCHES, DES CONCEPTS ET DE LA LEGISLATION SUR LA SANTE SEXUELLE	499

ANNEXE 1 – LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA LOI 2010

25/11/13 Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établis...



ARRETE

Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établissements d'information, de consultation ou de conseil familial

NOR: SCSA1029743A

Version consolidée au 11 décembre 2010

La ministre des solidarités et de la cohésion sociale,
Vu le code de la santé publique, et notamment ses articles L. 2212-4, R. 2212-1 et R. 2311-9,
Arrête :

▶ TITRE IER : FORMATION « EDUCATION A LA VIE »

Article 1

La formation « Education à la vie » de 160 heures, définie en annexe 1 du présent arrêté, concerne les personnes exerçant des activités d'accueil ou d'information relatives à la vie relationnelle, affective, sexuelle.

Article 2

Cette formation est ouverte aux professionnels et aux bénévoles de l'action sociale, éducative ou sanitaire.
Des allègements de formation peuvent être accordés, dans la limite de 40 heures, par l'établissement de formation, en fonction des qualifications ou de l'expérience professionnelle des candidats à la formation.

Article 3

A l'issue de la formation, l'établissement de formation évalue les compétences acquises.
Sur la base de cette évaluation, il délivre une attestation de formation à l'accueil informatif pour une éducation à la vie.

▶ TITRE II : FORMATION AU CONSEIL CONJUGAL ET FAMILIAL

Article 4

Le référentiel professionnel et le référentiel de formation, figurant en annexe 2 du présent arrêté, visent à l'acquisition des compétences en matière de conseil conjugal et familial prévues aux articles du code de la santé publique susvisés.

Article 5

La formation au conseil conjugal et familial comprend 400 heures d'enseignement réparties sur deux années et deux stages de 40 heures chacun ciblés sur les activités suivantes : entretiens de conseil de soutien sur l'ensemble des problèmes liés à la sexualité, à la contraception, à l'IVG, aux maladies sexuellement transmissibles, aux relations conjugales et familiales, animations de réunions collectives, de groupes de jeunes ou d'adultes sur les questions relatives à la vie relationnelle, sexuelle et affective, participation au diagnostic de besoins nouveaux sur leur territoire d'intervention.

Article 6

La formation au conseil conjugal et familial est accessible aux personnes justifiant d'un diplôme enregistré au moins au niveau III du répertoire national des certifications professionnelles dans les domaines suivants : médical, paramédical, social, éducatif, psychologique, juridique, d'animation, ainsi qu'aux personnes ayant obtenu l'attestation de formation « Education à la vie » et justifiant de 200 heures d'activités d'accueil, d'informations relatives à la vie sexuelle, relationnelle et familiale.

Article 7

Des allègements de formation peuvent être accordés, dans la limite de 80 heures, par l'établissement de formation, en fonction des qualifications ou de l'expérience professionnelle des candidats à la formation.

Article 8

Une évaluation de l'acquisition des compétences nécessaires est réalisée au cours de la formation, selon des modalités propres à l'établissement de formation. Une évaluation globale est réalisée en fin de formation.
Le contrôle des compétences acquises et l'évaluation de l'aptitude au conseil conjugal et familial sont réalisés par l'établissement de formation sur les bases suivantes :
– deux rapports de stage, complétés par les appréciations portées par les responsables du stage ;
– un travail de réflexion personnelle écrit portant sur les enjeux de la fonction et sa mise en œuvre ;
– un bilan individuel sous forme d'entretien, confirmé par écrit, en fin de formation.
Les modalités sont précisées dans le projet pédagogique de l'établissement de formation. Le projet pédagogique et les modalités concrètes des épreuves d'évaluation sont communiqués aux intéressés avant leur entrée en formation.
L'établissement de formation délivre une attestation de qualification au conseil conjugal et familial aux candidats qui satisfont à l'évaluation globale.

▶ TITRE III : DISPOSITIONS GENERALES

Article 9

Les formations sont dispensées par des organismes publics ou privés justifiant d'un projet pédagogique, élaboré en conformité avec les référentiels figurant en annexe du présent arrêté.
Ils doivent respecter, en outre, les droits et principes qui gouvernent la République, et notamment le principe de neutralité.
L'équipe pédagogique de chaque établissement de formation doit comprendre des formateurs qualifiés ayant une pratique du conseil conjugal et familial (d'au moins trois ans) et des dynamiques de groupes.

25/11/13 Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établis...

L'établissement de formation peut recourir, par ailleurs, à des intervenants extérieurs experts dans les disciplines du programme.

Article 10

Ces établissements de formation adressent chaque année au directeur général de la cohésion sociale, pour chaque formation dispensée, un rapport d'activité, conforme à l'annexe 3 du présent arrêté.

Article 11

Une commission est chargée de donner un avis argumenté sur les rapports d'activité des établissements de formation, afin d'en déterminer la conformité aux dispositions du présent arrêté.
 Cette commission est composée de cinq personnes qualifiées élues par l'assemblée plénière du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale, dont trois parmi les organismes représentatifs dans le domaine, de trois représentants du ministre en charge des affaires sociales, d'un représentant du ministre en charge de la santé et du secrétaire général du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale.
 Elle se réunit à l'initiative du directeur général de la cohésion sociale.

Article 12

A modifié les dispositions suivantes :

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 1 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 10 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 11 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 12 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 2 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 3 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 4 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 5 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 6 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 7 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 8 (Ab)

Abroge Arrêté du 23 mars 1993 - art. 9 (Ab)

Article 13

Le directeur général de la cohésion sociale est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

► **Annexes**

Article Annexe 1

PROGRAMME DE FORMATION "ÉDUCATION À LA VIE"

Cette formation vise à former aux activités d'accueil, d'information, d'orientation relatives à la vie relationnelle, affective, sexuelle.

Objectifs de la formation :

- développer des compétences en matière d'accueil et d'information sur le champ défini, auprès de jeunes, de personnes seules, de couples, de familles ;
- prendre en compte la dimension relationnelle de l'accueil ;
- clarifier son positionnement institutionnel (mission - spécificité et complémentarité du poste).

Modalités pédagogiques :

Sur la base du programme indiqué ci-dessous, articuler la formation autour des trois dimensions suivantes :

- apports de connaissances ;
- acquisition de techniques, de savoir-faire (information, communication, écoute...);
- acquisition d'une posture professionnelle (attitudes - comportements...).

Programme :

I. - Apports de connaissances.

1. Développement psychoaffectif de la personne : l'enfance et ses spécificités, l'adolescence (son développement et ses crises) - le corps et la sexualité (connaissance du corps, relation à son corps, relation sexuelle), fécondité.

2. Evolution des modèles familiaux : la question du genre, père-mère, couple conjugal, couple parental, couple mixte, autorité parentale...

3. Structure familiale et société : travail, chômage, pauvreté, maladie handicap, isolement, toxicomanie, vieillissement, maladies sexuellement transmissibles.

4. Dysfonctionnements de la personne, du couple et de la famille : rupture, séparation, divorce, violence, dépression...

II. - Acquisition de techniques.

1. Sensibilisation à la fonction écoute.
2. Sensibilisation aux techniques et aux stratégies de communication.
3. Sensibilisation au travail en réseaux.

III. - Acquisition d'une posture professionnelle (attitudes et comportements).

1. Connaissance de soi et relation aux autres : prise de conscience de ses attitudes :
 - identifier et valoriser ses spécificités dans la relation à autrui (au niveau individuel, social, culturel, éthique).
2. Identité professionnelle - responsabilité institutionnelle.

Article Annexe 2

**RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL
 DE CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL
 Contexte d'intervention**

La fonction de conseiller conjugal et familial (CCF) est définie par le décret n° 93-454 du 23 mars 1993 et l'arrêté de la même date. Celui-ci précise que la mission du CCF s'exerce spécifiquement dans le champ de la sexualité dans ses dimensions affectives, relationnelles et sociales. Son intervention est destinée à une personne (quel que soit l'âge), un couple, une famille ou un groupe, avec comme finalité l'éducation à la sexualité ainsi que l'aide aux personnes en situation de conflit ou victimes de violences intrafamiliales, sexistes, sexuelles.

L'action du/de la CCF s'inscrit aussi en prévention dans le cadre de la promotion de la santé (définie dans le sens de l'OMS [1]). Elle s'exerce plus particulièrement dans le domaine de la vie affective et sexuelle (aide au respect de soi, de l'autre, dans un lien amoureux, aide au choix contraceptif, préparation à la parentalité, etc.).

La/le CCF intervient à la demande des personnes (individu-couple-familles), des professionnels ou des institutions. En fonction de la nature de la demande, elle/il engage une intervention individuelle et/ou collective. Elle/il peut mettre aussi en œuvre une fonction d'orientation.

Dans le cadre de ses consultations, la/le CCF conduit des entretiens. Dans ce cadre, elle/il exerce une fonction d'aide basée sur l'écoute et le counseling (2). Elle/il favorise l'ouverture d'une réflexion, accompagne la personne dans la prise des décisions les mieux adaptées à sa situation et à son mieux-être.

Son intervention vise à permettre à la personne de se (re)situer dans son contexte sociétal, social, familial et personnel.

Dans les situations de violences physiques et/ou morales, il/elle aide la personne à revaloriser sa propre estime et à se situer en tant

25/11/13 Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établis...

que sujet et non comme objet de discrimination ou de maltraitance.
 En complément aux conduites d'entretien, le/la CCF déploie différentes actions collectives favorisant l'information, les échanges et l'éducation à la vie sexuelle et relationnelle (auprès des enfants, des adolescents, de groupes de femmes en situation de vulnérabilité par exemple).
 Elle/il réalise alors des animations de groupe, met en place des groupes de parole, aide les professionnels à acquérir les comportements adaptés (par exemple dans la prise en compte de la sexualité des personnes en situation de handicap ou des personnes âgées).
 La/le CCF construit une relation de confiance avec la personne, le couple, la famille.
 Elle/il exerce son activité dans un cadre éthique, de neutralité, de respect des personnes et de leur anonymat.
 Elle/il intervient de façon régulière dans un cadre partenarial qu'elle/il contribue à construire ; il est amené à développer des partenariats afin d'inscrire son intervention dans un registre d'échanges et d'actions pluridisciplinaires. Elle/il participe à un travail d'équipe.
 Elle/il réalise des diagnostics du territoire où elle/il exerce, qui permettent de poser l'évolution des demandes dans son domaine d'intervention et d'adapter, le cas échéant, les réponses et les propositions.
 La/le CCF exerce dans les établissements d'information pour le conseil conjugal (EICCF), dans les centres de planification (CPEF), dans les associations, les établissements de santé pratiquant des IVG, les CAF et en libéral.
 Il peut partager son temps de travail entre plusieurs sites et différents employeurs.
 (1) La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité en référence au préambule de la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé.
 (2) Tenir conseil - processus d'identification.

RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS DU CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL

Fonction d'accueil, d'information et d'orientation concernant le champ de la sexualité dans ses dimensions affectives, relationnelles et sociales	Mise en place d'un accueil individuel ou collectif du public dans le cadre de permanences, permanences téléphoniques, internet... Conduite d'entretiens ponctuels Mise en place d'informations collectives Sélection, actualisation et diffusion d'informations : textes législatifs, réglementaires, connaissances des partenaires, des dispositifs... Conception d'outils d'information Contacts avec les partenaires
Fonction prévention dans le champ de la promotion de la santé et de la lutte contre les violences	Transmission d'informations Conduite d'entretiens et animations collectives relatifs à la contraception – IST/VIH – prévention des grossesses non désirées - prévention des comportements à risques (alcoolologie, drogue, suralimentation...) - prévention des comportements violents (en particulier relations filles/garçons et intrafamiliales) - promotion de la santé sexuelle Orientation vers d'autres services et compétences - Entretiens téléphoniques Mise en œuvre de groupes de parole
Fonction d'aide et d'accompagnement à la vie sexuelle/dimensions affectives, relationnelles et sociales	Réalisation de permanences d'écoute Animation de groupes de parole Conduite d'entretiens individuels, de couples, de familles, d'adolescents Accompagnement des jeunes à la vie sexuelle, affective, relationnelle et à la fonction parentale Conduite d'entretiens et accompagnement en pré et post IVG (aide à la décision - aide au choix de la technique IVG) Aide au choix de l'adulte accompagnant/mineurs pour entretien pré et post-IVG Mise en œuvre d'un accompagnement aux personnes victimes de violences intrafamiliales, sexistes, sexuelles (mariages forcés - mutilations sexuelles - incestes-violés - violés au sein du couple...)
	Repérage des situations de violences Conduite d'entretiens Concertations pluridisciplinaires (médecin, sage-femme, infirmier, travailleur social...) Orientation Repérage des situations de risque de maltraitance à enfants ou de danger avéré Sélection des informations à partager avec les partenaires habilités et transmissions des éléments au conseil général
Fonction éducative et pédagogique concernant le champ de la sexualité dans ses dimensions relationnelles, affectives et sociales	Conception et construction des outils pédagogiques nécessaires Pilotage ou/et participation à des actions collectives Animation de groupes de parole Animation de groupes de réflexion et d'échanges sur les relations garçons/filles Organisation de permanences d'écoute (établissements scolaires, ESAT, missions locales, mairies, CHRS...) Organisation et animation de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle Conduire des activités d'expertise professionnelle Accueil des stagiaires CCF
Fonction de contribution au diagnostic local et de maillage partenarial	Travail en équipe pluridisciplinaire Construction de partenariats professionnels et institutionnels : identification, recensement, création, développement, consolidation des réseaux et des coordinations partenariales Participation aux dispositifs partenariaux locaux : missions locales - maison des adolescents - centres sociaux – maisons de quartier - MJC - FJT - foyers ruraux - dispositifs de la politique de la ville, du conseil général, des communes... Participation aux projets sociaux de territoire - production de diagnostics spécifiques/besoins - élaboration de propositions/réponses
Fonction d'évaluation	Mise en place d'un suivi d'activité professionnelle (grilles et outils) Production de bilans d'activités et d'analyses thématiques Mise en place ou participation à l'évaluation des actions et des projets conduits Analyse de la pratique - supervisions - réactualisation des savoir-faire et des savoir-être

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL

COMPÉTENCES	INDICATEURS DE COMPÉTENCES
Accueil Ecoute active	Capacité à instaurer une relation de confiance, à favoriser la parole, à construire un cadre de dialogue Capacité à recueillir les données d'information nécessaires à la compréhension de la situation Savoir se positionner professionnellement (distanciation - objectivation - respect du cadre de sa mission-respect des limites) - capacité d'empathie, de bienveillance et de congruence Savoir s'inscrire dans un cadre éthique et dans le respect des règles déontologiques (non jugement -

25/11/13 Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établis...

	respect des droits fondamentaux de la personne - non-discrimination - confidentialité... Savoir évaluer une situation et notamment repérer une situation de danger
Accompagnement	Capacité à mobiliser la connaissance des champs d'intervention du CCF Capacité à sélectionner et transmettre les informations pertinentes à l'intéressé Capacité à orienter Capacité à nommer les situations de violence, à les désamorcer, à les analyser Capacité à identifier, valoriser les ressources, les potentialités de la personne, du couple ou de la famille Capacité à aider les personnes reçues à retrouver et restaurer l'estime de soi, leur autonomie de penser et d'agir Savoir évaluer les effets de son intervention et les partager avec les personnes concernées Savoir traduire professionnellement une fin d'intervention
Conduite de projet (individuel, collectif, de territoire)	Capacité à construire des outils d'observation et d'analyse Capacité à participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet Capacité à évaluer les résultats et les effets produits et à engager les évolutions nécessaires
Conduite d'interventions collectives (animation de groupes)	Capacité à animer et à mobiliser chaque personne du groupe dans une démarche interactive Capacité à travailler en binôme d'intervenants Capacité à conduire des réunions
Création de réseaux de partenaires - travail en équipe	Capacité à mobiliser la connaissance des champs d'intervention et du fonctionnement des partenaires pour identifier, repérer les partenaires potentiels, mobiliser les partenaires Capacité à créer des réseaux Capacité à se positionner dans une équipe pluridisciplinaire et avec sa hiérarchie Capacité à travailler en transversalité : partager son travail - rester ouvert à la réflexion - participer à l'analyse commune des stratégies professionnelles en jeu (dont la sienne) — accepter les remises en question
Communication écrite et orale	Capacité pédagogique Capacité à expliciter ses positionnements et ses stratégies professionnelles Capacité à établir une relation professionnelle Savoir rendre compte de ses activités Savoir rédiger, argumenter, adapter ses écrits professionnels, ses rapports, ses notes... aux destinataires

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION
DU CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL

Pour mémoire : 6 compétences :

- accueil-écoute active ;
- accompagnement ;
- conduite de projet (individuel, collectif, de territoire) ;
- conduite d'interventions collectives (animation de groupe) ;
- travail en équipe et constitution de réseaux de partenaires ;
- communication écrite et orale.

Historique du CCF.

Connaissances de base, spécifiques à la fonction de CCF (= fondements) :

- savoirs juridiques : code de l'action sociale et des familles, code pénal, code de la santé ;
- savoirs dans le champ de la santé : contraception, grossesse, IST/VIH, IVG, procréation médicalement assistée, toxicomanie, pathologies mentales ;

- savoirs dans le champ de la sexualité : processus de construction de l'identité sexuelle et sexuée, fondements théoriques des questions du genre et des rapports sociaux/sexe, histoire sociale et culturelle de la sexualité ;
- savoirs concernant le champ du couple et de la famille : les évolutions du couple et de la famille, le désir d'enfant, la grossesse et ses effets, l'adoption, l'arrivée et le départ d'un enfant, la rupture, la séparation, l'évolution psychoaffective de l'enfant, de l'adolescent, la crise individuelle, du couple, familiale ;
- approche pluridisciplinaire (biologie, physiologie, sociologie, sexologie, psychologie-anthropologie) des notions et des concepts liés au couple, à la sexualité ; à la relation amoureuse et affective, à la famille, la parentalité, la grossesse, aux différentes périodes de la vie (enfance, adolescence, adulte, vieillesse) ;
- savoirs dans le champ de la violence, du genre (sexuelle, sexiste).

Connaissances et compétences partagées avec d'autres intervenants médicaux et sociaux :

Accueil-écoute active :

- philosophie, réflexion éthique, déontologie ;
- appréhender et expérimenter la conduite d'entretien et ses différentes typologies, ses modalités, méthodes et techniques (ex reformulation) la communication non-verbale ;
- faire l'apprentissage de l'élaboration du prédiagnostic dans le cadre d'un entretien ;
- appréhender la notion d'urgence et de danger - ce qu'elle recouvre sur le plan situationnel et juridique ;
- apprendre à repérer les émotions.

Accompagnement :

- acquérir les références théoriques concernant la relation d'aide + exercice d'apprentissage ;
- acquérir les principales références théoriques psychologiques et sociales relatives à l'accompagnement.

Conduite de projet (individuel, collectif de territoire) :

- acquérir la connaissance des institutions, des professionnels, des dispositifs relevant du champ de la santé et du champ social ;
- acquérir la méthodologie de projet (diagnostic, définition d'objectifs, élaboration d'un plan d'actions, évaluation) ;
- acquérir la méthodologie relative au diagnostic de territoire ;
- savoir s'inscrire dans une analyse de la pratique.

Conduite d'interventions collectives :

- acquérir les méthodes, techniques, étapes d'animation d'un groupe (ex. : jeux de rôle, brain storming), connaissance de la dynamique de groupe, du phénomène de leadership ;
- acquérir les méthodes et techniques d'animation de réunion adaptées en fonction du public cible (parents, adolescents, professionnels...)

— faire l'apprentissage des techniques pédagogiques ;

— savoir s'inscrire dans l'analyse de la pratique.

Travail en équipe et constitution d'un réseau de partenaires :

- acquérir les techniques, les méthodes (+ expérimentations) de la coopération-coordination, de la mise en réseau.

Communication écrite et orale :

- faire l'apprentissage des écrits professionnels (rapports-notes de synthèse-lettres...) ;
- faire l'apprentissage de la prise de parole argumentée professionnellement et institutionnellement ;
- savoir élaborer les supports de communication, les adapter, les utiliser ;
- maîtriser les technologies de l'information (internet-informatique...).

Article Annexe 3

RAPPORT D'ACTIVITÉ DE FORMATION (3)

Année (4) :

- ♦ Formation Education à la vie (160 heures).
- ♦ Formation Conseil conjugal et familial (400 heures).

Annexes

25/11/13 Arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établis...

Fiche 1

Identification de l'organisme de formation (5) et des formateurs

Adresse :
Coordonnées téléphoniques :
Fax, mél :
Adresse du lieu de formation si différente de celle de l'organisme :
Nom et qualité du responsable de la formation :
Nombre de formateurs qualifiés (6) :
(3) Un rapport d'activité par formation dispensée : cocher la case appropriée.
(4) Le cas échéant année scolaire 20.. -20..
(5) Joindre le statut de l'organisme.
(6) Joindre les curriculum vitae.

Fiche 2 Projet pédagogique

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

Fiche 3 Contenu détaillé du programme de formation

MATIÈRES	DURÉE
.	
.	
.	
.	
.	
.	
.	

Fiche 4 Modalités concrètes des épreuves d'évaluation

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

Fiche 5 Renseignements sur les candidats

Allègements consentis (nombre de candidat par durée d'allègement) :

NOMBRE de candidats	DURÉE D'ALLÈGEMENT	
.		
.		
.		
.		
.		

..

NOMBRE DE STAGIAIRES ADMIS en formation par type de qualification et/ou expérience			NOMBRE D'ATTESTATIONS délivrées à l'issue de la formation	% de réussite
Nombre de stagiaires admis	Type de qualification	Qualification et expérience		
.				
.				
.				
.				
.				

Fait à Paris, le 3 décembre 2010.

Pour la ministre et par délégation :

Le directeur général
de la cohésion sociale,
F. Heyriès

ANNEXE 2 - PLANNING FAMILIAL DOSSIER PEDAGOGIQUE

● ● ● Formation EAV - Éducation à la Vie - 160h 1/2

Satisfaction de
4,6/5 en 2022

La formation « Éducation à la vie » s'adresse à toute personne professionnelle ou bénévole souhaitant réaliser des interventions de prévention, de l'accueil, de l'information ou de l'orientation sur la vie relationnelle, affective ou sexuelle.

Formation conforme à l'arrêté du 3 décembre 2010 relatif à la formation des personnels intervenant dans les centres de planification ou d'éducation familiale et dans les établissements d'information, de consultation ou de conseil familial.

● Objectifs opérationnels

- Savoir élaborer et animer des interventions en santé sexuelle
- Assurer un premier accueil prenant en compte la dimension relationnelle

● Prérequis & conditions d'admission

Aucun prérequis nécessaire.
L'admission à la formation est examinée à l'appui d'une lettre de motivation et d'un CV. Un entretien physique ou téléphonique peut également être proposé.

● Méthodes

Échanges, mise en situation et analyse de cas, travail de groupe, productions, exposés, ...

● Évaluation et validation de la formation

Auto-évaluation par grille de positionnement et évaluation écrite à la fin de chaque session de formation.
Validation des stages d'observation et de co-formation.
Rendu d'un bilan d'action
Certificat de réussite de l'apprentissage asynchrone
Entretien et commission en fin de formation.

● Fin de la formation

Le-a stagiaire présent-e sur toute la session est destinataire en fin de formation de :

- Attestation de formation à l'accueil informatif pour une éducation à la vie
- Supports de formation
- Ressources pour aller plus loin

L'attestation permet la candidature à la formation préparant la qualification au Conseil Conjugal et Familial.

● Date(s)

160 heures réparties comme suit :
15 journées de formation + 8 jours de stages + apprentissage asynchrone

Le détail se trouve en page suivante.

Date de début de la formation : lundi 27 mars 2023

Date de fin de la formation : fin janvier 2024

● Lieu

Fédération IDF - 4, square Saint-Irénée - 75011 Paris

● Coût pédagogique par personne

Pas de possibilité de prise en charge CPF ou Pôle Emploi.
1500€ prise en charge individuelle ou bénévole d'associations partenaires (nous contacter).

2500€ prise en charge employeur ou organisme de financement. Possibilité de prise en charge par les OPCO (Opérateurs de Compétences).

● Délais d'accès

La participation à cette formation sera validée au plus tard un mois avant la date prévue de la formation

● Accessibilité



Oui. Il est nécessaire de prévenir la Fédération avant la session afin d'aménager les locaux



Oui avec accompagnateur.rice



Oui avec accompagnateur.rice

● Renseignements

formation@planningfamilial-idf.org



Formation EAV - Education à la Vie - 160h 2/2

● Contenu de la formation

Calendrier des sessions de formations : 15 journées de formation de 7 heures soit 105 heures

Nom de la session de formation	Durée	Date(s)
Début de la formation	7h	Lundi 27 mars 2023
Écoute et relation d'aide - 1 ^{ère} journée	7h	Mardi 28 mars 2023
Genre et Santé Sexuelle	28h	Du lundi 17 au jeudi 20 avril 2023
IVG - Interruption volontaire de grossesse	7h	Mercredi 31 mai
Animer un module EVARS en milieu scolaire	14h	Mardi 19 et mercredi 20 septembre 2023
Écoute et relation d'aide - 2 ^{ème} journée	7h	Mardi 10 octobre 2023
Contraception - Découvrir, accompagner, sensibiliser	14h	Lundi 16 et mardi 17 octobre 2023
Violences conjugales et intrafamiliales - Comprendre, repérer, prendre en charge et sensibiliser	14h	Lundi 13 et mardi 14 novembre 2023
Dernier jour de regroupement de la formation	7h	Lundi 11 décembre 2023

Les participations à des formations antérieures de la Fédération peuvent être validées. Ces allègements ne peuvent excéder 40 heures, comme prévu par l'arrêté de référence.

Stages :

Tout stage fait l'objet d'une convention de stage par les parties concernées : la Fédération Régionale IDF, le-a stagiaire, et l'organisme accueillant. Il est possible de réaliser jusqu'à deux de ces stages au sein de son lieu de travail, voir avec la Fédération.

- **Stage d'observation de trois jours (21h)** dans une **structure institutionnelle** telle que : CSS, CeGIDD, en hôpital centre d'orthogénie, etc.

- **Stage d'observation de trois jours (21h)** dans une **association départementale du Planning Familial ou autre structure EVARS.**

- **Stage en co-formation de quatorze heures (14h) en association départementale du Planning Familial ou autre structure EVARS.** Cette co-formation porte sur des actions de formation / sensibilisation / animation autour de la santé sexuelle comprenant un rendu de bilan d'une de ces actions.

Dans ce stage, les actions prévues sont: la préparation de l'action, l'observation, la co-animation, le bilan, etc ...

Apprentissage asynchrone :

MOOC (Massive Open Online Course) **Rights, Sex & Education**, dont le thème est l'éducation complète à la santé sexuelle et aux droits humains (15h)

Ce MOOC est une formation en français proposée en ligne par la Chaire UNESCO Santé sexuelle & Droits humains et l'UFR de Médecine de l'Université de Paris.

Le(s) certificat(s) de réussite de ce MOOC doit(vent) être présenté(s) à la Fédération Régionale IDF.

ANNEXE 3 – PROGRAMME DE FORMATION AFCCC

Accueil et Information pour une éducation à la vie 160 heures + 2 stages (20h + 40h)

Formation agréée par le Ministère des Affaires Sociales et conforme à l'arrêté du 3 décembre 2010

Cette formation qualifiante vise à former aux activités d'accueil, d'information, d'orientation, relatives à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Elle est obligatoire pour les personnes exerçant des fonctions d'accueil dans les centres de planification et d'éducation familiale et dans les établissements d'information, de consultation et de conseil familial.

Elle constitue aussi le premier module de la formation au Conseil conjugal et familial.

OBJECTIFS :

1. Développer ses compétences en matière d'accueil, d'écoute, d'information et d'orientation
2. Actualiser ses connaissances dans le champ de la vie sexuelle, affective et relationnelle
3. Prendre en compte la dimension relationnelle de l'accueil
4. Renforcer ses capacités d'écoute
5. Clarifier son positionnement institutionnel

PUBLIC CONCERNÉ :

Cette formation est ouverte aux professionnels et aux bénévoles du secteur social, éducatif ou sanitaire : Centres de Planification et d'Éducation Familiale, Centres d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles, Conseils généraux ou régionaux, Mairies (CCAS), Centres Médico psychologiques, PMI (Protection Maternelle et Infantile), Centres d'hébergement pour familles ou enfants en difficulté... ainsi qu'à toute personne travaillant dans le milieu associatif, scolaire.

Elle peut ouvrir à la formation au Conseil Conjugal et Familial, sous les conditions requises légalement.

CONDITIONS D'ADMISSION :

Aucun diplôme spécifique n'est exigé. L'inscription sera examinée à l'appui d'une lettre de motivation rédigée par le candidat précisant le cheminement et les perspectives professionnelles. Ainsi qu'un entretien téléphonique avec la responsable de la formation.

MODALITES PEDAGOGIQUES :

1. Apports théoriques
2. Mises en situations
3. Travaux de groupes

DEROULEMENT :

1. Regroupements répartis en 2 modules + 1 journée de regroupement
2. Deux périodes de stage de 20h chacune

Le module « animations collectives et groupes de parole » est commun avec la formation des Conseillers Conjugaux et Familiaux. Les stagiaires qui ont suivi l'AI bénéficieront d'un allègement pour la formation CCF. L'encadrement est assuré par une équipe de formatrices, conseillères conjugales et familiales en activité.

PROGRAMME :

I – Apports de connaissances

1. Formation aux pratiques d'accueil, d'information et d'écoute
2. Corps et sexualité : anatomie, fécondité, contraception, grossesses non désirées, IVG, IST
3. Développement psychoaffectif de l'enfant (spécificités), de l'adolescent (développement et crises)
4. Évolution sociologique et juridique des modèles familiaux : question du genre, couple, famille
5. Séparations et ruptures
6. Animation de groupe : principes de base, dynamique de groupe
7. Interventions d'éducation affective et sexuelle : réflexion, postures, projets et outils d'animation

II – Acquisition de techniques et de savoir-faire

8. Pratique de l'accueil
9. La fonction d'écoute
10. Techniques de communication
11. Animation de groupe
12. Travail en réseaux

44, rue Danton - 94270 LE KREMLIN-BICETRE – Tél : 01 46 70 12 44 – www.afccc.fr –
E-mail : secretariat@afccc.fr - Association loi 1901 – Organisme formateur 11 94 02 13994 –
Siret : 775 689 060 000 74 – APE 8559A

III – Acquisition d’une posture professionnelle

1. Connaissance de soi et relation aux autres
2. Affects, représentations, attitudes et comportements
3. Savoir-être, identité professionnelle, responsabilité institutionnelle

IV – Validation de la formation

1. Présence aux sessions
2. Travaux écrits : 2 fiches de lecture, 2 rapports de stage, 1 compte rendu de formation, 1 entretien avec une formatrice suite à la lecture de vos rapports de stage
3. 2 stages de 20h

ANNEXE 4 – ENTRETIENS

LISTE DES ENTRETIENS

<i>Entretien 1 brut avec Katia</i>	322
<i>Entretien 1 avec Katia, lecture flottante</i>	340
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Katia</i>	346
<i>Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens</i>	348
<i>Entretien 2 brut avec Jeanne</i>	367
<i>Entretien 2 avec Jeanne, lecture flottante</i>	384
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Jeanne</i>	391
<i>Entretien 2 avec Jeanne, découpé en unités de sens</i>	393
<i>Entretien 3 brut avec Sophie</i>	411
<i>Entretien 3 avec Sophie, lecture flottante</i>	426
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Sophie</i>	432
<i>Entretien 3 avec Sophie, découpé en unités de sens</i>	434
<i>Entretien 4 brut avec Emma</i>	450
<i>Entretien 4 avec Emma, lecture flottante</i>	465
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Emma</i>	469
<i>Entretien 4 avec Emma, découpé en unités de sens</i>	471

Entretien 1 brut avec Katia

Entretien avec Katia, infirmière sexologue – 18 mai 2020,

durée de l'entretien : 50 minutes 46 secondes

Les sauts de page initiaux sur lesquels sont basées les lectures flottantes sont indiqués dans le texte

Katia Page 1

V : Je dis : là ça marche ou pas ? Donc là on commence ?

On commence.

D'accord, ça marche, moi je dis ça. OK, ok.

Alors en fait, donc là, l'idée c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que, en fait, je vais te poser une deux trois questions et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, en fait ma question de recherche, et à partir de là, l'idée c'est que toi, tu répondes comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées et ton ressenti sur tout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible, c'est-à-dire que l'idée c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien.

Donc c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais bon c'est la proposition, donc si ça te va, on commence, on essaie.

Ok. Alors donc la première chose, c'est tu formes des intervenants en éducation en sexualité depuis combien de temps ?

K : Depuis environ, on va dire, une douzaine d'année, 12, 13 ans, oui en tant qu'intervenante sur la sexualité, oui, depuis 12 ans. Avant de former, il a fallu que j'aie un peu de pratique autour de la santé sexuelle, l'éducation à la sexualité pour pouvoir aussi m'appuyer sur quelque chose de cohérent, de réel, pour pouvoir former ces intervenants.

Sachant que l'idée, c'était de les former en confrontant à la fois ce que moi j'avais vécu dans le cadre de l'éducation à la sexualité sur le terrain, et eux, ce qu'ils ont vécu aussi, pour qu'on puisse un peu l'enrichir. Et en plus, en leur ramenant de ma part peut-être sans doute des réflexions plus théoriques ou des orientations,

des ouvertures vers lesquelles ils n'allaient pas forcément. Voilà. Pour pas rester dans quelque chose de figé, quelque chose de routinier, quelque chose qui marche pas, mais qu'on continue, parce que on sait pas faire autrement, ou parce qu'on n'a pas envie, parce que c'est compliqué, voilà l'idée c'est vraiment d'être légitime, parce que j'ai une pratique, et de leur apporter d'autres éclairages, d'autres ouvertures, pour voir ce qu'ils pouvaient eux améliorer dans le cadre de leur pratique, donc ouais, c'était, c'est vraiment ça l'idée, c'est une confrontation plus que une formation un peu didactique, voilà. J'ai peut-être un peu de théorie, un peu plus, qui permet d'assoir un peu ce que je raconte, ou ce qui m'arrive dans la pratique, ou ce que j'essaie dans la pratique, mais l'idée c'est pas de faire un travail de sachant vers les autres en leur donnant quelque chose de magistral. Voilà, l'idée, c'est vraiment d'aller à la rencontre, c'est d'aller vers, d'aller à la rencontre pour pouvoir, ouhais, confronter des situations et confronter des savoir-faire. Ça veut dire qu'on part du principe que l'autre a des savoir-faire, et que

Katia Page 2

avec chacun nos savoir-faire, on peut s'enrichir mutuellement, peut-être ne serait-ce que par les questionnements que ça pose, quand on propose des éclairages, quand on propose des ouvertures d'esprit, ou des théories, des ouvertures d'esprit, j'aime pas ce terme, des éclairages un peu, des fois un peu plus marginaux, un peu moins habituels, et les questionnements qui me sont remontés, m'enrichissent tout autant pour essayer de voir pourquoi aussi je propose ça quoi, pour savoir si, voilà quoi. Et ça, moi je m'étais un peu entraînée quelque part, quand j'ai beaucoup été, j'ai beaucoup accompagné de stagiaires infirmier, infirmière, et du coup qui venaient beaucoup avec moi sur ma pratique et leur travail, c'était je leur disais toujours :le travail c'est d'observer, et de après de discuter sur ce qui t'a étonné, heurté, choqué, interpellé, sur lequel tu es d'accord, sur lequel tu n'es pas d'accord.

Je trouvais déjà que c'était hyper intéressant avec des étudiants qui n'avaient pas forcément une grande pratique, mais qui du coup me donnaient des... du coup, qui requestionnaient moi, la mienne de pratique. C'est à partir de ça aussi, avec en plus la formation, que je me suis sentie plus à l'aise pour pouvoir encadrer des professionnels, pour former les professionnels et leur apporter une autre façon de voir les choses.

V : tu formes des professionnels qui interviennent auprès de quels publics ?

K : des professionnels qui interviennent auprès de jeunes, auprès d'enfants, auprès des ados, auprès d'ados vulnérables, auprès d'ados en situation de handicap, et des professionnels qui forment, qui accompagnent aussi des adultes en situation de handicap, des adultes vulnérables, vulnérables voulant dire soit dans des situations de précarité importante, soit dans des parcours d'exil complexes, soit avec des maladies chroniques difficiles à gérer dans notre société, telles que le VIH ou autre. Soit des adultes ou des ados, ou des enfants ayant été victimes de violences sexuelles particulières. Donc, il y a quand même un panel assez large, il manque les seniors pour l'instant, j'ai fait quelques expériences avec des seniors, mais c'était plutôt des expériences très collectives, plutôt en direct du terrain, donc plus avec des groupes de seniors et assez peu avec des professionnels accompagnant les seniors. Je pense qu'il y a un vrai champ qui doit s'ouvrir là-dessus et pour l'instant je suis plus sollicitée pour toutes les autres tranches d'âges.

V : alors donc là, je peux te poser la question qui est la question de recherche, tu formes des intervenants en éducation en sexualité auprès des différents publics, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience, de ton vécu professionnel ?

K : l'idée c'est d'apporter des éclairages sur la santé sexuelle, que les gens n'ont pas.

Katia Page 3

Moi je j'utilise beaucoup ce que j'ai appris à différents niveaux, c'est-à-dire, j'utilise, j'ai été formée évidemment autour de l'école Masters et Johnson, donc avec tous les troubles du couple, les dysfonctionnements, les dysfonctions du couple et ses éclairages là. Par-dessus, oui, j'ai eu une formation un peu large, un peu, même très large sur l'érotisme qui me paraît être vraiment le sens même de ce que c'est que la rencontre de la sexualité entre des êtres humains, plus que des questions purement techniques de protection, d'emboitage que à peu près tout le monde est capable de saisir, et puis l'idée, c'est de les former, à partir des 7 voies de la santé sexuelle, c'est-à-dire à partir de portes d'entrée qui sont beaucoup plus larges, qui paraissent pas forcément être des portes d'entrée systématiques de la santé sexuelle, mais qui en sont.

K : Est-ce que tu veux que je les détaille ?

Ouais, donc les voies de la santé, les sept voies de la santé sexuelle, moi ce qui me paraît intéressant, c'est de former pour que les gens au sens large, jeunes, moins jeune, adulte, pas adulte, puissent tendre vers l'autonomie, c'est-à-dire qu'ils puissent faire leur propre choix, autour de la rencontre de la sexualité, d'abord avec eux-mêmes et après avec les autres, ou pas. Parce qu'on n'est pas obligé de rencontrer systématiquement tout le monde, donc voilà, donc c'est qu'ils soient le plus autonomes possible pour faire ces choix, donc être autonome, c'est tendre vers une forme d'émancipation, ça veut dire pas forcément avoir besoin de l'avis de Pierre, Paul, Jacques, pour pouvoir faire ces choix.

Ça, c'est hyper compliqué hein ! Parce que finalement on vit quand même dans une société, on est quand même empreint d'une éducation, de valeurs traditionnelles, familiales, culturelles, religieuses, économiques, on joue pas les mêmes choses, l'émancipation ça veut pas dire pareil dans tous les pays, ça veut dire ça a une forme en France, ça a d'autres formes ailleurs, ça a une forme en Île-de-France, c'est pas la même chose ailleurs, pas systématiquement quand on est dans une, dans un territoire hyper urbanisé, hyper avec plein de monde, donc c'est pas du tout la même chose que parler d'émancipation, quand on est dans un village où il y a personne où les valeurs sont différentes, voilà, même si la base est la même, mais les valeurs sont vues différemment, donc sont pensées différemment.

Donc, cette première voie de l'autonomie elle est essentielle, même si les 7 voies n'ont pas forcément de priorité, elles ne sont pas forcément classées et c'est pas immuable, le classement, je pense qu'on peut le modifier en fonction du public qu'on a en face de nous. Mais c'est vraiment l'objectif essentiel, c'est l'autonomie. Je disais, c'est l'autonomie pour faire des choix, et faire des choix, c'est savoir consentir ou pas, et ça, c'est sans doute, à mon avis, dans le cadre de la santé sexuelle, ce qu'il y a de plus compliqué, c'est-à-dire, est-ce que j'ai envie ? Est-ce que j'ai pas envie ? Et la question qui se rajoute à ce que j'ai envie ou que j'ai pas envie, est : est-ce que je peux dire oui ? est-ce que je peux dire non ? C'est-à-dire, est-ce que j'ai toutes les compétences pour dire oui ? Toutes les compétences pour dire non ? Et là on voit bien toute la difficulté parce qu'entre le oui qui veut dire oui et non

Katia Page 4

qui veut dire non, il y a toute une zone de oui peut-être, oui mais pas maintenant, oui mais pas tout, oui mais un peu, oui pendant 10 minutes mais après non, enfin, il y a toute cette zone qu'on appelle communément la zone grise, mais qui est une zone un peu floue et qui n'est pas toujours évidente pour pouvoir faire des choix. On rajoute par-dessus, en fait, l'idée qu'on est empreint d'une histoire personnelle avec ou sans violence, on est empreint d'une éducation, on est empreint d'une tradition, de religion, qui font que le choix est aussi très complexe à faire, pour pouvoir être en accord avec soi-même. Donc ça c'est difficile.

Donc le consentement c'est vraiment la deuxième voie qui me paraît hyper intéressante à discuter et à la limite l'éducation en sexualité c'est savoir faire des choix, voilà. Qu'on nous laisse le droit de dire oui ou non, ça veut dire aussi qu'on peut aller très loin dans ce que j'appelle les confins de la norme, c'est-à-dire, pourquoi pas dire oui si j'ai envie d'avoir cinq partenaires en deux jours, et si c'est mon choix, mais ce n'est pas forcément le choix de la société dans laquelle je suis, notamment quand je suis petit, quand je suis ado, quand je suis vulnérable, quand je suis en situation de handicap, parce que on a tendance à être sous protection de l'adulte et dans ce cadre-là, à être un peu recadré par les choix de l'adulte, donc ça c'est hyper compliqué, mais je pense que ce qui est intéressant c'est cette notion de faire le maximum de choix et je pense que c'est ce qu'il y a de plus compliqué dans la vie, après je suis pas convaincue que ce soit un apprentissage une fois et basta, pense que on apprend à faire des choix toute sa vie. Et on peut les réinterroger toute sa vie. Ce n'est pas parce qu'on a dit oui le lundi, qu'on ne peut pas dire non le mardi. Quand on remet ça sur une vie entière, je pense qu'il y a des choix qui peuvent totalement changer, qui peuvent totalement se modifier au sens large, et c'est ce qui sans doute déstabilise le plus les intervenants en éducation en sexualité, parce que finalement ben ce qu'on apporte à un moment donné est complètement réinterrogé à un autre moment et ça veut dire que il faut avoir cette « humilité » que je vais mettre entre guillemets, parce que je ne trouve pas d'autres mots, mais de dire peut-être que je n'apporte pas là, ce qu'il faut au bon moment. Voilà il y a une question de rythme et de temps. C'est-à-dire, est-ce qu'il faut vraiment apporter l'histoire du consentement maintenant ou pas, moi je pense qu'il faut l'apporter extrêmement tôt, mais ça veut dire que ça va changer aussi, tout au cours de la vie, et en fonction de tout ce qui nous arrive. Et ça veut

dire que ce n'est pas non plus une protection absolument totale quoi, parce qu'il y a des moments dans la vie où voilà, on bugue sur nos choix, et parce qu'il y a différentes raisons, on est dans une fête, on est avec des gens, il y a des histoires, il y a des attractivités auprès de personnes qui nous paraissent complètement folles, complètement pas du tout adaptées, mais pour lesquelles on n'arrive pas à lutter, on maîtrise pas tout ça, donc il y a quelque chose de l'ordre de l'autonomie de la personne elle-même quoi, c'est-à-dire que elle est ce qu'elle est, elle a toute sa personnalité et ce qu'on lui

Katia Page 5

a proposé à un moment donné, n'est pas forcément valable à un autre moment, ça c'est compliqué, donc c'est une remise en cause permanente, le consentement, et je trouve que c'est ça qui est compliqué aujourd'hui à travailler, et surtout à faire comprendre à des intervenants, c'est-à-dire que voilà peut-être qu'aujourd'hui le choix, il est celui-là, peut être que demain il sera un autre, ça ne veut pas dire qu'on a raté, ça veut pas dire qu'on ne doit pas remettre ça en place, ça veut dire simplement que on apporte quelque chose à un moment donné, à un moment T et ce sera différent à un moment T+ 10, T + 11, j'en sais rien. Donc ça c'est la deuxième voie, qui me paraît hyper intéressante.

En 3^e, moi je mettrai la satisfaction, c'est-à-dire toutes ces notions autour du désir et du plaisir, et là viens, bah c'est intéressant d'avoir travaillé le choix un peu avant, parce que ses désirs, on peut les interroger que si on se donne le choix de les interroger, c'est-à-dire si on se donne l'autorisation de les interroger. Est-ce que j'ai le choix ? Est-ce que j'ai le droit d'interroger mon désir ? Est-ce que je m'autorise à l'interroger ? Est-ce que je m'autorise à ce que ce désir puisse être le désir, puisse être valable, à mes yeux d'abord, et puis aux yeux des autres voilà.

Et interroger son désir c'est une vraie gymnastique, parce que on n'est pas élevé comme ça. Notamment, quand on est une femme, on n'est pas forcément élevée à ce que son désir soit facilement discuté, proposé.

On a longtemps utilisé la notion de passivité pour faire le synonyme de la femme dans la sexualité, donc finalement pour se sortir de là, c'est un peu compliqué, donc travailler autour du désir, c'est-à-dire, c'est quoi mon désir ? Est-ce que je m'autorise ce désir, C'est-à-dire si mon désir, il est un peu, encore une fois, je vais remettre le mot confins de la norme, et ben pourquoi j'aurais pas le droit et

puis pourquoi j'aurais pas les désirs, à un moment donné et puis d'autres à un autre moment, voilà, tout ça, pour arriver à obtenir une certaine forme de plaisir dans ma sexualité, et ça c'est quand même compliqué à aborder avec des intervenants, est-ce que c'est des mots qui sont très tabous, le désir et le plaisir, même si aujourd'hui on voit pleins de trucs pour être la meilleure performeuse sur les... dans les magazines féminins, en fait c'est pas ça l'idée, l'idée c'est de savoir comment on peut obtenir un vrai plaisir à soi, et il est très égocentré ce plaisir, ce qui va à l'encontre de ce qu'on nous a beaucoup éduqué longtemps, ça veut dire que le plaisir, c'est un truc qu'on donne à l'autre et puis soi on se met un peu en retrait, on s'efface, on devient un peu invisible, et voilà l'essentiel étant que l'autre ait un maximum de plaisir, je pense aujourd'hui que c'est absolument pas là-dessus qu'il faut jouer, : c'est vraiment sur cette notion de j'interroge mon désir pour obtenir une forme de plaisir qui me convient, et si ça me convient ça résonnera

Katia Page 6

vers l'autre, si l'autre évidemment est assez attentif ou attentive, si l'autre est assez sensible, si l'autre est aussi dans la même démarche, si l'autre n'est pas fermé sur son propre désir, son propre plaisir unique, voilà. Donc c'est compliqué de se dire que c'est d'abord sur soi et puis sur l'autre, et du coup ça veut dire aussi que le désir et plaisir, on sort un peu des sentiers battus, c'est-à-dire d'abord on connaît son corps, parce que ça passe beaucoup par le corps, ça passe beaucoup par la notion de la sensualité, la sensorialité, et là, c'est un peu l'éducation qu'on peut recevoir quand on est sexologue, autour de l'érotisme, c'est quelle acceptation de son corps, quel érotisme on ose y mettre, comment on ose le proposer, c'est-à-dire qu'il faut qu'on se le soit proposé à soi d'abord, et qu'on l'ait accepté, pour pouvoir le proposer à l'autre, donc ça, ça veut dire qu'il faut qu'on ait interrogé les 5 sens aussi énormément pour les stimuler, a priori, ça on le fait quand on est petit, mais on ne le fait plus quand on est ado, et quand on est grand, donc c'est un peu compliqué parce que c'est une notion de pudeur qui intervient, qui est tout à fait légitime, mais jusqu'où on peut utiliser cette pudeur pour ne pas connaître ses sens, c'est un peu la question aujourd'hui que je me poserais, c'est cette notion de pudeur, moi je trouve qu'elle est intéressante parce que c'est pas la notion de tabou, c'est vraiment la notion de pudeur de se dire, est-ce que ça va pas me faire violence que d'aller au-delà de mes limites, c'est aussi ça, cette

pudeur-là, cette pudeur autour du toucher, autour du regard, autour du sentir, autour du goût, il y a plein de choses comme ça, l'idée c'est vraiment de travailler ses sens pour les sublimer un peu, pour pouvoir être dans une espèce de bulle d'érotisme qui fait qu'à un moment donné on obtient du plaisir à travers ça, ce qui veut dire qu'on n'en n'obtient pas forcément à travers des techniques d'emboitage systématique de la sexualité, c'est-à-dire que ce n'est pas un emboitage d'un corps dans un autre, c'est une espèce de liaison de deux corps de, voilà avec un décor, un décor érotique qui fait que les deux corps explosent quoi, voilà, alors le corps, c'est le corps physique et la tête, ce qu'il y a dehors et ce qu'il y a dedans pour que cela explose.

Je trouve que c'est une recherche d'une vie et c'est un peu ambitieux de dire aux jeunes travaillez vos désirs, travaillez vos plaisirs, c'est juste leur donner le début des clés, je pense qu'il ne faut pas qu'on oublie le temps, la notion du temps en leur disant tout cela ça va s'expérimenter sur une vie, sur un temps de vie, avec des moments où cela ne sera pas le moment d'expérimenter cela, parce que il y aura d'autres soucis, il y aura d'autres trucs dans la vie, d'autres projets, des formations, des rencontres, des je ne sais pas, des voyages, où on trouvera quelque chose autour du plaisir ailleurs, et puis il y a des moments où on reviendra sur cette notion-là, son plaisir, son désir, son plaisir autour d'un érotisme dans la rencontre avec l'autre ou les autres.

V : Quand tu dis sur un temps de vie, ben long ?

Katia Page 7

K : Pour moi, le temps de vie, c'est toute la vie en fait, l'idée c'est que ça s'arrête pas, ça s'arrête pas à un moment donné, c'est-à-dire que je suis pas hyper au taquet parce que je suis un adulte ou une jeune adulte, et puis quand je commence à être un peu j'sais pas, en pré ménopause, quand voilà j'ai fait le paquet d'enfants qu'il fallait que je fasse, que je m'étais mis en tête, j'arrête tout et basta, non ! Je pense que chaque fois c'est remis en discussion, chaque fois, c'est un érotisme qui est repositionné, enfin, rediscuté, et chaque fois je pense qu'on y rajoute des choses autour des sens et, j'ai lu dernièrement des choses qui m'ont interrogées en me redisant qu'il y avait peut-être aussi alors, il a bien évidemment la notion du sentiment amoureux qu'il faut mettre quelque part, c'est à dire qu'à des moments ça peut se potentialiser parce que il y a un sentiment amoureux fort ou

pas, ça peut aussi, voilà se réinterroger quand il y a des notions de tendresse, de complicité avec d'autres personnes, et ça ne se joue pas de la même façon à tous les âges, donc je pense que ça s'expérimente, la tendresse c'est compliqué quand on est ado, parce que je pense qu'il y a une forme de pudeur à se considérer comme tendre quand on est ado, parce que c'est un peu le truc des vieux, c'est un peu le truc gnan gnan, mais peut-être que la notion d'être tendre, c'est aussi dans le toucher, dans le regard, dans la voix, voilà donc, dans la voix qui dirige vers des gestes autour de la sexualité autour de la sensualité, il y a tout ça et ça peut paraître compliqué quand on est adolescent parce que peut-être que le projet, c'est déjà de faire fonctionner ce corps qui est étonnant, parce que il est un peu étrange, il est nouveau, il vient d'être un peu reformulé, on va dire. On avait un corps d'enfant, on vient d'avoir un corps d'ado qui est un peu différent, qui a plein de pulsions, qui a plein d'hormones avec des excitations à des endroits très différents, il y a une génitalité qu'on acquiert doucement, qu'on n'avait pas quand on était enfant, et du coup tout cela, ça ne laisse pas la place forcément systématiquement au sentiment amoureux, mais pas pour tout le monde, on n'est pas sur un truc généraliste et peut-être que cela ne laisse pas la place à la tendresse parce qu'il y a une espèce de maladresse dans l'excitation qui fait que ça paraît un peu un corps à corps un peu violent, pas violent mais brut, violent voudrait dire pathologique, avec une espèce de je te fais mal, c'est exprès, plutôt un corps à corps un peu brut qui fait que ce n'est pas très harmonieux, voilà, et je trouve que l'idée c'est de trouver cette harmonie au fur à mesure de sa vie, peut-être, je ne sais pas, mais peut-être, j'en sais rien, mais peut-être qu'on la trouve à la fin de sa vie cette harmonie, j'en sais rien, et en plus à la fin de sa vie, ce qui est très paradoxal, c'est qu'on a un corps plus abimé, dans le sens où il est moins élastique, il est moins facile, il démarre moins vite, il y a plein de choses dont il faut tenir compte, qui sont un peu différentes, et voilà et à la fois je trouve ça assez intéressant parce qu'on va aller chercher, il y a aussi une notion de temps, c'est-à-dire que plus on avance dans le temps, plus on se dit que le chemin à parcourir, il est moins long que celui qu'on a parcouru, donc il faut peut-être qu'on tente des choses de l'inconnu qu'on n'a pas osé tenter.

Katia Page 8

Ca, je trouverais ça assez intéressant de repositionner les choses comme ça. Donc je pense qu'il ne faut pas qu'on soit trop dans, quand on intervient, quand

on forme des intervenants, je pense qu'il faut aussi leur dire qu'il faut se donner le temps quoi, on peut pas tout faire, tout dire à un même âge et on peut pas donner tous les outils d'un seul coup, parce que sa boîte à outils on se la construit en fait, sa boîte à outils érotique, on se la construit.

C'est très compliqué d'être, d'avoir 16 ans, d'être deux et d'essayer d'être, de mettre un décor érotique dans notre..., dans le corps à corps. Là, on est plus dans une espèce de réponse à l'excitation qui nous fait bizarre parce que je ne sais pas s'il y a un autre mot, voilà, ça résonne bizarrement, il faut essayer de trouver qu'est-ce qui fait bizarre, c'est quoi qui fait bizarre. Est-ce que ça nous fait du bien, que ça ne nous fait pas du bien, et du coup l'idée c'est de se dire que une fois qu'on a trouvé que ce bizarre n'est pas si bizarre que ça, et puis finalement c'est plutôt agréable et bah finalement on va lui chercher quelque chose, on va obligatoirement...

C'est comme un peu un circuit électrique pour que ça s'emboîte, enfin que ça s'emboite, que ça fasse un peu l'éclairage et que ça passe un peu la lumière et ben du coup il faut qu'on y mette du décor. Voilà le décor on n'ose pas le mettre, je veux dire, on a beau jeu de dire aux jeunes, il faut quand même, il faudrait que vous soyez dans un endroit un peu sympathique, un peu agréable, gna, gna ,gna gna gna gna...enfin, c'est pas à 16 ans qu'on se met, c'est pas la majorité des jeunes qui se mettent des bougies partout, qui se mettent des tas de pétales de rose et qui s'envoient en l'air dans une baignoire avec du bain moussant, c'est pas si facile que ça, c'est pas à cet âge-là. Peut-être que c'est sans doute quand on est plus rassuré sur le fonctionnement de son corps, sur sa sensualité et puis qu'on ose aussi, parce que l'idée, c'est d'oser.

La timidité, c'est peut-être une forme de pudeur un peu forte, parce qu'on n'a pas encore négocié les valeurs qu'on nous a proposées, et le fait de transgresser certains interdits ou de cette timidité-là, je pense qu'elle existe à travers ça, et puis elle existe aussi quand on s'affranchit aussi de la pression sociale sur un corps idéal, sur une forme d'idéal dans la rencontre sexuelle, ou dans la rencontre à l'autre, je pense qu'il y a son idéal mais il faut être costaud pour pouvoir affirmer son idéal. Voilà.

On n'est pas tous logés à la même enseigne là-dessus, il faut être apaisé, tranquille et c'est pas gagné quoi, ni pour les intervenants, ni pour les gens qui

sont accompagnés, c'est extrêmement compliqué. On voit bien, que tant qu'on est envahi par plein de choses, enfin quand on est envahi par des violences sexuelles, par des traumatismes dus à des violences sexuelles, la notion de désir, plaisir, elle n'est pas prioritaire, et du coup, ce n'est pas celle qu'on va interroger tout de suite. On va déjà essayer de ranger toute cette histoire de traumatisme avant de pouvoir réinterroger tout ça, parce qu'on est paralysé, on a une espèce de paralysie émotionnelle dans le traumatisme, plus la mémoire traumatique qui

Katia Page 9

revient régulièrement donc l'idée c'est toute cette paralysie, elle nous empêche de développer une sensualité, une sensorialité qui fait l'érotisme dans la rencontre et du coup ça veut dire que la rencontre c'est pas juste un rapport sexuel entre un sexe dans un autre, c'est vraiment plein de choses autour, pour être un peu tranquille quoi, et harmonieux, moi je trouve que cette notion d'harmonie c'est peut-être parce que je vieillis, mais je trouve que c'est assez intéressant, cette notion d'harmonie elle me plaît bien quoi. Et ça c'est intéressant.

On est heu... viennent se rajouter d'autres voies qui sont...

V : Parce que tu vieillis ?

K : Ben oui

V : Donc c'est intéressant parce que tu vieillis ?

K : Ben oui, parce que je pense que quand on vieillit, on se légitime sur plein de choses, on a aussi expérimenté des choses qui nous vont bien ou qui nous ne nous vont pas bien, qu'on a mis de côté, et puis parce qu'on expérimente sans doute des émotions qu'on pouvait pas expérimenter quand on était plus jeune. Et puis alors, c'est paradoxal, c'est-à-dire que on peut aussi se laisser envahir par des émotions quand on vieillit parce qu'on s'autorise ça, qu'on s'autorisait pas avant, et je pense que ça dépend de la formation qu'on a à la base, en tant que... avec ma formation de soignante, on m'a, je trouve qu'on m'a mal appris l'émotion, c'est-à-dire que on m'a dit pas d'émotion, parce que sinon tu pourras pas soigner et donc on m'a appris la carapace, on m'a appris que pleurer ça perd, un peu de temps, que si on pleure avec tout le monde, on va faire que ça, et que, de toute manière du coup, on n'aura pas fini les soins du service à la fin de la matinée, donc ça va pas être pratique, c'est pas très efficient, donc voilà, et les émotions

positives aussi, voilà, rigoler et être extrêmement envahie par une émotion positive parce que les gens sont guéris, parce qu'on a apporté quelque chose d'agréable, ben moi je trouve que c'est bien, ça perd un peu de temps sans doute par rapport à l'efficiace sociale d'aujourd'hui, mais je trouve que c'est hyper important quoi pour justement, pour retrouver cette harmonie et mon vieillissement m'a apporté ça c'est-à-dire j'ai mis de côté voilà cette... Je refuse aujourd'hui cette carapace qu'on m'a proposée il y a 35 ans, quand j'ai été formée, et ça c'est essentiel parce que je trouve que c'est n'importe quoi, voilà, et que c'est pas la vraie vie, la vie c'est des rencontres d'êtres humains entre eux, et même si on accompagne sur un thème relativement difficile, tabou, la sexualité, et bien on a le droit d'avoir des émotions, moi je suis des fois envahie par des gens qui me racontent leur vie sexuelle, dramatique ou qui me racontent ou qui viennent me raconter des choses super agréables à un moment donné, parce que cela a marché, ouhais, moi ça me fait ma journée quand des gens viennent me raconter que tout s'est bien passé et que c'était génial, je sais que ça sera pas forcément tout le temps pareil, mais ça a marché une fois et c'est tant mieux, ça veut dire que ça existe, que c'est possible donc ça leur donne

Katia Page 10

aussi vachement d'enthousiasme et de dynamisme, et moi ça m'en donne pour ma journée, finalement je me trouve bien, ça me permet de continuer aussi, donc je pense que c'est aussi mon expérience, mon vieillissement et qui permet aussi d'accepter, que voilà les pressions sociales, on les met à distance, on assume les choses autrement, je peux d'autant plus en parler que j'ai dû faire tous les régimes de la création, ce qui n'a absolument aucun sens, je pense que j'ai perdu beaucoup de temps, mais c'est pas grave, c'est aussi l'expérience, cette prise de conscience de perdre du temps, qui est intéressante aujourd'hui, qui fait sans doute qu'on peut dire les choses un peu différemment, des fois un peu brut mais différemment, voilà pour le vieillissement. Et puis du coup, ça me permet aussi de dire que finalement la sexualité, c'est vraiment quelque chose tout au long de la vie quoi, c'est quelque chose qui est au début jusqu'à la fin de la vie, et que l'idée c'est vraiment militer pour, jusqu'à la fin de la vie sous des formes très différentes, mais jusqu'à la fin de la vie, ça c'est super important de ne pas se laisser de côté, clairement.

Donc au-delà de ce vieillissement qui est le mien, qui est celui-là, il y a aussi toute la notion de la place de chacun dans la relation sexuelle, dans la relation à l'autre et je trouve que enfin voilà œuvrer pour que les places ne soient pas, euh soient le plus équitables possible, cela me paraît essentiel, donc la voie de l'égalité est importante pour que les femmes qui sont parties avec un handicap à la base, quand même, et des boulets aux pieds, puissent les lâcher au maximum, et puissent arriver sur une espèce d'harmonie ou de choses très équitables avec les hommes à qui on donnait pas de boulet, on donnait pas les mêmes boulets en fait. L'idée c'est de se dire que les femmes sont parties de loin, on a confisqué beaucoup leur corps, mais peut-être qu'on a mis aussi beaucoup de pression sur le corps des hommes et quand même c'est encore costaud.

C'est des rôles où il faut assumer plein de trucs, voilà c'est super pénible et d'être toujours super fort et tout et tout, l'épaule sur laquelle on se repose, machin, et je pense que c'est pas si simple que ça. Donc l'idée de trouver plus qu'une égalité parce que l'égalité c'est un peu galvaudé, l'égalité femme/homme, c'est pas une question d'égalité parce que maintenant je pense qu'une femme, je pense qu'on a compris qu'elle pouvait tout faire, à l'égal d'un homme, elle peut faire toutes les activités, ce n'est pas un problème d'activité, c'est juste, ce n'est pas un problème d'intelligence, un problème de raisonnement, c'est juste une équité, c'est-à-dire, c'est un droit, qu'elles aient le droit de faire exactement, ce que font les hommes à un moment donné et que les hommes s'autorisent à faire exactement ce que font les femmes à un moment donné et ça je pense qu'on sera sur quelque chose de sympathique, et aujourd'hui c'est pas tout à fait gagné, même si on tend, dans certaines sociétés, à ce que ce soit meilleur quand même, on a quand même gagné des choses. On a gagné des outils de la sécurité, et là c'est encore une autre voie, ces outils de la sécurité pour moi, ils sont essentiels, on les a gagné de haute lutte, et les outils c'est la contraception, c'est l'IVG enfin

Katia Page 11

tous les droits à l'IVG, qui sont vachement complexes aujourd'hui, qui sont remis en cause en permanence, c'est gonflant, c'est aussi tous les droits autour des violences, c'est la législation autour des viols, des agressions que peuvent subir les enfants, les hommes, les femmes, c'est les dépistages des maladies qui permettent d'avoir une vie sexuelle plus facile facilitée, sans forcément ces

contraintes de maladie, d'IST, de tas de choses un peu pénibles, un peu chroniques qui mettent un peu des entraves à la vie facile, même si aujourd'hui il y a plein de choses qui se guérissent, c'est encore pas gagné tout à fait, donc je trouve que tous ces outils de la sécurité nous apportent quelque chose de... nous permettent d'étayer une relation à l'autre plus facile aussi. Voilà maintenant ces outils, il faut pouvoir les avoir sous la main et c'est pas gagné. Je trouve que c'est intéressant qu'il y ait des ressources au maximum. Alors on est en France, on n'est pas les moins bien lotis d'avoir des ressources sur ces outils, même si c'est pas encore tout à fait partout très équitable sur le territoire national déjà, on a quand même des choses assez facilitées. On a quand même des prises en charges sociales encore aujourd'hui, on ne sait pas pour combien de temps, donc voilà, donc ces outils sont quand même essentiels, après, il y a une qui reste derrière tout ça, c'est aussi la notion de respect, je pense que l'idée c'est de se dire : est-ce que je respecte le fait que des gens, qu'on m'ait donné les outils pour me protéger, des outils pour être mieux dans ma relation à l'autre, voilà la notion de respect, c'est comment je prends soin de moi, quoi ! Comment je suis suffisamment à l'écoute de moi-même suffisamment émancipé, suffisamment tranquille, comment j'ai envie d'avoir une vie harmonieuse pour me respecter, et du coup utiliser ce qui m'est donné, des ressources qui me sont données, pour que ça se passe le mieux possible. Alors dans ce cadre-là, le respect du coup, c'est comment j'utilise par exemple, si c'est pas le moment d'avoir un enfant, d'avoir une grossesse, si elle est pas désirée, bah comment j'utilise les outils de l'IVG, comment j'utilise des contraceptions, comment du coup, comment je respecte mes choix aussi, et que j'utilise ces outils là pour respecter mes choix, et du coup pour que ça se passe le mieux possible, comment j'utilise aussi les outils autour des lois, des droits quand j'ai été abîmé, quand j'ai été agressé, quand j'ai été violé, pour pouvoir m'en sortir, parce que c'est important aussi du coup, comment j'arrive à rencontrer, à avoir des ressources, à rencontrer des intervenants, à rencontrer des soignants, à rencontrer des thérapeutes au sens très large, à rencontrer des gens qui m'aideront à sortir de ça, et du coup ben c'est aussi voilà, comment j'utilise ça, comment je respecte suffisamment, mais c'est un mot compliqué je trouve le respect, aujourd'hui ça me plaît pas, parce que on est beaucoup dans l'injonction dans le respect, on aborde beaucoup la notion

d'injonction, il faut se respecter, il faut respecter l'autre, évidemment, mais surtout quelles ressources j'ai pour me respecter, pour respecter l'autre.

Katia Page 12

C'est ça du coup, où je vais chercher ces ressources-là ? est-ce que je suis suffisamment costaud, étayé pour aller chercher ces ressources pour me respecter. Donc je trouve que c'est compliqué cette notion de respect, je pense qu'elle serait intéressante à travailler un peu différemment, que les injonctions de : on respecte la loi, on respecte le cadre qui n'en n'est pas parce que chacun a le sien donc, finalement on voit bien, chacun son cadre et ça cloche, c'est comment on se respecte là-dedans.

Je trouve que c'est une notion qui est difficile à travailler. Aujourd'hui c'est la voie que je trouverais la plus complexe à travailler, pour ne pas retomber dans l'injonction de il faut respecter blablabla. Et puis tout ça, ça permet, à un moment donné, de rencontrer l'autre, donc d'aller dans la réciprocité, parce que finalement on est des êtres faits pour vivre dans une société on est des êtres pas forcément faits pour vivre seuls, isolés, dans une grotte, même si on peut, à des moments de notre vie, se mettre un peu en retrait, mais c'est pas ça l'idée. L'idée c'est d'être dans l'échange avec les gens, dans l'échange avec l'autre, et notamment dans la sexualité, et c'est d'être dans cette réciprocité, c'est-à-dire, j'échange avec toi parce que il y a des choses qui se passent quand je te rencontre, quand je te vois, quand je te sens, quand je te touche, quand je t'embrasse, il y a plein de choses autour des sens toujours, donc la réciprocité, elle peut être intéressante, elle est vraiment aussi source d'harmonie, aller vers l'autre, c'est quand même à la fois une véritable aventure hasardeuse par moment, qui prend des risques, par moment qui peut être très excitante, et puis c'est aussi une rencontre, qui peut être aussi hyper apaisante, parce que finalement c'est quelque chose qui permet d'aller creuser un peu ce plaisir, ces plaisirs, et puis son érotisme qui permet de se dépasser, qui permet voilà, ça, ça veut dire aussi que l'échange avec l'autre, il est on va dire, il est, il est gratuit dans le sens où il n'y a pas de contrepartie, d'abord, moi je pense, que on ne doit rien attendre de l'autre, on est seul à décider de ce qu'on met pour soi dans la négociation avec l'autre, dans la réciprocité avec l'autre, et je pense qu'on n'a pas à attendre de retour. On n'est pas dans un je donne et tu me rends, c'est je donne parce que j'ai décidé de donner.

Si je reçois c'est génial, si je reçois pas, il faut peut-être que je réinterroge le fait que j'ai donné un moment donné, mais je suis pas sûre qu'il faille absolument attendre de l'autre quelque chose en retour systématique, tout du moins pas dans l'immédiateté, je pense qu'il y a encore une notion de temps, peut-être que l'autre peut, à un moment donné renvoyer l'ascenseur, et on peut recevoir de l'autre, mais ça prend peut-être du temps et je trouve qu'on est pas très patient, quoi sur ces notions. Voilà. Après on est bien d'accord que cette réciprocité, elle est vraiment, quand je dis elle est gratuite, elle n'est pas non plus sur quelque chose de matériel. C'est complètement immatériel, cette réciprocité. Dès qu'on colle du matériel, dès qu'on est inscrit dans du matériel, dans l'échange, et ben je pense qu'on n'est pas dans un échange équitable, on est dans une course permanente, permanente à une espèce d'hyperconsommation, alors des biens, mais des biens donnés par l'autre, mais on n'est pas dans une espèce de recherche de l'autre.

Voilà, on est dans quelque chose de matériel, et du coup ça fausse complètement la relation et on n'est pas dans une réciprocité mais on est dans une relation de dominant-dominé parce qu'à un moment donné, même si on a la sensation d'être dominant, et bien, on se crée des dettes et on est complètement redevable à un moment donné, et ça on ne le mesure pas forcément, on n'en n'a pas forcément l'intuition, parce que, ça s'apprend. Je pense que quand on est jeune, on n'a pas systématiquement cette intuition-là, je pense qu'il faut qu'on nous accompagne dans cet apprentissage là, dans cette expérimentation, que je pense que c'est compliqué, et notamment si on n'a pas grandi dans un milieu plutôt bienveillant, plutôt favorable, voilà où les choses se sont aussi proposées de cette manière-là, ce qui est paradoxal, parce que finalement, on éduque les enfants à l'école, faire plaisir à l'autre, faire plaisir à la maîtresse, avoir des bonnes notes pour faire plaisir aux parents, avoir une orientation qui fait plaisir dans notre société, tout ça, on a du mal à inscrire ça, pour soi, en fait.

Donc je pense qu'il faut accompagner dans la sexualité, il faut accompagner les jeunes dans ce fonctionnement-là, à se dire que la réciprocité, c'est d'abord pour soi, et puis, à un moment donné, en tentant d'avoir cette, de construire cette intuition, ça veut dire qu'ils ne l'ont pas au début, de toute manière, ils ne l'ont pas de manière neurologique, donc ils n'analysent pas les risques comme un adulte, donc c'est clair qu'il y a une période de flou, encore une fois, c'est une aventure à

risque, la rencontre, la réciprocité c'est une aventure à risques parce que l'autre, on peut pas décoder, décrypter, décoder systématiquement ce que l'autre envisage pour soi On ne peut décoder ou décrypter que ce qu'on envisage soi pour soi, mais ça c'est compliqué parce que on idéalise et on colle des choses sur l'autre très vite, voilà, on interprète ce que l'autre nous dit de manière à penser qu'on est sur la même longueur d'onde, mais cette notion de même longueur d'onde, moi je trouve que c'est compliqué, c'est compliqué quand on est jeune voilà. C'est compliqué aussi dans les expériences uniques, enfin courtes, très courtes, les coups d'une fois, d'un soir, d'une journée, j'en sais rien, c'est pas forcément inintéressant, parce que ça peut apporter quelque chose de très sympathique, mais je pense que il faut être attentif à ne pas vouloir décrypter des choses rapidement de l'autre, et s'en tenir à quelque chose du coup d'un soir. Imaginer qu'à travers un coup d'un soir, on va tout de suite envisager d'avoir rencontré l'âme sœur, j'en sais rien, moi je suis pas sûre, mais c'est pour ça que je trouve qu'il faut dans l'expérience, et notamment chez les jeunes, il faut les accompagner sur ce volant-là, parce que ça peut entraîner une rencontre avec l'autre, une notion de réciprocité qui se passe mal parce que cela arrive, ben ça peut entraîner des chagrins très lourds, enfin des moments de tristesse très intenses sur lesquels il faut être vigilant, ça peut être un peu tristounes mais par

Katia Page 14

contre, ça se construit la réciprocité. Je pense que c'est pas magique, on n'est pas... c'est pareil, c'est une voie là, je la donne en dernier, mais c'est pas forcément, encore une fois elles ne sont pas, elles sont vraiment sur une horizontalité quoi, et on peut changer les places tout le temps, c'est pas parce que je la mets en dernier que elle est la dernière voie qu'on doit travailler, pense que du coup c'est très transversal, et on travaille en permanence toutes ces voies, tout le temps, en discutant tout le temps. Même si on commence par une, on va systématiquement faire appel aux autres voies, pour pouvoir avancer dans quelque chose qui est la recherche de ce que l'autre enfin, de ce que soi on cherche et de ce que l'autre aussi recherche.

Donc quand on accompagne, du coup je pense qu'il faut pas s'attarder, il faut donner des éclairages peut-être sur toutes les voies, quoi, c'est un peu comme un jeu de cartes, on a tous les atouts et après on choisit ceux qu'on pose le premier

et ceux qu'on pose le dernier. C'est aussi une stratégie, c'est des coups de poker, c'est des stratégies pour ceux qui ont des capacités pour élaborer des stratégies particulières, et puis à condition que ce ne soit pas des stratégies de manipulation, parce que ça on est un peu dans le pathologique, mais voilà quoi, après c'est des stratégies pour son propre projet de vie quoi, c'est pour savoir, si ça peut marcher, si ça ne peut pas marcher et voilà quoi. Et je trouve qu'il faut donner toutes les cartes, après les gens vont fouiller, et c'est en jouant avec toutes les cartes aussi, qu'ils vont comprendre dans quel sens, ils vont se les mettre pour eux, voilà, c'est vraiment un jeu de cartes quoi, le jeu des 7 voies. C'est un peu le jeu des 7 familles. Je pense que dans une vie on peut avoir toutes les cartes.

V : très bien, et bien merci beaucoup.

Entretien 1 avec Katia, lecture flottante

Page 1

Impressions :

Avant de former, pratique de l'éducation sexuelle – confronter son vécu et leur vécu.

Théorique figé.

Légitimité

Orientations :

Aller à la rencontre, ouverture d'esprit (dans l'idée de leur ouvrir l'esprit)

Page 2

Impressions :

Le travail c'est observer, les autres questionnent ma pratique.

Pourquoi je propose ça

Pluralité des publics – pas les séniors

Références théoriques en santé avec l'ouverture sur l'érotisme

Orientations :

Elle n'est pas dans ce qu'elle dit, elle parle d'éclairage, ça fait bizarre. Elle ne reste pas sur son vécu, elle part sur autre chose.

Elle dit des choses que les gens ne savent peut-être pas mais c'est comme si elle disait on va échanger, mais on va échanger à partir de ce que je vous ai dit moi.

Page 3

Impressions :

Autonomie, d'émancipation relatives à des valeurs culturelles, empreinte de valeurs traditionnelles

Consentement : j'ai envie, j'ai pas envie et les compétences à développer pour identifier cela. La zone grise – volatil.

Elle récite.

Orientations :

Une base d'éducation à la sexualité à partir de concepts et pas à partir de vécu ; contradiction : autonomie et le poids de l'éducatif et le culturel.

L'émancipation est un enjeu

Page 4

Impressions :

L'éducation à la sexualité c'est savoir faire des choix.

Etre en accord avec soi-même - qui n'est pas forcément être en accord avec la société.

Rythme et temps en relation avec la protection : à quel moment on parle de consentement dans la vie ?

Attractivité qui dépasse la raison. Quels choix ?

Orientations :

Faire comprendre ça aux intervenants : à partir de quelle place et quelle légitimité ?

Remise en cause permanente

Page 5

Impressions :

Dimension temporelle dans l'éducation à la sexualité

La satisfaction, désir plaisir.

Interroger son désir, s'autoriser à le faire, la légitimité pour pouvoir le faire.

Les femmes ne sont pas éduquées à interroger leur désir.

Le tabou.

Le plaisir c'est un truc qu'on donne à l'autre.

Alors que le plaisir c'est un truc auto-centré. On se met en retrait, on devient invisible

Résonnance de soi vers l'autre si l'autre est attentif (à moi). (Contradiction)

Orientations :

Le thème du plaisir est central.

Tout ça, c'est appris.

Page 6

Impressions :

Ça part de soi, mouvement vers l'autre.

Elle parle du corps de la sensorialité et des sens. Sublimation des sens.

Elle parle d'âge, de pudeur, de tabou.

Sortir de l'idée d'emboitage

Erotisme

On parle de tout cela tout au long d'une vie et que c'est enrichi par toutes les expériences de la vie

Orientations :

Maniement des mots avec quelque chose d'étrange : « cela passe beaucoup par la notion de la sensualité ». « Interroger les 5 sens »

Acceptation de son corps mise à distance.

Page 7

Impressions :

Elle parle de la différence entre la sexualité la sexualité reproductive et de la sexualité pour le plaisir.

Corps jeune et corps vieux.

Pudeur des jeunes à se considérer comme tendre quand on est ado ?

Dimension affective, amoureuse. Elle parle d'une supposée difficulté des jeunes à être tendres comme si c'était réservé aux vieux parce que les jeunes ils ont un corps qui change et que cela les occupe beaucoup.

L'harmonie de la sexualité comme un enjeu de toute une vie comme d'un idéal vers lequel tendre.

Orientations :

La sexualité en rapport avec la relation : plaisir et tendresse.

Tenter des choses de l'inconnu qu'on n'a pas encore osé tenter

Génitalité qui s'acquiert doucement ? Le corps vient d'être reformulé ?

On voit des idéologies à l'œuvre.

Page 8

Impressions :

Intention pédagogique : on peut pas donner tous les outils d'un seul coup qq d'arrêté, de fini.

Décor érotique, réponse à l'excitation et le côté bizarre de ça.

Elle parle d'un processus dans la durée : on cherche, ça fait bizarre, on trouve un truc on continue de chercher...

Prévention inadaptée ?

Timidité, de pudeur et de pression sociale sur un corps idéal et sur une forme idéale dans la rencontre.

Violences sexuelles et désir plaisir

Orientations :

La rencontre des corps.

Il faut être apaisé, tranquille et c'est pas gagné ni pour les intervenants ni pour les gens qui sont accompagnés.

Page 9

Impressions :

Psycho trauma – harmonie

Emotion bridée dans l'éducation et dans la formation d'infirmière – on lui a appris en fonction d'une efficacité (temps)

Viellissement et harmonie – « on se légitime sur plein de choses » ?

Rencontre

Implication

Orientations :

D'être touchée (avoir des émotions) et gratification

Discours appris pour éviter d'être impliquée émotionnellement ?

Page 10

Impressions :

Gratification quand l'intervention auprès des publics fonctionne. C'est possible (limites, tabous).

Perdre du temps – expérience (Canguilhem)

Sexualité tout au long de la vie

La femme part avec un handicap

La place de chacun dans la relation sexuelle avec l'idée de l'égalité femme/homme, équité, droit

Orientations :

Égalité : dans la sexualité il y a des histoires de pouvoir

Page 11

Impressions

La voie de la sécurité : contraception IVG Prévention des IST et prévention des violences.

Elle parle de la chance qu'on ait tout ça

Comment tout ça soutient la relation.

La voie du respect comme respect de soi avant l'injonction du respect de l'autre (soumission à l'autre)

Orientations :

Discours qui sonne plus juste, pas une idée mais une conviction qui la touche

Tous les droits qui sont tout le temps remis en cause

Page 12

Impressions

Se respecter – être capable d'aller chercher des ressources

Le respect de soi et le cadre

La voie de la réciprocité : échange, prise de risque excitante, échange gratuit, on est seul à décider pour soi.

Je pense qu'on ne doit rien attendre de l'autre.

Je te donne, tu me donnes dans l'immédiateté. Patience. Gratuité ?

Négociations dans une relation ?

Orientations :

On est avant tout dans l'évocation de la relation, quelque chose d'extérieur qui est évalué

Sensation de vague « chercher ses ressources pour se respecter »

Page 13

Impressions

Echange inéquitable : relation dominant dominé ; comment on se crée des dettes

Les jeunes sont à accompagner parce que leur cerveau n'est pas arrivé à maturité ???

On ne peut décoder ou décrypter que ce qu'on envisage soi pour soi.

La même longueur d'onde ?

« Les coups d'un soir c'est pas forcément inintéressant » sortir de l'amalgame relations sexuelles/sentiment amoureux

Orientations :

Classification de différentes sortes de relations.

Page 14

Impressions

Il ne faut pas s'attarder

Quand on accompagne...

Il faut donner toutes les cartes après les gens vont fouiller.

Quand on parle de sexualité, on parle des sens et par les 7 voies de la santé sexuelle ne se discriminent pas les unes les autres.

Orientations :

Transmissions d'idées, il n'y a pas d'ordre particulier

Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Katia

Dans l'entretien 1 avec Katia, le thème de l'érotisme apparaît comme une sorte de fil conducteur (p2, p8). La relation à l'autre est fortement présente mais surtout en termes de relation sexuelle, la rencontre des corps (p7) dans la sexualité (p5) et la question du désir (p5), soit en termes d'équilibre quand elle parle de la relation comme lieu de négociation (p12), ou d'échange équitable (p13), soit d'harmonie de la sexualité comme un objectif de toute une vie (p7,p9). L'expression « d'être sur la même longueur d'onde » complète cette image de relation idéale (p13). Toutefois la relation semble aussi évoquée comme quelque chose d'extérieur, qu'elle évalue (p12).

Le sentiment amoureux est évoqué à plusieurs reprises (p7, p13). Nous avons aussi la question d'être touchée et aussi l'impression parfois de l'évitement de l'émotion par les idées (p9). La nécessité d'être apaisée est aussi une référence implicite aux émotions (p8).

Dans l'entretien avec Katia le corps y est un point de repère manifeste à travers la notion de plaisir qui est omniprésente (p5, p7, p8), mais avec une distanciation par les mots qui nous a semblée étrange (p6). On y parle aussi de pudeur des adolescents (p6, p7) et des différents âges du corps, adolescents (p7), adultes et vieillissant (p7), et de tabou (p6, p10).

Il y a des histoires de pouvoir en jeu (p10) dans la sexualité (respect p11, p12 et égalité homme-femme) et une idéologie sous jacente qui place l'accord avec soi-même en connexion directe avec la satisfaction ou non de ses désirs (p5), dans la confrontation aux valeurs culturelles traditionnelles. L'individu fait face à la société (p3, p4, p5, p8).

Cette idéologie est à rapprocher d'une position de « sachante » qui avant tout partage des idées qui semblent apprises vers des publics ou intervenants, leur faire comprendre, en se basant sur des idées (p14). Ils ne savent peut-être pas (p2). Il faut leur ouvrir l'esprit (p1). Au-delà de ce côté presque froid, il y a des convictions (p11) qui sonnent moins comme des idées abstraites et sont plus chaleureuses, et de même qu'elle se sent gratifiée quand la formation vers les publics fonctionne (p10). Curieusement, cette satisfaction du retour en formation est à rapprocher d'une idée de ne rien attendre de l'autre dans la relation (p12).

En résumé, il y a des thèmes clés qui apparaissent : érotisme, désir, plaisir, corps, tabou, émancipation, âge, idéal de relation, jeu de pouvoir, le sentiment, la transmission d'idées.

Quelques points obscurs seront peut-être intéressants par la suite dans la définition des catégories et l'analyse comme l'évitement de l'émotion, la distanciation par les mots, le retour apprécié mais l'affirmation de ne pas en attendre.

Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens

V : Je dis : là ça marche ou pas ? Donc là on commence ?

On commence.

D'accord, ça marche, moi je dis ça. OK, ok.

Alors en fait, donc là, l'idée c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que, en fait, je vais te poser une deux trois questions et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, en fait ma question de recherche, et à partir de là, l'idée c'est que toi, tu répondes comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées et ton ressenti sur tout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible, c'est-à-dire que l'idée c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien.

Donc c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais bon c'est la proposition, donc si ça te va, on commence, on essaie.

Ok. Alors donc la première chose, c'est tu formes des intervenants en éducation en sexualité depuis combien de temps ?

K : *IssMdv -1- Depuis environ, on va dire, une douzaine d'année, 12, 13 ans, oui en tant qu'intervenante sur la sexualité, oui, depuis 12 ans. *IssMdv -2- Avant de former, il a fallu que j'aie un peu de pratique autour de la santé sexuelle, l'éducation à la sexualité pour pouvoir aussi m'appuyer sur quelque chose de cohérent, de réel, *FssMdv -3- pour pouvoir former ces intervenants.

*FreMdv -4- Sachant que l'idée, c'était de les former *IreMdv -5- en confrontant à la fois ce que moi j'avais vécu dans le cadre de l'éducation à la sexualité sur le terrain, *IreCsi -6- et eux, ce qu'ils ont vécu aussi, *FreMdv -7- pour qu'on puisse un peu l'enrichir. *Frelav -8- Et en plus, en leur ramenant de ma part peut-être sans doute des réflexions plus théoriques ou des orientations, des ouvertures *IreMfi -9- vers lesquelles ils n'allaient pas forcément. Voilà. *FssMdv -10- Pour pas rester dans quelque chose de figé, quelque chose de routinier, quelque chose qui marche pas, mais qu'on continue, parce que on sait pas faire autrement, ou parce qu'on n'a pas envie, parce que c'est compliqué, *Fsslav -11- voilà l'idée *FssEtv -12- c'est vraiment d'être légitime, *FssMdv -13- parce que j'ai une pratique, *Frelav -14- et de leur apporter d'autres éclairages, d'autres ouvertures, *IreMdv -15- pour voir ce qu'ils pouvaient eux améliorer dans le cadre de leur

pratique, *Fsslav -16- donc ouais, c'était, c'est vraiment ça l'idée, *Fssldv -17- c'est une confrontation plus que une formation un peu didactique, voilà. *Fsslav -18- J'ai peut-être un peu de théorie, un peu plus, *FreMdv -19- qui permet d'assoir un peu ce que je raconte, ou ce qui m'arrive dans la pratique, ou ce que j'essaie dans la pratique, *Irelav -20- mais l'idée c'est pas de faire un travail de sachant vers les autres en leur donnant quelque chose de magistral. *Fsslav -21- Voilà, l'idée, *FreErv -22- c'est vraiment d'aller à la rencontre, c'est d'aller vers, *FreErv -23- d'aller à la rencontre pour pouvoir, ouhais, *FreErv -24- confronter des situations et confronter des savoir-faire. *Fsslav -25- Ca veut dire qu'on part du principe que l'autre a des savoir-faire, et que avec chacun nos savoir-faire, *IreEri -26- on peut s'enrichir mutuellement, *Ireldv -27- peut-être ne serait-ce que par les questionnements que ça pose, *Frelav -28- quand on propose des éclairages, *Frelav -29- quand on propose des ouvertures d'esprit, ou des théories, des ouvertures d'esprit, *FssEtv -30- j'aime pas ce terme, *Frelav -31- des éclairages un peu, des fois un peu plus marginaux, un peu moins habituels, *Ireldv -32- et les questionnements qui me sont remontés, *FreEtv -33- m'enrichissent tout autant *Fssldv -34- pour essayer de voir pourquoi aussi je propose ça quoi, pour savoir si, voilà quoi. *FssMdv -35- Et ça, moi je m'étais un peu entraînée quelque part, *FreMdv -36- quand j'ai beaucoup été, j'ai beaucoup accompagné de stagiaires infirmier, infirmière, *IreMdv -37- et du coup qui venaient beaucoup avec moi sur ma pratique et leur travail, *FreMdv -38- c'était je leur disais toujours : *FreEtv -39- le travail c'est d'observer, et de après de discuter sur ce qui t'a étonné, heurté, choqué, interpellé, *FreErv -40- sur lequel tu es d'accord, sur lequel tu n'es pas d'accord.

*Frelav -41- Je trouvais déjà que c'était hyper intéressant *IreEtv -42- avec des étudiants qui n'avaient pas forcément une grande pratique, *Frelav -43- mais qui du coup me donnaient des... du coup, qui requestionnaient moi, la mienne de pratique. *FreEtv -44- C'est à partir de ça aussi, avec en plus la formation, que je me suis sentie plus à l'aise *FreMdv -45- pour pouvoir encadrer des professionnels, pour former les professionnels *FreMdv -46- et leur apporter une autre façon de voir les choses.

V : tu formes des professionnels qui interviennent auprès de quels publics ?

K : *IreMdv -47- des professionnels qui interviennent auprès de jeunes, auprès d'enfants, auprès des ados, *UssCsv -48- auprès d'ados vulnérables, *UssCsv -49- auprès d'ados en situation de handicap, *IreMdv -50- et des professionnels qui forment, *UssCsv -51- qui accompagnent aussi des adultes en situation de handicap, *UreMdv -52- des adultes vulnérables, *UssCsv -53- vulnérables voulant dire soit dans des situations de précarité importante, *UssCsv -54- soit dans des parcours d'exil complexes, *UssCsv -55- soit avec des maladies chroniques difficiles à gérer dans notre société, telles que le VIH ou autre. *IreMdv -56- Soit des adultes ou des ados, *UreCsv -57- ou des enfants ayant été victimes de violences sexuelles particulières. *Fssldv -58- Donc, il y a quand même un panel assez large, il manque les seniors pour l'instant, *IreMdv -59- j'ai fait quelques expériences avec des seniors, *IreMdv -60- mais c'était plutôt des expériences très collectives, plutôt en direct du terrain, *IreMdv -61- donc plus avec des groupes de seniors *FreMdv -62- et assez peu avec des professionnels accompagnant les seniors. *Fsslav -63- Je pense qu'il y a un vrai champ qui doit s'ouvrir là-dessus *IreMdv -64- et pour l'instant je suis plus sollicitée pour toutes les autres tranches d'âges.

V : alors donc là, je peux te poser la question qui est la question de recherche, tu formes des intervenants en éducation en sexualité auprès des différents publics, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience, de ton vécu professionnel ?

K : *Frelav -65- l'idée c'est d'apporter des éclairages sur la santé sexuelle, *Urelai -66- que les gens n'ont pas.

*Fsslav -67- Moi je j'utilise beaucoup ce que j'ai appris à différents niveaux, c'est-à-dire, j'utilise, *Ireldv -68- j'ai été formée évidemment autour de l'école Masters et Johnson, donc avec tous les troubles du couple, les dysfonctionnements, les dysfonctions du couple et ses éclairages là. *Ireldv -69- Par-dessus, oui, j'ai eu une formation un peu large, un peu, même très large sur l'érotisme *FssErv -70- qui me paraît être vraiment le sens même de ce que c'est que la rencontre de la sexualité entre des êtres humains, *FssCsv -71- plus que des questions purement techniques de protection, d'emboitage *UreCsv -72- que à peu près tout le monde est capable de saisir, *FreMdv -73- et puis l'idée, c'est de les former, *Frelav -74- à partir des 7 voies de la santé sexuelle, c'est-à-dire à partir de portes d'entrée

qui sont beaucoup plus larges, qui paraissent pas forcément être des portes d'entrée systématiques de la santé sexuelle, mais qui en sont.

*Corb -75- K : Est-ce que tu veux que je les détaille ?

*Frelav -76- Ouais, donc les voies de la santé, les sept voies de la santé sexuelle, moi ce qui me paraît intéressant, c'est de former *UreMdi -77- pour que les gens au sens large, jeunes, moins jeune, adulte, pas adulte, puissent tendre vers l'autonomie, *UreMdv -78- c'est-à-dire qu'ils puissent faire leur propre choix, autour de la rencontre de la sexualité, d'abord avec eux-mêmes et après avec les autres, ou pas. *Irelav -79- Parce qu'on n'est pas obligé de rencontrer systématiquement tout le monde, donc voilà, *UreMdv -80- donc c'est qu'ils soient le plus autonomes possible pour faire ces choix, *Frelav -81- donc être autonome, c'est tendre vers une forme d'émancipation, *Frelav -82- ça veut dire pas forcément avoir besoin de l'avis de Pierre, Paul, Jacques, pour pouvoir faire ces choix.

*Corb -83- Ca, c'est hyper compliqué hein ! *Urelav -84- Parce que finalement on vit quand même dans une société, on est quand même empreint d'une éducation, de valeurs traditionnelles, familiales, culturelles, religieuses, économiques, on joue pas les mêmes choses, *Frelav -85- l'émancipation ça veut pas dire pareil dans tous les pays, *Frelav -86- ça veut dire ça a une forme en France, ça a d'autres formes ailleurs, ça a une forme en Île-de-France, c'est pas la même chose ailleurs, pas systématiquement quand on est dans une, dans un territoire hyper urbanisé, hyper avec plein de monde, *Frelav -87- donc c'est pas du tout la même chose que parler d'émancipation, quand on est dans un village où il y a personne où les valeurs sont différentes, *Frelav -88- voilà, même si la base est la même, mais les valeurs sont vues différemment, donc sont pensées différemment.

*Fsslav -89- Donc, cette première voie de l'autonomie elle est essentielle, même si les 7 voies n'ont pas forcément de priorité, elles ne sont pas forcément classées et c'est pas immuable, le classement, *Frelav -90- je pense qu'on peut le modifier en fonction du public qu'on a en face de nous. *Fsslav -91- Mais c'est vraiment l'objectif essentiel, c'est l'autonomie. *Fsslav -92- Je disais, c'est l'autonomie pour faire des choix, *UreEtv -93- et faire des choix, c'est savoir consentir ou pas, et ça, c'est sans doute, à mon avis, dans le cadre de la santé sexuelle, ce qu'il y a de plus compliqué, *UssEti -94- c'est-à-dire, est-ce que j'ai envie ? *UssCsi -95-

Est-ce que j'ai pas envie ? *FreEtv -96- Et la question qui se rajoute à ce que j'ai envie ou que j'ai pas envie, est : est-ce que je peux dire oui ? est-ce que je peux dire non ? *Urelav -97- C'est-à-dire, est-ce que j'ai toutes les compétences pour dire oui ? Toutes les compétences pour dire non ? *Fsslai -98- Et là on voit bien toute la difficulté parce qu'entre le oui qui veut dire oui et non qui veut dire non, *FssCsi -99- il y a toute une zone de oui peut-être, *UssCsi -100- oui mais pas maintenant, *UssCsi -101- oui mais pas tout, *UssCsi -102- oui mais un peu, *UssCsi -103- oui pendant 10 minutes mais après non, *Frelav -104- enfin, il y a toute cette zone qu'on appelle communément la zone grise, mais qui est une zone un peu floue *UssEti -105- et qui n'est pas toujours évidente pour pouvoir faire des choix. *Fsslav -106- On rajoute par-dessus, en fait, l'idée *UreCsi -107- qu'on est empreint d'une histoire personnelle avec ou sans violence, *Urelai -108- on est empreint d'une éducation, on est empreint d'une tradition, de religion, *UssEti -109- qui font que le choix est aussi très complexe à faire, *UssEtv -110- pour pouvoir être en accord avec soi-même. *Corb -111- Donc ça c'est difficile.

*Frelav -112- Donc le consentement c'est vraiment la deuxième voie qui me paraît hyper intéressante à discuter *Frelav -113- et à la limite l'éducation en sexualité c'est savoir faire des choix, voilà. *UreErv -114- Qu'on nous laisse le droit de dire oui ou non, *FreCti -115- ça veut dire aussi qu'on peut aller très loin dans ce que j'appelle les confins de la norme, *UreCtv -116- c'est-à-dire, pourquoi pas dire oui si j'ai envie d'avoir cinq partenaires en deux jours, et si c'est mon choix, *OreCtv -117- mais ce n'est pas forcément le choix de la société dans laquelle je suis, *OreCtv -118- notamment quand je suis petit, quand je suis ado, quand je suis vulnérable, quand je suis en situation de handicap, *UreCsv -119- parce que on a tendance à être sous protection de l'adulte et dans ce cadre-là, à être un peu recadré par les choix de l'adulte, donc ça c'est hyper compliqué, *FssCsi -120- mais je pense que ce qui est intéressant c'est cette notion de faire le maximum de choix *Fsslai -121- et je pense que c'est ce qu'il y a de plus compliqué dans la vie, *FssMdv -122- après je suis pas convaincue que ce soit un apprentissage une fois et basta, *FssMdvi -123- pense que on apprend à faire des choix toute sa vie. *FreMdi -124- Et on peut les réinterroger toute sa vie. *UreMdv -125- Ce n'est pas parce qu'on a dit oui le lundi, qu'on ne peut pas dire non le mardi. *UreMdv -126- Quand on remet ça sur une vie entière, je pense qu'il y a des choix qui peuvent totalement changer, qui peuvent totalement se modifier au sens large, *IreEtv -

127- et c'est ce qui sans doute déstabilise le plus les intervenants en éducation en sexualité, *IreMdv -128- parce que finalement ben ce qu'on apporte à un moment donné est complètement réinterrogé à un autre moment *IreEti -129- et ça veut dire que il faut avoir cette « humilité » que je vais mettre entre guillemets, parce que je ne trouve pas d'autres mots, *IreMdi -130- mais de dire peut-être que je n'apporte pas là, ce qu'il faut au bon moment. *UreMdi -131- Voilà il y a une question de rythme et de temps. *Issldv -132- C'est-à-dire, est-ce qu'il faut vraiment apporter l'histoire du consentement maintenant ou pas, *Fsslav -133- moi je pense qu'il faut l'apporter extrêmement tôt, *UreMdv -134- mais ça veut dire que ça va changer aussi, tout au cours de la vie, et en fonction de tout ce qui nous arrive. *Fsslav -135- Et ça veut dire que ce n'est pas non plus une protection absolument totale quoi, *UssEti -136- parce qu'il y a des moments dans la vie où voilà, on bugue sur nos choix, *UssErv -137- et parce qu'il y a différentes raisons, on est dans une fête, on est avec des gens, il y a des histoires, *UssCsv -138- il y a des attractivités auprès de personnes qui nous paraissent complètement folles, complètement pas du tout adaptées, *UssCsi -139- mais pour lesquelles on n'arrive pas à lutter, on maîtrise pas tout ça, *Fsslav -140- donc il y a quelque chose de l'ordre de l'autonomie de la personne elle-même quoi, *Frelav -141- c'est-à-dire que elle est ce qu'elle est, elle a toute sa personnalité *IreMdi -142- et ce qu'on lui a proposé à un moment donné, n'est pas forcément valable à un autre moment, ça c'est compliqué, *Frelav -143- donc c'est une remise en cause permanente, le consentement, *FreMdv -144- et je trouve que c'est ça qui est compliqué aujourd'hui à travailler, et surtout à faire comprendre à des intervenants, *UreMdv -145- c'est-à-dire que voilà peut-être qu'aujourd'hui le choix, il est celui-là, peut être que demain il sera un autre, *IreEtv -146- ça ne veut pas dire qu'on a raté, *IreMdv -147- ça veut pas dire qu'on ne doit pas remettre ça en place, *IreMdv -148- ça veut dire simplement que on apporte quelque chose à un moment donné, à un moment T et ce sera différent à un moment T+ 10, T + 11, j'en sais rien. *Fsslav -149- Donc ça c'est la deuxième voie, qui me paraît hyper intéressante.

*Fsslav -150- En 3^e, moi je mettrai la satisfaction, *FssCsi -151- c'est-à-dire toutes ces notions autour du désir et du plaisir, *IreMdv -152- et là viens, bah c'est intéressant d'avoir travaillé le choix un peu avant, *UreCti -153- parce que ses désirs, on peut les interroger que si on se donne le choix de les interroger, *UssCti

-154- c'est-à-dire si on se donne l'autorisation de les interroger. *UssEtv -155- Est-ce que j'ai le choix ? *UssCtv -156- Est-ce que j'ai le droit d'interroger mon désir ? *UssCtv -157- Est-ce que je m'autorise à l'interroger ? *UssCtv -158- Est-ce que je m'autorise à ce que ce désir puisse être le désir, puisse être valable, à mes yeux d'abord, et puis aux yeux des autres voilà.

*UssCti -159- Et interroger son désir c'est une vraie gymnastique, parce que on n'est pas élevé comme ça. *UssCti -160- Notamment, quand on est une femme, on n'est pas forcément élevée à ce que son désir soit facilement discuté, proposé.

*Orelav -161- On a longtemps utilisé la notion de passivité pour faire le synonyme de la femme dans la sexualité, *UssMdv -162- donc finalement pour se sortir de là, c'est un peu compliqué, *FssCsv -163- donc travailler autour du désir, *UssCti -164- c'est-à-dire, c'est quoi mon désir ? *UssCtv -165- Est-ce que je m'autorise ce désir, *UssCtv -166- C'est-à-dire si mon désir, il est un peu, encore une fois, je vais remettre le mot confins de la norme, *UssCtv -167- et ben pourquoi j'aurais pas le droit *UssMdv -168- et puis pourquoi j'aurais pas les désirs, à un moment donné et puis d'autres à un autre moment, *UssCtv -169- voilà, tout ça, pour arriver à obtenir une certaine forme de plaisir dans ma sexualité, *FreMdv -170- et ça c'est quand même compliqué à aborder avec des intervenants, *FssCtv -171- est-ce que c'est des mots qui sont très tabous, le désir et le plaisir, *UreCsv -172- même si aujourd'hui on voit pleins de trucs pour être la meilleure performeuse sur les... dans les magazines féminins, en fait c'est pas ça l'idée, *UssCsi -173- l'idée c'est de savoir comment on peut obtenir un vrai plaisir à soi, *Frelav -174- et il est très égocentré ce plaisir, *Orelav -175- ce qui va à l'encontre de ce qu'on nous a beaucoup éduqué longtemps, *Orelav -176- ça veut dire que le plaisir, c'est un truc qu'on donne à l'autre *Orelav -177- et puis soi on se met un peu en retrait, on s'efface, on devient un peu invisible, *Orelav -178- et voilà l'essentiel étant que l'autre ait un maximum de plaisir, *Frelav -179- je pense aujourd'hui que c'est absolument pas là-dessus qu'il faut jouer, : *Usslai -180- c'est vraiment sur cette notion de j'interroge mon désir pour obtenir une forme de plaisir qui me convient, *UreCsv -181- et si ça me convient ça résonnera vers l'autre, si l'autre évidemment est assez attentif ou attentive, si l'autre est assez sensible, si l'autre est aussi dans la même démarche, *UssCsv -182- si l'autre n'est pas fermé sur son propre désir, son propre plaisir unique, voilà. *Frelav -183- Donc c'est compliqué de se

dire que c'est d'abord sur soi et puis sur l'autre, et du coup ça veut dire aussi que le désir et plaisir, on sort un peu des sentiers battus, *FreCsv -184- c'est-à-dire d'abord on connaît son corps, *FreCtv -185- parce que ça passe beaucoup par le corps, *FreCtv -186- ça passe beaucoup par la notion de la sensualité, la sensorialité, et là, *Orelav -187- c'est un peu l'éducation qu'on peut recevoir quand on est sexologue, autour de l'érotisme, *UssCsi -188- c'est quelle acceptation de son corps, quel érotisme on ose y mettre, comment on ose le proposer, *Usslav -189- c'est-à-dire qu'il faut qu'on se le soit proposé à soi d'abord, et qu'on l'ait accepté, pour pouvoir le proposer à l'autre, *UssCsi -190- donc ça, ça veut dire qu'il faut qu'on ait interrogé les 5 sens aussi énormément pour les stimuler, *UssCsi -191- a priori, ça on le fait quand on est petit, *UssCsi -192- mais on ne le fait plus quand on est ado, et quand on est grand, donc c'est un peu compliqué parce que c'est une notion de pudeur qui intervient, qui est tout à fait légitime, *UssCti -193- mais jusqu'où on peut utiliser cette pudeur pour ne pas connaître ses sens, *Fssldi -194- c'est un peu la question aujourd'hui que je me poserais, c'est cette notion de pudeur, moi je trouve qu'elle est intéressante parce que c'est pas la notion de tabou, *UssCsi -195- c'est vraiment la notion de pudeur de se dire, est-ce que ça va pas me faire violence que d'aller au-delà de mes limites, *UssCsi -196- c'est aussi ça, cette pudeur-là, cette pudeur autour du toucher, autour du regard, autour du sentir, autour du goût, il y a plein de choses comme ça, *UssCsi -197- l'idée c'est vraiment de travailler ses sens pour les sublimer un peu, pour pouvoir être dans une espèce de bulle d'érotisme qui fait qu'à un moment donné on obtient du plaisir à travers ça, *FreCsv -198- ce qui veut dire qu'on n'en n'obtient pas forcément à travers des techniques d'emboitage systématique de la sexualité, c'est-à-dire que ce n'est pas un emboitage d'un corps dans un autre, *FreCsv -199- c'est une espèce de liaison de deux corps de, voilà avec un décor, un décor érotique qui fait que les deux corps explosent quoi, voilà, *FreCsv -200- alors le corps, c'est le corps physique et la tête, ce qu'il y a dehors et ce qu'il y a dedans pour que cela explose.

*Fssldv -201- Je trouve que c'est une recherche d'une vie *IreCsv -202- et c'est un peu ambitieux de dire aux jeunes travaillez vos désirs, travaillez vos plaisirs, c'est juste leur donner le début des clés, *FreMdv -203- je pense qu'il ne faut pas qu'on oublie le temps, la notion du temps *IreMdv -204- en leur disant tout cela ça va s'expérimenter sur une vie, sur un temps de vie, avec des moments où cela ne

sera pas le moment d'expérimenter cela, *UssMdi -205- parce que il y aura d'autres soucis, il y aura d'autres trucs dans la vie, d'autres projets, des formations, des rencontres, des je ne sais pas, des voyages, *UssCsv -206- où on trouvera quelque chose autour du plaisir ailleurs, et puis il y a des moments où on reviendra sur cette notion-là, son plaisir, son désir, *UreErv -207- son plaisir autour d'un érotisme dans la rencontre avec l'autre ou les autres.

V : Quand tu dis sur un temps de vie, ben long ?

K : *FssMdv -208- Pour moi, le temps de vie, c'est toute la vie en fait, l'idée c'est que ça s'arrête pas, ça s'arrête pas à un moment donné, *UssEtv -209- c'est-à-dire que je suis pas hyper au taquet parce que je suis un adulte ou une jeune adulte, *UssCsv -210- et puis quand je commence à être un peu j'sais pas, en pré ménopause, quand voilà j'ai fait le paquet d'enfants qu'il fallait que je fasse, que je m'étais mis en tête, *UssCti -211- j'arrête tout et basta, non ! *Fsslav -212- Je pense que chaque fois c'est remis en discussion, chaque fois, c'est un érotisme qui est repositionné, enfin, rediscuté, *Fsslai -213- et chaque fois je pense qu'on y rajoute des choses autour des sens *Fsslav -214- et, j'ai lu dernièrement des choses qui m'ont interrogées *FssEti -215- en me redisant qu'il y avait peut-être aussi alors, il a bien évidemment la notion du sentiment amoureux qu'il faut mettre quelque part, *UssEti -216- c'est à dire qu'à des moments ça peut se potentialiser parce que il y a un sentiment amoureux fort ou pas, *Fsslav -217- ça peut aussi, voilà se réinterroger *UreErv -218- quand il y a des notions de tendresse, de complicité avec d'autres personnes, *UssCsi -219- et ça ne se joue pas de la même façon à tous les âges, *Fsslav -220- donc je pense que ça s'expérimente, *UreErv -221- la tendresse c'est compliqué quand on est ado, *Fsslav -222- parce que je pense *UreEri -223- qu'il y a une forme de pudeur à se considérer comme tendre quand on est ado, *Urelav -224- parce que c'est un peu le truc des vieux, c'est un peu le truc gnan gnan, *FreCsv -225- mais peut-être que la notion d'être tendre, c'est aussi dans le toucher, dans le regard, dans la voix, voilà donc, dans la voix qui dirige vers des gestes autour de la sexualité autour de la sensualité, il y a tout ça *UreErv -226- et ça peut paraître compliqué quand on est adolescent *UssCsi -227- parce que peut-être que le projet, c'est déjà de faire fonctionner ce corps qui est étonnant, parce que il est un peu étrange, il est nouveau, il vient d'être un peu reformulé, on va dire. *UssCsv -228- On avait un corps d'enfant, on

vient d'avoir un corps d'ado qui est un peu différent, *UssCsi -229- qui a plein de pulsions, qui a plein d'hormones avec des excitations à des endroits très différents, *UssCsi -230- il y a une génitalité qu'on acquiert doucement, qu'on n'avait pas quand on était enfant, *Frelav -231- et du coup tout cela, ça ne laisse pas la place forcément systématiquement au sentiment amoureux, mais pas pour tout le monde, on n'est pas sur un truc généraliste *Frelav -232- et peut-être que cela ne laisse pas la place à la tendresse *UreCsv -233- parce qu'il y a une espèce de maladresse dans l'excitation qui fait que ça paraît un peu un corps à corps un peu violent, pas violent mais brut, violent voudrait dire pathologique, avec une espèce de je te fais mal, c'est exprès, *UreCsv -234- plutôt un corps à corps un peu brut qui fait que ce n'est pas très harmonieux, voilà, *FssMdi -235- et je trouve que l'idée c'est de trouver cette harmonie au fur à mesure de sa vie, peut-être, je ne sais pas, mais peut-être, j'en sais rien, *FssMdi -236- mais peut-être qu'on la trouve à la fin de sa vie cette harmonie, j'en sais rien, *FssCsv -237- et en plus à la fin de sa vie, ce qui est très paradoxal, c'est qu'on a un corps plus abimé, dans le sens où il est moins élastique, il est moins facile, il démarre moins vite, il y a plein de choses dont il faut tenir compte, qui sont un peu différentes, *FsslDv -238- et voilà et à la fois je trouve ça assez intéressant *UssMdv -239- parce qu'on va aller chercher, il y a aussi une notion de temps, c'est-à-dire que plus on avance dans le temps, plus on se dit que le chemin à parcourir, il est moins long que celui qu'on a parcouru, *UssMdv -240- donc il faut peut-être qu'on tente des choses de l'inconnu qu'on n'a pas osé tenter. Ca, je trouverais ça assez intéressant de repositionner les choses comme ça. *FreMdv -241- Donc je pense qu'il ne faut pas qu'on soit trop dans, quand on intervient, quand on forme des intervenants, je pense qu'il faut aussi leur dire qu'il faut se donner le temps quoi, on peut pas tout faire, tout dire à un même âge *FreMdv -242- et on peut pas donner tous les outils d'un seul coup, *IssMdv -243- parce que sa boîte à outils on se la construit en fait, *IssCsi -244- sa boîte à outils érotique, on se la construit.

*UreCsi -245- C'est très compliqué d'être, d'avoir 16 ans, d'être deux et d'essayer d'être, de mettre un décor érotique dans notre..., dans le corps à corps. *UssCsi -246- Là, on est plus dans une espèce de réponse à l'excitation qui nous fait bizarre parce que je ne sais pas s'il y a un autre mot, voilà, ça résonne bizarrement, *UssCsi -247- il faut essayer de trouver qu'est-ce qui fait bizarre, c'est quoi qui fait bizarre. *UssCsv -248- Est-ce que ça nous fait du bien, que ça ne nous fait pas du

bien, *UssCsv -249- et du coup l'idée c'est de se dire que une fois qu'on a trouvé que ce bizarre n'est pas si bizarre que ça, et puis finalement c'est plutôt agréable et bah finalement on va lui chercher quelque chose, on va obligatoirement...

*FreCsv -250- C'est comme un peu un circuit électrique pour que ça s'emboîte, enfin que ça s'emboite, que ça fasse un peu l'éclairage et que ça passe un peu la lumière et ben du coup il faut qu'on y mette du décor. *UreMdi -251- Voilà le décor on n'ose pas le mettre, *Irelav -252- je veux dire, on a beau jeu de dire aux jeunes, il faut quand même, il faudrait que vous soyez dans un endroit un peu sympathique, un peu agréable, gna, gna ,gna gna gna gna... *UreMdi -253- enfin, c'est pas à 16 ans qu'on se met, c'est pas la majorité des jeunes qui se mettent des bougies partout, qui se mettent des tas de pétales de rose et qui s'envoient en l'air dans une baignoire avec du bain moussant, c'est pas si facile que ça, c'est pas à cet âge-là. *UssCsv -254- Peut-être que c'est sans doute quand on est plus rassuré sur le fonctionnement de son corps, sur sa sensualité et puis qu'on ose aussi, parce que l'idée, c'est d'oser.

*UssEti -255- La timidité, c'est peut-être une forme de pudeur un peu forte, parce qu'on n'a pas encore négocié les valeurs qu'on nous a proposées, *UssCti -256- et le fait de transgresser certains interdits ou de cette timidité-là, je pense qu'elle existe à travers ça, *UreCti -257- et puis elle existe aussi quand on s'affranchit aussi de la pression sociale sur un corps idéal, sur une forme d'idéal dans la rencontre sexuelle, ou dans la rencontre à l'autre, *Fsslav -258- je pense qu'il y a son idéal mais il faut être costaud pour pouvoir affirmer son idéal. Voilà.

*Urelav -259- On n'est pas tous logés à la même enseigne là-dessus, *UreEtv -260- il faut être apaisé, tranquille et c'est pas gagné quoi, ni pour les intervenants, ni pour les gens qui sont accompagnés, c'est extrêmement compliqué. *UssCsi -261- On voit bien, que tant qu'on est envahi par plein de choses, enfin quand on est envahi par des violences sexuelles, par des traumatismes dus à des violences sexuelles, la notion de désir, plaisir, elle n'est pas prioritaire, et du coup, ce n'est pas celle qu'on va interroger tout de suite. *UreCsi -262- On va déjà essayer de ranger toute cette histoire de traumatisme avant de pouvoir réinterroger tout ça, parce qu'on est paralysé, on a une espèce de paralysie émotionnelle dans le traumatisme, plus la mémoire traumatique qui revient régulièrement *UreEti -263- donc l'idée c'est toute cette paralysie, elle nous empêche de développer une

sensualité, une sensorialité qui fait l'érotisme dans la rencontre *FreErv -264- et du coup ça veut dire que la rencontre c'est pas juste un rapport sexuel entre un sexe dans un autre, c'est vraiment plein de choses autour, pour être un peu tranquille quoi, et harmonieux, *FssEtv -265- moi je trouve que cette notion d'harmonie c'est peut-être parce que je vieillis, mais je trouve que c'est assez intéressant, cette notion d'harmonie elle me plait bien quoi. Et ça c'est intéressant.

*Corb -266- On est heu... viennent se rajouter d'autres voies qui sont...

V : Parce que tu vieillis ?

K : *Corb -267- Ben oui

V : Donc c'est intéressant parce que tu vieillis ?

K : *FssEtv -268- Ben oui, parce que je pense que quand on vieillit, on se légitime sur plein de choses, *FssCsv -269- on a aussi expérimenté des choses qui nous vont bien ou qui nous ne nous vont pas bien, qu'on a mis de côté, *FssEtv -270- et puis parce qu'on expérimente sans doute des émotions qu'on pouvait pas expérimenter quand on était plus jeune. *FssEtv -271- Et puis alors, c'est paradoxal, c'est-à-dire que on peut aussi se laisser envahir par des émotions quand on vieillit parce qu'on s'autorise ça, qu'on s'autorisait pas avant, *Fsslav -272- et je pense que ça dépend de la formation qu'on a à la base, en tant que... *IreEti -273- avec ma formation de soignante, on m'a, je trouve qu'on m'a mal appris l'émotion, *IreErv -274- c'est-à-dire que on m'a dit pas d'émotion, parce que sinon tu pourras pas soigner et donc on m'a appris la carapace, *Irelav -275- on m'a appris que pleurer ça perd, un peu de temps, que si on pleure avec tout le monde, on va faire que ça, et que, de toute manière du coup, on n'aura pas fini les soins du service à la fin de la matinée, donc ça va pas être pratique, c'est pas très efficient, donc voilà, *IreEtv -276- et les émotions positives aussi, voilà, rigoler et être extrêmement envahie par une émotion positive parce que les gens sont guéris, parce qu'on a apporté quelque chose d'agréable, *Fssldv -277- ben moi je trouve que c'est bien, ça perd un peu de temps sans doute par rapport à l'efficience sociale d'aujourd'hui, *FssEtv -278- mais je trouve que c'est hyper important quoi pour justement, pour retrouver cette harmonie et mon vieillissement m'a apporté ça c'est-à-dire j'ai mis de côté voilà cette... *FssEtv -279- Je refuse aujourd'hui cette carapace qu'on m'a proposée il y a 35 ans, quand j'ai été formée, *FssEtv -280- et ça c'est essentiel parce que je trouve que c'est n'importe quoi, voilà, et

que c'est pas la vraie vie, *FreErv -281- la vie c'est des rencontres d'êtres humains entre eux, *IreEtv -282- et même si on accompagne sur un thème relativement difficile, tabou, la sexualité, et bien on a le droit d'avoir des émotions, *IssEtv -283- moi je suis des fois envahie par des gens qui me racontent leur vie sexuelle, dramatique ou qui me racontent ou qui viennent me raconter des choses super agréables à un moment donné, parce que cela a marché, *IreEtv -284- ouhais, moi ça me fait ma journée quand des gens viennent me raconter que tout s'est bien passé et que c'était génial, *IssEtv -285- je sais que ça sera pas forcément tout le temps pareil, mais ça a marché une fois et c'est tant mieux, ça veut dire que ça existe, que c'est possible *IreErv -286- donc ça leur donne aussi vachement d'enthousiasme et de dynamisme, et moi ça m'en donne pour ma journée, *IssEtv -287- finalement je me trouve bien, ça me permet de continuer aussi, *Fsslvd -288- donc je pense que c'est aussi mon expérience, mon vieillissement et qui permet aussi d'accepter, que voilà les pressions sociales, on les met à distance, on assume les choses autrement, *FssMdv -289- je peux d'autant plus en parler que j'ai dû faire tous les régimes de la création, ce qui n'a absolument aucun sens, je pense que j'ai perdu beaucoup de temps, mais c'est pas grave, c'est aussi l'expérience, cette prise de conscience de perdre du temps, qui est intéressante aujourd'hui, qui fait sans doute qu'on peut dire les choses un peu différemment, des fois un peu brut mais différemment, voilà pour le vieillissement. *FssMdv -290- Et puis du coup, ça me permet aussi de dire que finalement la sexualité, c'est vraiment quelque chose tout au long de la vie quoi, c'est quelque chose qui est au début jusqu'à la fin de la vie, *FssErv -291- et que l'idée c'est vraiment militer pour, jusqu'à la fin de la vie sous des formes très différentes, *FssEtv -292- mais jusqu'à la fin de la vie, ça c'est super important de ne pas se laisser de côté, clairement.

FreCsv Donc au-delà de ce vieillissement qui est le mien, qui est celui-là, *FreErv -293- il y a aussi toute la notion de la place de chacun dans la relation sexuelle, dans la relation à l'autre *FreMdv -294- et je trouve que enfin voilà oeuvrer pour que les places ne soient pas, euh soient le plus équitables possible, cela me paraît essentiel, *Frelav -295- donc la voie de l'égalité est importante *UreMdv -296- pour que les femmes qui sont parties avec un handicap à la base, quand même, et des boulets aux pieds, puissent les lâcher au maximum, *UreErv -297- et puissent arriver sur une espèce d'harmonie ou de choses très équitables avec les hommes

*Ureldi -298- à qui on donnait pas de boulet, on donnait pas les mêmes boulets en fait. *UreCti -299- L'idée c'est de se dire que les femmes sont parties de loin, on a confisqué beaucoup leur corps, *UreCti -300- mais peut-être qu'on a mis aussi beaucoup de pression sur le corps des hommes et quand même c'est encore costaud.

*UreCti -301- C'est des rôles où il faut assumer plein de trucs, voilà c'est super pénible et d'être toujours super fort et tout et tout, l'épaule sur laquelle on se repose, machin, et je pense que c'est pas si simple que ça. *Frelav -302- Donc l'idée de trouver plus qu'une égalité parce que l'égalité c'est un peu galvaudé, l'égalité femme/homme, c'est pas une question d'égalité *Frelav -303- parce que maintenant je pense qu'une femme, je pense qu'on a compris qu'elle pouvait tout faire, à l'égal d'un homme, elle peut faire toutes les activités, ce n'est pas un problème d'activité, *Frelav -304- c'est juste, ce n'est pas un problème d'intelligence, un problème de raisonnement, *Frelav -305- c'est juste une équité, c'est-à-dire, c'est un droit, *UssMdv -306- qu'elles aient le droit de faire exactement, ce que font les hommes à un moment donné *UssMdv -307- et que les hommes s'autorisent à faire exactement ce que font les femmes à un moment donné *FssEtv -308- et ça je pense qu'on sera sur quelque chose de sympathique, *UreMdv -309- et aujourd'hui c'est pas tout à fait gagné, même si on tend, dans certaines sociétés, à ce que ce soit meilleur quand même, *UreMdv -310- on a quand même gagné des choses. *UreMdv -311- On a gagné des outils de la sécurité, *Fsslav -312- et là c'est encore une autre voie, ces outils de la sécurité pour moi, ils sont essentiels, *UreEtv -313- on les a gagné de haute lutte, *Frelav -314- et les outils c'est la contraception, c'est l'IVG enfin tous les droits à l'IVG, qui sont vachement complexes aujourd'hui, *OreMdv -315- qui sont remis en cause en permanence, *FssEtv -316- c'est gonflant, *OreMdv -317- c'est aussi tous les droits autour des violences, c'est la législation autour des viols, des agressions que peuvent subir les enfants, les hommes, les femmes, *Frelav -318- c'est les dépistages des maladies qui permettent d'avoir une vie sexuelle plus facile facilitée, sans forcément ces contraintes de maladie, d'IST, de tas de choses un peu pénibles, un peu chroniques *UreCsv -319- qui mettent un peu des entraves à la vie facile, même si aujourd'hui il y a plein de choses qui se guérissent, c'est encore pas gagné tout à fait, . *FreEri -320- donc je trouve que tous ces outils de la sécurité nous apportent quelque chose de... nous permettent d'étayer une

relation à l'autre plus facile aussi. *UreMdi -321- Voilà maintenant ces outils, il faut pouvoir les avoir sous la main et c'est pas gagné. *Fsslav -322- Je trouve que c'est intéressant qu'il y ait des ressources au maximum. *Frelav -323- Alors on est en France, on n'est pas les moins bien lotis d'avoir des ressources sur ces outils, même si c'est pas encore tout à fait partout très équitable sur le territoire national déjà, on a quand même des choses assez facilitées. *Frelav -324- On a quand même des prises en charges sociales encore aujourd'hui, on ne sait pas pour combien de temps, donc voilà, *Frelav -325- donc ces outils sont quand même essentiels,*Fsslav -326- après, il y a une qui reste derrière tout ça, c'est aussi la notion de respect, *Frelav -327- je pense que l'idée c'est de se dire : *UreErv -328- est-ce que je respecte le fait que des gens, qu'on m'ait donné les outils pour me protéger, des outils pour être mieux dans ma relation à l'autre, *UreCsi -329- voilà la notion de respect, c'est comment je prends soin de moi, quoi ! *UreCsi -330- Comment je suis suffisamment à l'écoute de moi-même suffisamment émancipé, suffisamment tranquille, *UreCsv -331- comment j'ai envie d'avoir une vie harmonieuse pour me respecter, *UreMdv -332- et du coup utiliser ce qui m'est donné, des ressources qui me sont données, pour que ça se passe le mieux possible. *UreMdv -333- Alors dans ce cadre-là, le respect du coup, c'est comment j'utilise par exemple, si c'est pas le moment d'avoir un enfant, d'avoir une grossesse, si elle est pas désirée, bah comment j'utilise les outils de l'IVG, *UreMdv -334- comment j'utilise des contraceptions, *UreMdv -335- comment du coup, comment je respecte mes choix aussi, et que j'utilise ces outils là pour respecter mes choix, et du coup pour que ça se passe le mieux possible, UreMdv comment j'utilise aussi les outils autour des lois, des droits quand j'ai été abîmé, quand j'ai été agressé, quand j'ai été violé, pour pouvoir m'en sortir, parce que c'est important aussi du coup, *UreMdv -336- comment j'arrive à rencontrer, à avoir des ressources, à rencontrer des intervenants, à rencontrer des soignants, à rencontrer des thérapeutes au sens très large, *UreMdv -337- à rencontrer des gens qui m'aideront à sortir de ça, *UreErv -338- et du coup ben c'est aussi voilà, comment j'utilise ça, comment je respecte suffisamment, *Fsslav -339- mais c'est un mot compliqué je trouve le respect, *FreEtv -340- aujourd'hui ça me plaît pas, parce que on est beaucoup dans l'injonction dans le respect, on aborde beaucoup la notion d'injonction, *Ussldv -341- il faut se respecter, il faut respecter l'autre, évidemment, *Ussldv -342- mais surtout quelles ressources j'ai pour me respecter,

pour respecter l'autre. C'est ça du coup, où je vais chercher ces ressources-là ? *UreMdi -343- est-ce que je suis suffisamment costaud, étayé pour aller chercher ces ressources pour me respecter. *Frelav -344- Donc je trouve que c'est compliqué cette notion de respect, je pense qu'elle serait intéressante à travailler un peu différemment, *Orelav -345- que les injonctions de : on respecte la loi, on respecte le cadre qui n'en n'est pas parce que chacun a le sien donc, finalement on voit bien, chacun son cadre et ça cloche, c'est comment on se respecte là-dedans.

*Frelav -346- Je trouve que c'est une notion qui est difficile à travailler. *Fsslav -347- Aujourd'hui c'est la voie que je trouverais la plus complexe à travailler, pour ne pas retomber dans l'injonction de il faut respecter blablabla. *FreErv -348- Et puis tout ça, ça permet, à un moment donné, de rencontrer l'autre, donc d'aller dans la réciprocité, *FreErv -349- parce que finalement on est des êtres faits pour vivre dans une société *FreErv -350- on est des êtres pas forcément faits pour vivre seuls, isolés, dans une grotte, même si on peut, à des moments de notre vie, se mettre un peu en retrait, mais c'est pas ça l'idée. *FreErv -351- L'idée c'est d'être dans l'échange avec les gens, dans l'échange avec l'autre, et notamment dans la sexualité, et c'est d'être dans cette réciprocité, *UreErv -352- c'est-à-dire, j'échange avec toi parce que il y a des choses qui se passent quand je te rencontre, *UreCsv -353- quand je te vois, quand je te sens, quand je te touche, quand je t'embrasse, *FreCsi -354- il y a plein de choses autour des sens toujours, donc la réciprocité, elle peut être intéressante, elle est vraiment aussi source d'harmonie, *FreErv -355- aller vers l'autre, c'est quand même à la fois une véritable aventure hasardeuse par moment, qui prend des risques, par moment qui peut être très excitante, *FreErv -356- et puis c'est aussi une rencontre, qui peut être aussi hyper apaisante, *FreCsi -357- parce que finalement c'est quelque chose qui permet d'aller creuser un peu ce plaisir, ces plaisirs, et puis son érotisme qui permet de se dépasser, qui permet voilà, ça, *FreEri -358- ça veut dire aussi que l'échange avec l'autre, il est on va dire, il est, il est gratuit dans le sens où il n'y a pas de contrepartie, *Frelav -359- d'abord, moi je pense, que on ne doit rien attendre de l'autre, *Frelav -360- on est seul à décider *FreErv -361- de ce qu'on met pour soi dans la négociation avec l'autre, dans la réciprocité avec l'autre, *Frelav -362- et je pense qu'on n'a pas à attendre de retour. *FreErv -363- On

n'est pas dans un je donne et tu me rends, c'est je donne parce que j'ai décidé de donner.

*UreErv -364- Si je reçois c'est génial, si je reçois pas, il faut peut-être que je réinterroge le fait que j'ai donné un moment donné, *FreErv -365- mais je suis pas sûre qu'il faille absolument attendre de l'autre quelque chose en retour systématique, tout du moins pas dans l'immédiateté, *FreMdv -366- je pense qu'il y a encore une notion de temps, peut-être que l'autre peut, à un moment donné renvoyer l'ascenseur, *FreMdv -367- et on peut recevoir de l'autre, mais ça prend peut-être du temps *FreEti -368- et je trouve qu'on est pas très patient, quoi sur ces notions. Voilà. *FreEri -369- Après on est bien d'accord que cette réciprocité, elle est vraiment, quand je dis elle est gratuite, elle n'est pas non plus sur quelque chose de matériel. *Fsslav -370- C'est complètement immatériel, cette réciprocité. *UreEri -371- Dès qu'on colle du matériel, dès qu'on est inscrit dans du matériel, dans l'échange, et ben je pense qu'on n'est pas dans un échange équitable, *UreMfi -372- on est dans une course permanente, permanente à une espèce d'hyperconsommation, alors des biens, mais des biens donnés par l'autre, *FssEri -373- mais on n'est pas dans une espèce de recherche de l'autre.

*UreEri -374- Voilà, on est dans quelque chose de matériel, et du coup ça fausse complètement la relation *UreEri -375- et on n'est pas dans une réciprocité mais on est dans une relation de dominant-dominé parce qu'à un moment donné, même si on a la sensation d'être dominant, *UreEri -376- et bien, on se crée des dettes et on est complètement redevable à un moment donné, et ça on ne le mesure pas forcément, on n'en n'a pas forcément l'intuition, *Fsslav -377- parce que, ça s'apprend. *Frelav -378- Je pense que quand on est jeune, on n'a pas systématiquement cette intuition-là, *Urelav -379- je pense qu'il faut qu'on nous accompagne dans cet apprentissage là, dans cette expérimentation, *Fsslav -380- que je pense que c'est compliqué, *UreEri -381- et notamment si on n'a pas grandi dans un milieu plutôt bienveillant, plutôt favorable, voilà où les choses se sont aussi proposées de cette manière-là, *FreErv -382- ce qui est paradoxal, parce que finalement, on éduque les enfants à l'école, faire plaisir à l'autre, faire plaisir à la maîtresse, avoir des bonnes notes pour faire plaisir aux parents, avoir une orientation qui fait plaisir dans notre société, tout ça, on a du mal à inscrire ça, pour soi, en fait.

*FreErv -383- Donc je pense qu'il faut accompagner dans la sexualité, *Frelav -384- il faut accompagner les jeunes dans ce fonctionnement-là, à se dire que la réciprocité, c'est d'abord pour soi, *Frelav -385- et puis, à un moment donné, en tentant d'avoir cette, de construire cette intuition, ça veut dire qu'ils ne l'ont pas au début, de toute manière, ils ne l'ont pas de manière neurologique, *Frelav -386- donc ils n'analysent pas les risques comme un adulte, *FreErv -387- donc c'est clair qu'il y a une période de flou, encore une fois, c'est une aventure à risque, la rencontre, *FreEri -388- la réciprocité c'est une aventure à risques *UreEri -389- parce que l'autre, on peut pas décoder, décrypter, décoder systématiquement ce que l'autre envisage pour soi *UreEri -390- On ne peut décoder ou décrypter que ce qu'on envisage soi pour soi, *Usslai -391- mais ça c'est compliqué parce que on idéalise et on colle des choses sur l'autre très vite, *Usslai -392- voilà, on interprète ce que l'autre nous dit de manière à penser qu'on est sur la même longueur d'onde, *Fsslav -393- mais cette notion de même longueur d'onde, moi je trouve que c'est compliqué, c'est compliqué quand on est jeune voilà. *UreEti -394- C'est compliqué aussi dans les expériences uniques, enfin courtes, très courtes, les coups d'une fois, d'un soir, d'une journée, *Fssldv -395- j'en sais rien, c'est pas forcément inintéressant, parce que ça peut apporter quelque chose de très sympathique, *Fsslav -396- mais je pense que il faut être attentif à ne pas vouloir décrypter des choses rapidement de l'autre, et s'en tenir à quelque chose du coup d'un soir. *UreErv -397- Imaginer qu'à travers un coup d'un soir, on va tout de suite envisager d'avoir rencontré l'âme sœur, *Fsslai -398- j'en sais rien, moi je suis pas sûre, *FreErv -399- mais c'est pour ça que je trouve qu'il faut dans l'expérience, et notamment chez les jeunes, il faut les accompagner sur ce volant-là, *UreEtv -400- parce que ça peut entraîner une rencontre avec l'autre, une notion de réciprocité qui se passe mal parce que cela arrive, *UreEtv -401- ben ça peut entraîner des chagrins très lourds, enfin des moments de tristesse très intenses *Frelav -402- sur lesquels il faut être vigilant, *UreEtv -403- ça peut être un peu tristounet *Frelai -404- mais par contre, ça se construit la réciprocité. Je pense que c'est pas magique, on n'est pas... c'est pareil, *Frelav -405- c'est une voie là, je la donne en dernier, mais c'est pas forcément, encore une fois elles ne sont pas, elles sont vraiment sur une horizontalité quoi, *Frelav -406- et on peut changer les places tout le temps, c'est pas parce que je la mets en dernier que elle est la dernière voie qu'on doit travailler, *Frelav -407- pense que du coup

c'est très transversal, et on travaille en permanence toutes ces voies, tout le temps, en discutant tout le temps. *Frelav -408- Même si on commence par une, on va systématiquement faire appel aux autres voies, *FreErv -409- pour pouvoir avancer dans quelque chose qui est la recherche de ce que l'autre enfin, de ce que soi on cherche et de ce que l'autre aussi recherche.

*Frelav -410- Donc quand on accompagne, du coup je pense qu'il faut pas s'attarder, *Frelav -411- il faut donner des éclairages peut-être sur toutes les voies, quoi, *Fsslai -412- c'est un peu comme un jeu de cartes, on a tous les atouts et après on choisit ceux qu'on pose le premier et ceux qu'on pose le dernier. *Fsslai -413- C'est aussi une stratégie, c'est des coups de poker, c'est des stratégies pour ceux qui ont des capacités pour élaborer des stratégies particulières, *Frelav -414- et puis à condition que ce ne soit pas des stratégies de manipulation, parce que ça on est un peu dans le pathologique, *UssMdi -415- mais voilà quoi, après c'est des stratégies pour son propre projet de vie quoi, c'est pour savoir, si ça peut marcher, si ça ne peut pas marcher et voilà quoi. *Frelav -416- Et je trouve qu'il faut donner toutes les cartes, après les gens vont fouiller, et c'est en jouant avec toutes les cartes aussi, qu'ils vont comprendre dans quel sens, ils vont se les mettre pour eux, voilà, c'est vraiment un jeu de cartes quoi, le jeu des 7 voies. *Fsslav -417- C'est un peu le jeu des 7 familles. *Fsslav -418- Je pense que dans une vie on peut avoir toutes les cartes.

V : très bien, et bien merci beaucoup.

Entretien 2 brut avec Jeanne

Entretien avec Jeanne, infirmière et formatrice auprès d'intervenants en éducation à la sexualité, spécialisée sur le thème les violences intrafamiliales.

Date de l'entretien : 14 juin 2020

Durée de l'entretien : 48 minutes 37 secondes

Les sauts de page initiaux sur lesquels sont basées les lectures flottantes sont indiqués dans le texte

Jeanne Page 1

V : Donc on commence. Donc l'idée, c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que en fait, je vais te poser, une, deux, trois questions et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, en fait, ma question de recherche, et l'idée c'est que c'est toi qui réponds comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées, ton ressenti sur tout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible. C'est-à-dire que l'idée, c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfère dans notre entretien, donc c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais c'est la proposition, mais si ça, te va on y va.

V : On y va. La première chose c'est ; tu as formé des intervenants en éducation à la sexualité, tu les as formés depuis combien de temps ?

J : Déjà par rapport à la question, ça me renvoie au moment où moi-même j'ai dû être formée à faire de l'éducation à la sexualité qui est le démarrage de ma pensée, comment on fait en fait ? Qui on est pour faire cela ? Moi j'arrivais avec un bagage d'infirmière et voilà, donc peu de chose et assez peu préparée à l'idée d'intervenir en éducation à la sexualité. Donc la formation que j'ai faite, donc cette question me renvoie à moi-même, comment j'ai dû apprendre à en faire, donc j'ai regardé les autres, j'ai écouté, j'ai compris, j'ai dû me lancer et auto tester et auto-évaluer ce que j'ai fait. Je pense que, bon alors déjà le terme formé, moi j'ai rarement la sensation de former, mais plutôt la sensation de partager des expériences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, des théories ou des façons de faire, des façons d'être. Alors oui, ça s'appelle formation, mais dans mon esprit,

je préfère dire partager, pour être à peu près sûre d'être le plus possible au même, comment dire à la même hauteur que les gens que je reçois, que ce soit des plus jeunes ou des adultes. J'ai vraiment commencé à travailler cette question-là quand j'ai débuté mon master 2 en sciences de l'éducation, que j'ai terminé en 2012, et le démarrage, l'envie de reprendre des études à nouveau je dirais, sur la question de l'éducation à la sexualité, m'est venue suite à une injonction que je n'ai pas comprise. Un jour, un cadre m'a dit maintenant « tu ne fais plus ceci, mais tu fais cela », et je commençais à me dire mais pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il faut changer, qu'est-ce que cela veut dire, finalement qui on est ? Et qu'est-ce qu'on vient faire ? Donc j'ai réfléchi à cette question-là, qui on est, en fait pour faire ça. En gros, est-ce qu'on se la raconte pas un peu finalement pour venir raconter à ces jeunes, notre bonne parole, notre idée d'adulte bien-pensant, avec nos théories, aujourd'hui, je suis à peu près

Jeanne Page 2

sûre qu'on est à peu près systématiquement à côté de la plaque. J'allais presque dire, peu importe, il faut au moins avoir cette humilité-là, un, pour parler de sexualité, deux, pour avoir la prétention de former et d'accompagner d'autres professionnels. J'ai été surprise de ce travail que j'ai fait en Master, parce que cela m'a aidé à déconstruire des idées ; par exemple je pensais que pour les 4^{èmes} c'était trop tôt, ben finalement, eux ils disaient que non, maintenant est-ce qu'ils répondaient ça pour me faire plaisir ou parce qu'ils le pensaient réellement, je ne sais pas. Pour moi dans l'accompagnement des professionnels, c'est vraiment revenir sur un socle que on ne sait sûrement pas mieux que ceux qui sont en face de nous. Donc la formation, non, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est pas comme ça que j'entends ça et ça fait en plus référence aux histoires de vie des uns et des autres, on parle de sexualité en fonction de la sienne qui évolue au fil du temps, on se retrouve plutôt âgée à parler aussi avec des jeunes professionnels qui arrivent sur le terrain, qui ont aussi d'autres pratiques. Cette éducation à la sexualité est former, participer à la formation d'autres professionnels, voilà, il faut y aller pour moi en toute humilité et le partage, le partage de l'expérience, pas le partage sexuel. Pas sexuel ! Ben si, en même temps, il y a eu de ça aussi.

V : Ok, et tu formes des professionnels qui interviennent auprès de quel public ?

J : Alors essentiellement auprès des 4e des collèges, mais pas que, parce que quand on est aussi dans des consultations en centre de planification et d'éducation familiale ou quand on fait des interventions avec, en partenariat avec des associations sur des groupes de parole d'ados, mais pour ma spécificité, je dirais c'est surtout des femmes, des femmes victimes de violences ou des adolescents très abîmés par leur parcours de vie, donc c'est encore une autre façon de voir les choses, puisque les gens ont été meurtris, ont des traumatismes mais du coup, c'est une autre façon d'aborder les choses. Moi l'éducation à la sexualité c'est pas répondre à une question, c'est savoir pourquoi la question est posée et pourquoi elle est posée comme ça, c'est apprendre aux professionnels à être attentifs aux mouvements du corps en même temps, ce que peut dire le visage, aux freins, aux hésitations, ce qui est difficile parce que là on n'a pas une personne en face de nous, mais on en a plusieurs.

C'était quoi la question ? C'était ça, qui je formais et oui voilà j'ai répondu.

V : Alors donc là, donc je vais te poser la question qui est qui la question de recherche donc tu formes des intervenants en éducation en sexualité auprès de différents publics, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu professionnel ?

J : Par rapport à faire de l'éducation à la sexualité ?

Jeanne Page 3

V : Par rapport à former des professionnels qui interviennent en éducation à la sexualité.

J : Pour moi, faire de l'information, partager, c'est un plaisir. C'est quelque chose que j'apprécie beaucoup, parce que j'en tire énormément d'éléments, j'apprends en même temps que j'essaye de faire apprendre d'autres choses. Voilà. Alors évidemment ça consomme beaucoup d'énergie, parce qu'il faut être prêt, il faut connaître quand même son sujet, donc ça veut dire que c'est un travail non-stop. Faire de la formation, c'est pas : j'ai préparé un programme et puis ça va fonctionner tout le temps. Il faut toujours être dans la recherche, il faut voir ce qui se fait ailleurs, il faut aller partager des expériences avec d'autres formateurs et puis s'enrichir, parce que souvent les gens qu'on a en face de nous imaginent tout le temps qu'ils savent moins que celui qui parle. Or c'est faux, c'est complètement

faux. Ils savent des choses mais ils ne les expriment pas forcément de la même façon, il n'y a pas une façon de parler de cette question d'éducation à la sexualité, il y a plein de façon d'entrevoir, j'allais dire le problème, mais c'est pas un problème, mais la question en tout cas reste posée. J'aime presque mieux former que de faire de l'éducation à la sexualité, peut-être parce que j'en ai été gavée, à contrecœur, un peu trop, c'est dommage, ça m'a gâché mon plaisir, même si une fois sur le terrain bon ben, je mettais le paquet pour faire ce qu'il fallait, bien. Mais la formation me procure, beaucoup de plaisir parce que je me redis, faire la formation, c'est être dans la recherche, c'est essayer de comprendre par quel chemin, tu vas passer, comment tu vas trouver tes arguments pour mener des gens à la réflexion, pour leur donner le goût de toujours être en mouvement par rapport à une question, donc quand je fais la formation, je sais que je suis à ma place, enfin je le crois c'est l'essentiel. C'est pas très dans l'humilité ce que je raconte, mais voilà.

V : Est-ce que tu peux me préciser tout ce que tu viens de dire, de ramener les gens à réfléchir ?

J : Oui ça veut dire, ne te pose pas, n'arrive pas en tirant les bretelles, c'est toi le formateur qui sait, non tu ne sais rien, tu ne sais rien parce que c'est chaque individu qui sait, et peut-être, et peut-être pas, mais toi en tant que formateur, tu viens poser des lanternes pour éclairer son chemin, Oh ! c'est beau ce que je dis, mais c'est ça que j'ai dans l'esprit, c'est pas moi je sais mieux que toi. Dès que tu crois que tu sais mieux que quelqu'un, tu te trompes et tu as tort et en plus tu te la racontes et tu es dans une position haute ce qui n'est pas tolérable quand tu es formateur et quand tu dois adopter cette position, cette posture, je le redis, pour moi être formateur, c'est être accompagnateur et faire de la formation, c'est aussi interagir avec la vie de chaque individu, parce que tu... ça résonne, il y a toujours quelque chose qui résonne, des fois oui, des fois pas. Je l'ai vu quand j'ai fait une formation sur les violences et l'impact que cela a sur la sexualité, j'ai bien vu après comment les gens ramenaient quelque

Jeanne Page 4

chose à leur propre vécu, à leur vie intime, à leur vie d'enfant, la relation avec les parents, la relation avec le conjoint, ceux qu'ils aimaient encore, ceux qu'ils avaient quitté, ceux qu'ils ne regrettaient pas d'avoir quitté, on a pu me le dire, et

puis d'autres qui m'ont dit : eh ben tu vois là, j'ai compris pourquoi j'ai été aussi mal pendant toute mon enfance, c'est ça être formateur, c'est venir mettre de la lumière sous les pas des gens.

Ca rejoint les histoires de vie, il y en a plusieurs qui y ont travaillé en éducation, j'avais travaillé un moment avec les idées de Francis Lesourd, et aujourd'hui, ayant changé d'université, je travaille plutôt avec les écrits de Christophe Niewiadomski, voilà, et c'est vrai que comme on continue toujours de se former, on va toujours chercher des écrits, et ce qu'on a pu lire il y a un an ou deux, on le relit aujourd'hui, ça prend sens, voyez, c'est comment un texte qu'on peut lire ou une recherche qu'on peut lire qui a un certain sens aujourd'hui, et comment, quand on le relit quelque temps plus tard, tiens ! tout d'un coup on se met à comprendre quelque chose, c'est bien que la vie interfère à chaque fois qu'on est dans des espaces dits de formation. Voilà.

V : Donc, si tu peux continuer et préciser peut-être les axes de formation d'intervenants dans le domaine des interventions en éducation à la sexualité ?

J : Les axes de formations, plus précisément, plus concrètement ? Je ne vois pas ce que tu veux dire.

V : Ben comment tu t'y prends ? Concrètement comment tu t'y prends ?

J : Comment je m'y prends ?

V : Concrètement

J : Ben déjà, j'essaie de resituer ça dans un contexte, dans le contexte de ... en fait, je sais pas trop..., j'ai du mal à définir mon processus de pensées, parce que je suis quelqu'un de conviction, donc mon esprit, quand c'est pour monter une formation, j'ai été formée aussi à ça, et puis après le temps a passé, finalement j'ai essayé d'intégrer des choses que moi-même je ressens, parce que on peut faire un plan de formation et puis vous arrivez sur site et vous partez de ce que vous aviez prévu de parler à la fin finalement, parce que vous allez être en interaction avec des gens en face de vous qui vont... Eux, ils veulent parler de ça tout de suite, et pas vous qui avez prévu à 11h30 de parler de ça. Eux, ils arrivent à 9h, et c'est là, alors et bien justement ça tombe bien je parle de l'arrivée, il y a aussi la façon dont

Jeanne Page 5

on se présente, vous savez, c'est très important la façon dont les gens vont se connecter à nous, ou pas, ils vont vous regarder, et vous avez 5, 10 minutes pour prendre votre groupe en main entre-autre pour être à peu près crédibles.

Ils vont voir si vous êtes gentils, si vous êtes indulgents, si vous êtes polis, comment vous les accueillez, ça c'est un, c'est le premier démarrage. Il faut pas louper ça, c'est le plus important, je me souviens une fois, j'ai fait une formation, et j'ai attendu 45 minutes la moitié du groupe, j'ai compris que si ces gens ne venaient pas, c'est qu'ils étaient en train de manifester quelque chose qui n'était pas destiné à mon encontre, mais qui était une fâcherie avec leurs supérieurs hiérarchiques. Encore une fois, on va encore parler de ça, qui c'est celle-là qui va encore nous dire ça, il y en a ras-le-bol, on a autre chose à foutre, voilà ce qu'on a l'habitude d'entendre dans les services, et dans les espaces de formation, puisque les gens quelquefois, ils viennent contraints quelque part. Et même quand on n'y vient pas contraint, je crois qu'on a toujours une appréhension, parce qu'il faut sortir de son cadre, il faut aller quelque part dans un endroit qu'on connaît plus ou moins, avec des gens qu'on connaît pas forcément, on sait pas qui on va avoir en face de nous. Donc, il y a un stress et il faut accompagner, il faut là, mobiliser de l'énergie très fort pour accompagner ce groupe, parce qu'il faut les détendre, parce qu'il faut les détendre, il faut qu'ils se sentent à l'aise, et quand le groupe dont je parlais tout à l'heure est arrivé avec 45 minutes de retard prétextant qu'ils n'avaient pas trouvé le chemin, bon, on a démarré, puis une ou deux heures après, ils m'ont dit ah mais finalement c'est bien, parce que toi, bah, tu fais pas comme les autres, voilà, donc là, j'ai acheté mon crédit, parce que je fais pas comme les autres. Ce qui fait que je ne fais pas comme les autres, c'est sûrement parce que avant d'être formatrice je suis professionnelle du terrain, et que je sais ce que les gens ils vivent sur le terrain, et je pars de là, pour préparer une intervention. On peut toujours blablater, écrire des romans, on n'en n'a rien à faire. Ce qu'il faut c'est du vécu, c'est donner, j'allais dire c'est le corps, voyez ce que je veux dire, je fais pas une formation en blablatant, j'y mets mon corps, j'y mets mes émotions, je suis entière dedans et c'est tout le véhicule. D'ailleurs, les émotions, je les ressens aussi, c'est mon grand dada quand même de travailler sur les émotions, parce que c'est, tout est là, vous pouvez être un excellent théoricien, si vous n'habitez pas ce que vous dites, vous êtes à côté et vous ne

faites passer aucun message. Mieux vaut dire quelques conneries et les habiter, qu'être excellent théoricien et de rester dans la froideur. Les gens ne vous apprécieront pas et ils ne vont pas ramener grand-chose de ça. Et en plus, être dans le contexte émotionnel, vous incarnez quelque chose dans lequel les professionnels en face de vous vont se reconnaître, parce que si vous dites oui c'est difficile, oui ça saoule, oui c'est difficile, mais on fait quand même parce que ceci, vous allez faire une collusion avec eux et ils vont être plus enclins à vous écouter, à discuter, et surtout à partager, parce que c'est ça le but de la formation, si vous n'amenez pas les gens à se détendre pour partager, vous

Jeanne Page 6

avez échoué, vous avez blablaté de la théorie, on s'en fout, les gens ils peuvent tous acheter des bouquins, ils ont tous internet, on n'a pas besoin de nous pour faire ça.

Donc, voilà bon, ça c'est mon démarrage, donc je prépare l'idée et puis après faut se lancer émotionnellement, c'est aussi quelque chose de pas évident pour moi de commencer, parce qu'il faut prendre par un bout, il faut amener à un moment donné de la théorie, à un moment du vécu, il faut être attentif au mouvement parce que des fois il y a des gens qui s'entendent pas, qui commencent à se bagarrer, enfin à se bagarrer au sens figuré du terme, qui s'auto agacent de la réaction de l'un, parce qu'on n'est pas d'accord, parce que cela interagit avec les valeurs, donc voilà. Quelquefois, il m'arrive de m'embrouiller, j'ai l'impression que je ne suis pas claire du tout et puis en fait les gens en face, ils vous répondent oui, mais c'est parce qu'ils sont gentils en fait, je crois beaucoup à cette question des gens que vous avez en formation, à un moment donné, vous leur faites du bien parce qu'ils sentent, réellement ils sentent que vous les comprenez, donc ils vont pas vous dire oui ta formation, elle est toute pourrie, ils vont bien cocher la bonne case. Des fois j'ai l'impression que je ne suis pas claire du tout, finalement peut-être plus que je ne le crois, j'ai un grave défaut, c'est de vouloir faire toujours les choses très bien. Je sais que c'est pas possible, mais c'est mon moteur. Il faut travailler beaucoup, donc voilà c'était des challenges. Donc, c'est à ce moment de démarrage d'accueil qui est très important, c'est l'indulgence aussi que vous mettez à leur endroit, celui qui arrive une demi-heure en retard, il faut bien l'accueillir, même si il vous dérange. Là où je sais ma vulnérabilité, c'est quand

j'ai des gens qui sont des personnes violentes, ou qui sont habitués à communiquer sur un mode violent, et il m'est arrivé quelquefois, de me laisser embarquer par eux, ça je m'en veux après hein, parce que j'ai foiré mon truc, mais bon c'est humain, et je suis humaine, bon après je fais un peu plus attention à ça maintenant, mais je sais que c'est un, c'est un piège pour moi, à un moment donné peut-être que j'arrive pas à lâcher des mini agressions en fait, c'est souvent des mecs qui font ça, je suis désolée, j'ai un problème, un problème avec ça, mais un mec violent dans une salle je sais que je vais me l'emplafonner à un moment donné, c'est une évidence. Donc ça m'est arrivé deux trois fois d'être aux prises avec ce type de personne dans un groupe, j'ai été sauvée quelquefois par des collègues, et puis d'autres fois j'ai pas été sauvée, et voilà j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir été pas bonne, parce que justement, pas bonne formatrice, parce que c'est plus moi qui pilotait mon groupe c'est le groupe qui a pris la main. Une personne qui a pris la main. Voilà, ça c'est des choses sur lesquelles il faut faire attention, c'est pour ça aussi qu'il faut de la supervision, il faut quelqu'un qui vous aide à rediscuter sur comment vous avez vécu les choses, c'est important dans des espaces de formation, c'est important pour les gens qui viennent en formation, qu'on leur demande de s'exprimer sur comment ils ont vécu ça. Moi je le fais, dans une journée je le fais au moins 4 fois, jamais je laisse partir les gens sans savoir comment ils ont vécu ça, comment ils se sont sentis, je

Jeanne Page 7

veux pas que des gens repartent chez eux avec de la peine, ou de la colère, du ressentiment, et je veux pas de ça, je le vivrais pas très bien, et on leur doit aussi cet espace de bienveillance pour qu'ils puissent exprimer à un moment donné, comment ils se sentent. Tu te sens pas bien, tu peux pas apprendre, tu peux pas travailler, voilà, donc moi je m'attache toujours à faire ça, et du côté du formateur, il faut aussi qu'il ait des espaces pour revivre lui aussi ce temps de formation, comment il l'a vécu, analyser aussi ce que des gens qui étaient dans le groupe ont pu lui renvoyer quelquefois, c'est ces choses que vous voyez mais que vous avez pas le temps de bien analyser, c'est un mouvement de recul, ou vous avez l'impression que quelqu'un en a marre, que vous agacez quelqu'un en disant ça, je sais pas à un moment donné, j'ai pu aussi avoir le sentiment que je me la racontais un peu et voilà je crois que pour un formateur, c'est aussi important qu'il puisse se pencher sur la façon dont il s'exprime, et sa posture. Et c'est vraiment

l'accord entre la bouche et le corps. Mais les espaces de formation sont des espaces qui sont très fatigants, et à un moment donné, je crois qu'on peut se déconnecter facilement de sa parole. Donc moi j'essaye toujours de mettre des espaces de théorie et puis des espaces pratiques. Je peux faire une journée de théorie parce qu'à un moment donné, enfin ce n'est pas que de la théorie, mais c'est beaucoup de théorie, à un moment donné il faut aussi avoir des billes pour pouvoir échanger et puis la théorie c'est une chose, et puis après voilà, quand les gens vont vous parler de leur vécu, qu'est-ce que tout ça devient. Je vous donne un exemple, quand j'étais jeune dans ce métier, j'arrivais surtout avec des compétences d'infirmière, donc on parlait de la contraception orale à des filles et du coup elles avaient bien compris qu'avec une pilule il y avait pas d'ovulation, et puis vous croyiez que vous aviez tout bien dit, qu'elle avait tout compris, elle vous remercie avec un joli sourire, elle était très aimable, charmante, et puis avant de partir elle vous dit, oui mais alors le 14e jour, alors c'est toujours à ce moment-là l'ovulation ? et là vous vous dites : mais j'ai parlé 45 minutes avec cette jeune personne qui avait l'air d'avoir compris ce que je disais et en fait elle n'a rien compris. Bah, c'est ça aussi la formation, c'est quelquefois pas le sentiment d'être compris, et puis en fait, en face vous avez une personne dont ce n'est pas le moment pour elle d'intégrer ce que vous essayez de lui apporter soit par conviction, soit parce que vous avez une commande politique « qu'il faut faire de la formation »... dès « qu'il faut », ça tombe à l'eau, parce qu'en fait, c'est pas le moment du formateur qui compte, c'est le moment de la personne que vous avez en face, et ça, ça devient beaucoup plus compliqué d'être performant, donc bien sûr, on fait des jolis diagrammes, on fait des jolies statistiques, on fait des beaux rapports ça me nourrit ce genre de choses, mais je peux aussi le critiquer, et puis on fait des évaluations, mais tout ça, ça ne vaut pas grand-chose en fait, parce qu'on ne peut pas évaluer vraiment dans la vie ce qu'on va pouvoir apporter, sauf si vous revenez 18 mois peut-être ou 2 ans plus tard en disant ben voilà tiens, tu te souviens, souvent, les gens se souviennent bien. Et parce qu'ils mettent

Jeanne Page 8

aussi ça au travail, mais s'ils se mettent au travail, c'est parce que ce que vous avez dit, non pas que c'était intelligent, mais parce que ça prenait sens pour eux, à un moment de leur vie. Pour moi c'est ça la formation. Vous pouvez être très bon, vous pouvez avoir un très bon discours et en fait, vous sortez les rames, tout

ce que vous dites tombe à l'eau, parce que c'est pas le bon timing pour eux. Mais quelquefois on fait de la formation, on dit des choses et c'est pas le bon timing pour nous aussi. Ben, parce que c'est pas ça, on a aussi notre vécu en tant que professionnels, on a aussi nos histoires et aussi nos misères, on a aussi nos peines, nos douleurs, on a, ben voilà, on est aussi des êtres humains, c'est pour ça que je parle, je préfère parler de rencontre, et d'espace de rencontre, que de formation. Voyez, il y a les mots, il y a les mots de la politique, du bien-pensant de la santé publique, là je lisais un rapport récemment où on parle beaucoup de la qualité mais à aucun moment donné dans le rapport, on explique c'est quoi les critères de la qualité, voyez c'est là-dessus qu'il faut aller travailler, c'est là où on doit être des empêcheurs de tourner en rond, et il n'y a que le professionnel de terrain qui peut venir dire, attendez on fait quoi et on parle de quoi ? C'est ça qui m'a ramenée moi, aux études et à la recherche, c'est le : qui tu es ? Qu'est-ce que tu viens faire là ? et en fait, chaque professionnel, à chaque fois qu'il ouvre la porte de son service devrait penser à ça : qui je suis ? et aujourd'hui qu'est-ce que je viens faire là ? et je pense que ça nous empêcherait quelquefois de faire des choses qui souvent... ça a pu me rendre malade les choses qu'on m'a fait faire, parce que il fallait les faire, parce que c'est ça, parce que vous êtes infirmière, vous êtes médecin, on présuppose que vous savez faire ça, mais non, mais non, vous savez pas, vous savez pas faire ça, on joue des jeux de rôle, les services ce sont, je me rappelle d'une collègue à moi qui m'a dit : « mais ça, c'est une comédie humaine », c'est une phrase qui m'a beaucoup, beaucoup servi parce que oui, tout ça, ne sont que des comédies humaines. Faut être courageux, dans un espace de formation où vous êtes 10-12, qui va montrer qui il est vraiment devant 10-12 personnes, qui va aller parler qu'il a pris une baffe au petit déjeuner ou que son conjoint le quitte, ou qu'il a eu une relation avec un adolescent et ça s'est très mal passé ? On vous a obligé à dysfonctionner, avec des contre-valeurs que vous êtes obligés d'ingurgiter, il faut le porter tout ça, donc oui la formation, c'est bien, mais tout ça c'est très théorique, il faut s'occuper des gens qui sont dans les services, il faut s'occuper des professionnels, tant qu'on s'occupera pas suffisamment des professionnels, on pourra pas s'occuper correctement des gens, parce que il faut du temps, parce qu'il faut des moyens, parce qu'il faut des espaces de parole, mais il faut aussi être très attentif aux gens qui font la formation, aux gens qui viennent raconter des choses entre ces espaces de formation, parce que je m'en

méfie aussi, il y a beaucoup de gens qui pensent qu'ils ont la science infuse, ou qui se sentent un peu supérieurs, et en fait il y a des formateurs qui font beaucoup de dégâts parce que ils sont plutôt des théoriciens, parce qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé sur eux-mêmes, ou

Jeanne Page 9

travaillé sur les difficultés qu'éprouvent les professionnels. Il y a des gens qui pleurent quand même dans des services, parce qu'ils n'y arrivent pas. Il y a des gens qui ont des formations, mais il y en a un dans le service qui a eu la formation et les 15 autres, ils l'ont pas eue. Qu'est-ce qu'il va faire, mais qu'est-ce qu'il peut faire dans son service ? Bah pas grand-chose, vous avez aussi des encadrants, ils sont là pour encadrer, on ne peut pas leur en vouloir ! ils sont là pour ça ! Mais eux-mêmes, n'ont pas forcément reçu ces formations, donc voyez le décalage que vous avez sur toutes les strates, donc c'est bien pour moi le saupoudrage de la formation, aujourd'hui avec le recul que j'ai là-dessus, j'y crois assez peu, je crois surtout à la formation de terrain, c'est à dire le bâton de pèlerin, aller voir les gens dans leur contexte et voir quelles sont leurs difficultés. Les faire échanger sur ces difficultés, et là vous allez commencer à interagir avec eux. Bien sûr, à un moment donné, ils vont vous dire, oui mais ça c'est de la théorie, on peut pas le faire et tout, mais là par contre, il faut que vous, vous changiez votre posture pour dire : oui j'entends, mais voilà, c'est quand même le service qu'on doit rendre, peut-être qu'on fait pas, mais peut-être qu'on doit tendre vers, il doit y avoir un peu cette notion d'autorité qui n'est pas d'autoritarisme. C'est un savant mélange de connaissance des services, de postures, d'humilité, il faut vraiment avoir la capacité à se mettre à la hauteur de la personne que vous avez en face de vous, et ça, c'est pas ma position, c'est pas ma formation de formatrice qui m'a appris ça, c'est ma formation de conseil conjugal et familial, et pas tant la formation de conseillère conjugale, c'est tout ce que j'ai pu engranger dans les consultations et dans les services aussi, à traîner dans les couloirs de service qui m'ont appris ça, à travailler avec l'émotion et la difficulté des professionnels.

La formation c'est juste un point de départ je dirais. C'est le ... la formation alors peut-être que ce qu'on pourrait tirer de mieux dans une formation, c'est donner envie de, donner envie aux gens d'en savoir plus, donner aux gens envie d'aller creuser davantage, de repérer des gens qui vont vous être aidants, et dans un

moment donné, quand vous allez être divisés, ou à un moment donné vous allez plus savoir, je fais quoi, c'est oui je dirais le réseau, mais peut-être pas une question de réseau, c'est quelqu'un de confiance vers qui vous allez pouvoir vous tourner, parce que à un moment donné, formé pas formé, formateur ou pas formateur, à un moment donné vous êtes perdus. Voilà, même celui qui sait, qui est bien rodé, qui a l'habitude, à un moment donné il est perdu, et je pense qu'il est souhaitable qu'à un moment donné, chacun soit perdu parce que quelqu'un qui n'est jamais perdu, moi il me fout plus la trouille que quelqu'un qui sait. J'en reviens toujours à mes histoires de l'attention aux autres, bah ça commence par l'attention à soi, parce que voilà je dis ça, et en même temps, quelquefois l'appétit vient en mangeant, il m'est arrivé des fois où j'avais pas du tout mais pas du tout envie, j'avais qu'une envie, c'était de rester sous ma couette, mais évidemment comme je suis payée pour un service, je dois quand même y aller, mais, c'est

Jeanne Page 10

en commençant à travailler que je trouve le plaisir, le plaisir de la rencontre, le plaisir de l'échange avec les autres, donc voilà j'arrive, des fois je suis... bon j'ai pas envie... ras-le-bol...ceci cela... et puis je commence, et puis c'est ce qui va me faire interagir sûrement, c'est le regard de l'autre, c'est l'intérêt que tiens, vous allez réveiller quelqu'un.

Vous allez échanger, et puis paf, ça y est, ça part, bon c'est plus difficile quand vous avez pas envie, et que en face de vous, les gens ont pas envie non plus. Donc là, il va falloir...

La qualité du formateur va devoir trouver d'autres façons de fonctionner, c'est-à-dire, il faut avoir plusieurs cordes à son arc, c'est pas arriver toujours avec son plan et ses exercices et ses machins, parce que un jour, ça plante parce que vous n'avez pas le matériel, parce que les gens en face de vous, ils ont pas envie de jouer à ça aujourd'hui, mais il m'est arrivé de commencer des formations en mettant de côté finalement ce que j'avais prévu de faire, parce qu'il fallait discuter d'autres choses, d'une peine, d'une douleur, j'en sais rien moi, mais ça peut être un truc tout con, je dis n'importe quoi, mais la cantine est fermée, bon, ben voilà tant que vous n'êtes pas débarrassé de quelque chose qui empêche les gens de se mettre dans la bonne attention, c'est pas la peine de débiter vos trucs, il faut aller chercher les gens là où ils sont, si vous voulez un peu de performance. Peut-

être qu'ils n'auront pas bien retenu tout ce que vous étiez venus pour dire, mais ils auront retenu quoi : là ils ont rencontré quelqu'un de bienveillant qui s'appelle comme ça, rien que ça, c'est un moteur pour continuer à aller se former et pour continuer à travailler sur une thématique. Voilà des fois il faut, c'est juste ça, parce que on peut pas, voilà il y a les grandes théories, et puis ce qu'on voudrait tellement faire passer, et puis quelquefois c'est juste avoir été là pour quelqu'un qui avait besoin d'un peu de gentillesse et d'un sourire et d'un café. Mais c'est énorme pour des gens qui travaillent avec des humains qui ne vont pas bien, c'est énorme. Et c'est aussi ça le partage, et c'est aussi ça l'information parce que en fait là, vous avez mis le doigt sur quelque chose, c'est que former, c'est pas que apporter des théories, c'est apporter de la présence et de la bienveillance. Et donc ça, c'est énorme de relations humaines. Je ne dis pas que j'y arrive tous les jours mais j'essaye.

V : Et donc si tu poursuis un petit peu sur le,... ton approche de la formation d'un groupe comment tu continues en fait ?

J : Comment je continue ?

V : Là, tu as pris l'exemple du démarrage, mais comment tu continues ensuite ?

J : Alors, sur les dernières formations que j'ai faites, j'ai fait une journée à peu près théorique et puis le lendemain, parce que je les fais sur deux jours, c'est très dense, très lourd comme formation, émotionnellement, c'est très lourd pour les professionnels, parce que ça les renvoie, moi je ne fais pas de la formation pour renvoyer juste à la qualité de la formation professionnelle, j'essaye d'aller le toucher au cœur, je dis au cœur, mais en fait, je pense au ventre, vraiment là où ça fait, là où ça vous serre, là où c'est difficile quand

Jeanne Page 11

vous rencontrez des situations difficiles. Donc, j'ai blablaté des choses la veille avec eux, en leur faisant partager des théories, quelquefois, on a l'impression qu'on enfonce des portes ouvertes, mais des fois, ça vaut le coup d'aller enfonce ce qu'on pense être des portes ouvertes, et puis le lendemain, je les mets plutôt en situation d'exercice, donc là, il faut revenir, il faut être pilote, la qualité c'est d'être pilote sans donner l'impression qu'on est vraiment pilote, c'est à dire faire imaginer que les gens choisissent aussi des choses, alors que finalement petit à

petit, vous les avez amenés, par exemple, à travailler à deux ou trois, à travailler avec des gens dont, vous savez qu'ils s'entendaient pas bien forcément au départ, et puis si vous accompagnez bien votre groupe, ben voilà, au bout de deux jours, vous pouvez être surpris que des gens qui ne pouvaient pas se voir en entrant, échangent des numéros de téléphone en partant.

Voilà, moi, ça pour moi, c'est bien, j'ai gagné là, quelque chose dans la relation entre professionnels, et donc sur le deuxième jour, ben je leur fais faire des exercices pratiques, voilà vous avez l'idée, j'aime bien le coup du vendredi, il est 4h, là où tous, nous pensons qu'à une seule chose, c'est à notre soirée et à notre weekend, et c'est là où souvent, les choses un peu explosives arrivent, donc bah voilà, je dis : il est vendredi, il est 4h et cette personne va vous dire ceci cela. Je leur fais tirer des papiers dans une enveloppe par exemple, et puis je leur demande d'échanger entre eux, il y a un rapporteur de groupe, le mot n'est pas beau, mais j'en connais pas d'autres à l'instant, ça ne me vient pas à l'idée, et puis après je fais interagir les autres avec ça. Il faut être vigilant aussi dans ces exercices-là, parce que moi, je sais que des fois, j'ai un peu tendance à réagir un peu rapide, c'est à dire la réaction peut venir, et après je peux me dire « Aïe », j'ai été un peu trop vite, et c'est très intéressant comme type d'exercice, je pense à une situation particulière où j'avais là aussi passé pas mal... échangé pas mal de théories avec eux, et puis le lendemain, dans les travaux pratiques, j'entends la personne qui revient à des choses qui sont plutôt culpabilisantes pour le public qu'on reçoit. Les professionnels, ils se débattent, s'ils ont des théories et qu'ils veulent les garder, c'est pas pour rien. Donc voilà. Il faut pouvoir reprendre ça avec, enfin reprendre ça, et surtout je pense souvent que c'est pas aux formateurs de tout reprendre, mais souvent je m'arrange pour que le groupe puisse discuter. J'ai pas dit s'agresser parce que ça, il faut le tenir, il faut revenir là-dessus, il faut tenir. Les gens doivent se parler correctement, ça c'est le préalable. C'est pour ça qu'au départ, quand je suis deux jours en formation, je fais éditer une sorte de règlement interne par les participants. Comme ça, c'est pas moi qui le dit, c'est eux qui l'ont dit. C'est beaucoup plus facile de ramener au cadre quand c'est eux qui ont dit, et puis que ça fait un peu moins maîtresse d'école aussi.

Voilà, donc j'essaye aussi qu'il y ait un maximum d'interactions sur le groupe parce que comme je l'ai dit au début, c'est pas... même si j'ai des convictions et

beaucoup d'acquis sur la question, ça sert pas à grand-chose si ça vient de moi. Il faut que ça vienne d'eux et ce qui

Jeanne Page 12

est intéressant dans les groupes, c'est l'autorégulation, c'est comment on se rend compte quelquefois en tant que personne présente dans une formation, apprenant comme on dit, vous allez voir dans la posture de l'autre, dans le regard de l'autre, que vous êtes en train de dire une énorme connerie. Ca je l'ai vu, par contre avec des adolescents, vraiment ça donne de très bons résultats. C'est-à-dire que c'est pas... Les gens, quand ils arrivent en formation, vous savez, ils sont bien formatés comme à l'école, on arrive, on vient avec un cahier et puis un crayon et puis on croit qu'on va gratter, qu'on va gratter pendant 1h. Moi, je veux pas de ça. Souvent je dis aux gens, il n'y a pas de note à prendre, laissez-vous emporter par le flot de ce qui va se passer, vous apprendrez bien plus qu'en écrivant. Ecrire, c'est mettre une distance. Donc pendant que vous écrivez, vous ne pensez pas. Si vous ne pensez pas, vous ne mettez rien de vous au travail, vous engrangez les théories. Je veux bien, pour apprendre à faire un biberon ou je sais pas moi, pour apprendre à se servir de excel, par exemple, je dis ça parce que j'arrive pas bien à m'en servir. On peut faire ça, mais rien ne vaut la mise au travail de soi, et de ce que ça m'ouvre, voyez on me pose une question, je lève le doigt, je donne une réponse et puis en face de moi, je vois les yeux de la personne en face, peut-être qu'elle, son regard, peut-être qu'il n'y a rien de méchant, de négatif, mais dans son regard, tiens je vais voir que je suis en train d'échanger sur une valeur que les autres n'ont pas. C'est là où on va commencer peut-être, aussi, à remettre au travail ses convictions, ses valeurs et ses théories. Comment voulez-vous être à l'écoute des autres, si vous-même à un moment donné, vous ne vous les remettez pas aussi en cause, ces théories. Donc, moi je crois beaucoup à l'échange dans les formations, mais l'échange accompagné, c'est à dire je dis pas ce que je veux quand je veux, non, il y a un cadre, et au formateur par contre, là, d'être garant de ce cadre, parce que sinon vous allez perdre les plus timides et les plus embarrassés, il faut essayer de veiller à tout le monde, et protéger les plus timides aussi, parce que sinon, c'est toujours les mêmes qu'on va entendre, il faut aussi pouvoir réguler les temps de parole, et si on arrive à être assez habile et assez bienveillant, on va quand même voir des gens un peu timides, ben qui vont se risquer, parce que voilà, ils ont senti que finalement la bienveillance était autour

de tout le groupe, mais ça m'est arrivé aussi d'échouer ; un jour il y a un gars, il s'est levé en face de moi, il était prêt à en découdre physiquement, j'aurais pas fait le poids, mais vu mon tempérament, j'ai aussi interagi avec ça, c'était il y a longtemps, je vous parle de ça il y a longtemps, et ça ne m'est pas arrivé récemment voyez, il y a tout ça, ces connexions, c'est ce qui est intéressant dans les groupes. Etre formateur, c'est beaucoup plus difficile que de venir, et puis d'être là en tant qu'apprenant, parce que en tant qu'apprenant vous pouvez vous enfuir, vous pouvez sortir par la fenêtre, vous pouvez être plus ou moins participatif, c'est plus facile. Non, quand vous êtes formateur, vous ne pouvez pas vous évader, regarder par la fenêtre, s'en aller boire un coup, à part proposer une pause pour tout le monde, vous allez pas faire 6h de pause, donc c'est plus compliqué, le travail c'est

Jeanne Page 13

vraiment un travail en amont, il faut être prêt, il faut à un moment donné se lancer, et il faut aussi accepter qu'on soit débutant ou moins débutant, il faut accepter que des jours, et ben ça va pas aller comme on l'aura rêvé et parce que c'est aussi ça qui va faire la qualité de notre travail par la suite, parce que l'humilité ça va se sentir. Les gens, vous savez quand ils arrivent, moi je suis très accrochée au langage non verbal, et les gens quand ils vont arriver, ils vont très vite savoir à qui ils vont avoir à faire, ils vont très vite voir si vous êtes énervés, ils vont voir si vous n'avez pas envie, si vous ne maîtrisez pas votre sujet. Aujourd'hui, les gens vérifient en direct ce que vous racontez sur leur smartphone, ils vont voir si vous êtes bonne, si vous acceptez d'être dans l'humilité, voilà, moi ma posture aujourd'hui c'est ça, peut-être que je me trompe parce que quelqu'un a une autre théorie, voyez, mais c'est parce que vous êtes convaincu de ce que vous dites, votre corps va vous donner du poids dans ces espaces d'échanges. Et puis, il m'arrive souvent aussi de laisser mon numéro de téléphone ou un mail, j'ai été rarement rappelée, je sais pas pourquoi, peut-être que j'ai pas été bonne, j'en sais rien, mais c'est aussi de se dire que une formation c'est pas je vous colle un truc et puis salut, c'est non, parce que peut-être qu'à un moment donné quelqu'un aura besoin que vous reveniez sur quelque chose. Dire que vous êtes disponible à mon avis, je crois qu'à chaque fois que je l'ai fait, les gens ne vont pas vous déranger pour le faire. Ca m'est arrivé au tout début, enfin non, ça m'est arrivé quand j'ai fait la recherche action, où là, ce que j'avais apporté et la façon dont j'avais secoué

l'équipe avec la sexualité autour des violences faites aux femmes, et je ne peux pas parler des violences faites aux femmes sans penser aux violences faites aux enfants, et ça, ça renvoie beaucoup de choses du point de vue de l'émotion et du point de vue de la vie de chacun d'entre nous. Moi, j'ai appris autant que les gens qu'il y avait dans la salle, parce que il y avait des choses que... il y avait plein de choses que je ne savais pas, et je me suis lancée, parce que je pense que j'ai la dose d'inconscience suffisante pour le faire. Et en fait, j'avais laissé mes deux numéros de téléphone, un privé et un professionnel pour que tous ceux qui voulaient parler de quoi que ce soit à n'importe quel moment, pouvaient le faire. Ils l'ont fait beaucoup au début, et en fait je me suis plus occupée de mes collègues que des femmes que je recevais, et je crois que ça a été très important parce que, ils l'ont fait au début, et puis très rapidement ils n'avaient plus besoin, ou bien quand ils me voyaient, ils voulaient vérifier qu'ils étaient bien dans le bon truc ou à peu près dans le bon truc. Voyez, se mettre à leur disposition, ça veut pas dire que les gens vont vous harceler de coups de téléphone, ça veut dire voilà, si tu as besoin je suis là, et là, vous donnez une autorisation aux professionnels de prendre un certain risque. Je peux donc oser, puisque si je sais plus faire, je vais pouvoir appeler quelqu'un, je vais pouvoir la rappeler, et puis elle, elle va m'aider. Donc, vous voyez la confiance déjà qu'il faut que les professionnels aient en vous, pour dire si je l'appelle, elle ne va pas dire que je ne

Jeanne Page 14

sais rien faire de mon travail, elle va juste m'aider à nouveau à penser. Donc voyez, ça a été loin pendant la formation pour qu'ils puissent avoir ce niveau de confiance entre eux.

Voilà, que dire d'autre, sûrement beaucoup de choses, mais là je crois que j'ai dit, je crois que là, j'ai partagé l'essentiel de ma conviction.

V : Merci

Entretien 2 avec Jeanne, lecture flottante

Page 1

Impressions :

Arriver avec un bagage d'infirmière, rien à voir avec l'éducation à la sexualité. L'éducation à la sexualité la renvoie à elle-même et a plein de questionnements.

N'a pas la sensation de former mais de partager des expériences. Etre le plus près possible des apprenants.

Question de la légitimité

Orientations :

Qui on est pour faire de l'éducation à la sexualité, est ce qu'on se la raconte pas bien-pensants ? J'ai du me lancer et m'auto-tester

Page 2

Impressions :

sortir de ses idées préconçues, on parle de sexualité à partir de la sienne, partage d'expérience dans le domaine de la formation l'attention à l'ensemble des signaux émis par les personnes ; apprendre en même temps que j'essaye de faire apprendre, c'est un travail non stop.

Orientations :

Page 3

Impressions :

faire de la formation, c'est pas j'ai préparé un programme et ca va fonctionner tout les temps. Il faut être dans la recherche.

Les gens qu'on a en face de nous imaginent qu'ils savent moins que nous. Or c'est faux. Il n'y a pas une façon de parler d'éducation à la sexualité, il y en a plein

Intervenir auprès des publics ou former des intervenants ?

Donner le goût d'être toujours en mouvement.

C'est toi le formateur qui sait ? non tu ne sais rien. Dès que tu sais mieux

que quelqu'un tu te trompes.

Accompagner/interagir ?

Orientations :

pour moi être formateur, c'est accompagner ; c'est interagir ça résonne.

Le vécu, la relation. Etre formateur, c'est venir mettre de la lumière sous les pas des gens.

Transmettre une envie d'être en mouvement.

Page 4

Impressions :

On continue toujours de se former, ça prend sens ? C'est bien que la vie interfère quand on est dans des espaces dits de formation.

« j'ai du mal à définir mon processus de pensées parce que je suis quelqu'un de conviction.

J'ai été formée à monter une formation – décalage entre ce que le formateur a prévu et la réalité de ce dont les participants ont envie de parler.

Resituer dans un contexte.

Une formation se fait dans les 5 à 10 premières minutes.

Orientation :

Tiraillement entre ce qui se passe et j'ai été formée à l'ingénierie de formation

Page 5

Impressions :

Contrainte de se former, appréhension. Intérêt pour le renforcement de l'image de soi du formateur d'avoir une approche différente des autres.

On peut toujours blablater des romans, on n'en n'a rien à faire : j'y mets mon corps, mes émotions, c'est tout ça le véhicule. Les émotions je les ressens aussi. Dans le contexte émotionnel vous incarnez quelque chose dans lequel les professionnels vont se reconnaître.

Incarné, habitez ce que vous dites

J'ai acheté mon crédit parce que je ne fais pas comme les autres

Se lancer émotionnellement en début de formation, être attentif au mouvement.

Les gens sont gentils ;

Orientations :

vous allez faire une collusion avec eux et ils vont être plus enclin à vous écouter et à discuter et surtout à partager.

Si vous n'amenez pas les gens à se détendre pour partager, vous avez échoué (être d'accord ?)

Page 6

Impressions :

vous leur faites du bien parce que vous les comprenez. Vouloir faire les choses très bien -> une exigence. Ils sentent que vous les comprenez.

Indulgence

Consignes de comment on doit commencer une formation. Identification à une personne dans un groupe cela amène à ce que le groupe mène et non plus la formatrice. Histoire de supervision. Evaluation formative tout au long de la formation pour savoir où en sont les gens.

Nécessité de supervision (espace pour revivre la formation) analyse

Orientations :

Tu ne te sens pas bien, tu ne peux pas apprendre. Mouvement de recul

Page 7

Impressions :

Le formateur doit se pencher sur sa posture, la façon dont il s'exprime, l'accord entre la bouche et le corps.

Se déconnecter facilement de sa parole.

Alternances théorie/pratique. La théorie, c'est une chose mais les gens vont vous parler de leur vécu , qu'est ce que tout cela devient ?

Le moment du formateur et le moment de l'apprenant quelle rencontre ?

On peut pas vraiment évaluer ce qu'on va pouvoir aborder. A quel moment cela prend sens

Rencontre /espace de rencontre plutôt que formation

Orientations :

Page 8

Impressions :

politique, bien-pensant de la santé publique et critères de qualité – qui je suis et qu'est-ce que je viens faire là ?

L'injonction institutionnel avec les contradictions générées du fait de ses propres convictions où de son absence de compétences.

Comédie humaine – obligation à dysfonctionner avec des contre valeurs que vous êtes obligés d'ingurgiter.

Il faut s'occuper des gens, des professionnels pour s'occuper correctement des publics.

Beaucoup de gens pensent qu'ils ont la science infuse et se sentent supérieurs.

Formateurs qui font des dégâts parce qu'ils ne sont que des théoriciens, parce qu'ils n'ont pas assez travaillé sur eux-mêmes.

Décalage de formation sur l'ensemble des strates d'une institution.

La formation de terrain c'est le bâton de pèlerin

Orientations :

je fais ce qu'on me dit de faire mais je sens bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas.

Page 9

Impressions :

Changement de posture, entre autorité et autoritarisme, connaissance et humilité, capacité de se mettre à la hauteur de la personne.

Travailler avec l'émotion

On part de là où sont les gens

La formation c'est donner envie aux gens d'en savoir plus, de creuser davantage, de repérer des gens aidants – et c'est être divisé parce que vous allez plus savoir : je fais quoi ?

L'intérêt d'être perdu parce que un sachant ça fait peur. L'attention aux

autres/ l'attention à soi

La rencontre

Vous allez réveiller quelqu'un

Partir de soi pour générer une dynamique dans l'échange avec l'autre

Le formateur doit avoir plusieurs cordes à son arc.

Orientations :

elle veut être un agent qui agit sur les personnes

Page 10

Impressions :

mettre tout ce qui avait été prévu de côté pour accompagner la situation, réussite/plantage, l'attirance à parler d'une peine, d'une douleur

Quelque chose qui empêche les gens de se mettre dans la bonne attention.

Aller chercher les gens là où ils sont si vous voulez un peu de performance

Etre là (bienveillance, la gentillesse, un sourire) former c'est apporter de la présence, de la bienveillance.

Les grandes théories qu'on voudrait vraiment faire passer

J'essaye d'aller toucher le cœur, le cœur qui serre, mais en fait je pense au ventre.

Enfoncer des portes ouvertes, refaire le chemin avec l'autre.

C'est être pilote, sans donner l'impression d'être pilote : faire imaginer que les gens choisissent aussi des choses.

Orientations :

c'est quoi l'accompagnement ? amadouer l'autre ?

Page 11

Impressions :

J'ai gagné (?)

supprimer les clivages entre les gens. Quelle ingénierie de formation que les gens interagissent ? Règlement interne à partir des participants. Gap entre ce qu'on pense faire passer et ce qui passe réellement.

J'ai été un peu trop vite.

La notion de respect : injonction à se parler correctement.

Ca ne sert pas à grand-chose si ça vient de moi, il faut que cela vienne d'eux.

L'auto-régulation d'un groupe. Dire aux gens, posez les cahiers et laissez-vous emporter par ce qui se passe.

Orientations

Ca ne fonctionne pas toujours comme elle le souhaite.

Page 12

Impressions :

Si vous écrivez pas vous ne pensez pas. Si vous ne pensez pas vous ne mettez rien de vous au travail, la mise au travail de soi.

Mettre au travail, l'échange

Echanger sur une valeur que les autres n'ont pas.

Gagner/Echouer

Comment voulez-vous être à l'écoute des autres si vous-mêmes vous ne remettez pas en cause les théories.

Echange accompagné, le formateur garant du cadre, répartition de la parole, veiller sur tout le monde, protéger les plus timides, bienveillance gérer l'agressivité.

Maîtrise du sujet / humilité

Etre formateur, on ne peut pas s'enfuir avec un travail en amont.

Il faut accepter ce qu'on est au moment où on l'est.

Les gens identifient l'état dans lequel se trouve le formateur. Les participants vérifient les informations données sur leur smartphone.

Orientations :

Détenir une connaissance que les autres n'ont pas.

Ce que l'on sait et le rôle que l'on est supposé tenir.

Page 13

Impressions :

C'est parce que vous êtes convaincus de ce que vous dites que votre corps va vous donner du poids dans ces espace d'échanges.

Apprendre autant que les participants.

Les règles : on ne laisse pas son numéro de tél aux participants / la liberté qu'on s'octroie par rapport au dogme

Orientations :

Pouvoir que le fait de traiter ce sujet donne à l'intervenante qui tente de se hisser au dessus des personnes avec un savoir et une position que je qualifie de hautaine

Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Jeanne

Dans l'entretien 2 avec Jeanne, il y a des doutes sur la légitimité, et l'envie de rentrer en relation proche avec les apprenants (p1), les accompagner en résonance (p3) à l'écoute des signaux (p.2), à l'écoute aussi de la façon dont elle vit dans son corps ce qu'elle exprime (p7), elle parle de leur « faire du bien » car elle les comprend (p6). Elle voit la formation comme un espace de rencontre (p7), ou elle essaie de se mettre à la place des gens pour éviter de « faire peur » et pouvoir agir sur les personnes (p9). Dans l'accompagnement elle cherche l'attitude positive qui lui permette idéalement de piloter les apprenants et de les amener à une attention et une ouverture (p10). Toutefois cela ne fonctionne pas toujours et il peut être nécessaire de cadrer (p11), et de gérer de l'agressivité et la vulnérabilité (p12).

Jeanne parle de transmettre l'envie du mouvement dans la formation (p3). Il y a à la fois une envie de transmettre, apporter la lumière (p3) et en contrepartie l'idée contradictoire que les gens en savent autant (p3). Elle semble se méfier de son savoir aussi (p3) ; et avoue avoir du mal à définir sa pensée tout en ayant des convictions (p4). Elle affirme que la posture de la supériorité du savoir est une cause de « dégâts » en formation (p8). Elle voit la remise en cause de son savoir comme nécessaire (p12), mais affirme que la conviction est nécessaire pour (p13) pour faire fonctionner l'échange, position supérieure voire hautaine.

Elle souhaite amener les personnes à réfléchir à leur propre vécu et les faire « penser » (12).

Elle exprime un décalage entre ce qu'elle fait qui est très adaptatif et empirique, et ce qu'elle pourrait prévoir comme sa formation à l'ingénierie de formation lui a appris (p4), ce qu'elle vit comme une mise en jeu émotionnelle et physique (p5), avec laquelle elle achète sa crédibilité (p5), dans l'attente que cela produise une détente permettant des échanges (p5). Le risque de s'identifier à une personne et de perdre le contrôle de la formation est présent (p5). En tant que formateur, l'état dans lequel elle est conditionne la réussite de la stratégie de son rôle d'arbitre bienveillant (p12).

Il y a aussi les contradictions avec les injonctions institutionnelles (p8) avec lesquelles elle ne se sent pas en accord (p8).

En résumé, il y a les thèmes clés qui apparaissent : légitimité, relation-rencontre, émotions, savoir et idées, attention, son propre corps, transmission, contrôle (ou perte de contrôle), bienveillance, vulnérabilité et violence, institutions.

Quelques points singuliers : elle affirme l'importance de la pensée et des convictions en même temps, qu'elle considère le savoir comme un obstacle. La position hiérarchique du formateur reste présente en souterrain. Le climat de détente bienveillante qu'elle juge nécessaire exprime une stratégie qui peut fonctionner mais dans laquelle elle peut être parfois dépassée.

Entretien 2 avec Jeanne, découpé en unités de sens

V : Donc on commence. Donc l'idée, c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que en fait, je vais te poser, une, deux, trois questions et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, en fait, ma question de recherche, et l'idée c'est que c'est toi qui réponds comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées, ton ressenti sur tout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible. C'est-à-dire que l'idée, c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfère dans notre entretien, donc c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais c'est la proposition, mais si ça, te va on y va.

V : On y va. La première chose c'est ; tu as formé des intervenants en éducation à la sexualité, tu les as formés depuis combien de temps ?

J : *Fssldv -1- Déjà par rapport à la question, ça me renvoie au moment où moi-même j'ai dû être formée à faire de l'éducation à la sexualité qui est le démarrage de ma pensée, *Fssldi -2- comment on fait en fait ? *Fsslai -3- Qui on est pour faire cela ? *Fsslav -4- Moi j'arrivais avec un bagage d'infirmière et voilà, donc peu de chose et assez peu préparée à l'idée d'intervenir en éducation à la sexualité. *Fssldv -5- Donc la formation que j'ai faite, donc cette question me renvoie à moi-même, *FssMdv -6- comment j'ai dû apprendre à en faire, *FssMdv -7- donc j'ai regardé les autres, j'ai écouté, j'ai compris, *FssMdv -8- j'ai dû me lancer et auto tester et auto-évaluer ce que j'ai fait. *FssMdv -9- Je pense que, bon alors déjà le terme formé, moi j'ai rarement la sensation de former, *FreMdv -10- mais plutôt la sensation de partager des expériences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, des théories ou des façons de faire, des façons d'être. *FreMdv -11- Alors oui, ça s'appelle formation, mais dans mon esprit, je préfère dire partager, pour être à peu près sûre d'être le plus possible au même, comment dire à la même hauteur que les gens que je reçois, que ce soit des plus jeunes ou des adultes. *Fsslav -12- J'ai vraiment commencé à travailler cette question-là quand j'ai débuté mon master 2 en sciences de l'éducation, que j'ai terminé en 2012, *Fssldv -13- et le démarrage, l'envie de reprendre des études à nouveau je dirais, sur la question de l'éducation à la sexualité, m'est venue suite à une injonction que je n'ai pas comprise. *Freldv -14- Un jour, un cadre m'a dit maintenant « tu ne fais plus ceci, mais tu fais cela », et je commençais à me dire mais pourquoi ?

*Fsslai -15- Pourquoi est-ce qu'il faut changer, qu'est-ce que cela veut dire,
*Fsslai -16- finalement qui on est ? Et qu'est-ce qu'on vient faire ? *Fssldv -17-
Donc j'ai réfléchi à cette question-là, qui on est, en fait pour faire ça. *Fsslav -18-
En gros, est-ce qu'on se la raconte pas un peu finalement *Irelav -19- pour venir
raconter à ces jeunes, notre bonne parole, notre idée d'adulte bien-pensant, avec
nos théories, *Issldv -20- aujourd'hui, je suis à peu près sûre qu'on est à peu près
systématiquement à côté de la plaque. *FreErv -21- J'allais presque dire, peu
importe, il faut au moins avoir cette humilité-là, un, pour parler de sexualité, deux,
pour avoir la prétention de former et d'accompagner d'autres professionnels.
*Fssldv -22- J'ai été surprise de ce travail que j'ai fait en Master, parce que cela
m'a aidé à déconstruire des idées ; *Isslav -23- par exemple je pensais que pour
les 4^{èmes} c'était trop tôt, *UreMdv -24- ben finalement, eux ils disaient que non,
*Issldv -25- maintenant est-ce qu'ils répondaient ça pour me faire plaisir ou parce
qu'ils le pensaient réellement, je ne sais pas. *Fsslav -26- Pour moi dans
l'accompagnement des professionnels, c'est vraiment revenir sur un socle que on
ne sait sûrement pas mieux que ceux qui sont en face de nous. *Fsslav -27- Donc
la formation, non, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est pas comme ça que
j'entends ça et ça fait en plus référence aux histoires de vie des uns et des autres,
*Frelav -28- on parle de sexualité en fonction de la sienne qui évolue au fil du
temps, *Frelav -29- on se retrouve plutôt âgée à parler aussi avec des jeunes
professionnels qui arrivent sur le terrain, qui ont aussi d'autres pratiques. *FreMdv
-30- Cette éducation à la sexualité est former, participer à la formation d'autres
professionnels, *FreMdv -31- voilà, il faut y aller pour moi en toute humilité et le
partage, le partage de l'expérience, pas le partage sexuel. *FssCti -32- Pas
sexuel ! Ben si, en même temps, il y a eu de ça aussi.

V : Ok, et tu formes des professionnels qui interviennent auprès de quel public ?

J : *FreMdv -33- Alors essentiellement auprès des 4e des collèges, mais pas que,
parce que quand on est aussi dans des consultations en centre de planification et
d'éducation familiale ou quand on fait des interventions avec, en partenariat avec
des associations sur des groupes de parole d'ados, *FreMdv -34- mais pour ma
spécificité, je dirais c'est surtout des femmes, des femmes victimes de violences
ou des adolescents très abîmés par leur parcours de vie, *Frelav -35- donc c'est
encore une autre façon de voir les choses, puisque les gens ont été meurtris, ont

des traumatismes mais du coup, c'est une autre façon d'aborder les choses.

*Fssldv -36- Moi l'éducation à la sexualité c'est pas répondre à une question, c'est savoir pourquoi la question est posée et pourquoi elle est posée comme ça,

*FreMdv -37- c'est apprendre aux professionnels à être attentifs aux mouvements du corps en même temps, ce que peut dire le visage, aux freins, aux hésitations, ce qui est difficile parce que là on n'a pas une personne en face de nous, mais on en a plusieurs.

*Corb -38- C'était quoi la question ? C'était ça, qui je formais et oui voilà j'ai répondu.

V: Alors donc là, donc je vais te poser la question qui est qui la question de recherche donc tu formes des intervenants en éducation en sexualité auprès de différents publics, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu professionnel ?

J: *Corb -39- Par rapport à faire de l'éducation à la sexualité ?

V: Par rapport à former des professionnels qui interviennent en éducation à la sexualité.

J: *FssMdv -40- Pour moi, faire de l'information, partager, c'est un plaisir. *FssEtv -41- C'est quelque chose que j'apprécie beaucoup, parce que j'en tire énormément d'éléments, *FreMdv -42- j'apprends en même temps que j'essaye de faire apprendre d'autres choses. Voilà. *FssCsv -43- Alors évidemment ça consomme beaucoup d'énergie, parce qu'il faut être prêt, *Frelav -44- il faut connaître quand même son sujet, *FreMdv -45- donc ça veut dire que c'est un travail non-stop. *Frelav -46- Faire de la formation, c'est pas : j'ai préparé un programme et puis ça va fonctionner tout le temps. *Frelav -47- Il faut toujours être dans la recherche, *Frelav -48- il faut voir ce qui se fait ailleurs, *FreMdv -49- il faut aller partager des expériences avec d'autres formateurs et puis s'enrichir, *Urelav -50- parce que souvent les gens qu'on a en face de nous imaginent tout le temps qu'ils savent moins que celui qui parle. *Isslav -51- Or c'est faux, c'est complètement faux. *Urelav -52- Ils savent des choses mais ils ne les expriment pas forcément de la même façon, *Frelav -53- il n'y a pas une façon de parler de cette question d'éducation à la sexualité, il y a plein de façon d'entrevoir, j'allais dire le problème, mais c'est pas un problème, mais la question en tout cas reste posée. *FssMdv -54- J'aime presque mieux former que de faire de l'éducation à la sexualité, *FssEtv

-55- peut-être parce que j'en ai été gavée, à contrecœur, un peu trop, c'est dommage, ça m'a gâché mon plaisir, *FreMdv -56- même si une fois sur le terrain bon ben, je mettais le paquet pour faire ce qu'il fallait, bien. *FssEtv -57- Mais la formation me procure, beaucoup de plaisir *Fsslvd -58- parce que je me redis, faire la formation, c'est être dans la recherche, *Fsslvd -59- c'est essayer de comprendre par quel chemin, tu vas passer, *Fsslvd -60- comment tu vas trouver tes arguments pour mener des gens à la réflexion, *FssErv -61- pour leur donner le goût de toujours être en mouvement par rapport à une question, *FssEtv -62- donc quand je fais la formation, je sais que je suis à ma place, enfin je le crois c'est l'essentiel. *FssEtv -63- C'est pas très dans l'humilité ce que je raconte, mais voilà.

V : Est-ce que tu peux me préciser tout ce que tu viens de dire, de ramener les gens à réfléchir ?

J : *Isslav -64- Oui ça veut dire, ne te pose pas, n'arrive pas en tirant les bretelles, *Isslav -65- c'est toi le formateur qui sait, *Irelav -66- non tu ne sais rien, tu ne sais rien parce que c'est chaque individu qui sait, et peut-être, et peut-être pas, *Fsslvd -67- mais toi en tant que formateur, tu viens poser des lanternes pour éclairer son chemin, *Fsslav -68- Oh ! c'est beau ce que je dis, mais c'est ça que j'ai dans l'esprit, *Isslav -69- c'est pas moi je sais mieux que toi. *Isslav -70- Dès que tu crois que tu sais mieux que quelqu'un, tu te trompes et tu as tort et en plus tu te la racontes *Isslav -71- et tu es dans une position haute ce qui n'est pas tolérable quand tu es formateur et quand tu dois adopter cette position, cette posture, *FssErv -72- je le redis, pour moi être formateur, c'est être accompagnateur et faire de la formation, *FreErv -73- c'est aussi interagir avec la vie de chaque individu, parce que tu... ça résonne, *FreErv -74- il y a toujours quelque chose qui résonne, des fois oui, des fois pas. *Fsslvd -75- Je l'ai vu quand j'ai fait une formation sur les violences et l'impact que cela a sur la sexualité, *FreCsv -76- j'ai bien vu après comment les gens ramenaient quelque chose à leur propre vécu, à leur vie intime, à leur vie d'enfant, *IreErv -77- la relation avec les parents, la relation avec le conjoint, ceux qu'ils aimaient encore, ceux qu'ils avaient quitté, ceux qu'ils ne regrettaient pas d'avoir quitté, on a pu me le dire, *IreErv -78- et puis d'autres qui m'ont dit : eh ben tu vois là, j'ai compris pourquoi

j'ai été aussi mal pendant toute mon enfance, *Fssldv -79- c'est ça être formateur, c'est venir mettre de la lumière sous les pas des gens.

*Fsslav -80- Ca rejoint les histoires de vie, il y en a plusieurs qui y ont travaillé en éducation, j'avais travaillé un moment avec les idées de Francis Lesourd, *Fsslav -81- et aujourd'hui, ayant changé d'université, je travaille plutôt avec les écrits de Christophe Niewiadomski, voilà, *Fsslav -82- et c'est vrai que comme on continue toujours de se former, on va toujours chercher des écrits, *Fssldv -83- et ce qu'on a pu lire il y a un an ou deux, on le relit aujourd'hui, ça prend sens, *Fssldv -84- voyez, c'est comment un texte qu'on peut lire ou une recherche qu'on peut lire qui a un certain sens aujourd'hui, et comment, quand on le relit quelque temps plus tard, tiens ! tout d'un coup on se met à comprendre quelque chose, *FssEti -85- c'est bien que la vie interfère à chaque fois qu'on est dans des espaces dits de formation. Voilà.

V : Donc, si tu peux continuer et préciser peut-être les axes de formation d'intervenants dans le domaine des interventions en éducation à la sexualité ?

J : *Corb -86- Les axes de formations, plus précisément, plus concrètement ? Je ne vois pas ce que tu veux dire.

V : Ben comment tu t'y prends ? Concrètement comment tu t'y prends ?

J : *Corb -87- Comment je m'y prends ?

V : Concrètement

J : *Fsslav -88- Ben déjà, j'essaie de resituer ça dans un contexte, dans le contexte de ... *Fsslav -89- en fait, je sais pas trop..., j'ai du mal à définir mon processus de pensées, *Fsslav -90- parce que je suis quelqu'un de conviction, donc mon esprit, *Fsslav -91- quand c'est pour monter une formation, j'ai été formée aussi à ça, *FssEtv -92- et puis après le temps a passé, finalement j'ai essayé d'intégrer des choses que moi-même je ressens, *Frelav -93- parce que on peut faire un plan de formation et puis vous arrivez sur site et vous partez de ce que vous aviez prévu de parler à la fin finalement, *FreErv -94- parce que vous allez être en interaction avec des gens en face de vous qui vont... *FreMdv -95- Eux, ils veulent parler de ça tout de suite, et pas vous qui avez prévu à 11h30 de parler de ça. *Corb -96- Eux, ils arrivent à 9h, et c'est là, alors et bien justement ça tombe bien je parle de l'arrivée, *IreMdv -97- il y a aussi la façon dont on se

présente, vous savez, c'est très important la façon dont les gens vont se connecter à nous, ou pas, ils vont vous regarder, *FreMdv -98- et vous avez 5, 10 minutes pour prendre votre groupe en main entre-autre pour être à peu près crédibles.

*IreEri -99- Ils vont voir si vous êtes gentils, si vous êtes indulgents, si vous êtes polis, comment vous les accueillez, ça c'est un, c'est le premier démarrage. Il faut pas louper ça, c'est le plus important, *Fsslav -100- je me souviens une fois, j'ai fait une formation, et j'ai attendu 45 minutes la moitié du groupe, j'ai compris que si ces gens ne venaient pas, *UreMdv -101- c'est qu'ils étaient en train de manifester quelque chose qui n'était pas destiné à mon encontre, mais qui était une fâcherie avec leurs supérieurs hiérarchiques. *IreErv -102- Encore une fois, on va encore parler de ça, qui c'est celle-là qui va encore nous dire ça, il y en a ras-le-bol, on a autre chose à foutre, voilà ce qu'on a l'habitude d'entendre dans les services, et dans les espaces de formation, *IreEtv -103- puisque les gens quelquefois, ils viennent contraints quelque part. *FssEtv -104- Et même quand on n'y vient pas contraint, je crois qu'on a toujours une appréhension, parce qu'il faut sortir de son cadre, *IreMdv -105- il faut aller quelque part dans un endroit qu'on connaît plus ou moins, avec des gens qu'on connaît pas forcément, *IreErv -106- on sait pas qui on va avoir en face de nous. Donc, il y a un stress *FreMdv -107- et il faut accompagner, *FreMdv -108- il faut là, mobiliser de l'énergie très fort pour accompagner ce groupe, *IreCsi -109- parce qu'il faut les détendre, *IreCsi -110- parce qu'il faut les détendre, *IreCsi -111- il faut qu'ils se sentent à l'aise, *IreMfi -112- et quand le groupe dont je parlais tout à l'heure est arrivé avec 45 minutes de retard prétextant qu'ils n'avaient pas trouvé le chemin, *IreErv -113- bon, on a démarré, puis une ou deux heures après, ils m'ont dit ah mais finalement c'est bien, parce que toi, bah, tu fais pas comme les autres, *FssErv -114- voilà, donc là, j'ai acheté mon crédit, parce que je fais pas comme les autres. *FssEtv -115- Ce qui fait que je ne fais pas comme les autres, c'est sûrement parce que avant d'être formatrice je suis professionnelle du terrain, *Fsslav -116- et que je sais ce que les gens ils vivent sur le terrain, et je pars de là, pour préparer une intervention. *Fsslai -117- On peut toujours blablater, écrire des romans, on n'en n'a rien à faire. *FssCsv -118- Ce qu'il faut c'est du vécu, *FreCsv -119- c'est donner, j'allais dire c'est le corps, voyez ce que je veux dire, je fais pas une formation en blablatant, *FreCsv -120- j'y mets mon corps, j'y mets mes émotions, je suis entière dedans et c'est tout le véhicule. *FssEti -121- D'ailleurs, les

émotions, je les ressens aussi, c'est mon grand dada quand même de travailler sur les émotions, parce que c'est, tout est là, *Fssldv -122- vous pouvez être un excellent théoricien, si vous n'habitez pas ce que vous dites, vous êtes à côté et vous ne faites passer aucun message. *Fssldv -123- Mieux vaut dire quelques conneries et les habiter, qu'être excellent théoricien et de rester dans la froideur. *IreErv -124- Les gens ne vous apprécieront pas et ils ne vont pas ramener grand-chose de ça. *IreErv -125- Et en plus, être dans le contexte émotionnel, vous incarnez quelque chose dans lequel les professionnels en face de vous vont se reconnaître, *FreErv -126- parce que si vous dites oui c'est difficile, oui ça saoule, oui c'est difficile, mais on fait quand même parce que ceci, vous allez faire une collusion avec eux et ils vont être plus enclins à vous écouter, à discuter, et surtout à partager, parce que c'est ça le but de la formation, *FreCsv -127- si vous n'amenez pas les gens à se détendre pour partager, *FreMdi -128- vous avez échoué, *Fsslai -129- vous avez blablaté de la théorie, on s'en fout, les gens ils peuvent tous acheter des bouquins, ils ont tous internet, on n'a pas besoin de nous pour faire ça.

*Fsslav -130- Donc, voilà bon, ça c'est mon démarrage, *FssErv -131- donc je prépare l' idée et puis après faut se lancer émotionnellement, *FssEtv -132- c'est aussi quelque chose de pas évident pour moi de commencer, parce qu'il faut prendre par un bout, *Frelav -133- il faut amener à un moment donné de la théorie, à un moment du vécu, *FreMdv -134- il faut être attentif au mouvement *FreErv -135- parce que des fois il y a des gens qui s'entendent pas, qui commencent à se bagarrer, enfin à se bagarrer au sens figuré du terme, qui s'auto agacent de la réaction de l'un, parce qu'on n'est pas d'accord, parce que cela interagit avec les valeurs, donc voilà. *Fsslai -136- Quelquefois, il m'arrive de m'embrouiller, j'ai l'impression que je ne suis pas claire du tout *IreErv -137- et puis en fait les gens en face, ils vous répondent oui, mais c'est parce qu'ils sont gentils en fait, *IreErv -138- je crois beaucoup à cette question des gens que vous avez en formation, à un moment donné, vous leur faites du bien *IreErv -139- parce qu'ils sentent, réellement ils sentent que vous les comprenez, *Ireldv -140- donc ils vont pas vous dire oui ta formation, elle est toute pourrie, ils vont bien cocher la bonne case. *Fssldv -141- Des fois j'ai l'impression que je ne suis pas claire du tout, finalement peut-être plus que je ne le crois, *FssEtv -142- j'ai un grave défaut, c'est de vouloir faire toujours les choses très bien. Je sais que c'est pas possible, mais c'est mon

moteur. Il faut travailler beaucoup, donc voilà c'était des challenges. *FreErv -143- Donc, c'est à ce moment de démarrage d'accueil qui est très important, c'est l'indulgence aussi que vous mettez à leur endroit, *IreErv -144- celui qui arrive une demi-heure en retard, il faut bien l'accueillir, même si il vous dérange. *FssEtv -145- Là où je sais ma vulnérabilité, c'est quand j'ai des gens qui sont des personnes violentes, ou qui sont habitués à communiquer sur un mode violent, *FssEtv -146- et il m'est arrivé quelquefois, de me laisser embarquer par eux, ça je m'en veux après hein, parce que j'ai foiré mon truc, mais bon c'est humain, *FssEtv -147- et je suis humaine, bon après je fais un peu plus attention à ça maintenant, mais je sais que c'est un, c'est un piège pour moi, *FssEtv -148- à un moment donné peut-être que j'arrive pas à lâcher des mini agressions en fait, c'est souvent des mecs qui font ça, je suis désolée, j'ai un problème, un problème avec ça, *FssErv -149- mais un mec violent dans une salle je sais que je vais me l'emplafonner à un moment donné, c'est une évidence. *FreErv -150- Donc ça m'est arrivé deux trois fois d'être aux prises avec ce type de personne dans un groupe, j'ai été sauvée quelquefois par des collègues, et puis d'autres fois j'ai pas été sauvée, *FssEtv -151- et voilà j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir été pas bonne, parce que justement, pas bonne formatrice, *FssEtv -152- parce que c'est plus moi qui pilotait mon groupe *IreMdv -153- c'est le groupe qui a pris la main. *IreMdv -154- Une personne qui a pris la main. *Fssldv -155- Voilà, ça c'est des choses sur lesquelles il faut faire attention, c'est pour ça aussi qu'il faut de la supervision, *FreMdv -156- il faut quelqu'un qui vous aide à rediscuter sur comment vous avez vécu les choses, c'est important dans des espaces de formation, *FreErv -157- c'est important pour les gens qui viennent en formation, qu'on leur demande de s'exprimer sur comment ils ont vécu ça. *FreCsv -158- Moi je le fais, dans une journée je le fais au moins 4 fois, jamais je laisse partir les gens sans savoir comment ils ont vécu ça, comment ils se sont sentis, *FssEti -159- je veux pas que des gens repartent chez eux avec de la peine, ou de la colère, du ressentiment, et je veux pas de ça, je le vivrais pas très bien, *Frelav -160- et on leur doit aussi cet espace de bienveillance *IreCsv -161- pour qu'ils puissent exprimer à un moment donné, comment ils se sentent. *IreCsv -162- Tu te sens pas bien, tu peux pas apprendre, tu peux pas travailler, voilà, donc moi je m'attache toujours à faire ça, *Frelav -163- et du côté du formateur, il faut aussi qu'il ait des espaces pour revivre lui aussi ce temps de formation, comment il l'a

vécu, *IreMdv -164- analyser aussi ce que des gens qui étaient dans le groupe ont pu lui renvoyer quelquefois, *FssMfv -165- c'est ces choses que vous voyez mais que vous avez pas le temps de bien analyser, *FreMfv -166- c'est un mouvement de recul, ou vous avez l'impression que quelqu'un en a marre, *FreEtv -167- que vous agacez quelqu'un en disant ça, *Fsslvd -168- je sais pas à un moment donné, j'ai pu aussi avoir le sentiment que je me la racontais un peu *FssCsv -169- et voilà je crois que pour un formateur, c'est aussi important qu'il puisse se pencher sur la façon dont il s'exprime, et sa posture. *FssCsi -170- Et c'est vraiment l'accord entre la bouche et le corps. *Fsslav -171- Mais les espaces de formation sont des espaces qui sont très fatigants, *FssCsv -172- et à un moment donné, je crois qu'on peut se déconnecter facilement de sa parole. *Freldv -173- Donc moi j'essaye toujours de mettre des espaces de théorie *FreMdv -174- et puis des espaces pratiques. *Frelav -175- Je peux faire une journée de théorie parce qu'à un moment donné, enfin ce n'est pas que de la théorie, mais c'est beaucoup de théorie, *FreErv -176- à un moment donné il faut aussi avoir des billes pour pouvoir échanger *Fsslav -177- et puis la théorie c'est une chose, *FreCsi -178- et puis après voilà, quand les gens vont vous parler de leur vécu, qu'est-ce que tout ça devient. *Frelav -179- Je vous donne un exemple, *Fsslav -180- quand j'étais jeune dans ce métier, j'arrivais surtout avec des compétences d'infirmière, *Irelav -181- donc on parlait de la contraception orale à des filles *Usslav -182- et du coup elles avaient bien compris qu'avec une pilule il y avait pas d'ovulation, *Irelav -183- et puis vous croyiez que vous aviez tout bien dit, *Urelav -184- qu'elle avait tout compris, *UreEtv -185- elle vous remercie avec un joli sourire, elle était très aimable, charmante, *Ureldv -186- et puis avant de partir elle vous dit, oui mais alors le 14e jour, alors c'est toujours à ce moment-là l'ovulation ? *Fsslvd -187- et là vous vous dites : mais j'ai parlé 45 minutes avec cette jeune personne qui avait l'air d'avoir compris ce que je disais *Urelav -188- et en fait elle n'a rien compris. *FssEtv -189- Bah, c'est ça aussi la formation, c'est quelquefois pas le sentiment d'être compris, *UreMfi -190- et puis en fait, en face vous avez une personne dont ce n'est pas le moment pour elle d'intégrer ce que vous essayez de lui apporter soit par conviction, *OreMfv -191- soit parce que vous avez une commande politique « qu'il faut faire de la formation »... dès « qu'il faut », ça tombe à l'eau, *Fsslai -192- parce qu'en fait, c'est pas le moment du formateur qui compte, c'est le moment de la personne que vous avez en face, *OreMfv -193- et ça, ça devient

beaucoup plus compliqué d'être performant, donc bien sûr, on fait des jolis diagrammes, *OreMfv -194- on fait des jolies statistiques, *OreMfv -195- on fait des beaux rapports ça me nourrit ce genre de choses, *Fsslav -196- mais je peux aussi le critiquer, *OreMfv -197- et puis on fait des évaluations, *Fsslav -198- mais tout ça, ça ne vaut pas grand-chose en fait, parce qu'on ne peut pas évaluer vraiment dans la vie ce qu'on va pouvoir apporter, sauf si vous revenez 18 mois peut-être ou 2 ans plus tard en disant ben voilà tiens, tu te souviens, souvent, les gens se souviennent bien. *FreMdv -199- Et parce qu'ils mettent aussi ça au travail, mais s'ils se mettent au travail, c'est parce que ce que vous avez dit, non pas que c'était intelligent, *FreMdv -200- mais parce que ça prenait sens pour eux, à un moment de leur vie. Pour moi c'est ça la formation. *FreMfv -201- Vous pouvez être très bon, vous pouvez avoir un très bon discours et en fait, vous sortez les rames, tout ce que vous dites tombe à l'eau, parce que c'est pas le bon timing pour eux. *FssMdv -202- Mais quelquefois on fait de la formation, on dit des choses et c'est pas le bon timing pour nous aussi. *FreCsv -203- Ben, parce que c'est pas ça, on a aussi notre vécu en tant que professionnels, *FssEtv -204- on a aussi nos histoires et aussi nos misères, on a aussi nos peines, nos douleurs, *FssEtv -205- on a, ben voilà, on est aussi des êtres humains, c'est pour ça que je parle, *FssErv -206- je préfère parler de rencontre, et d'espace de rencontre, que de formation. *Orelav -207- Voyez, il y a les mots, il y a les mots de la politique, du bien-pensant de la santé publique, *Orelav -208- là je lisais un rapport récemment où on parle beaucoup de la qualité *Orelai -209- mais à aucun moment donné dans le rapport, on explique c'est quoi les critères de la qualité, *Fsslav -210- voyez c'est là-dessus qu'il faut aller travailler, c'est là où on doit être des empêcheurs de tourner en rond, *Fsslav -211- et il n'y a que le professionnel de terrain qui peut venir dire, attendez on fait quoi et on parle de quoi ? *Fsslav -212- C'est ça qui m'a ramenée moi, aux études et à la recherche, *Fsslav -213- c'est le : qui tu es ? *Fsslav -214- Qu'est-ce que tu viens faire là ? *Fsslav -215- et en fait, chaque professionnel, à chaque fois qu'il ouvre la porte de son service devrait penser à ça : *Fsslav -216- qui je suis ? *Fsslav -217- et aujourd'hui qu'est-ce que je viens faire là ? *Fsslav -218- et je pense que ça nous empêcherait quelquefois de faire des choses qui souvent... *OreCsv -219- ça a pu me rendre malade les choses qu'on m'a fait faire, parce que il fallait les faire, *Orelai -220- parce que c'est ça, parce que vous êtes infirmière, vous êtes médecin, on présuppose que

vous savez faire ça, *Orelai -221- mais non, mais non, vous savez pas, vous savez pas faire ça, *FreMdi -222- on joue des jeux de rôle, les services ce sont, je me rappelle d'une collègue à moi qui m'a dit : *IreMdi -223- « mais ça, c'est une comédie humaine », *FssEtv -224- c'est une phrase qui m'a beaucoup, beaucoup servie parce que oui, tout ça, ne sont que des comédies humaines. *IreEti -225- Faut être courageux, dans un espace de formation où vous êtes 10-12, *IreEti -226- qui va montrer qui il est vraiment devant 10-12 personnes, *IreCsi -227- qui va aller parler qu'il a pris une baffe au petit déjeuner ou que son conjoint le quitte, *IreCsi -228- ou qu'il a eu une relation avec un adolescent et ça s'est très mal passé ? *OreCti -229- On vous a obligé à dysfonctionner, avec des contre-valeurs que vous êtes obligés d'ingurgiter, il faut le porter tout ça, *Fsslav -230- donc oui la formation, c'est bien, mais tout ça c'est très théorique, *OreErv -231- il faut s'occuper des gens qui sont dans les services, *OreErv -232- il faut s'occuper des professionnels, *OreMfv -233- tant qu'on s'occupera pas suffisamment des professionnels, on pourra pas s'occuper correctement des gens, parce que il faut du temps, *OssMfv -234- parce qu'il faut des moyens, parce qu'il faut des espaces de parole, *IreMdv -235- mais il faut aussi être très attentif aux gens qui font la formation, *IreMdv -236- aux gens qui viennent raconter des choses entre ces espaces de formation, *FssEtv -237- parce que je m'en méfie aussi, *IssEtv -238- il y a beaucoup de gens qui pensent qu'ils ont la science infuse, *IssEtv -239- ou qui se sentent un peu supérieurs, *Fsslav -240- et en fait il y a des formateurs qui font beaucoup de dégâts parce que ils sont plutôt des théoriciens, *FreMdi -241- parce qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé sur eux-mêmes, *IreMdi -242- ou travaillé sur les difficultés qu'éprouvent les professionnels. *IreMfi -243- Il y a des gens qui pleurent quand même dans des services, parce qu'ils n'y arrivent pas. *IreMfv -244- Il y a des gens qui ont des formations, mais il y en a un dans le service qui a eu la formation *IreMfi -245- et les 15 autres, ils l'ont pas eue. *FreMfv -246- Qu'est-ce qu'il va faire, *FreMfv -247- mais qu'est-ce qu'il peut faire dans son service ? *FreMfv -248- Bah pas grand-chose, *OssMfv -249- vous avez aussi des encadrants, ils sont là pour encadrer, on ne peut pas leur en vouloir ! ils sont là pour ça ! *OssMfv -250- Mais eux-mêmes, n'ont pas forcément reçu ces formations, *OssMfi -251- donc voyez le décalage que vous avez sur toutes les strates, donc c'est bien pour moi le saupoudrage de la formation, *Fsslav -252- aujourd'hui avec le recul que j'ai là-dessus, *Fsslai -253- j'y crois assez peu, je

crois surtout à la formation de terrain, c'est à dire le bâton de pèlerin, *FreMdv -254- aller voir les gens dans leur contexte et voir quelles sont leurs difficultés. *FreErv -255- Les faire échanger sur ces difficultés, et là vous allez commencer à interagir avec eux. *UreMfv -256- Bien sûr, à un moment donné, ils vont vous dire, oui mais ça c'est de la théorie, on peut pas le faire et tout, *FssMdv -257- mais là par contre, il faut que vous, vous changiez votre posture pour dire : *FreMdv -258- oui j'entends, mais voilà, c'est quand même le service qu'on doit rendre, peut-être qu'on fait pas, mais peut-être qu'on doit tendre vers, *Fsslav -259- il doit y avoir un peu cette notion d'autorité qui n'est pas d'autoritarisme. *Fsslai -260- C'est un savant mélange de connaissance des services, de postures, d'humilité, *Fsslai -261- il faut vraiment avoir la capacité à se mettre à la hauteur de la personne que vous avez en face de vous, *Fsslav -262- et ça, c'est pas ma position, c'est pas ma formation de formatrice qui m'a appris ça, *Fsslav -263- c'est ma formation de conseil conjugal et familial, et pas tant la formation de conseillère conjugale, *FssCsv -264- c'est tout ce que j'ai pu engranger dans les consultations et dans les services aussi, à traîner dans les couloirs de service qui m'ont appris ça, *FssErv -265- à travailler avec l'émotion et la difficulté des professionnels.

*Fsslai -266- La formation c'est juste un point de départ je dirais. C'est le ... la formation alors peut-être que ce qu'on pourrait tirer de mieux dans une formation, *FreEtv -267- c'est donner envie de, donner envie aux gens d'en savoir plus, *FreErv -268- donner aux gens envie d'aller creuser davantage, de repérer des gens qui vont vous être aidants, *FreEri -269- et dans un moment donné, quand vous allez être divisés, ou à un moment donné vous allez plus savoir, je fais quoi, c'est oui je dirais le réseau, mais peut-être pas une question de réseau, c'est quelqu'un de confiance vers qui vous allez pouvoir vous tourner, *FssEti -270- parce que à un moment donné, formé pas formé, formateur ou pas formateur, à un moment donné vous êtes perdus. *Frelai -271- Voilà, même celui qui sait, qui est bien rodé, qui a l'habitude, à un moment donné il est perdu, *FssEti -272- et je pense qu'il est souhaitable qu'à un moment donné, chacun soit perdu parce que quelqu'un qui n'est jamais perdu, moi il me fout plus la trouille que quelqu'un qui sait. *Fssldv -273- J'en reviens toujours à mes histoires de l'attention aux autres, bah ça commence par l'attention à soi, parce que voilà je dis ça, *FssEtv -274- et en même temps, quelquefois l'appétit vient en mangeant, il m'est arrivé des fois où j'avais pas du tout mais pas du tout envie, j'avais qu'une envie, c'était de rester

sous ma couette, *Fsslav -275- mais évidemment comme je suis payée pour un service, je dois quand même y aller, *FreMdv -276- mais, c'est en commençant à travailler *FreErv -277- que je trouve le plaisir, le plaisir de la rencontre, *FreErv -278- le plaisir de l'échange avec les autres, *FreMdv -279- donc voilà j'arrive, des fois je suis... bon j'ai pas envie... ras-le-bol...ceci cela... et puis je commence, et puis c'est ce qui va me faire interagir sûrement, *FreErv -280- c'est le regard de l'autre, c'est l'intérêt que tiens, vous allez réveiller quelqu'un.

*FreMdv -281- Vous allez échanger, et puis paf, ça y est, ça part, *FssEtv -282- bon c'est plus difficile quand vous avez pas envie, et que en face de vous, les gens ont pas envie non plus. *Corb -283- Donc là, il va falloir...

*Fsslav -284- La qualité du formateur va devoir trouver d'autres façons de fonctionner, c'est-à-dire, il faut avoir plusieurs cordes à son arc, *Fsslav -285- c'est pas arriver toujours avec son plan et ses exercices et ses machins, parce que un jour, ça plante parce que vous n'avez pas le matériel, *IreErv -286- parce que les gens en face de vous, ils ont pas envie de jouer à ça aujourd'hui, *FssMdv -287- mais il m'est arrivé de commencer des formations en mettant de côté finalement ce que j'avais prévu de faire, parce qu'il fallait discuter d'autres choses, d'une peine, d'une douleur, j'en sais rien moi, mais ça peut être un truc tout con, je dis n'importe quoi, mais la cantine est fermée, bon, *FssCsi -288- ben voilà tant que vous n'êtes pas débarrassé de quelque chose qui empêche les gens de se mettre dans la bonne attention, c'est pas la peine de débiter vos trucs, *FreErv -289- il faut aller chercher les gens là où ils sont, si vous voulez un peu de performance. *IreErv -290- Peut-être qu'ils n'auront pas bien retenu tout ce que vous étiez venus pour dire, mais ils auront retenu quoi : *IreErv -291- là ils ont rencontré quelqu'un de bienveillant qui s'appelle comme ça, rien que ça, *IreErv -292- c'est un moteur pour continuer à aller se former et pour continuer à travailler sur une thématique. *Frelai -293- Voilà des fois il faut, c'est juste ça, parce que on peut pas, voilà il y a les grandes théories, *Frelav -294- et puis ce qu'on voudrait tellement faire passer, *FreErv -295- et puis quelquefois c'est juste avoir été là pour quelqu'un qui avait besoin d'un peu de gentillesse et d'un sourire et d'un café. *FssEtv -296- Mais c'est énorme pour des gens qui travaillent avec des humains qui ne vont pas bien, c'est énorme. *Fsslai -297- Et c'est aussi ça le partage, *Fssldi -298- et c'est aussi ça l'information parce que en fait là, vous avez mis le

doigt sur quelque chose, *Fsslav -299- c'est que former, c'est pas que apporter des théories, c'est apporter de la présence et de la bienveillance. *FreEri -300- Et donc ça, c'est énorme de relations humaines. *FssMdv -301- Je ne dis pas que j'y arrive tous les jours mais j'essaye.

V : Et donc si tu poursuis un petit peu sur le,... ton approche de la formation d'un groupe comment tu continues en fait ?

J : Comment je continue ?

V : Là, tu as pris l'exemple du démarrage, mais comment tu continues ensuite ?

J : *Fsslav -302- Alors, sur les dernières formations que j'ai faites, j'ai fait une journée à peu près théorique et puis le lendemain, parce que je les fais sur deux jours, *FreEtv -303- c'est très dense, très lourd comme formation, émotionnellement, c'est très lourd pour les professionnels, *FssEtv -304- parce que ça les renvoie, moi je ne fais pas de la formation pour renvoyer juste à la qualité de la formation professionnelle, *FreCsv -305- j'essaye d'aller le toucher au cœur, je dis au cœur, mais en fait, je pense au ventre, vraiment là où ça fait, là où ça vous serre, là où c'est difficile quand vous rencontrez des situations difficiles. *Frelav -306- Donc, j'ai blablaté des choses la veille avec eux, en leur faisant partager des théories, *Frelav -307- quelquefois, on a l'impression qu'on enfonce des portes ouvertes, mais des fois, ça vaut le coup d'aller enfoncer ce qu'on pense être des portes ouvertes, *FreMdv -308- et puis le lendemain, je les mets plutôt en situation d'exercice, *FreMdv -309- donc là, il faut revenir, il faut être pilote, la qualité c'est d'être pilote sans donner l'impression qu'on est vraiment pilote, *FreMdv -310- c'est à dire faire imaginer que les gens choisissent aussi des choses, alors que finalement petit à petit, vous les avez amenés, par exemple, à travailler à deux ou trois, à travailler avec des gens dont, vous savez qu'ils s'entendaient pas bien forcément au départ, *FreMdv -311- et puis si vous accompagnez bien votre groupe, ben voilà, au bout de deux jours, vous pouvez être surpris que des gens qui ne pouvaient pas se voir en entrant, échangent des numéros de téléphone en partant.

*FssEtv -312- Voilà, moi, ça pour moi, c'est bien, j'ai gagné là, quelque chose dans la relation entre professionnels, *FreMdv -313- et donc sur le deuxième jour, ben je leur fais faire des exercices pratiques, voilà vous avez l'idée, *Fsslav -314- j'aime bien le coup du vendredi, il est 4h, là où tous, nous pensons qu'à une seule

chose, c'est à notre soirée et à notre weekend, et c'est là où souvent, les choses un peu explosives arrivent, donc bah voilà, *FreMdv -315- je dis : il est vendredi, il est 4h et cette personne va vous dire ceci cela. *FreMdv -316- Je leur fais tirer des papiers dans une enveloppe par exemple, *FreMdv -317- et puis je leur demande d'échanger entre eux, il y a un rapporteur de groupe, le mot n'est pas beau, mais j'en connais pas d'autres à l'instant, ça ne me vient pas à l'idée, *FreMdv -318- et puis après je fais interagir les autres avec ça. *FssCsv -319- Il faut être vigilant aussi dans ces exercices-là, *FreMdv -320- parce que moi, je sais que des fois, j'ai un peu tendance à réagir un peu rapide, c'est à dire la réaction peut venir, *FreMdv -321- et après je peux me dire « Aïe », j'ai été un peu trop vite, et c'est très intéressant comme type d'exercice, *Fsslav -322- je pense à une situation particulière où j'avais là aussi passé pas mal... échangé pas mal de théories avec eux, et puis le lendemain, dans les travaux pratiques, *IreEtv -323- j'entends la personne qui revient à des choses qui sont plutôt culpabilisantes pour le public qu'on reçoit. *Fsslav -324- Les professionnels, ils se débattent, s'ils ont des théories et qu'ils veulent les garder, c'est pas pour rien. *Frelav -325- Donc voilà. Il faut pouvoir reprendre ça avec, enfin reprendre ça, *Frelav -326- et surtout je pense souvent que c'est pas aux formateurs de tout reprendre, *FreMdv -327- mais souvent je m'arrange pour que le groupe puisse discuter. *FreMdv -328- J'ai pas dit s'agresser parce que ça, il faut le tenir, il faut revenir là-dessus, il faut tenir. *Frelav -329- Les gens doivent se parler correctement, ça c'est le préalable. *Frelav -330- C'est pour ça qu'au départ, quand je suis deux jours en formation, je fais éditer une sorte de règlement interne par les participants. Comme ça, c'est pas moi qui le dit, c'est eux qui l'ont dit. *FssMdv -331- C'est beaucoup plus facile de ramener au cadre quand c'est eux qui ont dit, et puis que ça fait un peu moins maîtresse d'école aussi.

*FssMdv -332- Voilà, donc j'essaye aussi qu'il y ait un maximum d'interactions sur le groupe parce que comme je l'ai dit au début, c'est pas... même si j'ai des convictions et beaucoup d'acquis sur la question, ça sert pas à grand-chose si ça vient de moi. *FreMdi -333- Il faut que ça vienne d'eux et ce qui est intéressant dans les groupes, c'est l'autorégulation, *IreErv -334- c'est comment on se rend compte quelquefois en tant que personne présente dans une formation, apprenant comme on dit, vous allez voir dans la posture de l'autre, dans le regard de l'autre, que vous êtes en train de dire une énorme connerie. *IreErv -335- Ca je l'ai vu,

par contre avec des adolescents, vraiment ça donne de très bons résultats. *Corb -336- C'est-à-dire que c'est pas... *Irelav -337- Les gens, quand ils arrivent en formation, vous savez, ils sont bien formatés comme à l'école, on arrive, on vient avec un cahier et puis un crayon et puis on croit qu'on va gratter, qu'on va gratter pendant 1h. *Frelav -338- Moi, je veux pas de ça. *Frelav -339- Souvent je dis aux gens, il n'y a pas de note à prendre, laissez-vous emporter par le flot de ce qui va se passer, vous apprendrez bien plus qu'en écrivant. *FreMdv -340- Ecrire, c'est mettre une distance. *FreMdv -341- Donc pendant que vous écrivez, vous ne pensez pas. *FreMfv -342- Si vous ne pensez pas, vous ne mettez rien de vous au travail, vous engrangez les théories. *FreMdv -343- Je veux bien, pour apprendre à faire un biberon ou je sais pas moi, pour apprendre à se servir de excel, *Corb -344- par exemple, je dis ça parce que j'arrive pas bien à m'en servir. On peut faire ça, *IreMdv -345- mais rien ne vaut la mise au travail de soi, et de ce que ça m'ouvre, voyez on me pose une question, je lève le doigt, je donne une réponse *FreErv -346- et puis en face de moi, je vois les yeux de la personne en face, peut-être qu'elle, son regard, peut-être qu'il n'y a rien de méchant, de négatif, mais dans son regard, *Frelav -347- tiens je vais voir que je suis en train d'échanger sur une valeur que les autres n'ont pas. *Fssldv -348- C'est là où on va commencer peut-être, aussi, à remettre au travail ses convictions, ses valeurs et ses théories. *Fssldv -349- Comment voulez-vous être à l'écoute des autres, si vous-même à un moment donné, vous ne vous les remettez pas aussi en cause, ces théories. *FreErv -350- Donc, moi je crois beaucoup à l'échange dans les formations, *IreErv -351- mais l'échange accompagné, *Frelav -352- c'est à dire je dis pas ce que je veux quand je veux, non, il y a un cadre, *Frelav -353- et au formateur par contre, là, d'être garant de ce cadre, *FreErv -354- parce que sinon vous allez perdre les plus timides et les plus embarrassés, *FreErv -355- il faut essayer de veiller à tout le monde, et protéger les plus timides aussi, *FreMdv -356- parce que sinon, c'est toujours les mêmes qu'on va entendre, il faut aussi pouvoir réguler les temps de parole, *FreErv -357- et si on arrive à être assez habile et assez bienveillant, on va quand même voir des gens un peu timides, ben qui vont se risquer, parce que voilà, ils ont senti que finalement la bienveillance était autour de tout le groupe, *FreMdv -358- mais ça m'est arrivé aussi d'échouer ; *FssEtv -359- un jour il y a un gars, il s'est levé en face de moi, il était prêt à en découdre physiquement, j'aurais pas fait le poids, *Fssmdv -360- mais vu mon

tempérament, j'ai aussi interagi avec ça, c'était il y a longtemps, *FssCsi -361- je vous parle de ça il y a longtemps, et ça ne m'est pas arrivé récemment voyez, il y a tout ça, ces connexions, c'est ce qui est intéressant dans les groupes. *FssMdv -362- Etre formateur, c'est beaucoup plus difficile que de venir, et puis d'être là en tant qu'apprenant, *IreMdv -363- parce que en tant qu'apprenant vous pouvez vous enfuir, vous pouvez sortir par la fenêtre, vous pouvez être plus ou moins participatif, c'est plus facile. *FreMdi -364- Non, quand vous êtes formateur, vous ne pouvez pas vous évader, regarder par la fenêtre, s'en aller boire un coup, *FreMdv -365- à part proposer une pause pour tout le monde, vous allez pas faire 6h de pause, donc c'est plus compliqué, *Fsslai -366- le travail c'est vraiment un travail en amont, *FreMdv -367- il faut être prêt, il faut à un moment donné se lancer, et il faut aussi accepter qu'on soit débutant ou moins débutant, *FssCsv -368- il faut accepter que des jours, et ben ça va pas aller comme on l'aura rêvé et parce que c'est aussi ça qui va faire la qualité de notre travail par la suite, parce que l'humilité ça va se sentir. *FssCsv -369- Les gens, vous savez quand ils arrivent, moi je suis très accrochée au langage non verbal, *IreCsv -370- et les gens quand ils vont arriver, ils vont très vite savoir à qui ils vont avoir à faire, *IreCsv -371- ils vont très vite voir si vous êtes énervés, *IreCsv -372- ils vont voir si vous n'avez pas envie, si vous ne maîtrisez pas votre sujet. *Ireldv -373- Aujourd'hui, les gens vérifient en direct ce que vous racontez sur leur smartphone, *IreEri -374- ils vont voir si vous êtes bonne, *FreEti -375- si vous acceptez d'être dans l'humilité, *Fssldv -376- voilà, moi ma posture aujourd'hui c'est ça, peut-être que je me trompe parce que quelqu'un a une autre théorie, *FreCsv -377- voyez, mais c'est parce que vous êtes convaincu de ce que vous dites, votre corps va vous donner du poids dans ces espaces d'échanges. *FreErv -378- Et puis, il m'arrive souvent aussi de laisser mon numéro de téléphone ou un mail, *IreErv -379- j'ai été rarement rappelée, *FssEti -380- je sais pas pourquoi, peut-être que j'ai pas été bonne, j'en sais rien, *Fsslai -381- mais c'est aussi de se dire que une formation c'est pas je vous colle un truc et puis salut, c'est non, *FreMdv -382- parce que peut-être qu'à un moment donné quelqu'un aura besoin que vous reveniez sur quelque chose. *FreMdv -383- Dire que vous êtes disponible à mon avis, je crois qu'à chaque fois que je l'ai fait, *IreMdv -384- les gens ne vont pas vous déranger pour le faire. *IreMdv -385- Ca m'est arrivé au tout début, enfin non, ça m'est arrivé quand j'ai fait la recherche action, où là, ce que j'avais apporté et

la façon dont j'avais secoué l'équipe avec la sexualité autour des violences faites aux femmes, *FreEtv -386- et je ne peux pas parler des violences faites aux femmes sans penser aux violences faites aux enfants, *UreEtv -387- et ça, ça renvoie beaucoup de choses du point de vue de l'émotion et du point de vue de la vie de chacun d'entre nous. *Fssldv -388- Moi, j'ai appris autant que les gens qu'il y avait dans la salle, *Fssldv -389- parce que il y avait des choses que... il y avait plein de choses que je ne savais pas, *FssMdv -390- et je me suis lancée, parce que je pense que j'ai la dose d'inconscience suffisante pour le faire. *FreErv -391- Et en fait, j'avais laissé mes deux numéros de téléphone, un privé et un professionnel pour que tous ceux qui voulaient parler de quoi que ce soit à n'importe quel moment, pouvaient le faire. Ils l'ont fait beaucoup au début, *FreMdv -392- et en fait je me suis plus occupée de mes collègues que des femmes que je recevais, *Fsslav -393- et je crois que ça a été très important parce que, *IreErv -394- ils l'ont fait au début, *IreErv -395- et puis très rapidement ils n'avaient plus besoin, *IreErv -396- ou bien quand ils me voyaient, ils voulaient vérifier qu'ils étaient bien dans le bon truc ou à peu près dans le bon truc. *FreErv -397- Voyez, se mettre à leur disposition, *IreMfv -398- ça veut pas dire que les gens vont vous harceler de coups de téléphone, *FreErv -399- ça veut dire voilà, si tu as besoin je suis là, *IreErv -400- et là, vous donnez une autorisation aux professionnels de prendre un certain risque. *IreErv -401- Je peux donc oser, puisque si je sais plus faire, *IreMdv -402- je vais pouvoir appeler quelqu'un, *IreMdv -403- je vais pouvoir la rappeler, *IreMdv -404- et puis elle, elle va m'aider. *IreErv -405- Donc, vous voyez la confiance déjà qu'il faut que les professionnels aient en vous, *IreMdv -406- pour dire si je l'appelle, elle ne va pas dire que je ne sais rien faire de mon travail, *IreMdv -407- elle va juste m'aider à nouveau à penser. *FssMdv -408- Donc voyez, ça a été loin pendant la formation pour qu'ils puissent avoir ce niveau de confiance entre eux.

*Fsslav -409- Voilà, que dire d'autre, sûrement beaucoup de choses, mais là je crois que j'ai dit, je crois que là, j'ai partagé l'essentiel de ma conviction.

V : Merci

Entretien 3 brut avec Sophie

Entretien avec Sophie, infirmière coordinatrice des infirmières scolaire
auprès de l'inspecteur d'académie et du recteur pour un département

date : 20 juillet 2020

Durée de l'entretien : 46 minutes 56 secondes

Les sauts de page initiaux sur lesquels sont basées les lectures flottantes sont indiqués dans le texte

Sophie Page 1

V : Donc on commence. Alors, donc l'idée c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que en fait, je vais te poser une, deux, trois questions, et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, et en fait, une question qui va être ma question de recherche, et à partir de là, l'idée c'est que tu répondes comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées et ton ressenti, surtout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible. C'est-à-dire que l'idée, c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien. Donc, c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais c'est la proposition. Cela te va ? On y va. Allez, on y va.

La première question : tu formes des intervenants en éducation à la sexualité depuis combien de temps ?

S : Je forme des intervenants depuis 8 ans, depuis que suis conseillère technique. On me l'a demandé effectivement, c'est une de mes missions d'être formatrice. Quand j'étais infirmière de terrain en éducation à la sexualité, j'avais déjà une vision bien précise de ce que les jeunes attendaient, de ce dont ils avaient besoin comme réponse en fonction des entretiens individuels que j'avais. Donc ça m'a donné une vision assez juste, en tout cas de ce qu'ils attendent, et donc quand je suis arrivée à la direction académique, bon j'ai attendu six mois pour me rendre compte de ce qui se passait sur le terrain, de voir un petit peu où en étaient les collègues, de rencontrer les partenaires, et de voir ce qui était possible à cette nouvelle place, et à ces nouvelles fonctions.

Je ne suis plus auprès des jeunes, mais auprès des adultes, et donc très rapidement, j'ai voulu me rendre compte, j'ai participé à la formation de Chamarande, pour avoir justement une idée précise de tout ce qui était proposé aux collègues.

La formation qui était proposée à Versailles, je ne l'avais pas faite parce que j'avais fait beaucoup de lecture, énormément de lecture sur la sexualité, sur les jeux, sur la psychologie de l'adolescent.

Sophie Page 2

J'avais fait toutes les formations possibles qui était proposées par l'association du Cepfi à Saint Michel sur Orge.

Voilà, j'allais à plein de colloques à Paris, et puis, en arrivant à ce poste, j'ai voulu faire la formation de Chamarande puisque je voulais savoir effectivement ce qui était proposé dans cette formation, pour pouvoir la promouvoir auprès des collègues et voir ce qui manque et ce qu'on pouvait compléter par rapport à cette formation.

Donc, je suis arrivée en novembre et en décembre j'ai fait cette formation, et là, j'ai donc eu une vision précise de cette formation-là, des besoins des collègues, et surtout je me suis rendue compte qu'il n'y avait pas forcément une connaissance commune du sujet, que c'était très aléatoire, et donc j'ai eu l'idée de proposer à toutes les infirmières du département la même formation « Éducation nationale » qui se fait sur 3 jours. C'est comme ça que j'ai impulsé une formation sur chaque bassin. Cette formation est proposée à toutes les collègues, pour que tout le monde ait vraiment une connaissance de base.

Ensuite, évidemment, j'ai impulsé le fait qu'elles participent à la formation de Chamarande, parce que pour moi, c'est une formation qui est vraiment complémentaire à celle de l'Éducation nationale. Il y a un côté réflexif, et pour moi, il est essentiel pour une infirmière à l'Éducation nationale d'avoir des connaissances pures, donc vraiment de faire une mise à jour des connaissances, de connaître tout ce qui se fait sur le terrain, d'avoir une bonne connaissance du besoin du terrain, parce que ça évolue, et puis d'avoir effectivement ce travail réflexif sur soi, puisque intervenir sur l'éducation à la sexualité, c'est intervenir

aussi sur la personne, sur son histoire de vie, et donc ça, c'est pas donné à tout le monde.

Aujourd'hui, même si on est infirmière, on a très peu d'éducation à la santé, encore moins de l'éducation à la sexualité dans la formation à l'école d'infirmière. Je le vois encore aujourd'hui. J'interviens à l'IFSI d'Orsay-Longjumeau auprès des 3e années qui vont être donc très rapidement des futurs professionnels, et encore cette année, j'ai eu face à moi des questions sur : est-ce que c'est pas trop tôt d'intervenir sur l'éducation à la sexualité chez les petits, et là on se confronte à l'interculturel, puisque les jeunes filles qui m'ont posé cette question-là, c'était trois jeunes filles voilées. Donc, elles vont être de futures professionnelles, et elles ont effectivement leur histoire de vie, leur religion, leur intimité, et tout cela interfère dans leur positionnement professionnel.

Sophie Page 3

Il y a un gros travail à faire là. Même quand tu n'es pas de confession musulmane, ton histoire de vie interfère de toute façon.

Je me souviens avoir fait du théâtre sur les violences faites aux femmes, et une collègue qui paraît tout à fait, j'ai envie de dire, dans les stéréotypes d'une bonne infirmière, a été choquée de la manière dont effectivement les violences faites aux femmes étaient inversées puisque c'étaient les femmes qui faisaient plutôt violence à un homme dans cette pièce de théâtre. Elle était extrêmement choquée et m'a dit : mais est-ce qu'on a besoin de parler de ce genre de sujet ?

Donc, comme quoi rien est acquis, rien n'est vraiment acquis à ce niveau-là, et donc les deux formations sont importantes, celle de l'Éducation nationale, et celle de Chamalande.

On a complété, tu le sais, depuis l'année dernière, avec une formation d'une journée sur l'éducation à la sexualité pour le premier degré pour les petits. Je pense qu'il faut être encore plus près que sur l'éducation à la sexualité auprès des collégiens et des plus grands ados et des lycéens, puisque on a des petits. Donc, il faut savoir de quoi on parle, parce que là encore, quand je dis éducation à la sexualité, je parle d'éducation à la sexualité parce que notre institution le nomme de cette manière, même s'ils ont changé des choses ; c'est-à-dire qu'on est sur

l'éducation à l'égalité filles/ garçons, mais dans cette éducation, l'égalité filles/garçons est un sous-dossier de l'éducation à la sexualité.

Tout ça c'est des mots, mais finalement, on est au cœur du sujet, et donc les collègues, dès qu'on dit éducation et sexualité pour les petits, voilà, elles sont choquées, donc c'est important d'être dans cette explicitation des termes de l'éducation, de ce qu'est la sexualité des petits, voire même in utero. Pour moi, ça, c'est essentiel de pouvoir l'aborder, et d'ouvrir le champ des possibles, d'ouvrir les connaissances, d'ouvrir les représentations qu'on a sur le thème de la sexualité, et c'est pour cela que l'analyse des pratiques est essentielle pour une ouverture sur soi et une compréhension de soi qui est très importante, pour être à la bonne place dans l'éducation à la santé, et encore plus dans l'éducation à la sexualité auprès des jeunes.

Former des professionnels qui interviennent auprès de ces publics, c'est important. L'éducation à la sexualité à l'Éducation nationale, c'est le texte, en tout cas de la maternelle au lycée voire plus, puisqu' il y a des lieux, des lycées où on a des BTS, des prépas.

Sophie Page 4

Mais jusque-là, les formations étaient quand même très orientées ados, et rien ne se faisait jusque-là pour les petits alors rien, ça veut dire que les professeurs des écoles intervenaient sans finalement savoir qu'on était dans l'éducation à la sexualité.

L'intérêt, c'est justement de dire que dans l'éducation à la sexualité chez les petits, on va être sur la découverte de l'autre, on va être sur la découverte de son corps, sur la tolérance, sur la protection de l'enfance, sur la maltraitance, on va être sur ce qu'est la découverte de la différence, la découverte tout simplement de soi, et tout ça va faire comprendre aux adultes qu'on est dans l'éducation à la sexualité.

l'éducation à la sexualité, c'est vraiment pour moi à tous les âges, avec un discours vraiment adapté, dans une progression. Pour moi qui ai réfléchi énormément, il est important que les enfants puissent intégrer ces compréhensions à chaque âge, pour pouvoir, à un moment, pouvoir vivre une sexualité dans les meilleures conditions possibles, c'est-à-dire en connaissance de cause, en s'affirmant.

Cela nous intéresse aussi de travailler sur les compétences psychosociales, et ça, les compétences psychosociales, c'est aussi tout au long de sa vie, dès la naissance. On sait que l'éducation se fait par imitation, principalement dans la famille.

Mais nous, les gamins, on les a quand même un certain nombre d'heures avec nous, donc c'est important qu'ils puissent apprendre par imitation avec leurs professeurs, avec les intervenantes, avec les adultes (c'est pour ça que je dis toujours qu'on est des modèles pour nos élèves), à partir du moment où on est des modèles, il est important d'essayer de travailler sur ce qu'on a envie de faire passer comme message ! Pas d'avoir un discours moralisateur ! Mais de pouvoir élever les élèves autant que possible, en fonction de leur histoire, encore une fois de leur intimité, de les aider à pouvoir dire oui, à pouvoir dire non, à oser le dire, à s'affirmer, à grandir et à communiquer.

Parfois c'est tabou à la maison, alors la question c'est comment nous, à l'école, on peut essayer d'ouvrir ça. On ne va pas changer l'intimité ou l'histoire du jeune parce qu'il a des parents et ses parents, c'est sa famille, donc c'est important, c'est ses racines, mais comment on peut lever les tabous pour l'aider à trouver une certaine réflexion dans son chemin personnel, sans renier ses racines.

Ca, pour moi, c'est tout au long de la scolarité.

Sophie Page 5

V : Ok, alors donc la question centrale, en fait de de cet entretien, ma question de recherche est : donc tu formes des intervenants en éducation à la sexualité, donc auprès des publics dont tu viens de parler, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu professionnel dans la formation ?

S : Alors mon expérience professionnelle dans la formation auprès des adultes, je trouve qu'elle est beaucoup plus difficile qu'avec les élèves. C'est quelque chose qui me met plus en difficulté.

C'est difficile de travailler avec les profs, parce qu'ils sont très formatés, mais c'est intéressant. Depuis 2 ans que je travaille avec des professeurs à construire des formations c'est intéressant, parce qu'ils ont une part pédagogique que je n'ai pas, mais il y a quelque chose de plus important que la pédagogie, dans la construction

des modules, c'est pas évident. Ils font des cours, ils sont obligés, mais on donne aussi des arguments pour construire les modules autrement, c'est ce qu'il y a de positif.

J'avais un peu peur de me faire bouffer par les profs, de me demander, est-ce que je suis légitime en tant qu'infirmière pour former des intervenants ? En fait, oui je suis complètement légitime. Et c'est eux qui me le disent, ce n'est pas moi qui l'affirme. Ils font le retour que les modules ne peuvent absolument pas se faire sans que je sois là, parce que c'est complètement mon domaine. Dans la formation, je sais que j'ai une place privilégiée et que j'apprends beaucoup au niveau pédagogie avec eux.

Maintenant, par rapport aux participants, ben les participants, c'est vrai que les adultes sont très exigeants, intransigeants et ils attendent beaucoup de connaissances très pointues et finalement, ils ne travaillent pas beaucoup sur eux.

C'est, j'ai envie de dire, par action-réaction, mais ils veulent tout de suite des outils. Ils veulent des outils, alors que finalement en éducation à la sexualité, oui bien sûr qu'il faut des outils, ça donne, ça rassure au début, je pense que quand on intervient, ça rassure, mais comment les amener à écouter plus leurs élèves ? Comment leur faire prendre conscience à finalement dire que d'être principalement sur l'humain, et pas sur la connaissance, ça suffit presque. Et ça c'est plus difficile, donc on y travaille.

Chaque année, on change l'intervention, on se rapproche, chaque année ou chaque module, on adapte en fonction du groupe qu'on va avoir en fonction de la commande, on cherche.

Sophie Page 6

Ce qui n'est pas facile, c'est que l'institution nous change parfois les textes tous les ans, donc on est obligé de s'adapter, ça c'est compliqué parce qu'on n'a pas le temps de s'approprier une manière de faire que il faut rechanger, donc c'est pas évident. C'est pas évident.

Est-ce qu'une formation vraiment de pédagogue avec des modules m'aiderait ? Je ne sais pas, je vais démarrer une autre formation cette année. J'espère que je suis prise, mais pour faire plutôt une formation d'analyse de pratique. Et je me suis tournée plus vers cette formation-là, tu vois, que vers la formation de pédagogue,

parce que je me dis qu'avec les profs, c'est peut-être ce qui va m'aider le plus, que finalement la pédagogie.

V : Donc la question c'est parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu.

S : Mon vécu, mon vécu, il n'est pas évident parce que je te dis face aux adultes, autant avec les élèves je me sentais à l'aise, autant les adultes c'est plus compliqué, parce que ils arrivent déjà en sachant. Le public prof, hein, le public prof ! Le public prof, je trouve est vraiment pas facile, difficile.

Ils viennent déjà en sachant, donc ils ont une grande exigence. Donc il faut beaucoup faire, en tout cas, on a fait des recherches pour apporter du contenu. Du moins, c'est ce que je pensais qu'ils avaient besoin, de beaucoup de contenu. Et en fait, même s'ils ont besoin de ce contenu parce que je pense qu'ils se cachent derrière, et là, je pense qu'il n'y a pas beaucoup de profs, il y en a, mais ceux qui viennent à la formation, ou ce sont ceux qui sont déjà convaincus, donc finalement je ne sais pas ce qu'ils viennent chercher, est-ce qu'ils viennent chercher qu'ils sont légitimes, que voilà, donc ça me pose question par rapport au comment on fait les formations qu'on fait. C'est vrai que du coup, je fais peut-être des formations académiques, oui et non, parce que on va travailler, on essaye de mettre d'autres exercices, voilà sur la relation à l'autre, les limites, ce qu'on fait avec les élèves finalement.

Finalement on les a mis dernièrement, en position plus d'élèves avec des outils pratiques plus qu'avec des connaissances, pour qu'ils se décollent justement de cet apprentissage académique. Ceci dit quand on a des ...comment,... en fonction du public, je vais avoir trois sortes de public, je vais avoir mes infirmières. Donc là, j'ai envie de dire qu'on est dans le même corps de métier, ça se passe plutôt bien. En plus, elles sont souvent, il y en a certaines qui sont novices là, quand je fais la formation sur les compétences psychosociales et

Sophie Page 7

l'éducation à la sexualité. Donc elles sont friandes de tout. Elles sont ouvertes, c'est pour cela que je ne suis pas en difficulté avec les infirmières.

Avec les profs, deux groupes : ou ce sont des formations qui sont demandées par des établissements, donc ça veut dire qu'il y a déjà des groupes « établissement » qui se forment, et donc il y a une dynamique de groupe.

Je l'ai fait il y a 2 ans par exemple, avec un groupe : alors il y avait 4 ou 5 établissements représentés. Il y avait des établissements où tu sentais que c'était très moyen, ça faisait un peu flop ou c'était un peu flou, ils étaient là, ils n'avaient pas forcément choisi, c'étaient les chefs d'établissement qui les avait inscrits, parce qu'il faut faire de l'éducation à la sexualité, parce qu'il y a les circulaires, parce qu'il y a le CESC, parce que c'est une commande institutionnelle, donc je vous ai inscrit, les gens n'étaient pas forcément, bon voilà...

Ensuite il y a eu vraiment deux établissements pour moi qui se sont démarqués, parce qu'il y avait une dynamique entre les participants, et d'ailleurs c'était du multi catégoriel, interdisciplinaire.

Il y avait des infirmières, il y avait des CPE, il y avait des prof de SVT, mais il y avait aussi des prof d'EPS, il y avait une prof doc, il y avait un professeur d'éducation musicale, donc tout ça c'était très intéressant, et donc j'ai eu la proposition de formations régionales sur les compétences psychosociales pour les élèves et on m'a demandé de cibler des établissements.

Donc l'année suivante, je suis allée proposer à ce chef d'établissement, et surtout à l'équipe, de s'inscrire dans cette dynamique et ils ont adhéré tout de suite. Et malgré ça, cette année avec le covid, ça n'a pas pu se tenir, je leur ai demandé s'il y aurait une continuité l'année prochaine, ils ont dit oui à 100 %.

Donc je sens que ces formations où on va proposer aux gens de travailler ensemble, où on leur propose vraiment quelque chose de clé en main, mais qui va répondre à leurs attentes, ça fonctionne.

Troisième public, c'est une inscription individuelle, qui se fait à Versailles, ça vient de toute l'académie, avec toute sorte de prof, et là, c'est sûrement le côté institutionnel, c'est très compliqué, puisque les gens s'inscrivent de manière individuelle, ils ne connaissent pas toujours les dates, moi non plus, c'est l'institution, et donc à la dernière minute, nous on pense

Sophie Page 8

avoir un groupe de 20 ou 23 personnes, et ça nous est arrivé deux fois d'avoir 8-10 personnes. Donc tu fais pas la même intervention à 8-10 qu'à 23. T'as construit des modules, voilà on a rebondi, on est formatrices mais c'est quand même pas très confortable.

Et à partir de là, les personnes qui se libèrent, ça va être les infirmières, ça va être des assistantes sociales, ça va être des CPE, mais les profs qu'on veut toucher, et ben ils sont pas là, et c'est souvent des profs du second degré, on a beaucoup de mal avec les profs du premier degré, puisque pour les profs du premier degré ça se fait sur du temps scolaire, il faut qu'il y ait des remplacements. On a beaucoup plus de mal.

Cette année, je suis contente, parce que ça met du temps à accrocher les gens du premier degré, il y a des inspecteurs de circonscription, je vais le dire comme ça, mais ce sont des barons dans leurs baronnies, donc parfois l'approche est difficile. Et j'ai eu de la chance cette année, parce que les médecins ne pouvaient pas intervenir, qu'on me sollicite pour intervenir dans une journée départementale sur les maternelles, sur l'accueil des tout-petits, des 3-4 ans et donc d'animer un atelier sur la santé, parcours éducatif de santé.

Et donc là j'ai eu des professeurs des écoles, des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques du premier degré, donc j'ai fait mon petit topo. J'avoue que j'étais un peu impressionnée, inquiète de l'accueil. En fait ça c'est super bien passé, on a fait des ateliers, ça a été dynamique, les gens ont voulu les outils, donc je les ai envoyés après, par mail, et contre toute attente avant la fin de l'année, là j'ai une « IEN » qui est venue me trouver en disant : ma conseillère d'éducation a participé à cet atelier, est-ce que vous seriez d'accord pour intervenir dans les écoles de ma circonscription sur ce sujet ?

Donc ça va prendre. En fait, peut-être que moi aussi j'ai des doutes sur ma légitimité et sur ce que j'apporte dans le domaine de la santé, parce que finalement je le connais bien, ce qu'il faut bien que j'intègre, c'est que les autres ne le connaissent pas.

Ils sont effectivement fins dans leurs domaines. Mais dans le domaine que je gère, finalement, j'ai tout à apporter, et j'ai peut-être à apporter cette ouverture d'esprit

; cette approche sur les compétences psychosociales qu'ils ne connaissent pas, qu'ils, peut-être utilisent au quotidien, mais qu'ils n'ont pas forcément identifiées comme étant un levier essentiel de l'éducation à la santé et de l'éducation à la sexualité.

Sophie Page 9

Donc ça, c'était encore cette approche-là auprès du premier degré. Après ce qui est compliqué, c'est d'en connaître... c'est toujours la difficulté de la formation, c'est quelle évaluation à plus ou moins long terme ? Alors, est-ce que l'évaluation, je peux me dire, ça va être dans le partenariat qu'on a ensemble, et on verra au niveau effectivement des réponses de l'évaluation que vous ferez au niveau du Question d'ados ou autres.

Donc il est vrai que c'est ça la difficulté sur l'évaluation, peut-être que, heu, on va pouvoir en avoir une idée plus précise d'ici 1 ou 2 ans, pour voir, quel nombre de sessions, ou comment se sont appropriés mes collègues les formations qu'elles auront eues.

On a normalement nous, des référentes en éducation à la santé par bassin, depuis 4 ans, il se passe pas grand-chose avec ces référentes en éducation à la santé, elles étaient là au départ, elles ont été créées pour missionner que pour les statistiques. Voilà. Et puis moi, j'avais idée effectivement de construire un peu une mission plus large pour ces référentes en éducation à la santé, mais j'avais missionné mon adjointe sur ce dossier, qui ne s'en est absolument pas saisi, et comme cette année, là j'ai une nouvelle adjointe, on en a parlé c'est quelque chose au contraire qui la botte bien, et qu'elle ressent de la même manière que moi, donc j'espère que l'année prochaine et l'année d'après, on pourra voilà missionner ces référentes en éducation à la santé, pour suivre au niveau des outils, pour impulser, pour accompagner mieux les infirmières de terrain, qui font de l'éducation à la santé, mais n'ont pas toujours le temps peut-être des recherches, de la construction des formations, et donc les aider à être plus rapides sur la construction et à se sentir légitimes, à aller chercher les profs et à être facilitantes, en tout cas sur la construction de toutes ces formations et de pouvoir en faire une vraie évaluation, et surtout de voir, de construire, ça j'y tiens, cette progression, c'est-à-dire que ce ne soit pas one shot en 4e, ou one shot en maternelle, mais de construire vraiment, qu'elles aient intégré, et que les profs aient intégré aussi

que ça se parle dans toutes les ... ça peut se parler dans toutes les disciplines, d'abord les compétences psychosociales, c'est dans toutes les disciplines, on est sur l'humain, on est sur l'élève et ça se fait dans toutes les disciplines, et sur l'éducation à la sexualité, je pense que si on veut, toutes les disciplines peuvent s'y prêter. En tout cas, moi, quand j'étais au lycée, j'avais sollicité mais tous les profs, c'est à dire que j'avais sollicité aussi bien les profs de langue pour pouvoir en parler avec, en langues, mais j'avais sollicité pour les terminales, les profs de philo pour parler du plaisir, pour parler de l'amour, pour parler de la relation à l'autre, ça veut dire que il faut montrer, il faut que nous, peut-être, personnel de santé, on aille chercher les professeurs pour

Sophie Page 10

leur montrer qu'ensemble, on a une légitimité pour parler de ça, et que si le jeune, effectivement il est bien dans son corps, dans sa façon d'être, s'il ose, s'il a de l'audace... Moi je me souviens que quand je suis arrivée à ce poste de conseillère technique, j'avais fait un petit travail, voilà d'analyse de pratique, et la formatrice m'avait dit que j'avais dit la plus belle qualité d'une infirmière en général, c'est la curiosité. Et elle m'avait dit et d'une conseillère technique, j'avais dit, c'est peut-être d'oser, elle m'avait dit « ayez de l'audace », et c'est comme cela que j'avais eu de l'audace sur la pièce de théâtre là, sur le cabaret, et ça c'est quelque chose qui m'est resté, c'est-à-dire avoir de l'audace, oser, et puis je pense que c'est quelque chose qui peut être payant, mais pour avoir de l'audace, et ben il faut être suffisamment fort à l'intérieur pour oser, pour ne pas avoir peur de l'échec si échec il y a, est-ce que c'est un échec, ou avoir peur de rencontrer l'autre et de la différence de l'autre, c'est pouvoir trouver les arguments pour défendre pourquoi on l'a fait, donc pour pouvoir avoir ses arguments, on est toujours sur les compétences psychosociales ; savoir communiquer avec les autres, voilà, et c'est oser se mettre en... là j'oublie le terme, mais c'est s'exposer, c'est oser s'exposer et s'exposer, bah, il peut y avoir des dangers et il peut y avoir aussi des belles rencontres. Donc j'ai envie de partager ça avec mes collègues, c'est-à-dire qu'elles n'aient pas peur d'avoir une vision pour aujourd'hui et peut-être pas partagée ou comprise par tout le monde, mais en tout cas qui, au bout du compte, moi je pense est totalement payante, parce qu'il faut ouvrir l'esprit et les yeux des profs qui nous entourent.

Et de leur dire, si les gamins, ils sont bien dans leur personne, mais ils vont apprendre presque comme avec une facilité importante, que les relations humaines n'en seront que plus intéressantes dans leur cours, que évidemment ça va retentir sur le climat scolaire, sur l'ambiance de la classe, et qu'on fasse, c'est dur un peu ce que je vais dire, mais qu'on fasse pas des troupeaux de moutons, et ben justement que il y a des confrontations d'idées, mais c'est ça qui est intéressant, sauf que si on fait des troupeaux de moutons, et ben finalement voilà, on est, quelle différence ? on est tous pareils, on est tous formatés de la même manière, c'est pas ça qui est intéressant je pense. Dans la formation d'adultes, j'y vois aussi tout ça, c'est-à-dire changer de paradigme, changer d'ouverture, et ça, je ne me prends pas pour Zorro, pour le moment, on est quand même quelques-uns à le penser, mais à l'Éducation nationale, faut quand même qu'on soit plusieurs, donc c'est vrai que moi je compte

Sophie Page 11

sur mon équipe d'infirmières, de 170 infirmières, et je sais très bien qu'il y en a qui ont cette ouverture, mais les 170 ne sont pas encore convaincues de ça, ou sont pas encore à même, peut-être de pouvoir le transmettre, parce que je pense que si je suis arrivée à cette réflexion, c'est au fur et à mesure des années, ça ne m'est pas venu comme ça, même si j'avais peut-être cette ouverture d'esprit sur les autres, sur le goût des autres, sur le goût en général, c'est à dire, l'ethno culturel aussi, ça il faut que, il faut l'ouvrir aux collègues, et qu'elles aient effectivement beaucoup de lectures là-dessus, beaucoup de connaissances là-dessus parce que là, il faut, heu, la sexualité auprès des jeunes en fonction de leur culture, en fonction de leur famille, c'est pas parce qu'ils sont en France qu'il faut se dire, alors ils sont en France, alors ils vont adopter le truc français, moi c'est pas comme cela que je le considère, il faut qu'elles aient cette ouverture d'esprit d'aller chercher quelle est la différence dans les autres cultures, dans les autres pays, pour pouvoir être à la rencontre de chaque individu, singulier. Ça c'est important, c'est essentiel.

Alors il y a des choses de proposées en formation, moi j'y suis allée, il y a déjà assez longtemps, c'est sûrement ce qui m'a intéressé, ouvert un petit peu, mais peut-être que l'Éducation nationale ne va pas encore assez loin, qu'il faut que les filles se forment aussi d'elles-mêmes avec d'autres lectures, ou moi en impulsant,

je ne suis pas au bout de... j'ai plein d'idées, j'ai pas le temps de tout faire, mais il y aurait des choses à monter, encore, peut-être avec pourquoi pas le partenariat avec le [organisme de formation], peut-être qu'on a des choses à faire parce que la société change, donc nos écoles changent, il y a vraiment beaucoup, beaucoup de multi culturel, et à ce niveau-là, il y aurait peut-être des choses encore...

Parce que les gens pensent savoir, c'est-à-dire que ça fait déjà longtemps que les publics se modifient, que les choses se modifient dans les quartiers, dans les approches, mais est-ce qu'on a modifié notre regard sur eux, c'est-à-dire, de les accepter, un peu dur ce que je dis mais quelque part, c'est d'accepter que notre public change, parce que l'enseignement doit changer, avec ces cités éducatives, avec ces zones de réseau d'éducation prioritaire, mais est-ce qu'on s'est intéressé vraiment à leur culture, à leur façon de vivre à l'intérieur, alors je dis ça parce que dans ma vie antérieure, j'étais infirmière libérale, infirmière libérale sur [Cité] et sur [Cité] et donc je suis allée chez eux, donc j'ai vu comment ils vivaient chez eux, mais je ne sais même pas si le commun des mortels peut imaginer comment ils vivent. Moi, je suis allée dans certains appartements, où ils vivent comme là-bas, il n'y a plus de balatum au sol, alors

Sophie Page 12

on dit : « mais c'est des sauvages, ils ont retiré le balatum », non, c'est pas des sauvages, ils ont vécu d'autres choses. Donc oui, il n'y a plus de balatum, il n'y a qu'un seul plat pour manger comme là-bas avec les mains, moi, ils m'ont invité à manger le manioc autour de cette table, donc, comment après, quand ils arrivent dans les établissements, enfin moi j'ai pas oublié que parfois dans les frigos, il y a que du pain et de la mayonnaise quoi, et nous, on parle d'équilibre alimentaire, youpi tralala, laisse-moi rigoler.

Je me souviens d'une jeune malienne, et alors là j'étais contractuelle, infirmière contractuelle, dans un collège à La Norville, et la jeune fille me dit : « ben j'ai du sang dans ma culotte », elle a du sang dans sa culotte. Alors donc on a parlé. C'était la première fois que ses règles arrivaient. Alors évidemment on parle protection, pas de protection à la maison. J'ai donné des protections, bon bah j'en ai donné bon, mais après ? Comment on fait, hein ? Quelles sont les possibilités ? Alors bien manger, hein parce que quand on perd du sang, on perd des oligo-

éléments, on perd du fer, c'est elle qui m'avait dit : « moi à la maison, j'ai que du pain et de la mayonnaise ».

Moi, j'étais jeune infirmière à l'Éducation nationale, je me sentais démunie avec tout ça, je me disais comment on va réussir, comment s'adapter ? Bon c'est là que j'ai commencé effectivement mes lectures pour comprendre comment, ben comment adapter l'éducation à la sexualité pour cette jeune fille, seulement lui donner mon éducation à la sexualité ici en France à l'instant T, mais pour elle, quand elle rentre à la maison, avec sa culture, avec sa famille, avec sa mère, ou pas sa mère, avec sa tante, ou avec son autre mère parce que il y avait de la polygamie à la maison, même si c'est interdit en France, on est confronté à ça, et puis comment 3 ans après, je suis dans un lycée, et cette jeune fille a fini son cursus, 4 ans après, non 3 ans, elle est arrivée en seconde au lycée et on se retrouve. On se retrouve, et où et ben elle arrive en seconde, et elle veut faire STSS pour pouvoir faire un métier dans le social, dans l'humain et où elle cherche sa voie, où elle est dans une agressivité terrible avec les professeurs, ça se passe très mal, où les profs la cassent, où on m'alerte pour l'agressivité de cette jeune fille, et moi j'ai un autre regard sur cette jeune fille parce que je la connais bien sûr de l'intérieur, différemment, donc c'est pas que je prends sa défense, mais où j'explique, où je dis que peut-être, entre ce qu'on lui demande et ce qu'elle vit et ce qui est possible qu'elle puisse faire, bah peut-être qu'il y a un chantier et puis finalement bah on apprend que derrière, il y a peut-être un mariage arrangé avec des castes différentes, donc il faut comprendre que il y a des castes différentes, il faut comprendre donc voilà, donc, il y a tout cela à démêler

Sophie Page 13

et donc, c'est ça qui m'a ouvert aussi l'esprit vers la différence et vers la connaissance de ces jeunes, c'est-à-dire que nous, si on parle à un jeune qui s'est fait sortir de cours, ben il va nous regarder droit dans les yeux et on va pouvoir... voilà, il est là, et puis une jeune africaine va venir, et puis il va baisser les yeux et puis vous en tant que française tu vas lui dire : « mais tu vas me regarder quand je te parle ? » et en fait chez eux, c'est impossible de me regarder droit dans les yeux, donc voilà, c'est tous ces codes-là, que j'aimerais que moi, en tout cas mes collègues infirmières ou professeurs se soient posés la question, se soient sensibilisés à ça, pour qu'ils puissent toucher le cœur des élèves, pour qu'ils

puissent les faire grandir, au lieu, finalement de les enfermer dans une coquille culturelle française qui leur appartient pas, qui leur correspond pas, et comment ces rencontres-là soient des vraies rencontres pour construire une personnalité.

Et ça, je crois qu'on est encore, qu'on n'y est pas encore, on est encore très loin, alors j'ai pas les clés, parce que l'institution c'est...

Bon je me souviens d'un ministre qui a dit : « faire bouger le mammoth » et ça, ça m'est resté, j'étais pourtant pas à l'Éducation nationale à cette période-là, mais il avait raison. Parce que quand on travaille sur l'humain c'est difficile. Alors est-ce qu'il faut passer par de l'analyse de pratique ? C'est pour ça que je fais cette formation, du moins j'espère qu'elle va m'être accordée cette année et peut-être j'irai plus loin, il y a une deuxième année ; évidemment que cela va être une formation Éducation nationale, mais par une formatrice qui a fait une formation professionnelle avec un Master 1, 2.

J'ai regardé moi la formation Master 1, 2, mais là je ne me sens pas l'énergie. Il faut faire une VAE, j'ai pas le niveau Master, j'ai le niveau licence en tant qu'infirmière, donc je sais pas si j'ai l'énergie de faire ça, ce qui m'ennuie, parce que je m'étais dit avec cette formation, est-ce que je vais pouvoir aller toucher les profs pour justement... je passe par le biais d'autres choses que la formation, parce que je ne suis pas sûre que la formation en tant que formatrice suffise à faire bouger les lignes humaines de cette approche réflexive pour les profs.

V :Alors merci beaucoup.

Entretien 3 avec Sophie, lecture flottante

Page 1

Impression :

Formation hétéroclite, il y a de la curiosité et qu'on voit quelqu'un qui cherche à s'approprier un champ.

On voit le mouvement de quelqu'un qui va chercher et qu'elle y va par des moyens diversifiés

Orientations :

vers quoi on irait :

Compléter l'existant

Cherche un ancrage et une légitimité

Page 2

Impression :

La narratrice a identifié le besoin de connaissances, le besoin de connaissance de soi.

Les gens ne sont pas formés

A-t-on besoin de parler de cela ?

Impulser

Orientations :

Compléter la théorie par la connaissance de soi

Nécessité de la connaissance de soi

Page 3

Impressions :

La narratrice ne parle pas d'elle (sauf pour dire qu'elle a beaucoup réfléchi), mais elle parle de former les autres.

Les gens sont choqués par le thème de l'éducation à la sexualité pour les enfants. (Résistance chez les professionnels)

A partir de sa synthèse personnelle, elle parle pour les autres.

Faire de l'éducation à la sexualité (avec un côté vertueux) apprendre des normes.

Doute par rapport au champ de l'éducation à la sexualité. Ambiguïté dans ouvrir la connaissance et retenue.

On fait de l'éducation à la sexualité sans savoir que ça en est.

Orientations :

La narratrice s'est fait une idée et pense pour les autres

Personne très assurée et en même temps elle marche sur des œufs.

Page 4

Impressions :

Contenu adapté à chaque élève : c'est de l'appris.

Contradiction entre dire on est des modèles : non on ne tient pas de discours moralisateur. Elle-même est moralisatrice.

Aider à s'affirmer pour les enfants : c'est du pipeau : les adultes affirment leur autorité

Contradiction : prendre en compte l'intimité et vouloir lever les tabous liés à la culture

Une intention de vouloir faire passer quelque chose et de vouloir convaincre.

Orientation :

Pour qui on se prend ?

Universalité de l'atteinte physique et psychique de l'intégrité de la personne : qui on est pour dire que c'est bien ou pas bien ?

Même si c'est appris, il y a une volonté d'ouvrir.

Page 5

Impressions :

La légitimité de l'infirmière vis-à-vis des profs. Bras de fer entre les deux. Les profs veulent des outils, n'ont pas conscience que l'outil c'est eux même.

Être sur l'humain et pas sur la connaissance ?

Les textes changent c'est comme si il fallait s'adapter au changement des textes. Pression de l'institution

Orientations :

Le médical et l'éducatif qui tentent de se rencontrer
S'adapter à la norme (des textes)
Naviguer entre toutes les contraintes. Adaptation ?

Page 6

Impressions :

Dans son vécu, une facilité à parler avec les élèves, une difficulté à parler avec les profs parce qu'ils se posent en sachant, une facilité à parler avec les infirmières parce qu'elle les considère comme ses pairs.
A l'aise quand c'est elle qui pilote -rapport de pouvoir avec les profs

Orientation :

le contenu des formations est formalisé par les lois
je veux pas faire de l'académique mais j'en fais quand même

Page 7

Impressions :

Le clivage administratif qui a un impact sur la façon dont les formations se passent
Le regard qu'elle porte sur les profs, qui ne peuvent être légitimes parce qu'ils sont déjà sachant
Contradiction : non on va pas faire du clé en main, mais on va en faire quand même.
C'est censé répondre à leurs attentes

Orientation :

Possession de l'objet « éducation à la sexualité ».
Etanchéité de l'interdisciplinarité

Page 8

Impressions

Elle est contente que le médecin ne puisse pas intervenir comme ça c'est elle qui intervient.
Elle est carrément intronisée
Fierté de cette reconnaissance, j'ai tout à apporter : je connais bien le

domaine et les autres ne le connaissent pas.

Tout est confus sur l'évaluation : l'impression qu'elle veut évaluer des dispositifs et pas ce que cela a apporté aux gens.

Orientation :

On est très loin d'un vécu expérientiel, on est dans l'organisation.

Page 9

Impressions :

Dans son appropriation, elle elles voudraient que les infirmières deviennent des référentes auprès des profs.

Elle porte l'idée que l'éducation à la sexualité se fait dans toutes les disciplines, ça donne l'impression que c'est juste une idée.

Elle met en doute la capacité des profs à travailler sur cette question.

Ensemble on est légitime ???

Si le jeune est bien, si il a de l'audace ? Oser, avoir de l'audace

Elle se sent investie d'impulser pour les autres. Si je n'étais pas là pour aller chercher les profs, ils ne viendraient pas. Elle est une professionnelle importante

Orientations :

Elle parle de ses actions comme modèle : moi j'ai fait ça, c'est bien parce que c'est ça qu'il faut faire.

Oser s'exposer par rapport à ses convictions et ses méthodes.

Page 10

Impressions :

Elle promeut l'idée que l'éducation à la sexualité favoriserait le bien être des jeunes, le climat scolaire et l'ambiance dans la classe.

Je ne me prends pas pour zorro.

Elle met à mal l'idée que dans l'Éducation nationale on va acquérir un esprit critique ;

Elle utilise beaucoup le mot de « ouverture » mais c'est ouverture sur ce qu'elle pense elle.

Ouverture sur la transmission, l'ethno culturel, promouvoir la culture.
Confrontation d'idées, arguments : je veux avancer avec des idées
C'est bien d'aller chercher la différence culturelle !

Orientation :

envie de continuer, curiosité
Envie d'avancer et retenue par des idées

Page 11

Impressions :

De l'éducation à la sexualité (j'ai du sang dans ma culotte, si on s'intéresse on peut découvrir la vie des gens et être dans sa mission de soutien parce qu'on apprend à connaître les gens.

Mouvement émotionnel et physique

Elle est fâchée par l'aberration. Démunie, désemparée, impuissante

On est au-delà de l'aspect professionnel

C'est un levier.

Pour transmettre, elle parle de lecture alors qu'elle vient de vivre un évènement fort

Orientation :

Implication de la professionnelle, en tant qu'être humain, sortir de la « posture professionnelle » sans en crever. (proportion)

Page 12

Impressions :

Le gap entre ce qui est demandé et ce que les gens vivent. L'apprentissage des codes.

La dimension du temps dans le fait que l'institution ne bouge pas

Légitimité : je n'ai pas le niveau master

Passer par autre chose que la formation, parce que cela ne suffit pas à faire bouger les lignes. Elle pense à une approche réflexive pour faire bouger les profs.

Annexes

Vraies rencontres pour construire une personnalité

Toucher le cœur des élèves pour les faire grandir.

Auto formation expérientielle et réciprocité -

Orientation :

Se connaître pour faire de l'éducation à la sexualité

Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Sophie

Dans l'entretien 3 Sophie manifeste un besoin de connaissances théoriques (p1 et p2) en même temps qu'un besoin de connaissance de soi (p2). Elle pense pour les autres (p3). Pour le champ de l'éducation à la sexualité un doute est exprimé qui tranche avec son assurance (p3).

Elle exprime une volonté d'ouverture (p4, p10) apprise, avec des contradictions : être un modèle non moralisateur, prendre en compte l'intimité et lever les tabous (p4), et aussi avec une intention de vouloir passer quelque chose et convaincre (p4). L'ouverture est en référence à ses propres idées (p10) qui semblent un frein à sa volonté d'avancer qu'elle voit comme une confrontation d'idées (p10). Son intérêt pour les gens est manifeste (p11), et elle aime apprendre à les connaître.

Elle navigue entre beaucoup de contraintes : celle de l'institution qui change ses directives (p5) mais qui ne bouge pas (p12), le gap avec ce que les gens vivent (p12), et celle de la légitimité avec les professeurs qui attendent des outils et des connaissances, alors que Sophie pense que le plus important est l'humain (p5 et p6). Il y a un clivage administratif et ne voit pas les professeurs comme légitimes, bien qu'elle aille les chercher (p9) elle est seule porteuse compétente du sujet (p6, p7 et p9) mais a une communication facile avec les infirmières qui ont la même formation qu'elle (p6). Elle est la « sachante » audacieuse (p9) et est heureuse de pas être dérangée même par un médecin (p8), certaine de faire bien ce qu'il faut, en contradiction avec ses idées que l'éducation à la sexualité devrait être pluridisciplinaire (p9). Elle tempère la considération que ses actions sont un modèle et de son importance qu'elle manifeste (p9), en disant qu'elle ne se prend pas pour « Zorro » (p10).

Elle apparaît comme fâchée, démunie et impuissante face à une situation aberrante, mais en regard met en place de la lecture (p11). L'implication personnelle vue comme non professionnelle est à doser pour se protéger (p11). Elle souhaite cependant toucher le cœur des élèves et aimerait trouver une autre approche avec les professeurs (p12). Elle pense que son niveau d'études ne lui donne pas la légitimité (p12)

En résumé, il y a les thèmes clés qui apparaissent : légitimité, savoir et idées, curiosité et convictions, protection, professionnalisme, transmission, institutions, autonomie, tabous.

Entretien 3 avec Sophie, découpé en unités de sens

V : Donc on commence. Alors, donc l'idée c'est de faire un entretien non directif, c'est-à-dire que en fait, je vais te poser une, deux, trois questions, et une question qui va correspondre vraiment à mes attentes, et en fait, une question qui va être ma question de recherche, et à partir de là, l'idée c'est que tu répondes comme tu le sens, c'est-à-dire que tu te laisses aller sur les associations d'idées et ton ressenti, surtout ça, sachant que j'interviendrai le moins possible. C'est-à-dire que l'idée, c'est qu'il n'y ait pas de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien. Donc, c'est un petit peu particulier comme mode de fonctionnement, mais c'est la proposition. Cela te va ? On y va. Allez, on y va.

La première question : tu formes des intervenants en éducation à la sexualité depuis combien de temps ?

S : *FreMdv -1- Je forme des intervenants depuis 8 ans, depuis que suis conseillère technique. *Os Slav -2- On me l'a demandé effectivement, c'est une de mes missions d'être formatrice. *Fsslav -3- Quand j'étais infirmière de terrain en éducation à la sexualité, j'avais déjà une vision bien précise de ce que les jeunes attendaient, *UreCsv -4- de ce dont ils avaient besoin comme réponse en fonction des entretiens individuels que j'avais. *Fsslav -5- Donc ça m'a donné une vision assez juste, *IreCsv -6- en tout cas de ce qu'ils attendent, *Fssldi -7- et donc quand je suis arrivée à la direction académique, bon j'ai attendu six mois pour me rendre compte de ce qui se passait sur le terrain, *Frelav -8- de voir un petit peu où en étaient les collègues, *FreErv -9- de rencontrer les partenaires, *FssMdi -10- et de voir ce qui était possible à cette nouvelle place, et à ces nouvelles fonctions.

*FssMdi -11- Je ne suis plus auprès des jeunes, mais auprès des adultes, et donc très rapidement, j'ai voulu me rendre compte, j'ai participé à la formation de Chamarande, pour avoir justement une idée précise de tout ce qui était proposé aux collègues.

*FssMfv -12- La formation qui était proposée à Versailles, je ne l'avais pas faite parce que j'avais fait beaucoup de lecture, énormément de lecture sur la sexualité, sur les jeux, sur la psychologie de l'adolescent.

*FssMdv -13- J'avais fait toutes les formations possibles qui était proposées par l'association du Cepfi à Saint Michel sur Orge.

*FssMdv -14- Voilà, j'allais à plein de colloques à Paris, et puis, en arrivant à ce poste, j'ai voulu faire la formation de Chamarande puisque je voulais savoir effectivement ce qui était proposé dans cette formation, *FreMdi -15- pour pouvoir la promouvoir auprès des collègues et voir ce qui manque et ce qu'on pouvait compléter par rapport à cette formation.

*FssMdv -16- Donc, je suis arrivée en novembre et en décembre j'ai fait cette formation, *Fssldv -17- et là, j'ai donc eu une vision précise de cette formation-là, des besoins des collègues, *Freldv -18- et surtout je me suis rendue compte qu'il n'y avait pas forcément une connaissance commune du sujet, que c'était très aléatoire, *FreMdv -19- et donc j'ai eu l'idée de proposer à toutes les infirmières du département la même formation « Éducation nationale » qui se fait sur 3 jours. *FreMdv -20- C'est comme ça que j'ai impulsé une formation sur chaque bassin. *FreMdv -21- Cette formation est proposée à toutes les collègues, pour que tout le monde ait vraiment une connaissance de base.

*FreMdv -22- Ensuite, évidemment, j'ai impulsé le fait qu'elles participent à la formation de Chamarande, *Fssldv -23- parce que pour moi, c'est une formation qui est vraiment complémentaire à celle de l'Éducation nationale. *Fssldv -24- Il y a un côté réflexif, *Fsslav -25- et pour moi, il est essentiel pour une infirmière à l'Éducation nationale d'avoir des connaissances pures, *Fssldv -26- donc vraiment de faire une mise à jour des connaissances, de connaître tout ce qui se fait sur le terrain, *Fssldv -27- d'avoir une bonne connaissance du besoin du terrain, *FssMdv -28- parce que ça évolue, *Fssldv -29- et puis d'avoir effectivement ce travail réflexif sur soi, *FreCsi -30- puisque intervenir sur l'éducation à la sexualité, c'est intervenir aussi sur la personne, sur son histoire de vie, *Corb -31- et donc ça, c'est pas donné à tout le monde.

*Fsslav -32- Aujourd'hui, même si on est infirmière, on a très peu d'éducation à la santé, encore moins de l'éducation à la sexualité dans la formation à l'école d'infirmière. Je le vois encore aujourd'hui. *FreMdv -33- J'interviens à l'IFSI d'Orsay-Longjumeau auprès des 3e années qui vont être donc très rapidement des futurs professionnels, *Ireldv -34- et encore cette année, j'ai eu face à moi des questions sur : est-ce que c'est pas trop tôt d'intervenir sur l'éducation à la

sexualité chez les petits, *Irelav -35- et là on se confronte à l'interculturel, puisque les jeunes filles qui m'ont posé cette question-là, c'était trois jeunes filles voilées. *Irelav -36- Donc, elles vont être de futurs professionnels, et elles ont effectivement leur histoire de vie, leur religion, leur intimité, et tout cela interfère dans leur positionnement professionnel.

*FreMdv -37- Il y a un gros travail à faire là. *Irelav -38- Même quand tu n'es pas de confession musulmane, ton histoire de vie interfère de toute façon.

*FreEtv -39- Je me souviens avoir fait du théâtre sur les violences faites aux femmes, et une collègue qui paraît tout à fait, j'ai envie de dire, dans les stéréotypes d'une bonne infirmière, a été choquée de la manière dont effectivement les violences faites aux femmes étaient inversées puisque c'étaient les femmes qui faisaient plutôt violence à un homme dans cette pièce de théâtre.

*IreEtv -40- Elle était extrêmement choquée et m'a dit : mais est-ce qu'on a besoin de parler de ce genre de sujet ?

*Fsslav -41- Donc, comme quoi rien est acquis, rien n'est vraiment acquis à ce niveau-là, et donc les deux formations sont importantes, celle de l'Éducation nationale, et celle de Chamarande.

*FssMdv -42- On a complété, tu le sais, depuis l'année dernière, avec une formation d'une journée sur l'éducation à la sexualité pour le premier degré pour les petits. *FssMdv -43- Je pense qu'il faut être encore plus près que sur l'éducation à la sexualité auprès des collégiens et des plus grands ados et des lycéens, puisque on a des petits. *Fsslav -44- Donc, il faut savoir de quoi on parle, parce que là encore, *Fsslav -45- quand je dis éducation à la sexualité, je parle d'éducation à la sexualité parce que notre institution le nomme de cette manière, même s'ils ont changé des choses ; *Fsslav -46- c'est-à-dire qu'on est sur l'éducation à l'égalité filles/ garçons, mais dans cette éducation, l'égalité filles/garçons est un sous-dossier de l'éducation à la sexualité.

*Fsslav -47- Tout ça c'est des mots, mais finalement, on est au cœur du sujet, et donc les collègues, *IreEtv -48- dès qu'on dit éducation et sexualité pour les petits, voilà, elles sont choquées, *Fsslav -49- donc c'est important d'être dans cette explicitation des termes de l'éducation, de ce qu'est la sexualité des petits, voire même in utero. *Frelav -50- Pour moi, ça, c'est essentiel de pouvoir l'aborder, et d'ouvrir le champ des possibles, *Frelav -51- d'ouvrir les connaissances, *Frelav

-52- d'ouvrir les représentations qu'on a sur le thème de la sexualité, *Fssldv -53- et c'est pour cela que l'analyse des pratiques est essentielle pour une ouverture sur soi et une compréhension de soi qui est très importante, pour être à la bonne place dans l'éducation à la santé, et encore plus dans l'éducation à la sexualité auprès des jeunes.

*FssMdv -54- Former des professionnels qui interviennent auprès de ces publics, c'est important. *Orelav -55- L'éducation à la sexualité à l'Éducation nationale, c'est le texte, en tout cas de la maternelle au lycée voire plus, puisqu' il y a des lieux, des lycées où on a des BTS, des prépas.

*IreMdv -56- Mais jusque-là, les formations étaient quand même très orientées ados, *IreMfi -57- et rien ne se faisait jusque-là pour les petits alors rien, *IreMdi -58- ça veut dire que les professeurs des écoles intervenaient sans finalement savoir qu'on était dans l'éducation à la sexualité.

*Frelav -59- L'intérêt, c'est justement de dire que dans l'éducation à la sexualité chez les petits, on va être sur la découverte de l'autre, *Frelav -60- on va être sur la découverte de son corps, *Frelav -61- sur la tolérance, *Frelav -62- sur la protection de l'enfance, *Frelav -63- sur la maltraitance, *Frelav -64- on va être sur ce qu'est la découverte de la différence, *Frelav -65- la découverte tout simplement de soi, *Frelav -66- et tout ça va faire comprendre aux adultes qu'on est dans l'éducation à la sexualité.

*Fssldv, -67- l'éducation à la sexualité, c'est vraiment pour moi à tous les âges, avec un discours vraiment adapté, dans une progression. *Fsslav -68- Pour moi qui ai réfléchi énormément, il est important que les enfants puissent intégrer ces compréhensions à chaque âge, pour pouvoir, à un moment, pouvoir vivre une sexualité dans les meilleures conditions possibles, c'est-à-dire en connaissance de cause, en s'affirmant.

*Fsslav -69- Cela nous intéresse aussi de travailler sur les compétences psychosociales, et ça, les compétences psychosociales, c'est aussi tout au long de sa vie, dès la naissance. *Fsslav -70- On sait que l'éducation se fait par imitation, principalement dans la famille.

*IreMdi -71- Mais nous, les gamins, on les a quand même un certain nombre d'heures avec nous, donc c'est important qu'ils puissent apprendre par imitation

avec leurs professeurs, avec les intervenantes, avec les adultes (c'est pour ça que je dis toujours qu'on est des modèles pour nos élèves), *Frelav -72- à partir du moment où on est des modèles, il est important d'essayer de travailler sur ce qu'on a envie de faire passer comme message ! *Frelav -73- Pas d'avoir un discours moralisateur ! *UreCsi -74- Mais de pouvoir élever les élèves autant que possible, en fonction de leur histoire, encore une fois de leur intimité, *FreEti -75- de les aider à pouvoir dire oui, à pouvoir dire non, à oser le dire, à s'affirmer, *FreMdi -76- à grandir *FreErv -77- et à communiquer.

*UreCti -78- Parfois c'est tabou à la maison, *FreMdv -79- alors la question c'est comment nous, à l'école, on peut essayer d'ouvrir ça. *FreMfi -80- On ne va pas changer l'intimité ou l'histoire du jeune parce qu'il a des parents et ses parents, c'est sa famille, donc c'est important, c'est ses racines, *FreMdv -81- mais comment on peut lever les tabous pour l'aider à trouver une certaine réflexion dans son chemin personnel, sans renier ses racines.

*FreMdv -82- Ca, pour moi, c'est tout au long de la scolarité.

V : Ok, alors donc la question centrale, en fait de de cet entretien, ma question de recherche est : donc tu formes des intervenants en éducation à la sexualité, donc auprès des publics dont tu viens de parler, est-ce que tu peux me parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu professionnel dans la formation ?

S : *FssEtv -83- Alors mon expérience professionnelle dans la formation auprès des adultes, je trouve qu'elle est beaucoup plus difficile qu'avec les élèves. *FssEtv -84- C'est quelque chose qui me met plus en difficulté.

*FssErv -85- C'est difficile de travailler avec les profs, parce qu'ils sont très formatés, mais c'est intéressant. *FssMdv -86- Depuis 2 ans que je travaille avec des professeurs à construire des formations c'est intéressant, parce qu'ils ont une part pédagogique que je n'ai pas, *Fsslav -87- mais il y a quelque chose de plus important que la pédagogie, dans la construction des modules, *Fsslav -88- c'est pas évident. Ils font des cours, ils sont obligés, mais on donne aussi des arguments pour construire les modules autrement, c'est ce qu'il y a de positif.

*FssErv -89- J'avais un peu peur de me faire bouffer par les profs, *Fsslav -90- de me demander, est-ce que je suis légitime en tant qu'infirmière pour former des

intervenants ? *IreErv -91- En fait, oui je suis complètement légitime. Et c'est eux qui me le disent, ce n'est pas moi qui l'affirme. *IreErv -92- Ils font le retour que les modules ne peuvent absolument pas se faire sans que je sois là, parce que c'est complètement mon domaine. *FssErv -93- Dans la formation, je sais que j'ai une place privilégiée *FreMdv -94- et que j'apprends beaucoup au niveau pédagogie avec eux.

*IreEtv -95- Maintenant, par rapport aux participants, ben les participants, c'est vrai que les adultes sont très exigeants, intransigeants *Ireldv -96- et ils attendent beaucoup de connaissances très pointues *IssMfi -97- et finalement, ils ne travaillent pas beaucoup sur eux.

*Irelav -98- C'est, j'ai envie de dire, par action-réaction, mais ils veulent tout de suite des outils. *Irelav -99- Ils veulent des outils, alors que finalement en éducation à la sexualité, *Fsslav -100- oui bien sûr qu'il faut des outils, ça donne, *FssEtv -101- ça rassure au début, je pense que quand on intervient, ça rassure, *IreMdi -102- mais comment les amener à écouter plus leurs élèves ? *IreCsi -103- Comment leur faire prendre conscience à finalement dire que d'être principalement sur l'humain, et pas sur la connaissance, ça suffit presque. *Corb -104- Et ça c'est plus difficile, donc on y travaille.

*FreMdv -105- Chaque année, on change l'intervention, on se rapproche, chaque année ou chaque module, *FreMdv -106- on adapte en fonction du groupe qu'on va avoir en fonction de la commande, on cherche.

*OreMfv -107- Ce qui n'est pas facile, c'est que l'institution nous change parfois les textes tous les ans, donc on est obligé de s'adapter, *OreMvf -108- ça c'est compliqué parce qu'on n'a pas le temps de s'approprier une manière de faire que il faut rechanger, donc c'est pas évident. *Corb -109- C'est pas évident.

*Fsslav -110- Est-ce qu'une formation vraiment de pédagogue avec des modules m'aiderait ? *Fsslav -111- Je ne sais pas, je vais démarrer une autre formation cette année. *Fsslav -112- J'espère que je suis prise, mais pour faire plutôt une formation d'analyse de pratique. *Fsslav -113- Et je me suis tournée plus vers cette formation-là, tu vois, que vers la formation de pédagogue, *FssMdv -114- parce que je me dis qu'avec les profs, c'est peut-être ce qui va m'aider le plus, que finalement la pédagogie.

V : Donc la question c'est parler globalement et précisément de ton expérience et de ton vécu.

S : *IreMfv -115- Mon vécu, mon vécu, il n'est pas évident parce que je te dis face aux adultes, autant avec les élèves je me sentais à l'aise, autant les adultes c'est plus compliqué, parce que ils arrivent déjà en sachant. *FssErv -116- Le public prof, hein, le public prof ! Le public prof, je trouve est vraiment pas facile, difficile.

*FssMfv -117- Ils viennent déjà en sachant, donc ils ont une grande exigence. *FreMdv -118- Donc il faut beaucoup faire, en tout cas, on a fait des recherches pour apporter du contenu. *Fssldv -119- Du moins, c'est ce que je pensais qu'ils avaient besoin, de beaucoup de contenu. *Issldv -120- Et en fait, même s'ils ont besoin de ce contenu parce que je pense qu'ils se cachent derrière, et là, je pense qu'il n'y a pas beaucoup de profs, il y en a, *Isslav -121- mais ceux qui viennent à la formation, ou ce sont ceux qui sont déjà convaincus, *Fssldi -122- donc finalement je ne sais pas ce qu'ils viennent chercher, *FssEti -123- est-ce qu'ils viennent chercher qu'ils sont légitimes, *FssMdv -124- que voilà, donc ça me pose question par rapport au comment on fait les formations qu'on fait. *Orelav -125- C'est vrai que du coup, je fais peut-être des formations académiques, oui *FreMdv -126- et non, parce que on va travailler, on essaye de mettre d'autres exercices, voilà sur la relation à l'autre, les limites, *IreMdv -127- ce qu'on fait avec les élèves finalement.

*FreMdv -128- Finalement on les a mis dernièrement, en position plus d'élèves avec des outils pratiques plus qu'avec des connaissances, *FreMdv -129- pour qu'ils se décollent justement de cet apprentissage académique. *Corb -130- Ceci dit quand on a des ...comment,... en fonction du public, je vais avoir trois sortes de public, je vais avoir mes infirmières. *FreMdv -131- Donc là, j'ai envie de dire qu'on est dans le même corps de métier, ça se passe plutôt bien. *FreMdv -132- En plus, elles sont souvent, il y en a certaines qui sont novices là, quand je fais la formation sur les compétences psychosociales et l'éducation à la sexualité. *IreErv -133- Donc elles sont friandes de tout. *IreErv -134- Elles sont ouvertes, c'est pour cela que je ne suis pas en difficulté avec les infirmières.

*OreMdv -135- Avec les profs, deux groupes : ou ce sont des formations qui sont demandées par des établissements, donc ça veut dire qu'il y a déjà des groupes « établissement » qui se forment, et donc il y a une dynamique de groupe.

*Corb -136- Je l'ai fait il y a 2 ans par exemple, avec un groupe : alors il y avait 4 ou 5 établissements représentés. *FreMfv -137- Il y avait des établissements où tu sentais que c'était très moyen, ça faisait un peu flop ou c'était un peu flou, ils étaient là, ils n'avaient pas forcément choisi, *OreMdv -138- c'étaient les chefs d'établissement qui les avait inscrits, *OreMdv -139- parce qu'il faut faire de l'éducation à la sexualité, *OreMdv -140- parce qu'il y a les circulaires, parce qu'il y a le CESC, *OreMdv -141- parce que c'est une commande institutionnelle, *OreMdv -142- donc je vous ai inscrit, les gens n'étaient pas forcément, bon voilà...

*FssMdv -143- Ensuite il y a eu vraiment deux établissements pour moi qui se sont démarqués, parce qu'il y avait une dynamique entre les participants, et d'ailleurs c'était du multi catégoriel, interdisciplinaire.

*IreErv -144- Il y avait des infirmières, il y avait des CPE, il y avait des prof de SVT, mais il y avait aussi des prof d'EPS, il y avait une prof doc, il y avait un professeur d'éducation musicale, donc tout ça c'était très intéressant, *OreMdv -145- et donc j'ai eu la proposition de formations régionales sur les compétences psychosociales pour les élèves *OreMdv -146- et on m'a demandé de cibler des établissements.

*OreMdv -147- Donc l'année suivante, je suis allée proposer à ce chef d'établissement, et surtout à l'équipe, de s'inscrire dans cette dynamique et ils ont adhéré tout de suite. *Corb -148- Et malgré ça, cette année avec le covid, ça n'a pas pu se tenir, je leur ai demandé s'il y aurait une continuité l'année prochaine, ils ont dit oui à 100 %.

*Fssldv -149- Donc je sens que ces formations où on va proposer aux gens de travailler ensemble, où on leur propose vraiment quelque chose de clé en main, mais qui va répondre à leurs attentes, ça fonctionne.

*OreMfv -150- Troisième public, c'est une inscription individuelle, qui se fait à Versailles, ça vient de toute l'académie, avec toute sorte de prof, et là, c'est sûrement le côté institutionnel, c'est très compliqué, puisque les gens s'inscrivent de manière individuelle, ils ne connaissent pas toujours les dates, moi non plus, c'est l'institution, *OreMfv -151- et donc à la dernière minute, nous on pense avoir un groupe de 20 ou 23 personnes, et ça nous est arrivé deux fois d'avoir 8-10 personnes. *OreMfv -152- Donc tu fais pas la même intervention à 8-10 qu'à 23.

T'as construit des modules, voilà on a rebondi, on est formatrices mais c'est quand même pas très confortable.

*Ireldv -153- Et à partir de là, les personnes qui se libèrent, ça va être les infirmières, ça va être des assistantes sociales, ça va être des CPE, *FreMfv -154- mais les profs qu'on veut toucher, et ben ils sont pas là, et c'est souvent des profs du second degré, *FreMfv -155- on a beaucoup de mal avec les profs du premier degré, puisque pour les profs du premier degré ça se fait sur du temps scolaire, il faut qu'il y ait des remplacements. *FssMfv -156- On a beaucoup plus de mal.

*OreEtv -157- cette année, je suis contente, parce que ça met du temps à accrocher les gens du premier degré, *OssMfv -158- il y a des inspecteurs de circonscription, je vais le dire comme ça, mais ce sont des barons dans leurs baronnies, *FssEtv -159- donc parfois l'approche est difficile. *FssEtv -160- Et j'ai eu de la chance cette année, *OreMdv -161- parce que les médecins ne pouvaient pas intervenir, *OreErv -162- qu'on me sollicite pour intervenir dans une journée départementale sur les maternelles, sur l'accueil des tout-petits, des 3-4 ans et donc d'animer un atelier sur la santé, parcours éducatif de santé.

*Frelav -163- Et donc là j'ai eu des professeurs des écoles, des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques du premier degré, donc j'ai fait mon petit topo. *FssEti -164- J'avoue que j'étais un peu impressionnée, inquiète de l'accueil. En fait ça c'est super bien passé, *FreMdv -165- on a fait des ateliers, ça a été dynamique, *Corb -166- les gens ont voulu les outils, donc je les ai envoyés après, par mail, *FreMdv -167- et contre toute attente avant la fin de l'année, là j'ai une « IEN » qui est venue me trouver en disant : ma conseillère d'éducation a participé à cet atelier, est-ce que vous seriez d'accord pour intervenir dans les écoles de ma circonscription sur ce sujet ?

*FssEtv -168- Donc ça va prendre. *FssEtv -169- En fait, peut-être que moi aussi j'ai des doutes sur ma légitimité et sur ce que j'apporte dans le domaine de la santé, *Fsslav -170- parce que finalement je le connais bien, *FssMdv -171- ce qu'il faut bien que j'intègre, c'est que les autres ne le connaissent pas.

*Fsslav -172- Ils sont effectivement fins dans leurs domaines. *FreMdv -173- Mais dans le domaine que je gère, finalement, j'ai tout à apporter, *Frelav -174- et j'ai peut-être à apporter cette ouverture d'esprit ; *Frelav -175- cette approche sur les compétences psychosociales *IssMfi -176- qu'ils ne connaissent pas, *Corb -177-

qu'ils, peut-être utilisent au quotidien, *IssMfi -178- mais qu'ils n'ont pas forcément identifiées comme étant un levier essentiel de l'éducation à la santé et de l'éducation à la sexualité.

*Fsslav -179- Donc ça, c'était encore cette approche-là auprès du premier degré.

*Fssldv -180- Après ce qui est compliqué, c'est d'en connaître... c'est toujours la difficulté de la formation, c'est quelle évaluation à plus ou moins long terme ?

*FreErv -181- Alors, est-ce que l'évaluation, je peux me dire, ça va être dans le partenariat qu'on a ensemble, *Freldv -182- et on verra au niveau effectivement des réponses de l'évaluation que vous ferez au niveau du Question d'ados ou autres.

*Ireldv -183- Donc il est vrai que c'est ça la difficulté sur l'évaluation, peut-être que, heu, on va pouvoir en avoir une idée plus précise d'ici 1 ou 2 ans, pour voir, quel nombre de sessions, *IreMdv -184- ou comment se sont appropriés mes collègues les formations qu'elles auront eues.

*Orelav -185- On a normalement nous, des référentes en éducation à la santé par bassin, depuis 4 ans, il se passe pas grand-chose avec ces référentes en éducation à la santé, *Orelav -186- elles étaient là au départ, elles ont été créées pour missionner que pour les statistiques. *Corb -187- Voilà. *FreMdv -188- Et puis moi, j'avais idée effectivement de construire un peu une mission plus large pour ces référentes en éducation à la santé, *FreMdv -189- mais j'avais missionné mon adjointe sur ce dossier, *IssMfi -190- qui ne s'en est absolument pas saisi, *FreMdv -191- et comme cette année, là j'ai une nouvelle adjointe, on en a parlé c'est quelque chose au contraire qui la botte bien, *FreEtv -192- et qu'elle ressent de la même manière que moi, *FreMdv -193- donc j'espère que l'année prochaine et l'année d'après, on pourra voilà missionner ces référentes en éducation à la santé, *FreMdv -194- pour suivre au niveau des outils, pour impulser, pour accompagner mieux les infirmières de terrain, *IreMdv -195- qui font de l'éducation à la santé, mais n'ont pas toujours le temps peut-être des recherches, de la construction des formations, *FreMdv -196- et donc les aider à être plus rapides sur la construction *IreErv -197- et à se sentir légitimes, *FreMdv -198- à aller chercher les profs et à être facilitantes, *FreMdv -199- en tout cas sur la construction de toutes ces formations et de pouvoir en faire une vraie évaluation, *FreMdv -200- et surtout de voir, de construire, ça j'y tiens, cette progression,

c'est-à-dire que ce ne soit pas one shot en 4e, ou one shot en maternelle, mais de construire vraiment, *FreMdv -201- qu'elles aient intégré, et que les profs aient intégré aussi que ça se parle dans toutes les ... ça peut se parler dans toutes les disciplines, *Frelav -202- d'abord les compétences psychosociales, c'est dans toutes les disciplines, *Frelav -203- on est sur l'humain, *Frelav -204- on est sur l'élève *Frelav -205- et ça se fait dans toutes les disciplines, *Frelav -206- et sur l'éducation à la sexualité, je pense que si on veut, toutes les disciplines peuvent s'y prêter. *FssMdv -207- En tout cas, moi, quand j'étais au lycée, j'avais sollicité mais tous les profs, *FssMdv -208- c'est à dire que j'avais sollicité aussi bien les profs de langue pour pouvoir en parler avec, en langues, *FssMdv -209- mais j'avais sollicité pour les terminales, les profs de philo pour parler du plaisir, pour parler de l'amour, pour parler de la relation à l'autre, *FreMdv -210- ça veut dire que il faut montrer, il faut que nous, peut-être, personnel de santé, on aille chercher les professeurs *FreErv -211- pour leur montrer qu'ensemble, on a une légitimité pour parler de ça, *Frelav -212- et que si le jeune, effectivement il est bien dans son corps, dans sa façon d'être, s'il ose, s'il a de l'audace... *Fsslav -213- Moi je me souviens que quand je suis arrivée à ce poste de conseillère technique, j'avais fait un petit travail, voilà d'analyse de pratique, *Fssldv -214- et la formatrice m'avait dit que j'avais dit la plus belle qualité d'une infirmière en général, c'est la curiosité. *FreErv -215- Et elle m'avait dit et d'une conseillère technique, j'avais dit, c'est peut-être d'oser, *FreErv -216- elle m'avait dit « ayez de l'audace », *FreErv -217- et c'est comme cela que j'avais eu de l'audace sur la pièce de théâtre là, sur le cabaret, *FssErv -218- et ça c'est quelque chose qui m'est resté, c'est-à-dire avoir de l'audace, oser, *Corb -219- et puis je pense que c'est quelque chose qui peut être payant, *FreEti -220- mais pour avoir de l'audace, et ben il faut être suffisamment fort à l'intérieur pour oser, *FreErv -221- pour ne pas avoir peur de l'échec si échec il y a, est-ce que c'est un échec, *FreEri -222- ou avoir peur de rencontrer l'autre et de la différence de l'autre, *Frelav -223- c'est pouvoir trouver les arguments pour défendre pourquoi on l'a fait, donc pour pouvoir avoir ses arguments, on est toujours sur les compétences psychosociales ; *FreErv -224- savoir communiquer avec les autres, *FreErv -225- voilà, et c'est oser se mettre en... là j'oublie le terme, mais c'est s'exposer, *FreErv -226- c'est oser s'exposer et s'exposer, bah, il peut y avoir des dangers et il peut y avoir aussi des belles rencontres. *FreErv -227- Donc j'ai envie de partager ça

avec mes collègues, *FreErv -228- c'est-à-dire qu'elles n'aient pas peur d'avoir une vision pour aujourd'hui et peut-être pas partagée ou comprise par tout le monde, *Fssldv -229- mais en tout cas qui, au bout du compte, moi je pense est totalement payante, parce qu'il faut ouvrir l'esprit et les yeux des profs qui nous entourent.

*Ureldv -230- Et de leur dire, si les gamins, ils sont bien dans leur personne, mais ils vont apprendre presque comme avec une facilité importante, *FssErv -231- que les relations humaines n'en seront que plus intéressantes dans leur cours, *Fsslav -232- que évidemment ça va retentir sur le climat scolaire, sur l'ambiance de la classe, *OreErv -233- et qu'on fasse, c'est dur un peu ce que je vais dire, mais qu'on fasse pas des troupeaux de moutons, *Fssldv -234- et ben justement que il y a des confrontations d'idées, mais c'est ça qui est intéressant, *OreEri -235- sauf que si on fait des troupeaux de moutons, et ben finalement voilà, on est, quelle différence ? *Fsslav -236- on est tous pareils, on est tous formatés de la même manière, *Fssldi -237- c'est pas ça qui est intéressant je pense. *FreMdv -238- Dans la formation d'adultes, j'y vois aussi tout ça, c'est-à-dire changer de paradigme, changer d'ouverture, *Fsslav -239- et ça, je ne me prends pas pour Zorro, pour le moment, on est quand même quelques-uns à le penser, *OssMdv -240- mais à l'Éducation nationale, faut quand même qu'on soit plusieurs, *FssErv -241- donc c'est vrai que moi je compte sur mon équipe d'infirmières, de 170 infirmières, *FssErv -242- et je sais très bien qu'il y en a qui ont cette ouverture, *FreMfi -243- mais les 170 ne sont pas encore convaincues de ça, *FreMfv -244- ou sont pas encore à même, peut-être de pouvoir le transmettre, *FssMdv -245- parce que je pense que si je suis arrivée à cette réflexion, c'est au fur et à mesure des années, ça ne m'est pas venu comme ça, *Fssldv -246- même si j'avais peut-être cette ouverture d'esprit sur les autres, *FssErv -247- sur le goût des autres, sur le goût en général, *Freldv -248- c'est à dire, l'ethno culturel aussi, ça il faut que, il faut l'ouvrir aux collègues, *Freldv -249- et qu'elles aient effectivement beaucoup de lectures là-dessus, *Freldv -250- beaucoup de connaissances là-dessus parce que là, *Fsslav -251- il faut, heu, la sexualité auprès des jeunes en fonction de leur culture, en fonction de leur famille, c'est pas parce qu'ils sont en France qu'il faut se dire, alors ils sont en France, alors ils vont adopter le truc français, *Fsslav -252- moi c'est pas comme cela que je le considère, *Freldv -253- il faut qu'elles aient cette ouverture d'esprit *FreMdv -254- d'aller chercher

quelle est la différence dans les autres cultures, dans les autres pays, *FreErv -255- pour pouvoir être à la rencontre de chaque individu, singulier. *FssEtv -256- Ca c'est important, c'est essentiel.

*FssMdv -257- Alors il y a des choses de proposées en formation, moi j'y suis allée, il y a déjà assez longtemps, *Fsslvdv -258- c'est sûrement ce qui m'a intéressé, ouvert un petit peu, *FssMfv -259- mais peut-être que l'Éducation nationale ne va pas encore assez loin, *Fsslvdv -260- qu'il faut que les filles se forment aussi d'elles-mêmes avec d'autres lectures, *FssMdv -261- ou moi en impulsant, *Fsslvdv -262- je ne suis pas au bout de... j'ai plein d'idées, *FssMdv -263- j'ai pas le temps de tout faire, *FssMdv -264- mais il y aurait des choses à monter, *FreErv -265- encore, peut-être avec pourquoi pas le partenariat avec le [organisme de formation], *FreMdv -266- peut-être qu'on a des choses à faire parce que la société change, *FreMdv -267- donc nos écoles changent, *FreMdv -268- il y a vraiment beaucoup, beaucoup de multi culturel, et à ce niveau-là, il y aurait peut-être des choses encore...

*Fsslav -269- Parce que les gens pensent savoir, c'est-à-dire que ça fait déjà longtemps que les publics se modifient, *Fsslav -270- que les choses se modifient dans les quartiers, dans les approches, *FssMfi -271- mais est-ce qu'on a modifié notre regard sur eux, c'est-à dire, de les accepter, un peu dur ce que je dis *FssMfi -272- mais quelque part, c'est d'accepter que notre public change, *OreMfv -273- parce que l'enseignement doit changer, avec ces cités éducatives, avec ces zones de réseau d'éducation prioritaire, *Fsslvdv -274- mais est-ce qu'on s'est intéressé vraiment à leur culture, à leur façon de vivre à l'intérieur, *Fsslav -275- alors je dis ça parce que dans ma vie antérieure, j'étais infirmière libérale, infirmière libérale sur [Cité] et sur [Cité] et donc je suis allée chez eux, donc j'ai vu comment ils vivaient chez eux, *Fsslai -276- mais je ne sais même pas si le commun des mortels peut imaginer comment ils vivent. *IreMdv -277- Moi, je suis allée dans certains appartements, où ils vivent comme là-bas, il n'y a plus de balatum au sol, *Irelav -278- alors on dit : « mais c'est des sauvages, ils ont retiré le balatum », *Fsslav -279- non, c'est pas des sauvages, ils ont vécu d'autres choses. *Fsslav -280- Donc oui, il n'y a plus de balatum, il n'y a qu'un seul plat pour manger comme là-bas avec les mains, *UreErv -281- moi, ils m'ont invité à manger le manioc autour de cette table, donc, comment après, quand ils arrivent dans les

établissements, *FreErv -282- enfin moi j'ai pas oublié que parfois dans les frigos, il y a que du pain et de la mayonnaise quoi, et nous, *Orelav -283- on parle d'équilibre alimentaire, youpi tralala, laisse-moi rigoler.

*IssEtv -284- Je me souviens d'une jeune malienne, et alors là j'étais contractuelle, infirmière contractuelle, dans un collège à La Norville, *UreCsv -285- et la jeune fille me dit : « ben j'ai du sang dans ma culotte », *UreCsv -286- elle a du sang dans sa culotte. Alors donc on a parlé. C'était la première fois que ses règles arrivaient. *IreCtv -287- Alors évidemment on parle protection, pas de protection à la maison. *Issldv -288- J'ai donné des protections, bon bah j'en ai donné bon, *Issldv -289- mais après ? *Issldv -290- Comment on fait, hein ? *Issldv -291- Quelles sont les possibilités ? *Isslav -292- Alors bien manger, hein parce que quand on perd du sang, on perd des oligo-éléments, on perd du fer, *UreCsv -293- c'est elle qui m'avait dit : « moi à la maison, j'ai que du pain et de la mayonnaise ».

*IssEtv -294- Moi, j'étais jeune infirmière à l'Éducation nationale, je me sentais démunie avec tout ça, *IssMdv -295- je me disais comment on va réussir, comment s'adapter ? *Issldv -296- Bon c'est là que j'ai commencé effectivement mes lectures pour comprendre comment, ben comment adapter l'éducation à la sexualité pour cette jeune fille, *Ireldv -297- seulement lui donner mon éducation à la sexualité ici en France à l'instant T, mais pour elle, *UreMdi -298- quand elle rentre à la maison, avec sa culture, avec sa famille, avec sa mère, ou pas sa mère, avec sa tante, *UreMdi -299- ou avec son autre mère parce que il y avait de la polygamie à la maison, *Osslav -300- même si c'est interdit en France, on est confronté à ça, *IreMdv -301- et puis comment 3 ans après, je suis dans un lycée, *UreMdv -302- et cette jeune fille a fini son cursus, 4 ans après, non 3 ans, elle est arrivée en seconde au lycée *IreErv -303- et on se retrouve. On se retrouve, *UssMdv -304- et où et ben elle arrive en seconde, *UssMdv -305- et elle veut faire STSS pour pouvoir faire un métier dans le social, dans l'humain et où elle cherche sa voie, *UreErv -306- où elle est dans une agressivité terrible avec les professeurs, ça se passe très mal, *UreEtv -307- où les profs la cassent, *IreEtv -308- où on m'alerte pour l'agressivité de cette jeune fille, *IreEtv -309- et moi j'ai un autre regard sur cette jeune fille parce que je la connais bien sûr de l'intérieur, différemment, *IreEtv -310- donc c'est pas que je prends sa défense, *Ireldv -311-

mais où j'explique, où je dis que peut-être, entre ce qu'on lui demande et ce qu'elle vit et ce qui est possible qu'elle puisse faire, bah peut-être qu'il y a un chantier *Ireldv -312- et puis finalement bah on apprend que derrière, il y a peut-être un mariage arrangé avec des castes différentes, *Ireldv -313- donc il faut comprendre que il y a des castes différentes, il faut comprendre donc voilà, *Issldv -314- donc, il y a tout cela à démêler et donc, *Issldv -315- c'est ça qui m'a ouvert aussi l'esprit vers la différence et vers la connaissance de ces jeunes, *IreMdv -316- c'est-à-dire que nous, si on parle à un jeune qui s'est fait sortir de cours, ben *UreCsv -317- il va nous regarder droit dans les yeux et on va pouvoir... *UreCsv -318- voilà, il est là, et puis une jeune africaine va venir, et puis il va baisser les yeux *Irelav -319- et puis vous en tant que française tu vas lui dire : « mais tu vas me regarder quand je te parle ? » *Urelav -320- et en fait chez eux, c'est impossible de me regarder droit dans les yeux, *Freldv -321- donc voilà, c'est tous ces codes-là, que j'aimerais que moi, en tout cas mes collègues infirmières ou professeurs se soient posés la question, *FreErv -322- se soient sensibilisés à ça, pour qu'ils puissent toucher le cœur des élèves, *FreErv -323- pour qu'ils puissent les faire grandir, *OreMfv -324- au lieu, finalement de les enfermer dans une coquille culturelle française qui leur appartient pas, qui leur correspond pas, *FreErv -325- et comment ces rencontres-là soient des vraies rencontres pour construire une personnalité.

*OssMfv -326- Et ça, je crois qu'on est encore, qu'on n'y est pas encore, on est encore très loin, alors j'ai pas les clés, parce que l'institution c'est...

*OssMfv -327- Bon je me souviens d'un ministre qui a dit : « faire bouger le mammoth » et ça, ça m'est resté, j'étais pourtant pas à l'Éducation nationale à cette période-là, mais il avait raison. *Fsslav -328- Parce que quand on travaille sur l'humain c'est difficile. *Fssldv -329- Alors est-ce qu'il faut passer par de l'analyse de pratique ? *Fssldv -330- C'est pour ça que je fais cette formation, du moins j'espère qu'elle va m'être accordée cette année et peut-être j'irai plus loin, il y a une deuxième année ; *OreMdv -331- évidemment que cela va être une formation Éducation nationale, mais par une formatrice qui a fait une formation professionnelle avec un Master 1, 2.

*FssMdv -332- J'ai regardé moi la formation Master 1, 2, mais là je ne me sens pas l'énergie. *FssMdv -333- Il faut faire une VAE, j'ai pas le niveau Master, j'ai le

niveau licence en tant qu'infirmière, donc *FssCsi -334- je sais pas si j'ai l'énergie de faire ça, *FssEtv -335- ce qui m'ennuie, *FreMdv -336- parce que je m'étais dit avec cette formation, est-ce que je vais pouvoir aller toucher les profs pour justement... *FreMdv -337- je passe par le biais d'autres choses que la formation, *Fsslvdv -338- parce que je ne suis pas sûre que la formation en tant que formatrice suffise à faire bouger les lignes humaines de cette approche réflexive pour les profs.

V :Alors merci beaucoup.

Entretien 4 brut avec Emma

Entretien avec Emma, ex présidente du Planning Familial au niveau national :

Date de l'entretien : 25 juillet 2020

Durée de l'entretien : 43 minutes 50 secondes

Les sauts de page initiaux sur lesquels sont basées les lectures flottantes sont indiqués dans le texte

Emma Page 1

V : Donc en fait, j'ai repris des études, il y a quelques années en sciences de l'éducation et en fait, ça fait un moment que on va dire je me débats.

E : Vous aviez une formation au démarrage de ?

V : De conseillère conjugale et familiale avec [organisme de formation], ce qui ne m'avait pas du tout convenu, mais enfin bon, je l'ai faite et, en fait, on va dire que ce qui m'intéresse globalement, c'est la position entre le fait que l'éducation soit normée, et on va dire l'autodidaxie en gros, donc c'est vraiment en gros.

E : D'accord

V : donc, en fait les premiers travaux que j'avais fait, c'était « éduquer dans la cité ou éduquer pour la cité », enfin c'était des choses comme ça.

E : Et ces études en sciences de l'éducation, ça fait combien de temps que vous les avez reprises ?

V : Ca fait quatre ans à peu près.

E : D'accord

V : Voilà et donc aujourd'hui, je suis dans un cursus, enfin je suis doctorante, et là en fait, le travail que je me propose de faire c'est : s'éduquer en sexualité tout au long de la vie et quelles autres pistes ? Voilà. Donc, toujours avec cette problématique, parce que si vous voulez, mes constats ces derniers temps alors, sont que je suis en train de me demander ce qu'on est en train de fabriquer réellement dans l'éducation sexuelle.

E : D'accord

V : Et avec, bon, évidemment, j'ai des réponses a priori, j'ai des réponses du genre que ce qu'on fait ça sert à rien, mais l'idée c'est de voir un petit peu, et finalement ma question

Emma Page 2

principale c'est : qu'en est-il des formations des gens qui forment les intervenants en éducation sexuelle ?

E : D'accord

V : D'accord. Donc la raison pour laquelle je voulais, je souhaitais faire cet entretien avec vous c'est que vous avez...

E : A l'Education nationale ou sur toute la société ?

V : Sur toute la société. Et en fait, je me suis emmêlée les pinceaux entre éducation sexuelle, accompagnement en sexualité et aide sexuelle, c'était tout mélangé et puis en fait, j'ai regroupé tout cela sous un chapeau que j'ai appelé intervention en sexualité, et ce qui va m'intéresser plus particulièrement, c'est l'éducation sexuelle.

E : D'accord.

V : Et dans l'éducation sexuelle, il y a s'éduquer et il y a le « s » qui est entre guillemets puisqu'il y a l'éducation qui est abordée par l'extérieur et puis il y a le vécu de chacune et chacun. Voilà. Donc, alors en fait, je suis partie sur des entretiens non directifs, donc, c'est-à-dire que je vais vous poser pas beaucoup de questions, c'est-à-dire deux, trois questions, enfin, une par une, mais deux, trois questions et l'idée, c'est que vous, vous parliez et que vous parlez à partir de ce qui vous vient, quoi !

Et comme je sais que vous parlez facilement,

E : Même trop !

V : Ca devrait pouvoir le faire.

E : Oui, mais j'ai quand même besoin de vos questions !

V : Oui, mais ça va venir. Donc, jusqu'à maintenant, j'ai le point de vue d'une sexologue, j'ai le point de vue d'une personne qui a été référente pour

[département] sur les violences conjugales et intrafamiliales, donc avec la dimension d'éducation sexuelle qui m'intéresse, j'ai un entretien avec la conseillère technique de l'Education nationale des infirmières scolaires.

Emma Page 3

E : De votre département ?

V : Oui et le point de vue du planning me semblait bien compléter mon affaire voilà.

E : D'accord.

V : Donc évidemment, c'est le point de vue du planning que je vous demande et votre vécu au travers de tout ça. Voilà. Donc je vais vous poser deux trois questions et une question qui va correspondre à mes attentes, qui sera à peu près ma question de recherche et donc l'idée c'est que vous, vous répondiez vraiment comme vous le sentez, que vous vous laissiez aller sur des associations d'idées et du vécu, du ressenti et j'interviendrai le moins possible.

E : Coupez-moi la parole, parce que sinon...heu, je peux être là encore dans...

V : Nous avons chacune des choses à faire aujourd'hui rappelez-vous !

E : Oui.

V : Voilà et en fait l'idée, c'est qu'il n'y ait pas trop de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien

E : Oui, mais quelque part ça m'intéresse quand même de voir vos questions et un peu l'histoire de vos questions mais bon.

V : Oui mais ça, c'est peut-être dans un deuxième temps du coup. D'accord ?

E : D'accord.

V : Donc est-ce que vous avez, vous, formé des intervenants en éducation en sexualité ?

E : alors personnellement non, parce que je suis au Planning Familial, mais j'y suis rentrée alors tenez-vous bien depuis 1973, [ville], on s'est tapé Annie Ferret Martin et tout ça, les bagarres sur l'IVG (Interruption Volontaire de Grossesse) et j'ai été élue conseillère, enfin adjointe au Maire de [nom] pour sa dernière municipalité, 77-83, donc au moment où il fallait appliquer l'IVG à l'hôpital, tout ça, mais j'étais au Planning Familial en même temps que j'étais conseillère municipale

sur la santé au conseil d'administration de l'hôpital. Donc, c'est vrai que je suis rentrée au Planning Familial par désir personnel et politique, parce que je

Emma Page 4

représentais le PSU (Parti Socialiste Unifié) au MLAC (Mouvement pour la liberté de l'Avortement et de la Contraception) local à [ville] et puis après parce que ben j'étais élue, j'avais demandé d'ailleurs aux élus, j'étais au PSU à l'époque, j'avais demandé si je pouvais rester au planning, et au planning, si elles acceptaient que je reste ; tout le monde m'a dit mais continue, ça nous va très bien.

Et alors, j'ai compris au planning, pourquoi bon, c'était parce qu'il y avait à régler les histoires de l'IVG, mais aussi qu'il fallait des rapports avec les élus. En 77, il y avait eu pléthore d'équipes socialistes qui avaient été élues et des militants locaux, les militantes, c'étaient surtout des femmes, elles avaient fait inscrire dans leur programme municipal, qu'il fallait ouvrir un centre de planification, enfin, un centre de Planning Familial. Elles disaient « le Planning Familial ».

Donc, c'est vrai qu'il y avait tout un tas d'environnements où ça n'a gêné personne que je sois des deux côtés et au Planning Familial et.. Et puis, en plus, j'avais quand même un boulot professionnel, j'étais universitaire, j'étais prof de maths, de statistiques, et j'avais des enfants, et je venais de me séparer de mon mari. Voilà, bon avec tout ça, j'ai jamais été en situation de vouloir prendre une autre place que ça au planning.

Finalement, ils m'ont foutue présidente très rapidement quand des gens se bouffaient le nez etc, et donc je n'ai jamais fait de formation de conseillère conjugale, je n'ai jamais fait de séance, ni d'accueil de femme, ni d'animation, mais comme je discutais avec tout le monde pour pouvoir, je vais pas dire vendre, mais parler du planning dans les différentes sphères où j'étais, j'ai quand même assez rapidement, même si au début elles me surveillaient les copines du planning...« Tu vas pas parler, on t'a mis présidente parce que on en a besoin, mais toi tu sais pas parler, c'est nous qui savons parler », « oui oui, faites-le. »

Mais avec le temps, et les différentes étapes, et le fait, j'ai expliqué, sur la suite il y a eu des moments elles venaient me chercher, parce qu'elles trouvaient que je parlais mieux à des journalistes, des politiques, des machins-là, voilà.

Donc, je n'en n'ai jamais fait, mais par contre, qu'est-ce que j'en ai négocié et qu'est-ce que j'ai discuté avec les équipes toujours à [ville] au début, sur ce qu'elles faisaient, les difficultés etc... En particulier, il y avait une jeune femme, une militante qui avait été recrutée pour faire des, en fait, des outils du genre films, à utiliser avec les jeunes quand on allait les voir pour faire les séances comme on disait. On ne disait pas éducation à la sexualité, on disait des séances ! Voilà ! Et celle-là, elle a établi des relations avec l'infirmière responsable auprès du recteur, tellement bien, qu'elles ont envisagé à une époque, de rédiger ensemble un livre sur comment on fait de l'éducation à la sexualité, bien, quoi. En gros, ce bouquin est sorti, mais elles avaient un peu divorcé entre temps, parce que celle du planning, elle avait un caractère de cochon, bon bref. N'empêche, c'était déjà dans les années, début 2000 je crois,

Emma Page 5

il y avait déjà un partenariat, comment dire institutionnel, au sens de l'équipe du Planning Familial, avec l'équipe du recteur. Voilà donc, je savais quand même en gros sur quoi ça portait, mais il y avait eu une autre chose intéressante en 86, au moment du sida, je sais pas, vous savez pas, parce que vous êtes jeune, vous êtes pas vieille comme moi, dès l'épidémie du sida, tout était axé sur la communauté homosexuelle qui devait s'organiser pour moins transmettre, bah comme nous avec le virus là, c'était avec le leur, c'était, ce qui était essentiel, c'était quand même que la communauté homosexuelle s'organise, et elle l'a bien fait, alors avec AIDES (association de lutte contre le VIH Virus de l'Immunodéficience Humaine) et d'autres en responsabilité, mais y a eu un moment, au bout d'un an, c'était bon, maintenant ça marche avec la communauté, c'est ma lecture hein, la communauté homosexuelle, maintenant, il faut faire de la prévention auprès des jeunes, parce que on ne va pas s'occuper que de ceux qui sont hyper à risque en ce moment, il faut qu'on évite qu'il y en ait, des, qui soient contaminés, donc il faut aller parler aux jeunes et parler de sexualité, et dans toute la France entière, il y a que le planning qui sait parler sexualité aux jeunes. Dans ces années-là hein ! On en faisait depuis plus de 10 ans, 15 ans mais donc sur [ville], on a eu le médecin-conseil du recteur, la Mutualité qui était nécessaire pour nous payer ce qu'on faisait et le planning.

On a fait, on a organisé des séances dans tous les établissements scolaires, alors dans les collèges, on faisait pas école primaire là-dessus, collège et surtout lycée, il y avait même une BD géniale que la Mutualité nous a payée, qui a été distribuée à tous les lycéens de toute l'Académie, je sais pas si vous voyez l'académie de [ville], ça fait quand même cinq départements ou quatre, je sais plus, bon bref, là, on a pris notre pied pendant ce temps là, parce qu'on était la référence, on savait y faire, tout le monde s'y mettait, mais assez rapidement, quand même les spécialistes du sida, genre AIDES et compagnie, ont formé des gens qui l'ont fait après à notre place. Mais, on a été là pendant quelques années, c'est parce qu'on savait parler sexualité avec les jeunes, pas aux jeunes mais avec les jeunes.

V : Du coup, vous parlez avec des jeunes ? Et d'autres publics ? Et donc vous avez formé, heu... En fait, ce qui m'intéresse moi, c'est la formation de professionnels, donc vous avez formé ces professionnels pour intervenir auprès de quel autre public ?

E : on formait plutôt des gens d'association, parce que à ce moment-là l'Education nationale c'était les responsables qui s'intéressaient à nous, mais pas trop dans les lycées dans les établissements scolaires, ils étaient très contents qu'on aille intervenir surtout avec la validation du recteur, enfin du rectorat.

Donc à ce moment-là, on est quand même resté un peu entre nous.

Emma Page 6

A été mis en place, quelques années après, un truc régional Le CRAES Crips (Le CRAES est le Collège (région) d'Education pour la Santé et le CRIPS est le Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida), qui faisait travailler ensemble les structures d'état, donc la DRASS (Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales) à l'époque, les deux rectorats, on avait deux recteurs, il y avait deux recteurs à cette époque-là, et des associations, dans les associations il y avait le planning, il y avait AIDES, et peut-être une autre, donc on a beaucoup réfléchi à ça, et c'est vrai que on commençait à se faire un travail entre les professionnels de ces structures, mais pour échanger sur leurs pratiques et la réalité du besoin.

On n'en n'était pas encore à faire de la formation mais ça, ça émergeait et c'était l'Education nationale enfin ceux avec qui on travaillait bien, mais le niveau en

dessous qui voulait quand même qu'il y ait une formation validée par cette instance, le CRAES CRIPS pour qu'on homogénéise des interventions.

Alors, je vous dis certains niveaux de département de l'Education nationale avaient envie quand même qu'on nous restreigne, parce qu'on parlait trop sec, c'est pas assez prévention en gros, ça devait être ça, et donc moi j'ai pas su et je ne sais plus où j'étais, mais enfin au bout de 2 ans où j'avais pas bien regardé ce qui se passait, nos [adhérentes du planning] allaient pas trop aux réunions à [ville], bref on s'est retrouvé avec l'Education nationale qui avait organisé ces séances de formation, pour faire des séances d'éducation à la sexualité.

Ca, c'était le début des années 2000, 2001, 2002. Bon bref. Là, quand j'y suis revenue, parce que je ne sais plus où j'étais passée, si j'étais, ... enfin bref, c'est autre chose, je suis re-allée à ces réunions CRAES CRIPS, en fait, il n'y avait plus que AIDES et nous, il devait y avoir « l'Ecole des parents », un petit peu, mais très peu, pour faire... Ils étaient là, ils nous appuyaient d'ailleurs, et j'ai gueulé, j'ai dit : « écoutez, c'est nous qui en a faisons le plus, des séances, on est l'organisme de formation qui dure le plus, organisme de formation parce qu'on faisait des formations CCF (Conseillère Conjugale et Familiale) depuis plusieurs années à [ville], donc j'ai poussé un coup de gueule, donc résultat : ils nous ont dit, en fait, ils avaient peur qu'on parte, parce que quand même, ceux qui mettaient du contenu, ou qui rouspétaient, ou qui rendaient ça vivant, c'était le Planning.

Donc, ils nous ont dit, on fait des formations internes à l'Education nationale, nous, mais c'est vrai qu'on commence à avoir des retours, par exemple des personnes qui ont des gamins handicapés, d'autres qui sont dans un milieu interculturel et qui savent pas faire, et caetera et caetera, donc on va vous les donner, et c'est la DRASS qui nous le disait, c'est pas trop l'Education nationale, mais la DRASS nous disait, vous allez faire les formations des acteurs, de ceux qui font les séances d'éducation à la sexualité sur trois thématiques, faisant suite aux formations que donnait l'Education nationale.

Emma Page 7

Donc à ce moment-là, c'était aussi pour l'Education nationale, mais on se gênait pas pour faire des...pour mettre les autres, les missions locales, les foyers de jeunes travailleurs etc, c'était...on mettait nos publics, nos partenaires et depuis

les années 2004-2005, on faisait ces formations qui font théoriquement la suite de ce que fait l'Education nationale.

Mais l'Education nationale, je sais pas si vous voyez la grosseur de, on a donc deux académies [ville1 et ville 2], et si vous voulez, ils faisaient deux formations dans notre académie, pour cinq départements.

Ca, on n'en formait vraiment pas beaucoup, parce qu'il pouvait y avoir que 17 personnes, donc c'est vrai que ça a pas aidé l'Education nationale à avoir beaucoup de gens qui les faisaient, d'autant plus, que c'était de moins en moins d'enseignants et même de CPE (conseiller principal d'éducation), mais beaucoup plus d'infirmières qui se formaient, bon alors, elles faisaient des séances mais, j'veux dire, elles étaient pas dans l'établissement comme des cheftaines pour organiser, parce qu'on avait quand même les textes de la loi de 2001 sur la table et le décret ou l'arrêté de 2003, qui décrivaient bien comment il fallait faire, enfin, c'était quand même pas le pied, mais c'était quand même mieux que tout ce qu'on avait fait avant. Donc, c'est vrai qu'on a fait ces séances et ça continue maintenant, parce que depuis l'arrivée, heu de Najat Valteau Belkacem etc , il y avait quand même une partie dans l'académie dans l'Education nationale des gens qui disaient : il faut qu'on les fasse. Alors, on leur disait, vous devez faire les séances, ils disaient « oui, il faut qu'on les fasse, mais est-ce qu'il faut que ce soit nous qui les fassions et donc qu'on se forme ? »

Alors ça franchement, ça a été inscrit dans le plan académique de formation, certaines IEN (Inspecteur-trice de l'Education nationale) ont vraiment fait sur leur territoire, des choses avec leurs instits, mais c'était quand même petit, petit, surtout si on regardait celles qui faisaient bien. Donc là, à partir de ce moment-là, on a formé et encore maintenant on forme, genre, je suis Présidente Régionale du Planning, donc maintenant c'est la grande région, avec [ville], donc il y a trois académies dans notre région, c'est un peu différent, parce que l'académie de [ville], on sait pas du tout ce que c'est, les deux autres, elles ont quand même un peu la culture, enfin la culture institutionnelle, pas la culture...et donc, on fait ces formations à notre sauce Planning, c'est vrai que l'Education nationale, au tout début, aurait aimé l'idée, enfin nous faire rentrer dans ce qu' ils pensaient eux vouloir faire, mais maintenant disons, il y a la référence, le Planning il fait des formations, il les fait de telle et telle façon et, heu, c'est quand même vrai, on a

quand même par exemple sur le département de [nom du département et ville], il y a un infirmier, l'infirmier de l'inspecteur d'académie départementale, qui nous dit : « mais moi j'ai pas besoin du planning », ce qui est faux, parce qu'elles font quand même plein de trucs, il dit : « moi, je vais dans tous les établissements, tous les établissements vont bien », ce qui est archi faux. Voilà. Après, il y a eu le pass contraception.

Emma Page 8

V : En fait là, vous venez de parler de la sauce planning et donc en fait, dans la formation des intervenants d'éducation en sexualité, donc avec les différents publics est-ce que vous pouvez parler précisément de votre vécu et de l'approche professionnelle de la formation sauce planning ? Parce que ça, c'est ma question au cœur de l'affaire, en fait.

E : Alors, ma réponse, elle est liée au fait qu'on a fait les niveaux 2, c'est-à-dire, on était obligé pour l'Education Nationale de prendre les niveaux 2 dans nos séances handicap, jeunes en très grande difficulté et interculturalité, c'était tous des gens de l'Education nationale, enfin ils étaient de l'Education nationale qui avaient fait la formation Education nationale avant, et qui trouvaient que c'était insuffisant. Bon.

Donc, ils avaient plein de questions, du genre : « quand j'ai les trois quarts de maghrébines, plutôt pas de maghrébines, de maghrébins et de maghrébines, et que les maghrébins, ils disent ceci, ils veulent empêcher les filles de parler », enfin, vous arrivait sur la table, dans la formation, toutes les difficultés des professionnels qui s'étaient confrontés à essayer de le faire, et à dire : « la formation qu'on a eue est insuffisante ». Bon alors, on n'a pas critiqué leur formation, mais on acceptait aussi des gens qui venaient d'autres structures, et donc soit s'étaient formés n'importe comment, enfin tout seul et voilà.

Et avec le temps, on s'est mis, avec l'accord de la DRASS, à faire quelques formations qu'on appelle le niveau 1, mais pas pour l'Education nationale, pour l'extérieur, genre foyer de jeunes travailleurs, Missions Locales, enfin, tous les lieux, un peu les secrétaires de centres sociaux, enfin des choses comme ça, et...mais quand on les a faites, c'était à la lumière de ce que nos premières intervenantes nous disaient sur le handicap, sur etc, leurs difficultés, « on sait pas faire ça, c'est pas les formations qu'on a » etc. Donc tout partait des séances qu'on

fait, et en ce moment, c'est quatre jours, enfin trois jours et puis une journée après 6 mois de retours et de bilan, pour les niveaux 2, pour les niveaux 1, c'est même 5 jours, on prend 4 jours des gens qui n'en n'ont jamais fait ou presque, et on les forme, mais toujours à partir de leurs représentations, qu'ils ont des difficultés, les jeunes à parler, à parler eux-mêmes avec ces jeunes.

Voilà, c'est même pas le sujet ! C'est comment arriver à qu'on est... pour faire ces séances, il faut qu'on soit dans une attitude spéciale vis-à-vis des jeunes. C'est pas, on n'est pas dans une didactique, on n'est pas dans ces choses-là, il faut qu'il y ait une sorte de confiance, mais qui est basée sur le fait que c'est différent de toutes les relations qui sont en milieu scolaire.

Donc c'est vrai que, ce que j'appelle les niveaux 2 sont vraiment basés sur des situations soit apportées par des gens qui sont en formation, soit qu'on a vu pour le coup l'année d'avant etc, c'est à dire des situations un peu courantes, je peux même pas dire exemplaires,

Emma Page 9

courantes, alors pour les handicapés on a une association, celle de [ville] justement qui est très compétente là-dessus, elle fait des choses même indépendamment de la formation à l'éducation à la sexualité, elle fait des interventions dans des établissements pour que les établissements, comment dire, prennent en compte la question des sexualités, soit des jeunes, soit des ados, voilà.

Donc, si vous voulez, c'est a priori basé sur des situations que les personnes qui viennent se former, ont besoin de savoir prendre en compte, quelle attitude avoir, qu'est-ce qu'il faut savoir pour leur parler, etc, etc.

Mais quand on s'est mis à faire des niveaux 1, donc avec des non-Education nationale, ou certains enseignants d'établissements privés, pas catho, mais spéciaux, pas beaucoup, mais il y en avait quand même, et bien, il y avait quand même, les..., ce qu'on fait passer nous dans nos formations CCF concernant la sexualité des jeunes, adolescents etc, donc on a un peu repris la méthode de formation CCF du Planning, il faut dire qu'on fait cela depuis 25 ans et pour, là, s'adresser typiquement à eux, mais comme c'est quand même tous des professionnels qui sont en lien avec des jeunes, plutôt des ados que des petits,

très facilement des situations arrivent sur la table, et c'est pas parce que on veut pas enseigner, c'est parce que il y a rien de mieux que de les faire discuter à quelques-uns d'une situation, pour qu'on voie les savoir-faire, les non savoir-faire, les problèmes liés à soi, à l'enseignant, il y a à choisir l'enseignant ou l'adulte qui n'a pas réglé tel ou tel problème, enfin les 4 jours de formation niveau 2 passent bien à les faire parler de ça, pour mettre en évidence ce qui relève de, un peu du savoir-faire, mais beaucoup de leur attitude à eux, et de la réflexion sur eux.

Donc, c'est vrai que c'est [ville] qui était spécialisée dans les jeunes en difficulté, parce qu'on avait, on intervenait dans deux ou trois (CER) Centres Educatifs Renforcés, là où vous savez, on vous fait rentrer dans la salle, alors on y allait à deux, c'est-à-dire, un homme et une conseillère, mais vous rentrez dans la salle, et ils ferment à clé derrière vous, il faut quand même être habitué pour faire cela. Donc c'est vrai qu'au nom de cette pratique qu'on avait depuis longtemps, on a su monter des séances, destinées à des, beaucoup d'enseignants mais des adultes qui étaient complètement démunis dans..., devant leurs jeunes qui étaient agressifs, en rébellion. Dans ces centres éducatifs renforcés, c'était 75 ou 80% de garçons, et sur les garçons c'était des agressions sexuelles, hein, presque tous, donc c'est vrai que on n'a pas su le faire comme ça de but en blanc, on avait d'abord travaillé avec les professionnels des CER, sur les formations des niveaux 2, 3 et puis après on avait fait ça.

Donc j'insiste sur le fait que c'est du travail et presque de l'analyse de la pratique, en fait les gens qu'on forme, quand on les fait revenir 6 mois ou 3 mois après, et bien on leur fait une

Emma Page 10

méga séance d'analyse de la pratique, et c'est bien mieux que de leur dire ce qu'on pense d'eux quand ils reviennent tous, ils se connaissent déjà des 3 jours d'avant.

Je ne sais pas si je réponds à vos questions.

V: Vous pouvez préciser deux points de la formation des..., tels que vous en avez parlé, la formation Planning des CCF et qu'est-ce que vous appelez analyse de la pratique ?

E : alors là je peux pas me baser sur des documents écrits parce que je me rappelle plus, ça fait longtemps que je n'y suis plus mais il y a quand même tout un volet sur, d'une part pour apprendre au futurs CCF, c'est quoi un jeune, un ado, sexualité des ados, etc, que il y a quand même des choses qui sont basiques, mais avec, constamment la référence au fait que la sexualité des jeunes n'est pas reconnue dans notre société, que c'est de là que viennent tous nos malheurs, enfin j'exagère un peu mais, on l'avait bien dit d'ailleurs dans le rapport du Haut Conseil (Haut Conseil à l'Égalité des Femmes et des Hommes-HCE), que c'est parce que la société ne sait pas ce que c'est et ne le tolère pas, et qu'elle en a la frousse, une frousse intense, bêtement, parce qu'avec internet maintenant, on maîtrise encore moins, donc c'est vrai que l'arrière-plan de toutes ces transmissions de formations quand même, mais avec beaucoup d'échanges, on essaye que une promotion de formation CCF, qui soit d'origine différente, en tout cas les professionnels, ils ont fait autre chose avant, un autre boulot, donc le mélange est très intéressant, et avec quand même beaucoup de choses y compris pratiques, on les fait discuter à partir de leurs cas, mais c'est aussi, on prend le cas d'une personne, on fait discuter le groupe etc, et le moins possible une analyse de la part de la formatrice, on est là pour, j'allais dire, animer ces séances qui sont formatrices.

Parce que déjà pour les jeunes, on sait qu'il faut pas se mettre à leur place, et qu'il faut pas leur dire vous devez faire ça, mais pour ces questions-là non plus.

Donc, il y a ça, et puis tout le reste du temps, dans la formation CCF, mais dans les... dans les sujets, dans les thèmes des mémoires, souvent quand même, comme il y a eu des stages des CCF dans un CPEF (Centre de Planification et d'Éducation Familiale) où je sais pas où, enfin la plupart, ont quand même fait..., ont assisté ou participé à des séances, et ça fait naître l'envie de faire la thématique du mémoire sur quelque chose, donc des choses plus ou moins intéressantes. Moi je vois la dernière où on m'a demandé d'aider là, celle qui était en formation, elle disait, elle était choquée, choquée non, mais très perturbée par les propos orduriers des garçons vis-à-vis des filles, en 5^e, 4^e, il faut dire qu'elle avait un garçon dans une classe comme ça, c'est pour ça qu'elle avait choisi ce sujet, mais j'ai eu énormément de mal, parce que son fils lui disait : « mais non,

mais on ne le pense pas, c'est une façon d'être » etc, donc c'est vrai que elle toute seule avant disait : « mais mets-toi à la

Emma Page 11

place de la fille » etc, et je lui dis : « mais vous savez vous regardez le haut de l'iceberg, parce que c'est pas que verbal, regardez sur internet ce qui se passe ». Et je dis l'Education nationale, il y a chaque année plusieurs suicides de jeunes, pas toujours que les filles, hein, mais qui ont été l'objet de dévalorisation totale, d'agressions pas verbales, écrites etc...donc le problème, il est plus global. Je pense que même ceux qui écrivent des insanités qui arrivent à faire se suicider une gamine, ils voulaient pas être aussi méchants que ça. Donc là il y a un sujet, mais vous voyez, les sujets on les maîtrise pas complètement. On voit que on a toujours autant, enfin ça se renouvelle un peu, les questions se renouvellent mais on a toujours autant de choses à creuser, en essayant de pas les prendre au niveau de la mousse, enfin de la surface, parce que c'est plus profond, en tout cas c'est quand même basé sur le fait que la situation des femmes, même si il y en a plus qui travaillent et qui ont des boulots etc... dans l'inconscient des gens, et dans disons les images, les stéréotypes ont pas bougé à mon avis de grand-chose.

Donc le CCF est beaucoup plus très ancré sur « réfléchissez, creusez ce que vous en pensez, est-ce que vous, vous avez pas mal interprété », enfin tout le travail sur soi, mais aussi en discutant avec les autres, les autres qui étaient en formation ou etc...

Donc ce que je dis dans tout ça, une formation CCF, c'est quand même beaucoup, d'ailleurs on ne parle pas que de ça, mais c'est long et dans nos séances, c'est quand même tout basé sur le fait d'être en relation avec des groupes de jeunes.

Ils sont collectivement avec nous, soit en classe, soit ailleurs, en colo, tous les milieux socio-éducatifs là, et là c'est vrai que c'est assez intéressant, mais c'est un peu court quoi, pour les faire à la fois se poser des questions sur eux, ou elles, ou eux les adultes, parce qu'il y a quand même quelques hommes, et qu'est-ce qu'ils reproduisent, et tout ce qui se passe réellement dans le groupe, pour savoir décrypter ce qui se passe dans les groupes, donc j'avoue qu'on a le Planning, comme les formatrices c'est toutes des conseillères qui sont dans la pratique dans leurs associations, c'est pas difficile d'intervenir à partir de pratiques, quoi, voilà d'utiliser ça comme le matériau formateur, j'veux dire. Alors bon, je suis peut-être

pas assez précise si vous vouliez savoir vraiment les thématiques, je pourrais chercher des programmes, non c'est pas des programmes, des déroulés de certaines formations si ça vous intéresse.

V : Je veux bien oui

E : Que ça soit sur handicap, que ça soit sur les jeunes en difficulté...Alors on a eu un peu plus de mal avec l'interculturalité, parce que c'était l'association de [ville] qui faisait cette formation, et elles sont très rapidement devenues intersectionnelles. Donc, tout était basé

Emma Page 12

sur le fait que, eh bien les blanches ne doivent pas intervenir, mais c'est ce qu'elles pensent dans leur tête, parce que en formation, elles ont quand même pas pu faire passer le fait qu'il fallait laisser les gamines être sous dépendance de la culture de leur pays d'origine, et encore d'il y a 50 ans, donc mais ça, l'apport théorique qu'elles faisaient pendant ces 4 jours sur l'interculturalité était biaisé complètement.

Alors, ça a provoqué des débats intenses entre l'association de [ville1], celle de [ville2], celle de [ville3], maintenant celle de [ville4], on s'étripe un peu, mais enfin ça veut dire qu'il y a du débat, et que visiblement c'est même difficile pour elles de continuer, elles ont même arrêté d'être..., d'avoir une activité de formation, parce que l'association de militantes très intersectionnelles devait être en guerre avec sa formatrice, donc elle est partie. Enfin, c'est la deuxième qui part.

Donc, comment dire, c'est un sujet difficile, mais qui devrait quand même pouvoir être, heu, maintenant c'est [ville] qui risque de les faire donc à [ville], ça va être un peu, ça va... ils vont en parler de ces approches intersectionnelles, en disant que c'est intéressant pour toutes les analyses d'utiliser ça, mais pas d'en faire une règle terrible, du genre les femmes, les gamines racisées on veut pas leur parler. En gros, c'était..., ça pouvait aller jusque-là.

Donc, ce qui prouve que, en faisant ça à partir des pratiques, on revenait toujours dans des choses qui sont des gros débats quoi, des gros débats de pratique, mais aussi du côté des jeunes, enfin jeunes ou presque adultes.

Alors, analyse de la pratique, l'analyse de la pratique qu'on fait, je parle pas des supervisions, c'est d'abord ce qu'on appelle l'analyse de la pratique collective :

c'est à dire de prendre quelque chose qui s'est passé, c'est donc en général une personne ou plusieurs, mais ça peut être une militante du planning ou plusieurs qui disent bon, ben voilà, il y a eu telle chose, eh bien j'ai pas su comment faire, ou bien j'ai pas maîtrisé le groupe ou la personne etc..., et on confronte ça aux objectifs poursuivis mais par le planning.

On essaie de déconnecter du savoir-faire ou du mal savoir-faire de la personne, et ça permet de relativiser des choses qui peuvent devenir des conflits sur le terrain, quand on le fait bien. Alors je connais plein de d'associations qui en font, mais pas trop dans notre région, et puis surtout pas à [ville].

Il faut qu'on reprenne, je sais pas comment faire, parce que ça aide vachement. Ca aide même l'instance politique de l'association, par rapport aux professionnels.

Et il y a des, comment dire, des structures genre handicapé, ou qui s'occupent de jeunes en difficulté, et qui ont trouvé un intérêt à ça, et qui ont appris à le faire, donc c'est pas que destiné à nous. Mais c'est vrai qu'il faut, à un moment, pouvoir confronter ce qui a été fait, aux objectifs, mais qui sont les objectifs de la structure, et pas que de la personne.

Emma Page 13

Dans les années 90-2000, on en a fait des tonnes, dans toute la France, des choses comme ça. Quand c'est bien fait ça...

Et voilà. Je sais pas si je répons à vos questions. Alors j'ai une petite sous le coude, celle qui représente le planning au Conseil en ce moment, au Conseil à l'Egalité, qui s'appelle Madame X, elle est de [ville], Elle s'occupe aussi de l'international, mais elle est de [ville], elle a été au bureau national jusqu'à il y a pas longtemps, et elle continue à être au Haut Conseil. Donc, elle a fait, elle, plein de séances, des trucs comme ça, elle est maintenant présidente de la région Aquitaine du planning, mais je pense qu'elle fait des formations, elle est dans le système, elles ont mis en place un organisme de formation quoi en gros, et je pense que j'ai appelé pour d'autres choses, elle pourra vous répondre si ça vous intéresse, parce que ça sera plus de l'intérieur.

Moi je suis plus dans l'analyse et la politique du machin. C'est ça.

V: Bon ben écoutez, pour moi c'est ça me va en fait. Là ce qu'on s'est raconté, c'est parfait

Entretien 4 avec Emma, lecture flottante

Page 1

L'entretien n'a pas démarré .

Page 2

Impressions :

N'est pas formatrice, elle est militante du Planning Familial.

Page 3

Impressions :

N'a jamais fait d'éducation à la sexualité mais elle a été poussée à en parler.

PB d'ordre politique plutôt que en rapport avec l'éducation à la sexualité.

Orientations :

L'éducation à la sexualité est-elle politique ?

Page 4

Impressions :

Le Planning Familial est pionnier dans le domaine. Il est la référence
Basculement au moment du sida : la communauté homosexuelle
s'organise : prévention pour les publics cibles ou prévention pour tous ?
On a pris notre pied parce qu'on était la référence.

Alliance avec l'Éducation nationale

Orientations :

Ne pas parler aux jeunes mais avec les jeunes

Page 5

Impressions :

pilotage politique

Au départ il y a un travail entre les professionnels Éducation nationale et associations et de l'échange de pratique et pas de formation.

Envie des institutions de restreindre la parole du planning parce que trop sec,

Une volonté du CRIPS d'homogénéiser les interventions - et l'Éducation nationale prend la main sur la formation.

Légitimité du planning du fait que c'est un organisme de formation et des interventions en éducation à la sexualité parce que le planning forme des CCF

Orientations :

Le planning ouvre les formations Éducation nationale à tous les professionnels et amène les protagonistes sur du vivant.

Page 6

Impressions :

2 formations par an pour 5 départements c'est peu. C'est surtout les infirmières qui se forment. Les CPE les enseignants beaucoup moins.

Il y a deux courants : des gens qui disent il faut les faire, et d'autres qui disent on n'a pas besoin du planning pour les faire avec l'Éducation nationale qui veut les mettre à sa sauce institutionnelle mais qui sait pas faire et le planning qui reste la référence.

Orientations :

La sauce planning : lutte de pouvoir à l'œuvre – bricolage
Navigation entre le politique, l'institutionnel et l'associatif
Évitement de parler de son vécu

Page 7

Impressions :

Il y a une formation Éducation nationale. Avec l'accord de la DRAS, le planning crée une formation de niveau 1 pour les professionnels autres que ceux de l'Éducation nationale, et une formation de niveau 2 pour l'Éducation nationale parce que la formation Éducation nationale était insuffisante. Elle dit que dans les formations il y a des gens qui se sont formés n'importe comment enfin tout seuls.

L'idée de partir de d'expérimentation en séances et de partir des représentations des participants aux formations.

Il faut qu'il y ait une sorte de confiance. C'est pas de la didactique.

A priori que les jeunes ont du mal à parler et que les participants ont des difficultés à parler avec les jeunes.

Orientations :

Organisation de formations à partir du terrains et d'institutions très différentes (Éducation nationale et planning)

Page 8

Impressions :

On ne veut pas enseigner – les adultes, il y a des problèmes qu'ils n'ont pas réussi à régler. Il n'y a rien de mieux que de discuter les problèmes liés à soi et discuter sur le savoir-faire et beaucoup sur leur attitude et la réflexion sur eux.

L'expérience en CER qui assoit l'approche en éducation à la sexualité par le biais de l'analyse de la pratique.

Une progression : travailler d'abord avec les professionnels des structures, ensuite avec les jeunes et après de nouveaux avec les professionnels en analyse de pratique.

L'éducation à la sexualité vécue comme un problème ? est-ce que cela n'induit pas une manière particulière d'aborder le sujet. Champ miné ?

Orientations :

Elaboration de formations à partir du terrain (aller-retour professionnels, publics professionnels)

Page 9

Impressions :

La sexualité des adolescents n'est pas reconnue dans la société. La société a la frousse. On ne maîtrise pas.

Des participants d'origine différentes dans les formations avec des gens qui ont fait autre chose avant.

Discussions à partir de leurs cas, faire discuter le groupe et le moins possible une analyse de la formatrice.

Fondamental du planning ne pas se mettre à la place des jeunes et ne pas leur dire ce qu'il faut faire.

« Les sujets on les maîtrise pas complètement ». « Ceux qui arrivent à faire se suicider une gamine, ils ne voulaient pas être aussi méchants que ça ». Les questions se renouvellent mais on a toujours autant de chose à creuser (une dynamique dans l'apprentissage des intervenants donc des formateurs).

On est là pour animer ces séances, ce qui est formateur c'est la séance, pour le formateur, l'intervenant et le public.

Orientations :

Peur, désarroi général

Page 10

Impressions :

Les stéréotypes n'ont pas changé, la parole est plus libre, cela fait plus de dégâts.

Dans la formation des CCF : réfléchir, creusez ce que vous en pensez, ce que vous avez interprété, le travail sur soi ?????.

Être en relation avec des groupes de jeunes. Les intervenantes sont des gens qui ont une pratique utilisée comme matériau formateur.

Savoir décrypter ce qui se passe dans les groupes

Les thèmes qui font débat : l'intersectionnalité et interculturalité

Orientations :

Page 11

Impressions :

Les formatrices du planning ne savent pas toujours gérer les situations. Description de l'analyse de la pratique avec prise en compte d'une situation se déconnecter sur savoir bien faire savoir mal faire, confrontation avec les objectifs de la structure ;

Ça aide vachement (à tous les niveaux)...quand c'est bien fait. Le risque c'est de confronter le vécu de la situation à l'objectif de l'intervenante et pas de la structure.

Orientations :

Analyse politique avec des outils.

Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Emma

Dans l'entretien 4 avec Emma, on voit que l'éducation à la sexualité est pour elle un sujet politique (p3), c'est une militante du Planning Familial (p2). Elle affirme une légitimité historique sur le sujet (p4). Sa parole est celle du Planning sur la plupart des sujets. : la collaboration avec l'Education Nationale, les frictions avec les institutions (p5) et le côté incontournable du Planning dans cette lutte de pouvoir (p6). Seul le Planning savait faire (p6, p7), mais les formatrices du planning ne savent pas aujourd'hui répondre à toutes les situations (p11).

En termes des modes de communication et de formation du Planning, elle exprime des principes d'ouverture : parler « avec » au lieu de parler aux jeunes (p4) ; ne pas dire aux jeunes ce qu'il faut faire en se mettant à leur place (p9) ; le besoin de dépasser l'a-priori de difficulté de communication avec les jeunes (p7) ; ouverture des formations à tous les professionnels, amener sur du vivant (p5) ; la nécessité de confiance (p7) ; partir d'expérimentation en séances et de partir des représentations des participants aux formations (p7) ; ne pas enseigner (p8) ; le formateur est aussi formé pas les séances qu'il anime (p9) ; il doit se remettre en cause (p10) ; utiliser des analyses de pratiques qui se déconnectent sur savoir bien faire savoir mal faire (p11).

Elle résume rapidement une méthode de travail en formation avec les professionnels, les jeunes, suivies d'analyses de pratiques (p8). La notion de problèmes à résoudre semble inhérente à l'éducation à la sexualité (p8).

Il y a un certain désarroi face à des situations nouvelles ou des sujets qui débordent de la compétence du Planning, et des situations que les formatrices n'arrivent pas à gérer (p9, p11), comme la gestion de la violence verbale et du harcèlement chez les jeunes, ce qui fait écho à une nécessité de toujours apprendre, et de réaliser des analyses de pratiques (p11) qui sont mises en perspective des objectifs du Planning ou de la structure. Certains sujets soulèvent des débats difficiles comme l'intersectionnalité et l'interculturalité sur lesquels il n'y a pas de réponse définitive (p10).

En résumé, il y a les thèmes clés qui apparaissent : politique, institutions, légitimité, principes, convictions, transmission, jeunes, violence, résolution de problèmes ; désarroi, évolution du contexte, interculturalité, intersectionnalité.

On a un exposé très affirmatif, mais l'absence de réponses claires à des situations nouvelles ne crée pas de doute malgré le désarroi, et le fait de laisser le champ ouvert est incorporé comme principe politique. Toutefois on ne voit pas bien ce qui permet de rendre ces principes opérationnels, et comment se fait l'apprentissage qui permette de les incorporer.

Entretien 4 avec Emma, découpé en unités de sens

V : Donc en fait, j'ai repris des études, il y a quelques années en sciences de l'éducation et en fait, ça fait un moment que on va dire je me débats.

E : Vous aviez une formation au démarrage de ?

V : De conseillère conjugale et familiale avec [organisme de formation], ce qui ne m'avait pas du tout convenu, mais enfin bon, je l'ai faite et, en fait, on va dire que ce qui m'intéresse globalement, c'est la position entre le fait que l'éducation soit normée, et on va dire l'autodidaxie en gros, donc c'est vraiment en gros.

F: D'accord

V : donc, en fait les premiers travaux que j'avais fait, c'était « éduquer dans la cité ou éduquer pour la cité », enfin c'était des choses comme ça.

E : Et ces études en sciences de l'éducation, ça fait combien de temps que vous les avez reprises ?

V : Ca fait quatre ans à peu près.

E : D'accord

V : Voilà et donc aujourd'hui, je suis dans un cursus, enfin je suis doctorante, et là en fait, le travail que je me propose de faire c'est : s'éduquer en sexualité tout au long de la vie et quelles autres pistes ? Voilà. Donc, toujours avec cette problématique, parce que si vous voulez, mes constats ces derniers temps alors, sont que je suis en train de me demander ce qu'on est en train de fabriquer réellement dans l'éducation sexuelle.

E : D'accord

V : Et avec, bon, évidemment, j'ai des réponses a priori, j'ai des réponses du genre que ce qu'on fait ça sert à rien, mais l'idée c'est de voir un petit peu, et finalement ma question principale c'est : qu'en est-il des formations des gens qui forment les intervenants en éducation sexuelle ?

E : D'accord

V : D'accord. Donc la raison pour laquelle je voulais, je souhaitais faire cet entretien avec vous c'est que vous avez...

E : A l'Education nationale ou sur toute la société ?

V : Sur toute la société. Et en fait, je me suis emmêlée les pinceaux entre éducation sexuelle, accompagnement en sexualité et aide sexuelle, c'était tout mélangé et puis en fait, j'ai regroupé tout cela sous un chapeau que j'ai appelé intervention en sexualité, et ce qui va m'intéresser plus particulièrement, c'est l'éducation sexuelle.

E : D'accord.

V : Et dans l'éducation sexuelle, il y a s'éduquer et il y a le « s » qui est entre guillemets puisqu'il y a l'éducation qui est abordée par l'extérieur et puis il y a le vécu de chacune et chacun. Voilà. Donc, alors en fait, je suis partie sur des entretiens non directifs, donc, c'est-à-dire que je vais vous poser pas beaucoup de questions, c'est-à-dire deux, trois questions, enfin, une par une, mais deux, trois questions et l'idée, c'est que vous, vous parliez et que vous parlez à partir de ce qui vous vient, quoi !

Et comme je sais que vous parlez facilement,

E : Même trop !

V : Ca devrait pouvoir le faire.

E : Oui, mais j'ai quand même besoin de vos questions !

V : Oui, mais ça va venir. Donc, jusqu'à maintenant, j'ai le point de vue d'une sexologue, j'ai le point de vue d'une personne qui a été référente pour [département] sur les violences conjugales et intrafamiliales, donc avec la dimension d'éducation sexuelle qui m'intéresse, j'ai un entretien avec la conseillère technique de l'Education nationale des infirmières scolaires.

E : De votre département ?

V : Oui et le point de vue du planning me semblait bien compléter mon affaire voilà.

E : D'accord.

V : Donc évidemment, c'est le point de vue du planning que je vous demande et votre vécu au travers de tout ça. Voilà. Donc je vais vous poser deux trois questions et une question qui va correspondre à mes attentes, qui sera à peu près ma question de recherche et donc l'idée c'est que vous, vous répondiez vraiment comme vous le sentez, que vous vous laissiez aller sur des associations d'idées et du vécu, du ressenti et j'interviendrai le moins possible.

E : Coupez-moi la parole, parce que sinon...heu, je peux être là encore dans...

V : Nous avons chacune des choses à faire aujourd'hui rappelez-vous !

E : Oui.

V : Voilà et en fait l'idée, c'est qu'il n'y ait pas trop de choses de moi qui interfèrent dans notre entretien

.E : Oui, mais quelque part ça m'intéresse quand même de voir vos questions et un peu l'histoire de vos questions mais bon.

V : Oui mais ça, c'est peut-être dans un deuxième temps du coup. D'accord ?

E : D'accord.

V : Donc est-ce que vous avez, vous, formé des intervenants en éducation en sexualité ?

E : *OssMdv -1- alors personnellement non, parce que je suis au Planning Familial, mais j'y suis rentrée alors tenez-vous bien depuis 1973, [ville], on s'est tapé Annie Ferret Martin et tout ça, les bagarres sur l'IVG (Interruption Volontaire de Grossesse) *OssMdv -2- et j'ai été élue conseillère, enfin adjointe au Maire de [nom] pour sa dernière municipalité, 77-83, *OssMdv -3- donc au moment où il fallait appliquer l'IVG à l'hôpital, tout ça, mais j'étais au Planning Familial en même temps que j'étais conseillère municipale sur la santé au conseil d'administration de l'hôpital. *OssMdv -4- Donc, c'est vrai que je suis rentrée au Planning Familial par désir personnel et politique, parce que je représentais le PSU (Parti Socialiste Unifié) au MLAC (Mouvement pour la liberté de l'Avortement et de la Contraception) local à [ville] et puis après parce que ben j'étais élue, *OreMdv -5- j'avais demandé d'ailleurs aux élus, j'étais au PSU à l'époque, j'avais demandé si je pouvais rester au planning, et au planning, si elles acceptaient que je reste ; *OreMdv -6- tout le monde m'a dit mais continue, ça nous va très bien.

*Ossldv -7- Et alors, j'ai compris au planning, pourquoi bon, c'était parce qu'il y avait à régler les histoires de l'IVG, mais aussi qu'il fallait des rapports avec les élus. *Osslav -8- En 77, il y avait eu pléthore d'équipes socialistes qui avaient été élues et des militants locaux, les militantes, *Osslav -9- c'étaient surtout des femmes, elles avaient fait inscrire dans leur programme municipal, qu'il fallait

ouvrir un centre de planification, enfin, un centre de Planning Familial. *Irelav -10- Elles disaient « le Planning Familial ».

*Corb -11- Donc, c'est vrai qu'il y avait tout un tas d'environnements *Ossldv -12- où ça n'a gêné personne que je sois des deux côtés et au Planning Familial et..

*OssCsv -13- Et puis, en plus, j'avais quand même un boulot professionnel, j'étais universitaire, j'étais prof de maths, de statistiques, et j'avais des enfants, et je venais de me séparer de mon mari. *OssMfv -14- Voilà, bon avec tout ça, j'ai jamais été en situation de vouloir prendre une autre place que ça au planning.

*IreMdv -15- Finalement, ils m'ont foutue présidente très rapidement quand des gens se bouffaient le nez etc, *OssMfv -16- et donc je n'ai jamais fait de formation de conseillère conjugale, *OssMfv -17- je n'ai jamais fait de séance, *OssMfv -18- ni d'accueil de femme, *OssMfv -19- ni d'animation, *OreMdv -20- mais comme je discutais avec tout le monde pour pouvoir, je vais pas dire vendre, mais parler du planning dans les différentes sphères où j'étais, *OreMdv -21- j'ai quand même assez rapidement, *OreMfv -22- même si au début elles me surveillaient les copines du planning... *IreMfv -23- « Tu vas pas parler, on t'a mis présidente parce que on en a besoin, mais toi tu sais pas parler, c'est nous qui savons parler », « oui oui, faites-le. »

*OreMdv -24- Mais avec le temps, et les différentes étapes, et le fait, j'ai expliqué, sur la suite il y a eu des moments elles venaient me chercher, parce qu'elles trouvaient que je parlais mieux à des journalistes, des politiques, des machins-là, voilà.

*OssMfv -25- Donc, je n'en n'ai jamais fait, *OreMdv -26- mais par contre, qu'est-ce que j'en ai négocié et qu'est-ce que j'ai discuté avec les équipes toujours à [ville] au début, sur ce qu'elles faisaient, les difficultés etc... *IreMdv -27- En particulier, il y avait une jeune femme, une militante qui avait été recrutée pour faire des, en fait, des outils du genre films, à utiliser avec les jeunes quand on allait les voir pour faire les séances comme on disait. *Orelav -28- On ne disait pas éducation à la sexualité, on disait des séances ! Voilà ! *IreMdv -29- Et celle-là, elle a établi des relations avec l'infirmière responsable auprès du recteur, tellement bien, qu'elles ont envisagé à une époque, de rédiger ensemble un livre sur comment on fait de l'éducation à la sexualité, bien, quoi. En gros, ce bouquin est sorti, *IreErv -30- mais elles avaient un peu divorcé entre temps, parce que

celle du planning, elle avait un caractère de cochon, bon bref. *OreErv -31- N'empêche, c'était déjà dans les années, début 2000 je crois, il y avait déjà un partenariat, comment dire institutionnel, au sens de l'équipe du Planning Familial, avec l'équipe du recteur. *Osslav -32- Voilà donc, je savais quand même en gros sur quoi ça portait, *Osslav -33- mais il y avait eu une autre chose intéressante en 86, au moment du sida, je sais pas, vous savez pas, *OssCsv -34- parce que vous êtes jeune, vous êtes pas vieille comme moi, *OreMdv -35- dès l'épidémie du sida, tout était axé sur la communauté homosexuelle qui devait s'organiser pour moins transmettre, bah comme nous avec le virus là, c'était avec le leur, c'était, ce qui était essentiel, *OreMdv -36- c'était quand même que la communauté homosexuelle s'organise, et elle l'a bien fait, *OreErv -37- alors avec AIDES (association de lutte contre le VIH Virus de l'Immunodéficience Humaine) et d'autres en responsabilité, *OreErv -38- mais y a eu un moment, au bout d'un an, c'était bon, maintenant ça marche avec la communauté, *Ossldv -39- c'est ma lecture hein, la communauté homosexuelle, maintenant, il faut faire de la prévention auprès des jeunes, *OreMdv -40- parce que on ne va pas s'occuper que de ceux qui sont hyper à risque en ce moment, il faut qu'on évite qu'il y en ait, des, qui soient contaminés, *OreMdv -41- donc il faut aller parler aux jeunes et parler de sexualité, *Orelav -42- et dans toute la France entière, il y a que le planning qui sait parler sexualité aux jeunes. Dans ces années-là hein ! *OreMdv -43- On en faisait depuis plus de 10 ans, 15 ans mais donc sur [ville], *OreMdv -44- on a eu le médecin-conseil du recteur, la Mutualité qui était nécessaire pour nous payer ce qu'on faisait et le planning.

*OreMdv -45- On a fait, on a organisé des séances dans tous les établissements scolaires, alors dans les collèges, on faisait pas école primaire là-dessus, collège et surtout lycée, *OreMdv -46- il y avait même une BD géniale que la Mutualité nous a payée, *OreMdv -47- qui a été distribuée à tous les lycéens de toute l'Académie, je sais pas si vous voyez l'académie de [ville], ça fait quand même cinq départements ou quatre, je sais plus, bon bref, *OreEtv -48- là, on a pris notre pied pendant ce temps là, *Osslav -49- parce qu'on était la référence, *OreMdv -50- on savait y faire, tout le monde s'y mettait, *OreMdv -51- mais assez rapidement, quand même les spécialistes du sida, genre AIDES et compagnie, ont formé des gens qui l'ont fait après à notre place. *OreErv -52- Mais, on a été là

pendant quelques années, c'est parce qu'on savait parler sexualité avec les jeunes, pas aux jeunes mais avec les jeunes.

V: Du coup, vous parlez avec des jeunes ? Et d'autres publics ? Et donc vous avez formé, heu... En fait, ce qui m'intéresse moi, c'est la formation de professionnels, donc vous avez formé ces professionnels pour intervenir auprès de quel autre public ?

E: *OreMdv -53- on formait plutôt des gens d'association, parce que à ce moment-là l'Education nationale c'était les responsables qui s'intéressaient à nous, mais pas trop dans les lycées dans les établissements scolaires, *OreMdv -54- ils étaient très contents qu'on aille intervenir surtout avec la validation du recteur, enfin du rectorat.

*OreMfv -55- Donc à ce moment-là, on est quand même resté un peu entre nous.

*OreErv -56- A été mis en place, quelques années après, un truc régional Le CRAES Crips (Le CRAES est le Collège (région) d'Education pour la Santé et le CRIPS est le Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida), qui faisait travailler ensemble les structures d'état, donc la DRASS (Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales) à l'époque, les deux rectorats, on avait deux recteurs, il y avait deux recteurs à cette époque-là, et des associations, dans les associations il y avait le planning, il y avait AIDES, et peut-être une autre, donc on a beaucoup réfléchi à ça, *OreErv -57- et c'est vrai que on commençait à se faire un travail entre les professionnels de ces structures, mais pour échanger sur leurs pratiques et la réalité du besoin.

*OreMdi -58- On n'en n'était pas encore à faire de la formation *OreMdv -59- mais ça, ça émergeait et c'était l'Education nationale enfin ceux avec qui on travaillait bien, *OreMdv -60- mais le niveau en dessous qui voulait quand même qu'il y ait une formation validée par cette instance, le CRAES CRIPS pour qu'on homogénéise des interventions.

*OreMfv -61- Alors, je vous dis certains niveaux de département de l'Education nationale avaient envie quand même qu'on nous restreigne, parce qu'on parlait trop sec, c'est pas assez prévention en gros, ça devait être ça, *FssMfi -62- et donc moi j'ai pas su et je ne sais plus où j'étais, mais enfin au bout de 2 ans où j'avais pas bien regardé ce qui se passait, *OreMfv -63- nos [adhérentes du

planning] allaient pas trop aux réunions à [ville], *OreErv -64- bref on s'est retrouvé avec l'Education nationale qui avait organisé ces séances de formation, pour faire des séances d'éducation à la sexualité.

*FssMfi -65- Ca, c'était le début des années 2000, 2001, 2002. Bon bref. Là, quand j'y suis revenue, parce que je ne sais plus où j'étais passée, si j'étais, ... enfin bref, c'est autre chose, *OreErv -66- je suis re-allée à ces réunions CRAES CRIPS, en fait, il n'y avait plus que AIDES et nous, il devait y avoir « l'Ecole des parents », un petit peu, mais très peu, pour faire... Ils étaient là, ils nous appuyaient d'ailleurs, *OreErv -67- et j'ai gueulé, j'ai dit : « écoutez, c'est nous qui en a faisons le plus, des séances, *OreErv -68- on est l'organisme de formation qui dure le plus, *OreErv -69- organisme de formation parce qu'on faisait des formations CCF (Conseillère Conjugale et Familiale) depuis plusieurs années à [ville], *Orelav -70- donc j'ai poussé un coup de gueule, donc résultat : *OreMdv -71- ils nous ont dit, en fait, ils avaient peur qu'on parte, parce que quand même, ceux qui mettaient du contenu, ou qui rouspétaient, ou qui rendaient ça vivant, c'était le Planning.

*OreMdv -72- Donc, ils nous ont dit, on fait des formations internes à l'Education nationale, nous, *OreMdv -73- mais c'est vrai qu'on commence à avoir des retours, *OssMdv -74- par exemple des personnes qui ont des gamins handicapés, d'autres qui sont dans un milieu interculturel et qui savent pas faire, et caetera et caetera, donc on va vous les donner, *OreMdv -75- et c'est la DRASS qui nous le disait, c'est pas trop l'Education nationale, *OreMdv -76- mais la DRASS nous disait, vous allez faire les formations des acteurs, de ceux qui font les séances d'éducation à la sexualité sur trois thématiques, faisant suite aux formations que donnait l'Education nationale.

*OreErv -77- Donc à ce moment-là, c'était aussi pour l'Education nationale, *OreErv -78- mais on se gênait pas pour faire des...pour mettre les autres, les missions locales, les foyers de jeunes travailleurs etc, c'était...on mettait nos publics, nos partenaires et depuis les années 2004-2005, *OreMdv -79- on faisait ces formations qui font théoriquement la suite de ce que fait l'Education nationale.

*OreMdv -80- Mais l'Education nationale, je sais pas si vous voyez la grosseur de, on a donc deux académies [ville1 et ville 2], et si vous voulez, ils faisaient deux formations dans notre académie, pour cinq départements.

*OreMdi -81- Ca, on n'en formait vraiment pas beaucoup, parce qu'il pouvait y avoir que 17 personnes, donc c'est vrai que ça a pas aidé l'Education nationale à avoir beaucoup de gens qui les faisaient, d'autant plus, *IreMfv -82- que c'était de moins en moins d'enseignants et même de CPE (conseiller principal d'éducation), *IreMdv -83- mais beaucoup plus d'infirmières qui se formaient, *IreMdv -84- bon alors, elles faisaient des séances mais, *IreMfv -85- j'veux dire, elles étaient pas dans l'établissement comme des cheftaines pour organiser, *Orelav -86- parce qu'on avait quand même les textes de la loi de 2001 sur la table et le décret ou l'arrêté de 2003, qui décrivaient bien comment il fallait faire, *OssEtv -87- enfin, c'était quand même pas le pied, *OreMdv -88- mais c'était quand même mieux que tout ce qu'on avait fait avant. *OreMdv -89- Donc, c'est vrai qu'on a fait ces séances et ça continue maintenant, *OreMdv -90- parce que depuis l'arrivée, heu de Najat Valleau Belkacem etc , *IreMdv -91- il y avait quand même une partie dans l'académie dans l'Education nationale des gens qui disaient : il faut qu'on les fasse. *OreMdv -92- Alors, on leur disait, vous devez faire les séances, *IreMdv -93- ils disaient « oui, il faut qu'on les fasse, *Iremfv -94- mais est-ce qu'il faut que ce soit nous qui les fassions et donc qu'on se forme ? »

*Orelav -95- Alors ça franchement, ça a été inscrit dans le plan académique de formation, *OreMdv -96- certaines IEN (Inspecteur-trice de l'Education nationale) ont vraiment fait sur leur territoire, des choses avec leurs instits, mais c'était quand même petit, petit, surtout si on regardait celles qui faisaient bien. *OreMdv -97- Donc là, à partir de ce moment-là, on a formé et encore maintenant on forme, *Orelav -98- genre, je suis Présidente Régionale du Planning, donc maintenant c'est la grande région, avec [ville], donc il y a trois académies dans notre région, c'est un peu différent, parce que l'académie de [ville], *Orelai -99- on sait pas du tout ce que c'est, les deux autres, elles ont quand même un peu la culture, enfin la culture institutionnelle, pas la culture... *OreMdv -100- et donc, on fait ces formations à notre sauce Planning, c'est vrai que l'Education nationale, au tout début, aurait aimé l'idée, enfin nous faire rentrer dans ce qu' ils pensaient eux vouloir faire, *Orelav -101- mais maintenant disons, il y a la référence, le Planning il fait des formations, il les fait de telle et telle façon *Orelav -102- et, heu, c'est quand même vrai, *IreMdv -103- on a quand même par exemple sur le département de [nom du département et ville], il y a un infirmier, l'infirmier de l'inspecteur d'académie départementale, qui nous dit : « mais moi j'ai pas besoin du

planning », *Osslav -104- ce qui est faux, parce qu'elles font quand même plein de trucs, *IreMdv -105- il dit : « moi, je vais dans tous les établissements, tous les établissements vont bien », ce qui est archi faux. Voilà. Après, il y a eu le pass contraception.

V : En fait là, vous venez de parler de la sauce planning et donc en fait, dans la formation des intervenants d'éducation en sexualité, donc avec les différents publics est-ce que vous pouvez parler précisément de votre vécu et de l'approche professionnelle de la formation sauce planning ? Parce que ça, c'est ma question au cœur de l'affaire, en fait.

E : *OreMdv -106- Alors, ma réponse, elle est liée au fait qu'on a fait les niveaux 2, c'est-à-dire, on était obligé pour l'Education Nationale de prendre les niveaux 2 dans nos séances handicap, jeunes en très grande difficulté et interculturalité, *OreMdv -107- c'était tous des gens de l'Education nationale, enfin ils étaient de l'Education nationale qui avaient fait la formation Education nationale avant, et *IreMfv -108- qui trouvaient que c'était insuffisant. Bon.

*Ireldv -109- Donc, ils avaient plein de questions, du genre : *UreMfv -110- « quand j'ai les trois quarts de maghrébines, plutôt pas de maghrébines, de maghrébins et de maghrébines, et que les maghrébins, ils disent ceci, ils veulent empêcher les filles de parler », *IreEtv -111- enfin, vous arrivait sur la table, dans la formation, toutes les difficultés des professionnels *IreMdv -112- qui s'étaient confrontés à essayer de le faire, et à dire : *IreMfv -113- « la formation qu'on a eue est insuffisante ». *OreMdv -114- Bon alors, on n'a pas critiqué leur formation, *OreMdv -115- mais on acceptait aussi des gens qui venaient d'autres structures, *IreMdv -116- et donc soit s'étaient formés n'importe comment, enfin tout seul et voilà.

*OreMdv -117- Et avec le temps, on s'est mis, avec l'accord de la DRASS, à faire quelques formations qu'on appelle le niveau 1, mais pas pour l'Education nationale, pour l'extérieur, genre foyer de jeunes travailleurs, Missions Locales, enfin, tous les lieux, un peu les secrétaires de centres sociaux, enfin des choses comme ça, et... *IreMdv -118- mais quand on les a faites, *IreMdv -119- c'était à la lumière de ce que nos premières intervenantes nous disaient sur le handicap, sur etc, leurs difficultés, « on sait pas faire ça, c'est pas les formations qu'on a » etc. *OreMdv -120- Donc tout partait des séances qu'on fait, et en ce moment, c'est

quatre jours, enfin trois jours et puis une journée après 6 mois de retours et de bilan, pour les niveaux 2, pour les niveaux 1, c'est même 5 jours, on prend 4 jours des gens qui n'en n'ont jamais fait ou presque, et on les forme, *Frelav -121- mais toujours à partir de leurs représentations, *IreErv -122- qu'ils ont des difficultés, les jeunes à parler, à parler eux-mêmes avec ces jeunes.

*Corb -123- Voilà, c'est même pas le sujet ! *IreMdv -124- C'est comment arriver à qu'on est... pour faire ces séances, il faut qu'on soit dans une attitude spéciale vis-à-vis des jeunes. *Ossldv -125- C'est pas, on n'est pas dans une didactique, on n'est pas dans ces choses-là, il faut qu'il y ait une sorte de confiance, mais qui est basée sur le fait que c'est différent de toutes les relations qui sont en milieu scolaire.

*IreMdv -126- Donc c'est vrai que, ce que j'appelle les niveaux 2 sont vraiment basés *Ireldv -127- sur des situations soit apportées par des gens qui sont en formation, *Ireldv -128- soit qu'on a vu pour le coup l'année d'avant etc, c'est à dire des situations un peu courantes, je peux même pas dire exemplaires, courantes, *OreMdv -129- alors pour les handicapés on a une association, celle de [ville] justement qui est très compétente là-dessus, *FreMdv -130- elle fait des choses même indépendamment de la formation à l'éducation à la sexualité, *FreMdv -131- elle fait des interventions dans des établissements pour que les établissements, comment dire, prennent en compte la question des sexualités, soit des jeunes, soit des ados, voilà.

*IreMdv -132- Donc, si vous voulez, c'est a priori basé sur des situations que les personnes qui viennent se former, ont besoin de savoir prendre en compte, quelle attitude avoir, qu'est-ce qu'il faut savoir pour leur parler, etc, etc.

*OreMdv -133- Mais quand on s'est mis à faire des niveaux 1, *UreMdv -134- donc avec des non-Education nationale, ou certains enseignants d'établissements privés, pas catho, mais spéciaux, pas beaucoup, mais il y en avait quand même, et bien, il y avait quand même, les..., *OreMdv -135- ce qu'on fait passer nous dans nos formations CCF concernant la sexualité des jeunes, adolescents etc, donc on a un peu repris la méthode de formation CCF du Planning, *OreMdv -136- il faut dire qu'on fait cela depuis 25 ans et pour, là, s'adresser typiquement à eux, *IreErv -137- mais comme c'est quand même tous des professionnels qui sont en lien avec des jeunes, *IreErv -138- plutôt des ados que des petits, *UreMdv -139-

très facilement des situations arrivent sur la table, *FreMdv -140- et c'est pas parce que on veut pas enseigner, *IreMdv -141- c'est parce que il y a rien de mieux que de les faire discuter à quelques-uns d'une situation, *FreMdv -142- pour qu'on voie les savoir-faire, les non savoir-faire, les problèmes liés à soi, à l'enseignant, *Freldv -143- il y a à choisir l'enseignant ou l'adulte qui n'a pas réglé tel ou tel problème, *OreMdv -144- enfin les 4 jours de formation niveau 2 passent bien à les faire parler de ça, *OreMdv -145- pour mettre en évidence ce qui relève de, un peu du savoir-faire, mais beaucoup de leur attitude à eux, et de la réflexion sur eux.

*OreMdv -146- Donc, c'est vrai que c'est [ville] qui était spécialisée dans les jeunes en difficulté, *OreMdv -147- parce qu'on avait, on intervenait dans deux ou trois (CER) Centres Educatifs Renforcés, *IreMdv -148- là où vous savez, on vous fait rentrer dans la salle, *IreMdv -149- alors on y allait à deux, c'est-à-dire, un homme et une conseillère, *IreMdv -150- mais vous rentrez dans la salle, et ils ferment à clé derrière vous, Osslav il faut quand même être habitué pour faire cela. *OreMdv -151- Donc c'est vrai qu'au nom de cette pratique qu'on avait depuis longtemps, on a su monter des séances, destinées à des, beaucoup d'enseignants IreMfi mais des adultes qui étaient complètement démunis dans..., devant leurs jeunes qui étaient agressifs, en rébellion. *UreCtv -152- Dans ces centres éducatifs renforcés, c'était 75 ou 80% de garçons, et sur les garçons c'était des agressions sexuelles, hein, presque tous, *FreMfv -153- donc c'est vrai que on n'a pas su le faire comme ça de but en blanc, *OreMdv -154- on avait d'abord travaillé avec les professionnels des CER, sur les formations des niveaux 2, 3 et puis après on avait fait ça.

*OreMdv -155- Donc j'insiste sur le fait que c'est du travail et presque de l'analyse de la pratique, *OreMdv -156- en fait les gens qu'on forme, quand on les fait revenir 6 mois ou 3 mois après, *OreMdv -157- et bien on leur fait une méga séance d'analyse de la pratique, *Ossldv -158- et c'est bien mieux que de leur dire ce qu'on pense d'eux quand ils reviennent tous, *IreErv -159- ils se connaissent déjà des 3 jours d'avant.

*Corb -160- Je ne sais pas si je répons à vos questions.

V : Vous pouvez préciser deux points de la formation des..., tels que vous en avez parlé, la formation Planning des CCF et qu'est-ce que vous appelez analyse de la pratique ?

E : *Os Slav -161- alors là je peux pas me baser sur des documents écrits parce que je me rappelle plus, ça fait longtemps que je n'y suis plus *Oreldv -162- mais il y a quand même tout un volet sur, d'une part pour apprendre au futurs CCF, c'est quoi un jeune, un ado, sexualité des ados, etc, *Oreldv -163- que il y a quand même des choses qui sont basiques, *Orelav -164- mais avec, constamment la référence au fait que la sexualité des jeunes n'est pas reconnue dans notre société, *Os Slav -165- que c'est de là que viennent tous nos malheurs, *OssEtv -166- enfin j'exagère un peu *Orelav -167- mais, on l'avait bien dit d'ailleurs dans le rapport du Haut Conseil (Haut Conseil à l'Égalité des Femmes et des Hommes-HCE), *Os Slav -168- que c'est parce que la société ne sait pas ce que c'est et ne le tolère pas, *OssEtv -169- et qu'elle en a la frousse, une frousse intense, bêtement, *OssMfv -170- parce qu'avec internet maintenant, on maîtrise encore moins, *OreErv -171- donc c'est vrai que l'arrière-plan de toutes ces transmissions de formations quand même, mais avec beaucoup d'échanges, *OreMdv -172- on essaye que une promotion de formation CCF, qui soit d'origine différente, en tout cas les professionnels, ils ont fait autre chose avant, un autre boulot, donc le mélange est très intéressant, et avec quand même beaucoup de choses y compris pratiques, *OreMdv -173- on les fait discuter à partir de leurs cas, *FreMdv -174- mais c'est aussi, on prend le cas d'une personne, IreErvon fait discuter le groupe etc, *FreMdv -175- et le moins possible une analyse de la part de la formatrice, *FreMdv -176- on est là pour, j'allais dire, animer ces séances qui sont formatrices. *Urelav -177- Parce que déjà pour les jeunes, on sait qu'il faut pas se mettre à leur place, *Irelav -178- et qu'il faut pas leur dire vous devez faire ça, mais pour ces questions-là non plus.

*OreMdv -179- Donc, il y a ça, et puis tout le reste du temps, dans la formation CCF, mais dans les... dans les sujets, dans les thèmes des mémoires, souvent quand même, *IreMdv -180- comme il y a eu des stages des CCF dans un CPEF (Centre de Planification et d'Éducation Familiale) où je sais pas où, enfin la plupart, ont quand même fait..., ont assisté ou participé à des séances, *Issldv -181- et ça fait naître l'envie de faire la thématique du mémoire sur quelque chose,

donc des choses plus ou moins intéressantes. *Freldv -182- Moi je vois la dernière où on m'a demandé d'aider là, *IreEtv -183- celle qui était en formation, elle disait, *IreEtv -184- elle était choquée, choquée non, mais très perturbée par les propos orduriers des garçons vis-à-vis des filles, en 5^e, 4^e, *IssEtv -185- il faut dire qu'elle avait un garçon dans une classe comme ça, c'est pour ça qu'elle avait choisi ce sujet, *FreErv -186- mais j'ai eu énormément de mal, *Urelav -187- parce que son fils lui disait : « mais non, mais on ne le pense pas, c'est une façon d'être » etc, *Irelav -188- donc c'est vrai que elle toute seule avant disait : « mais mets-toi à la place de la fille » etc, et je lui dis : *Freldv -189- « mais vous savez vous regardez le haut de l'iceberg, parce que c'est pas que verbal, regardez sur internet ce qui se passe ». *OssMdv -190- Et je dis l'Education nationale, il y a chaque année plusieurs suicides de jeunes, pas toujours que les filles, hein, mais qui ont été l'objet de dévalorisation totale, d'agressions pas verbales, écrites etc...donc le problème, il est plus global. *Fssldv -191- Je pense que *UreMfi -192- même ceux qui écrivent des insanités qui arrivent à faire se suicider une gamine, ils voulaient pas être aussi méchants que ça. *Fssldv -193- Donc là il y a un sujet, mais vous voyez, les sujets on les maîtrise pas complètement. *Ireldv -194- On voit que on a toujours autant, enfin ça se renouvelle un peu, les questions se renouvellent mais on a toujours autant de choses à creuser, *Ireldv -195- en essayant de pas les prendre au niveau de la mousse, enfin de la surface, parce que c'est plus profond, *Orelav -196- en tout cas c'est quand même basé sur le fait que la situation des femmes, même si il y en a plus qui travaillent et qui ont des boulots etc... *OssMfv -197- dans l'inconscient des gens, et dans disons les images, les stéréotypes ont pas bougés à mon avis de grand-chose.

*Fssldv -198- Donc le CCF est beaucoup plus très ancré sur « réfléchissez, creusez ce que vous en pensez, est-ce que vous, vous avez pas mal interprété », enfin tout le travail sur soi, *FreErv -199- mais aussi en discutant avec les autres, les autres qui étaient en formation ou etc...

*OreMdv -200- Donc ce que je dis dans tout ça, une formation CCF, c'est quand même beaucoup, d'ailleurs on ne parle pas que de ça, mais c'est long et dans nos séances, *IreErv -201- c'est quand même tout basé sur le fait d'être en relation avec des groupes de jeunes.

*UreErv -202- Ils sont collectivement avec nous, soit en classe, soit ailleurs, en colo, tous les milieux socio-éducatifs là, et là c'est vrai que c'est assez intéressant, *Ureldv -203- mais c'est un peu court quoi, pour les faire à la fois se poser des questions sur eux, ou elles, ou eux les adultes, parce qu'il y a quand même quelques hommes, *Ireldv -204- et qu'est-ce qu'ils reproduisent, *Ossldv -205- et tout ce qui se passe réellement dans le groupe, *Oreldv -206- pour savoir décrypter ce qui se passe dans les groupes, *OssMdv -207- donc j'avoue qu'on a le Planning, *Isslav -208- comme les formatrices c'est toutes des conseillères qui sont dans la pratique dans leurs associations, *Isslav -209- c'est pas difficile d'intervenir à partir de pratiques, quoi, voilà d'utiliser ça comme le matériau formateur, j'veux dire. *Corb -210- Alors bon, je suis peut-être pas assez précise *OreMdv -211- si vous voulez savoir vraiment les thématiques, je pourrais chercher des programmes, non c'est pas des programmes, des déroulés de certaines formations si ça vous intéresse.

V : Je veux bien oui

E : *Urelav -212- Que ça soit sur handicap, que ça soit sur les jeunes en difficulté... *OreEtv -213- Alors on a eu un peu plus de mal avec l'interculturalité, parce que c'était l'association de [ville] qui faisait cette formation, et elles sont très rapidement devenues intersectionnelles. *Isslai -214- Donc, tout était basé sur le fait que, eh bien les blanches ne doivent pas intervenir, mais c'est ce qu'elles pensent dans leur tête, *FssMfv -215- parce que en formation, elles ont quand même pas pu faire passer le fait qu'il fallait laisser les gamines être sous dépendance de la culture de leur pays d'origine, et encore d'il y a 50 ans, *FreMfv -216- donc mais ça, l'apport théorique qu'elles faisaient pendant ces 4 jours sur l'interculturalité était biaisé complètement.

*Oreldv -217- Alors, ça a provoqué des débats intenses entre l'association de [ville1], celle de [ville2], celle de [ville3], maintenant celle de [ville4], on s'étripe un peu, mais enfin ça veut dire qu'il y a du débat, *FreMdv -218- et que visiblement c'est même difficile pour elles de continuer, FreMfv elles ont même arrêté d'être..., d'avoir une activité de formation, parce que l'association de militantes très intersectionnelles devait être en guerre avec sa formatrice, donc elle est partie. Enfin, c'est la deuxième qui part.

*Osslav -219- Donc, comment dire, c'est un sujet difficile, mais qui devrait quand même pouvoir être, heu, maintenant c'est [ville] qui risque de les faire donc à [ville], ça va être un peu, ça va... ils vont en parler de ces approches intersectionnelles, en disant que c'est intéressant pour toutes les analyses d'utiliser ça, *OreMfv -220- mais pas d'en faire une règle terrible, du genre les femmes, les gamines racisées on veut pas leur parler. En gros, c'était..., ça pouvait aller jusque-là.

*OreMdv -221- Donc, ce qui prouve que, en faisant ça à partir des pratiques, on revenait toujours dans des choses qui sont des gros débats quoi, des gros débats de pratique, mais aussi du côté des jeunes, enfin jeunes ou presque adultes.

*Oreldv -222- Alors, analyse de la pratique, l'analyse de la pratique qu'on fait, je parle pas des supervisions, *Oreldv -223- c'est d'abord ce qu'on appelle l'analyse de la pratique collective : *OreMdv -224- c'est à dire de prendre quelque chose qui s'est passé, c'est donc en général une personne ou plusieurs, mais ça peut être une militante du planning ou plusieurs qui disent bon, ben voilà, il y a eu telle chose, eh bien j'ai pas su comment faire, ou bien j'ai pas maîtrisé le groupe ou la personne etc..., et on confronte ça aux objectifs poursuivis mais par le planning.

*FreEtv -225- On essaie de déconnecter du savoir-faire ou du mal savoir-faire de la personne, *FreEtv -226- et ça permet de relativiser des choses qui peuvent devenir des conflits sur le terrain, quand on le fait bien. *Osslav -227- Alors je connais plein de d'associations qui en font, mais pas trop dans notre région, et puis surtout pas à [ville].

*FreMdv -228- Il faut qu'on reprenne, je sais pas comment faire, parce que ça aide vachement. Ça aide même l'instance politique de l'association, par rapport aux professionnels.

*OreMdv -229- Et il y a des, comment dire, des structures genre handicapé, ou qui s'occupent de jeunes en difficulté, et qui ont trouvé un intérêt à ça, et qui ont appris à le faire, donc c'est pas que destiné à nous. *OreMdv -230- Mais c'est vrai qu'il faut, à un moment, pouvoir confronter ce qui a été fait, aux objectifs, mais qui sont les objectifs de la structure, et pas que de la personne.

*OreMdv -231- Dans les années 90-2000, on en a fait des tonnes, dans toute la France, des choses comme ça. Quand c'est bien fait ça...

*Corb -232- Et voilà. Je sais pas si je réponds à vos questions. *OreMdv -233- Alors j'ai une petite sous le coude, celle qui représente le planning au Conseil en ce moment, au Conseil à l'Egalité, qui s'appelle Madame X, elle est de [ville], *OreErv -234- Elle s'occupe aussi de l'international, mais elle est de [ville], elle a été au bureau national jusqu'à il y a pas longtemps, *OreErv -235- et elle continue à être au Haut Conseil. *IreMdv -236- Donc, elle a fait, elle, plein de séances, des trucs comme ça, *Corb -237- elle est maintenant présidente de la région Aquitaine du planning, *FreMdv -238- mais je pense qu'elle fait des formations, elle est dans le système, elles ont mis en place un organisme de formation quoi en gros, et je pense que j'ai appelé pour d'autres choses, *Corb -239- elle pourra vous répondre si ça vous intéresse, parce que ça sera plus de l'intérieur. *Ossov -240-

Moi je suis plus dans l'analyse et la politique du machin. C'est ça.

V.: Bon ben écoutez, pour moi c'est ça me va en fait. Là ce qu'on s'est raconté, c'est parfait

ANNEXE 5 – PERTINENCE ET APPLICATION DU χ^2 A L'ENSEMBLE DES DONNEES

Selon Blöss et Grossetti (1999, p. 92)⁴¹³ « *la statistique inférentielle désigne l'ensemble des méthodes qui permettent de tirer des conclusions sur un groupe déterminé, une population, à partir de données provenant de sous-ensembles de cette population (échantillons)* »

Le test du χ^2 s'inscrit dans cette approche et nous allons l'utiliser pour établir ou non des inférences déduites des comptages fréquentiels des codes d'analyse des entretiens.

Prenons l'exemple des réponses codées « Mouvement », qui dans un entretien sont distinguées, selon le codage, entre « Mouvement / figé » et « Mouvement / dynamique ». Un paramètre d'analyse réside dans la répartition entre ces populations. Cette répartition peut être à près égale à 50/50, elle peut être asymétrique 40/60 ou 30/70 ou 10/90, on peut alors formuler 2 hypothèses. Si les caractères « figé » et « dynamique » sont en nombre à peu près égal 50/50, on pourrait formuler l'hypothèse que cette distinction est peu pertinente au regard de la personne interviewée ou de la problématique d'apprentissage selon cette variable. Si cette répartition est nettement différente de 50/50, on peut formuler l'hypothèse qu'une raison particulière, à analyser avec d'autres éléments, aboutit à cette dissymétrie et est pertinente dans l'analyse de la méthode d'apprentissage s'il s'agit d'un vécu de formateur par exemple.

Le test de χ^2 , appliqué à la répartition permet de garantir, pour une répartition donnée « figé » / « dynamique » - qu'une dissymétrie existe bel et bien ou qu'elle n'est pas significative d'un point de vue statistique, à un niveau de confiance donné.

En effet, d'un point de vue statistique, ou l'on a affaire à une variable aléatoire, la répartition 40/60 peut être, dans le cas d'un faible nombre d'observations -ou codes dans l'exemple ci-dessus-, non significative et compatible avec une répartition 50/50, tandis que dans le cas d'un très grand

⁴¹³ Blöss, T., & Grossetti, M. (1999). *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie*. Presses universitaires de France.

nombre d'observations, elle peut devenir « significative » c'est à dire révélatrice d'un effet réel et qui donne un sens à une différence entre « figé » et « dynamique ». Pour une même répartition 40/60, la valeur du χ^2 sera alors différente dans le cas d'un faible nombre d'observation (faible) et dans le cas d'un grand nombre d'observations (élevé).

Toutefois, la répartition entre les caractères « figé » et « dynamique » des codes concernant le mouvement, n'est pas une variable aléatoire au sens mathématique, car dépendante de beaucoup de facteurs -humains-, autant du point de vue de la personne interviewée, comme son expérience professionnelle, son état émotionnel au moment de l'entretien que du point de vue de la personne qui sollicite l'entretien, sa façon de mener l'entretien ou également son état émotionnel, ou encore d'autres facteurs.

Pour autant, cet outil permet de confirmer ou quantifier une ou des tendances observées dans l'analyse des comptages fréquentiels, « à la main et à l'œil », entre plusieurs entretiens ou regroupement de sous thèmes. L'amplitude de ces tendances peut être alors quantifiée par un test de χ^2 , sans que cette analyse statistique soit une « preuve » de cette tendance.

Nous allons donner ci-dessous 2 exemples de tendances observées « à la main et à l'œil », dans les tableaux de comptage fréquentiels, quantifiées par un test de χ^2 et illustrer le piège du test de χ^2 quand on « oublie » de regarder en détail les tableaux.

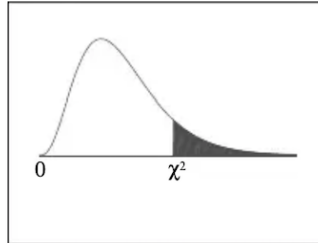
La formule de calcul du χ^2 empirique est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(Ee - Et)^2}{Et}$$

Le χ^2 empirique est la somme des carrés des écarts entre les effectifs empiriques et les effectifs théoriques divisés par les effectifs théoriques. Cette formule simple fait oublier que l'effectif théorique ou attendu -en particulier- constitue une variable aléatoire dont la variance est la racine carrée de l'effectif attendu. Comme c'est le carré de la variance qui est au dénominateur, c'est la valeur Et elle-même qui apparaît au dénominateur. La valeur obtenue est ensuite comparée au χ^2 maximum extrait de la table du χ^2 ou table de Pearson (table A)

en tenant compte du nombre de degrés de liberté et du seuil de signification α qui indique « la probabilité de rejeter à tort l'hypothèse nulle ».

Chi-Square Distribution Table



The shaded area is equal to α for $\chi^2 = \chi^2_{\alpha}$.

df	$\chi^2_{.995}$	$\chi^2_{.990}$	$\chi^2_{.975}$	$\chi^2_{.950}$	$\chi^2_{.900}$	$\chi^2_{.100}$	$\chi^2_{.050}$	$\chi^2_{.025}$	$\chi^2_{.010}$	$\chi^2_{.005}$
1	0.000	0.000	0.001	0.004	0.016	2.706	3.841	5.024	6.635	7.879
2	0.010	0.020	0.051	0.103	0.211	4.605	5.991	7.378	9.210	10.597
3	0.072	0.115	0.216	0.352	0.584	6.251	7.815	9.348	11.345	12.838
4	0.207	0.297	0.484	0.711	1.064	7.779	9.488	11.143	13.277	14.860
5	0.412	0.554	0.831	1.145	1.610	9.236	11.070	12.833	15.086	16.750
6	0.676	0.872	1.237	1.635	2.204	10.645	12.592	14.449	16.812	18.548
7	0.989	1.239	1.690	2.167	2.833	12.017	14.067	16.013	18.475	20.278
8	1.344	1.646	2.180	2.733	3.490	13.362	15.507	17.535	20.090	21.955
9	1.735	2.088	2.700	3.325	4.168	14.684	16.919	19.023	21.666	23.589
10	2.156	2.558	3.247	3.940	4.865	15.987	18.307	20.483	23.209	25.188

Table A – Chi-Square Distribution Table

Nous allons donc l'appliquer à deux cas, donc plus pour « illustration » que par nécessité de preuve pour l'analyse et l'interprétation qui s'ensuivra.

L'analyse des entretiens 2 (Jeanne) et 3 (Sophie) « à la main et à l'œil », c'est-à-dire en comparant les fréquences des codes de vécu et de sujet de vécu, montre une homogénéité dans la répartition de ces codes (voir Table 1) qui invite à les considérer ensemble pour analyser des tendances fines.

Les valeurs sujets du vécu dans les cases en jaune sont comparables entre elles pour les entretiens 2 et 3 alors que l'entretien 4 (Emma) est marqué par une prédominance « Politique, Institutions » (63) et l'entretien 1 (Katia) par une prédominance « Publics » (38).

Le même constat est vrai pour la table type de vécu avec des valeurs comparables entre les entretiens 2 et 3 tandis que l'entretien 1 (Katia) est marqué par une forte valeur « Corps » (23) et l'entretien 4 (Emma) marqué par une faible valeur « Corps » (1) et assez grande valeur « Mouvement » (57).

Pourcentages de codes en fonction du type de vécu et des sujets du vécu pour les 4 entretiens E1 E2 E3 E4

Sujet du vécu	E1	E2	E3	E4	Moyenne
Politique	3	5	10	63	20
Formateur	48	71	66	11	49
Intervenant	11	21	18	22	18
Public	38	3	6	4	13
Total	100	100	100	100	

Type de vécu	E1	E2	E3	E4	Moyenne
C	23	8	4	1	9
M	20	28	37	57	36
E	24	28	20	16	22
I	32	36	39	26	33
Total	100	100	100	100	

Table 1 – Sujets et types de vécus

Nous allons nous intéresser dans la suite aux entretiens 2 et 3 sous l'angle de l'analyse des sous thèmes du type de vécu « Mouvement » et « Emotion », soit « Figé » ou « Dynamique » pour le « Mouvement » et « touché » ou « relié » pour l'« Emotion ».

Le tableau 2 (3) montre les comptages fréquentiels des codes pour l'entretien 2 (respectivement 3).

Annexes

Analyse codages Unite de Sens : comptages frequentiels

SUJET DU VECU : POLITIQUF de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		0		4		0		0		0		0		0	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
0				4				0				0				

SUJET DU VECU : POLITIQUF à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	1	0	0	1	0	6	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	1		1		6		0		0		2		5		0	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
2				6				2				5				

SUJET DU VECU : FORMATIFUR de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	1	0	3	8	0	1	0	15	6	27	0	7	14	39	2	30
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	1		11		1		15		33		7		53		32	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
12				16				40				85				

SUJET DU VECU : FORMATIFUR à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	1	8	0	6	5	48	1	4	2	26	2	20	0	8
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		9		6		53		5		28		22		8	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
9				59				33				30				

SUJET DU VECU : INTERVENAN de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	7	0	5
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		0		0		0		2		0		7		5	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
0				0				2				12				

SUJET DU VECU : INTERVENAN à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	5	5	3	2	2	16	2	2	2	25	0	5	0	2
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		10		5		18		4		27		5		2	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
10				23				31				7				

SUJET DU VECU : PUBLICS de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		0		0		0		0		0		1		0	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
0				0				0				1				

SUJET DU VECU : PUBLICS à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible
	0	0	0	0	1	1	0	2	0	2	0	0	1	3	0	1
	tabou		sensible		figé		dynamique		touché		relié		appris		découverte	
	0		0		2		2		2		0		4		1	
CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES				
0				4				2				5				

Table 2 – Analyse fréquentielle de l’entretien 2 - Jeanne

Analyse codages Unite de Sens : comptages frequentiels

SUJET DU VECU : POSITIONNIF	de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	2	0	0	
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	0			3	1			0	0			2	0		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
0				4				0				2					
SUJET DU VECU : POSITIONNIF	à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	0	0	0	6	0	11	0	1	1	2	0	5	0	0
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	0			6	11			1	3			5	0		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
0				17				4				5					
SUJET DU VECU : FORMATIFIR	de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	1	0	2	4	2	22	2	9	0	9	1	30	3	28
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	1			6	24			11	9			31	31		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
1				30				20				62					
SUJET DU VECU : FORMATIFIR	à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	1	0	2	4	2	40	2	2	1	19	0	10	0	21
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	1			6	42			4	20			10	21		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
1				48				24				31					
SUJET DU VECU : INTERVENAN	de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0	0	0	2	0	8
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	0			4	1			2	0			2	8		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
0				5				2				10					
SUJET DU VECU : INTERVENAN	à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	1	1	1	1	1	3	7	0	6	0	7	0	7	0	8
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		1	2			2	10			6	7			7	8		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
3				12				13				15					
SUJET DU VECU : PUBLICS	de soi à soi	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		0	0			0	2			0	0			0	0		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
0				2				0				0					
SUJET DU VECU : PUBLICS	à/avec/par autrui	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible	invisible	visible		
		1	0	1	6	0	0	2	1	0	1	0	2	0	1	0	1
		tabou	sensible			figé	dynamique			touché	relié			appris	découverte		
		1	7			0	3			1	2			1	1		
		CORPS				MOUVEMENT				ÉMOTION				IDEEES			
8				3				3				2					

Table 3 – Analyse fréquentielle de l’entretien 3 - Sophie

Une analyse des comptages à l’œil montre une tendance marquée du « dynamique » à prédominer sur le « figé » à quelques exceptions près.

Cette prédominance est toutefois variable en fonction du thème « de soi a soi » ou de « à, avec, par autrui » ou du sujet du vécu (par exemple inversion pour « Politique, Institutions » entretien 2).

De la même façon, pour le type de vécu « Émotion », le « relié » semble dominer le « touché » mais pas dans tous les cas.

Nous allons essayer de quantifier cela par des calculs de khi2 pour évaluer si l'hypothèse « nulle » à savoir d'une égalité entre « figé » et « dynamique » est validable, et de la même façon pour « touché » et « relié » dans le type de vécu « Émotion ».

Le tableau 4 concerne l'analyse de l'entretien 2 (Jeanne) et le tableau 5 l'analyse de l'entretien 3 (Sophie).

Ils sont séparés pour pouvoir confirmer la conclusion précédente sur leur homogénéité, ce qui, nous le verrons, est effectivement le cas.

Entretien 2

Type de vécu Mouvement

	Nb codes figé	Nb codes dynamique	total	%figé	khi2	khi2 5% 1 dl
aa + ss	24	88	112	21	18.3	3.8
aa	19	73	92	21	15.8	3.8
ss	5	15	20	25	2.5	3.8

Type de vécu Emotion

	Nb codes touché	Nb codes relié	total	% touché	khi2	khi2 5% 1 dl
aa + ss	46	64	110	42	1.5	3.8
aa	11	57	68	16	15.6	3.8
ss	35	7	42	83	9.3	3.8

aa a autrui
ss de soi a soi

Tableau 4 – Analyse de l'entretien 2 - Jeanne

Entretien 3

Type de vécu Mouvement

	Nb codes figé	Nb codes dynamique	total	%figé	khi2	khi2 5% 1 dl
aa + ss	27	94	121	22	18.5	3.8
aa	14	66	80	18	16.9	3.8
ss	13	28	41	32	2.7	3.8

Type de vécu Emotion

	Nb codes touché	Nb codes relié	total	% touché	khi2	khi2 5% 1 dl
aa + ss	25	41	66	38	1.9	3.8
aa	12	32	44	27	4.5	3.8
ss	13	9	22	59	0.4	3.8

aa a autrui
 ss de soi a soi

Tableau 5 – Analyse de l’entretien 3 - Sophie

Chaque tableau montre le nombre de codes « figé », « dynamique » pour le « Mouvement », et « touché » / « relié » pour « Emotion », le total de ces codes, la fraction de « figé » /total mouvement.

Pour vérification, les calculs ont été faits indépendamment pour les codes « ss = de soi a soi » et « aa = à, avec, par autrui » (lignes aa, ss) et en les ajoutant (« aa+ss »)

Enfin, les 2 dernières colonnes montrent le khi2 calculé pour la répartition de la ligne considérée et le chi2 maximum qui validerait l’hypothèse nulle – de compatibilité avec une répartition 50/50.

L’hypothèse nulle se traduit par une valeur attendue Et -dans la formule du khi2 ci-dessus- de « figé » égale à « dynamique » soit à total/2 tandis que Ee est la valeur effective de la colonne « Nb codes figé ». Nous avons choisi une probabilité de khi2 de 5% (plus grande que les 1 % ou 0.5 % utilisé habituellement pour identifier un effet « scientifiquement »), pour être plus sensible à une « tendance ».

Donc, si la valeur obtenue du khi2 est **supérieure** à la valeur de 3.8 (dernière colonne) on peut dire que la répartition n’est pas compatible avec 50/50, et donc qu’il y a un effet significatif à expliquer.

Dans le tableau 4, première ligne, Mouvement aa+ss, on voit que le khi2 de 18.3 est largement supérieur (coloration verte) à 3.8, avec une répartition 21/79.

Si on s'intéresse à la sous division « aa » -ligne aa- , on voit que le khi2 (15.8) est aussi largement supérieur à 3.8 avec une répartition également 21/79.

La ligne Mouvement ss, par contre montre un khi2 de 2,5 qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle. Ceci s'explique par la statistique totale de codes plus faible, 20 au lieu de 92 pour aa, même avec une répartition comparable 25/75. Ceci illustre la limite de l'exploitation statistique.

On observe les tendances quasiment identiques pour l'entretien 3 ce qui valide d'autant plus l'analyse qu'il y effectivement un effet clairement identifié de dominance de « dynamique » sur « figé », et que cet effet se retrouve aussi bien dans les codes aa que les codes ss.

L'analyse du contenu « Emotion » pour les 2 entretiens 2 et 3 est très éclairante sur une possible conclusion erronée si on ne regarde pas en détail les résultats.

En effet on voit que la ligne aa+ss du vécu « Emotion » montre un khi2 de 1.5, avec une répartition « touché »/« relié » de 42/58, donc compatible avec une répartition 50/50.

Pourtant en regardant les lignes aa et ss, on voit des khi2 de 15.6 et 9.3 donc des effets **extrêmement significatifs** d'une dissymétrie. L'explication vient du fait que ces khi2 correspondent à des répartitions **inversées** (en orange dans les tableaux) de « touché »/« relié » 16/84 pour aa et 83/17 pour ss. En sommant de manière indifférenciée les codes ss et aa dans la ligne aa+ss, les deux effets se compensent et on ne voit rien.

De manière remarquable, la même tendance se révèle dans l'entretien 3 (répartitions inversées 27/93 pour aa et 59/41 pour ss), avec des statistiques moindres.

En conclusion, nous avons montré que des tendances de comportement se dégagent des tableaux de codes et qu'elles sont validées par les calculs de khi2, pourvu que l'on regarde soigneusement les données.

Ces tendances sont :

- pour le type de vécu « Mouvement », prédominance du dynamique sur le figé, que ce soit dans la partie de soi a soi ou dans la partie « à, avec, par autrui ». Ceci est vrai sauf pour le sujet « Politique » (entretien 2 - Jeanne), avec des statistiques faibles.
- pour le type de vécu « Emotion », prédominance du « touché » sur le « relié » dans la partie « de soi a soi », et du relié sur le touché dans la partie « à, avec, par autrui »

D'autres tendances, non soumises au calcul de khi2 ont été repérées

- pour le type de vécu « Corps », il est mentionné de manière prédominante dans l'entretien 1 de Katia (23 comparé à 8 4 1); or il se trouve que dans l'entretien 1, le sujet du vécu dominant (par rapport aux autres entretiens) est « Publics » (38 comparé à 3 6 4). Cette corrélation pourrait faire l'objet d'une analyse en khi2, mais l'œil ici est bien exercé a repérer ce que le khi2 va confirmer.
- pour le sujet du vécu « Politique, Institutions » », il est mentionné de manière prédominante dans l'entretien 4 de Emma (63 comparé à 3 5 10) ; or il se trouve que dans l'entretien 4, le type du vécu non mentionné (par rapport aux autres entretiens) est le Corps (1 comparé a 4 8 23). Même commentaire sur l'analyse en khi2.

Il existe d'autres tendances ou conclusions identifiées dans le chapitre 5 « Analyse des données ». L'exercice dans la présente section consistait à donner une illustration de l'utilisation du khi2 dans l'analyse des comptages fréquentiels.

ANNEXE 6 – LE CONTENU DES CORBEILLES

Les contenus de la corbeille pour chacun des entretiens sont listés ci-dessous :

Corbeille de l'entretien 1 avec Katia

- *Corb -75- Est-ce que tu veux que je les détaille ?
- *Corb -83- Ca, c'est hyper compliqué hein !
- *Corb -111- Donc ça c'est difficile.
- *Corb -266- On est heu... viennent se rajouter d'autres voies qui sont...
- *Corb -267- Ben oui

Corbeille de l'entretien 2 avec Jeanne

- *Corb -38- C'était quoi la question ? C'était ça, qui je formais et oui voilà j'ai répondu.
- *Corb -39- Par rapport à faire de l'éducation à la sexualité ?
- *Corb -86- Les axes de formations, plus précisément, plus concrètement ? Je ne vois pas ce que tu veux dire.
- *Corb -87- Comment je m'y prends ?
- *Corb -96- Eux, ils arrivent à 9h, et c'est là, alors et bien justement ça tombe bien je parle de l'arrivée,
- *Corb -283- Donc là, il va falloir...
- *Corb -336- C'est-à-dire que c'est pas...
- *Corb -344- par exemple, je dis ça parce que j'arrive pas bien à m'en servir. On peut faire ça,

Corbeille de l'entretien 3 avec Sophie

- *Corb -31- et donc ça, c'est pas donné à tout le monde.
- *Corb -104- Et ça c'est plus difficile, donc on y travaille.
- *Corb -109- C'est pas évident.

*Corb -130- Ceci dit quand on a des ...comment,... en fonction du public, je vais avoir trois sortes de public, je vais avoir mes infirmières.

*Corb -136- Je l'ai fait il y a 2 ans par exemple, avec un groupe : alors il y avait 4 ou 5 établissements représentés.

*Corb -148- Et malgré ça, cette année avec le covid, ça n'a pas pu se tenir, je leur ai demandé s'il y aurait une continuité l'année prochaine, ils ont dit oui à 100 %.

*Corb -166- les gens ont voulu les outils, donc je les ai envoyés après, par mail,

*Corb -177- qu'ils, peut-être utilisent au quotidien,

*Corb -187- Voilà.

*Corb -219- et puis je pense que c'est quelque chose qui peut être payant,

Corbeille de l'entretien 4 avec Emma

*Corb -11- Donc, c'est vrai qu'il y avait tout un tas d'environnements

*Corb -123- Voilà, c'est même pas le sujet !

*Corb -160- Je ne sais pas si je répons à vos questions.

*Corb -210- Alors bon, je suis peut-être pas assez précise

*Corb -232- Et voilà. Je sais pas si je répons à vos questions.

*Corb -237- elle est maintenant présidente de la région Aquitaine du planning,

*Corb -239- elle pourra vous répondre si ça vous intéresse, parce que ça sera plus de l'intérieur.

ANNEXE 7 - APPORTS THEORIQUES SUR L'EVOLUTION DES APPROCHES, DES CONCEPTS ET DE LA LEGISLATION SUR LA SANTE SEXUELLE

Les apports théoriques qui nous semblent nécessaires lors d'une formation de professionnels sur l'éducation à la sexualité comportent de nombreux thèmes. Ci-dessous nous proposons une liste de ces thèmes, sur la base de ceux qui sont proposés par la chaire de santé sexuelle de l'UNESCO. Cette liste peut être amenée à évoluer :

- Les concepts de santé sexuelle positive
- La sexualité des enfants, adolescents, adultes - éléments fondateurs - LGBTIQAA+ - orientation sexuelle
- Le plaisir et le désir comme fondements essentiels de la sexualité.
- Le rôle des cinq sens : les conduites de séduction) ; la notion de consentement ; caresse, masturbation, fellation ; le baiser
- Ce que signifie le consentement : histoire du consentement dans nos sociétés, les nouvelles législations.
- Notion d'espace intime et public : où se rencontrer (dedans / dehors) ? Voyeurisme et exhibitionnisme. Se toucher, dans quel endroit ?
- Les aspects de la séduction : séduire (habiller / déshabiller ou nu, la mode et les outils de la mode...) ; le travestisme
- Le dicible et l'indicible : notion de secret
- La violence : auteur, témoin, victime
- Les échanges économique-sexuels (prostitution)
- Les outils de la protection : contraception, IVG, protection de l'enfance (IP), dépistage d'IST
- L'égalité femme / homme : quels messages pour les garçons, quels messages pour les filles ?

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – nuage de thèmes, prémices de catégories	162
Figure 2 – Tableau de codage des catégories.....	178
Figure 3 – Répartition globale des occurrences sur les catégories.....	188
Figure 4 – Vue miniature des répartitions pour les quatre entretiens.....	189
Figure 5 – Répartition des occurrences pour l’entretien 1 - Katia	191
Figure 6 – Sujets du vécu dans l’entretien 1 - Katia	192
Figure 7 – Modes d’apprentissage dans l’entretien 1 - Katia	192
Figure 8 – Le « visible » et l’« invisible » dans l’entretien 1 - Katia	193
Figure 9 – Analyse de fréquence sur l’entretien 1 - Katia	195
Figure 10 – Répartition des occurrences pour l’entretien 2 - Jeanne.....	198
Figure 11 – Sujets du vécu dans l’entretien 2 - Jeanne.....	199
Figure 12 – Modes d’apprentissage dans l’entretien 2 - Jeanne.....	199
Figure 13 – Le « visible » et l’« invisible » dans l’entretien 2 - Jeanne	200
Figure 14 – Analyse de fréquence sur l’entretien 2 - Jeanne.....	202
Figure 15 – – Répartition des occurrences pour l’entretien 3 - Sophie	206
Figure 16 – Sujets du vécu dans l’entretien 3 - Sophie	207
Figure 17 – Modes d’apprentissage dans l’entretien 3 - Sophie	207
Figure 18 – Sujets des modes d’apprentissage dans l’entretien 3 - Sophie	208
Figure 19 – Le « visible » et l’« invisible » dans l’entretien 3 - Sophie.....	208
Figure 20 – Analyse de fréquence sur l’entretien 3 - Sophie	209
Figure 21 – Répartition des occurrences pour l’entretien 4 - Emma	212
Figure 22 – Sujets du vécu dans l’entretien 4 - Emma	213
Figure 23 – Modes d’apprentissage dans l’entretien 4 - Emma	213
Figure 24 – Sujets des modes d’apprentissage dans l’entretien 4 - Emma	214
Figure 25 – Analyse de fréquence sur l’entretien 4 - Emma	216
Figure 26 – Répartition globale des occurrences sur les quatre entretiens.....	219
Figure 27 – Sujets du vécu dans l’ensemble des quatre entretiens	220
Figure 28 – Modes d’apprentissage dans l’ensemble des quatre entretiens	220
Figure 29 – Relation « Politique, Institutions » / « Corps ».....	222
Figure 30 – Relation « Politique, Institutions » / « invisible »	223
Figure 31 - – Répartition globale des occurrences sur les trois premiers entretiens	224
Figure 32 - - « Emotion / touché » et « Emotion / relié ».....	225
Table A – Chi-Square Distribution Table	489
Table 1 – Sujets et types de vécus	490
Table 2 – Analyse fréquentielle de l’entretien 2 - Jeanne.....	491
Table 3 – Analyse fréquentielle de l’entretien 3 - Sophie.....	492
Tableau 4 – Analyse de l’entretien 2 - Jeanne	493
Tableau 5 – Analyse de l’entretien 3 - Sophie	494

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	8
<i>I- Un parcours professionnel de découvertes et d'interrogations.....</i>	13
1. Du conseil aux personnes à l'éducation sexuelle	13
2. L'éducation sexuelle au cœur de mon métier	15
<i>II- Intervenante en éducation sexuelle.....</i>	18
1. L'éducation sexuelle : une éducation accessoire ?.....	18
2. Comment former les intervenants ?.....	20
 PARTIE 1 : DES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE A L'EDUCATION A LA SEXUALITE, LES ACTEURS PROFESSIONNELS ENTRE EDUQUER ET S'APPRENDRE	24
CHAPITRE 1 : LES REPRESENTATIONS DE LA SEXUALITE : DES PARADIGMES ANCIENS VERS L'EDUCATION A LA SEXUALITE AUJOURD'HUI.....	24
<i>Introduction du chapitre 1</i>	<i>24</i>
<i>I- La sexualité : un allant-de-soi inscrit dans les mœurs.</i>	<i>25</i>
Introduction de la première partie	25
1. La sexualité : marqueur social dans l'Antiquité.....	27
1.1. L'assignation de la sexualité par les codes vestimentaires	28
1.2. Education globale et éducation de classe.....	29
1.3. La sexualité comme moyen de domination	31
2. Vers le corps dissocié : la chrétienté et le corps séparé de l'âme.....	32
2.1. Corps impur et exigence de vertu.....	34
2.2. Religion, sorcellerie et médecine.....	36
Conclusion de la première partie.....	37
<i>II- D'une évidence tacite de la sexualité à sa visibilité.....</i>	<i>39</i>
Introduction de la deuxième partie	39
1. Une intrusion dans l'« intimité »	39
1.1. Du regard sur l'intimité à sa répression par l'Eglise et l'Etat.....	41
1.2. D'une répression morale à une justification scientifique	44
1.3. Sexualité et violences	46
2. D'une moralité admise historiquement à un idéal de liberté individuelle	48
2.1. Entre tabou et démarche éducative	49
2.2. De l'âme et de l'esprit au corps : Qu'éduque-t-on ? Quel objet pour l'éducation à la sexualité ?.....	51
2.3. Entre le conservatisme traditionnel autour de la sexualité et l'émergence d'une prise de conscience.....	51

3. La sexualité abordée sous l'angle pathologique	52
3.1. Au-delà du tabou ?.....	53
3.2. Sexualité et politique.....	56
Conclusion de la deuxième partie	56
<i>Conclusion du chapitre 1.....</i>	<i>57</i>
CHAPITRE 2 : LA FORMATION DES INTERVENANTS EN EDUCATION A LA SEXUALITE, ENTRE ENSEIGNEMENT ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	59
<i>Introduction du chapitre 2</i>	<i>59</i>
<i>I- La sexualité, un enjeu sociétal contemporain</i>	<i>60</i>
Introduction de la première partie	60
1. D'un monde indiscuté à un questionnement scientifique	61
1.1. Une remise en cause de l'ordre établi	61
1.2. Evolution des représentations de la sexualité jusqu'à nos jours ..	64
2. Droits sexuels et compétences psychosociales en France et à l'international	66
2.1. Des compétences psychosociales pour la santé sexuelle	66
2.2. De la sexualité à la Déclaration des droits sexuels.....	69
2.3. La reconnaissance internationale d'une éducation à la sexualité comme une nécessité.....	71
2.4. Vers l'éducation à la sexualité en France	74
Conclusion de la première partie.....	78
<i>II- Les programmes de formation des intervenants en éducation à la sexualité en France au regard de l'apprentissage en sexualité.....</i>	<i>79</i>
Introduction de la deuxième partie	79
1. Les programmes de formation pour les intervenants : un socle commun avec des différences d'application	80
1.1. Une adaptation progressive des programmes pour les intervenants	80
1.2. Les ambitions des différents programmes de formation d'intervenants	83
1.3. Formation des intervenants ; les programmes, leurs intentions et les publics.....	84
1.4. Les publics concernés par l'éducation à la sexualité	85
1.5. L'éducation à la vie pour la formation d'intervenants	85
2. Apprendre la sexualité, pour les intervenants, pour les publics	92
2.1. Apprendre en éducation à la sexualité ?.....	92
2.2. Des programmes à la réalité du terrain	93
Conclusion de la deuxième partie	94
<i>Conclusion du chapitre 2.....</i>	<i>95</i>

CHAPITRE 3 : EDUQUER ET S'APPRENDRE EN EDUCATION A LA SEXUALITE	97
<i>Introduction du chapitre 3</i>	97
I- <i>Des intentions pédagogiques à l'assimilation des/par les apprentissages</i>	104
Introduction de la première partie	104
1. Eduquer entre formalisme des rôles assignés et adaptation	107
1.1. Eduquer entre posture de l'éducateur et intégration par l'apprenant.....	107
1.2. Entre éducatibilité de l'apprenant et son autonomie	109
2. Des théories de l'apprentissage à l'expérience à partir de soi	111
2.1. Les théories de l'apprentissage	111
2.2. Apprendre ou s'apprendre en tant qu'intervenant – entre savoirs et connaître	113
Conclusion de la première partie	116
II- <i>Apprendre entre la promesse de l'éducation à la sexualité et l'apprentissage de la personne</i>	117
Introduction de la deuxième partie	117
1. Des pédagogies à l'apprentissage personnel	118
1.1. L'intervenant, entre le connu des savoirs et l'inconnu des publics. 118	
1.2. Ouverture aux invisibilités de l'apprentissage	122
2. Les apprentissages en éducation à la sexualité ?	123
2.1. Les apprentissages des publics dans le champ de l'éducation à la sexualité, entre bénéfiques et déconvenues	123
a. De la théorie des sept voies de la santé sexuelle à la réalité de la formation.....	123
b. La formation d'intervenants, entre préconisation et écoute sensible 126	
2.2. Les apprentissage des personnes dans le champ de l'éducation à la sexualité, entre bénéfiques et déconvenues	128
Conclusion de la deuxième partie	131
<i>Conclusion du chapitre 3</i>	132
PARTIE 2 : DANS LA FORMATION D'INTERVENANT, EDUQUER A LA SEXUALITE OU S'EDUQUER EN SEXUALITE ?	136
CHAPITRE 4 : D'UNE POSTURE PROFESSIONNELLE CONFIRMEE A UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE POUR L'ECLAIRER ET LA FAIRE EVOLUER.....	136
<i>Introduction du chapitre 4</i>	136
I- <i>Entre subjectivité et méthodologie.</i>	138

Introduction de la première partie	138
1. D'une subjectivité qui s'impose à une subjectivité assumée	139
1.1. Subjectivité, entre partialité et créativité.....	139
1.2. De l'invisible au dévoilement.....	142
2. Cheminement de la recherche et recueil de données	143
2.1. Vers le recueil des données	144
2.2. Le choix de l'entretien non directif.....	146
2.3. Quatre entretiens auprès d'actrices professionnelles de l'éducation à la sexualité	150
a. Le choix des personnes, une tentative de couverture large du sujet d'étude.....	153
b. De la mise en place d'un contexte favorable aux entretiens à la question des postures	155
c. Le vécu et l'implicite du chercheur et leur potentielle influence ...	156
d. Les premières impressions et la transcription.....	157
Conclusion de la première partie.....	159
<i>II- Lecture flottante, unités de sens, catégorisation et construction de la grille.....</i>	<i>159</i>
Introduction de la deuxième partie	159
1. La lecture flottante, d'un tâtonnement incertain vers l'émergence d'un sens nouveau.....	160
1.1. Entre lecture flottante et lecture subjective.....	160
a. Des impressions et directions des lectures flottantes, à l'émergence de thèmes prémices de catégories	161
1.2. Occurrences, catégories et sous-catégories.....	163
a. De la multiplicité des thèmes vers des catégories principales	164
b. La catégorie « Corps »	165
c. La catégorie « Mouvement »	166
d. La catégorie « Emotion »	167
e. La catégorie « Idées ».....	168
f. Les sous catégories « visible » et « invisible »	168
g. Le sujet du vécu dans une « Place d'apprentissage »	169
h. Des sous catégories pour les vécus fermés ou ouverts	171
i. Des sous catégories pour l'interaction ou son absence	171
2. Du codage à la grille	172
2.1. Le codage	173
2.2. Nos partis pris.....	174
2.3. La grille et son explicitation.....	176
Conclusion de la deuxième partie	180

<i>Conclusion du chapitre 4</i>	182
CHAPITRE 5 : A L'EPREUVE DE L'ANALYSE	185
<i>Introduction du chapitre 5</i>	185
1. Du codage à l'analyse.....	185
2. Notre direction d'analyse : les adéquations entre les modes d'apprentissages.....	186
3. Les sujets de vécu comme places d'apprentissage dans le champ de l'éducation à la sexualité.....	186
4. Des approches quantitatives complémentaires.....	187
I- <i>Une analyse successive de chaque entretien à la découverte d'axes de correspondance entre places d'apprentissage</i>	190
Introduction de la première partie	190
1. Analyse de l' « entretien 1 » - Katia	190
1.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu ».....	192
1.2. Les modes d'apprentissage.....	192
1.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage	192
1.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.....	193
1.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage.....	195
1.6. Conclusion de l'analyse numérique	195
1.7. La corbeille	195
1.8. Les métaphores	196
2. Analyse de l' « entretien 2 » - Jeanne (chargée de mission).....	197
2.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu ».....	199
2.2. Les modes d'apprentissage.....	199
2.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage	200
2.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.....	201
2.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage.....	201
2.6. Conclusion de l'analyse numérique	202
2.7. La corbeille	202
2.8. Les métaphores	203
3. Analyse de l' « entretien 3 » - Sophie.....	205
3.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu ».....	207
3.2. Les modes d'apprentissage.....	207
3.3. Le « visible » et l' « invisible » dans les modes d'apprentissage	208
3.4. Correspondances entre les différentes strates de vécus.	208

3.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage	209
3.6. Conclusion de l'analyse numérique	210
3.7. La corbeille	210
3.8. Les métaphores	211
4. Analyse de l'« entretien 4 » - Emma.....	211
4.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu ».....	213
4.2. Les modes d'apprentissage.....	213
4.3. Le « visible » et l'« invisible » dans les modes d'apprentissage	214
4.4. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.....	214
4.5. Une analyse de fréquence pour observer l'orientation dans chaque mode d'apprentissage.....	215
4.6. Conclusion de l'analyse numérique	216
4.7. La corbeille	216
4.8. Les métaphores	216
Conclusion de la première partie.....	217
<i>II- Analyse de l'ensemble des entretiens</i>	<i>217</i>
Introduction de la deuxième partie	217
1. Examen global des entretiens	218
1.1. Comparaison quantitative des « sujets de vécu ».....	218
1.2. Les modes d'apprentissage.....	220
1.3. Similitudes et différences entre les entretiens	220
2. A la recherche de tendances générales	221
2.1. Correspondances des modes entre les différentes places d'apprentissage.....	221
2.2. Tendances relatives à la présence du vécu « Politique, Institutions »	222
2.3. Investigation sur les impacts de la spécificité de l'entretien 4 avec Emma	223
2.4. Emergence de caractéristiques communes sur les sujets « Formateur, Expert » dans le mode d'apprentissage « Emotion »	225
2.5. Confirmation par un χ^2 des hypothèses	226
2.6. Le paysage des corbeilles.....	227
2.7. Des métaphores vers une ébauche d'interprétation ?	228
3. Résultats de l'analyse globale	228
3.1. Les spécificités de chaque entretien	228
3.2. La prédominance du mode d'apprentissage « Mouvement/dynamique »	229

3.3. L'influence du sujet du vécu « » Politique, Institutions » qui fait disparaître le Corps et grandir les certitudes.	229
3.4. Le mode d'apprentissage « Emotion/touché » qui n'est pas en interaction et la mise en place des rôles avec le « Mouvement / Dynamique / Visible »	230
Conclusion de la deuxième partie	231
<i>Conclusion du chapitre 5</i>	231
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET PROPOSITION D'UNE NOUVELLE FORMATION.....	233
<i>Introduction du chapitre 6</i>	233
I- <i>Entre convictions personnelles et attendus institutionnels, un contournement du sujet de la sexualité</i>	234
Introduction de la première partie	234
1. Commentaires sur l'analyse entretien par entretien.....	234
1.1. Entretien 1 – Katia : commentaire de l'analyse	234
1.2. Entretien 2 Jeanne – commentaire de l'analyse	236
1.3. Entretien 3 - Sophie : commentaire de l'analyse.....	238
1.4. Entretien 4 – Emma – commentaires de l'analyse	240
1.5. Commentaire de l'analyse des quatre entretiens	243
2. De l'analyse commentée à l'interprétation : entretien par entretien ...	245
2.1. Interprétation entretien 1 -Katia.....	245
2.2. Interprétation entretien 2 - Jeanne	251
2.3. Interprétation entretien 3 - Sophie.....	253
2.4. Interprétation entretien 4 - Emma.....	256
Conclusion de la première partie.....	258
II- <i>D'une interprétation globale des 4 entretiens à une proposition de formation d'intervenants en éducation en sexualité</i>	259
Introduction de la deuxième partie	259
1. Interprétation des quatre entretiens	259
2. Une formation d'intervenant en éducation en sexualité : une mise en pratique pour s'éduquer en sexualité tout au long de la vie	262
2.1. La formation d'intervenant en éducation en sexualité, quelle dynamique d'apprentissage et dans quel but ?	262
2.2. Des éléments clés constatés à des propositions de mise en œuvre opérationnelle	264
2.3. Proposition d'une formation.....	266
a. Orientations d'une formation idéale	267
b. Organisation et contenu d'une formation « idéale ».....	269
Organisation de la formation.....	269
Phase de démarrage de la formation.....	269

Une alternance cyclique d’apports théoriques d’échanges et d’exercices, et une dynamique permanente d’observation et d’attention	270
c. L’apport du label « Qualiopi »	273
Conclusion de la deuxième partie	274
<i>Conclusion du chapitre 6</i>	275
CONCLUSION GENERALE	277
I- <i>Résumé de la thèse</i>	277
II- <i>Limites et ouvertures</i>	283
1. Limites épistémologiques :	283
2. Limites méthodologiques :	284
3. Limites praxéologiques :	285
4. Limites théoriques :	285
III- <i>Notre parcours de praticien/chercheur</i>	286
INDEX DES AUTEURS CITES	288
BIBLIOGRAPHIE	291
OUVRAGES	291
ARTICLES - SITOGRAFIE	299
FILMO- VIDEOGRAPHIE :	305
LISTE DES ACRONYMES	307
ANNEXES.....	310
ANNEXE 1 – LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA LOI 2010	311
ANNEXE 2 - PLANNING FAMILIAL DOSSIER PEDAGOGIQUE	316
ANNEXE 3 – PROGRAMME DE FORMATION AFCCC.....	318
ANNEXE 4 – ENTRETIENS.....	321
<i>Entretien 1 brut avec Katia</i>	322
<i>Entretien 1 avec Katia, lecture flottante</i>	340
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Katia</i>	346
<i>Entretien 1 avec Katia, découpé en unités de sens</i>	348
<i>Entretien 2 brut avec Jeanne</i>	367
<i>Entretien 2 avec Jeanne, lecture flottante</i>	384
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Jeanne</i>	391
<i>Entretien 2 avec Jeanne, découpé en unités de sens</i>	393
<i>Entretien 3 brut avec Sophie</i>	411
<i>Entretien 3 avec Sophie, lecture flottante</i>	426
<i>Synthèse de la lecture flottante de l’entretien avec Sophie</i>	432
<i>Entretien 3 avec Sophie, découpé en unités de sens</i>	434

<i>Entretien 4 brut avec Emma</i>	450
<i>Entretien 4 avec Emma, lecture flottante</i>	465
<i>Synthèse de la lecture flottante de l'entretien avec Emma</i>	469
<i>Entretien 4 avec Emma, découpé en unités de sens</i>	471
ANNEXE 5 – PERTINENCE ET APPLICATION DU X2 A L'ENSEMBLE DES DONNEES	487
ANNEXE 6 – LE CONTENU DES CORBEILLES	497
<i>Corbeille de l'entretien 1 avec Katia</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 2 avec Jeanne</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 3 avec Sophie</i>	497
<i>Corbeille de l'entretien 4 avec Emma</i>	498
ANNEXE 7 - APPORTS THEORIQUES SUR L'EVOLUTION DES APPROCHES, DES CONCEPTS ET DE LA LEGISLATION SUR LA SANTE SEXUELLE	499
TABLE DES FIGURES	500
TABLE DES MATIERES	501

Ce travail de recherche coïncide avec une période où l'éducation à la sexualité est vue comme une solution à différents maux sociétaux. Suite au rapport de l'Inspection Générale de l'Education du Sport et de la Recherche qui constate l'absence d'éducation à la sexualité dans le primaire, au collège et au lycée, et à la plainte des trois associations (Le Planning Familial, SOS Homophobie et SIDACTION), pour non application de la loi, le Ministre de l'Education Nationale, Pap Ndiaye, a fait paraître une circulaire en 2022 pour renforcer l'éducation à la sexualité. Il a annoncé "l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation pour les personnels".

Officiellement, l'éducation à la sexualité aujourd'hui, a pour but de prévenir les violences sexistes et sexuelles, traiter du consentement, lutter contre les stéréotypes de genre et aborder tous les sujets qui touchent à la sexualité. Elle doit apporter les compétences psychosociales nécessaires pour développer l'autonomie, l'estime de soi, l'empathie et des relations équilibrées des élèves.

Ces objectifs nous interrogent sur la place de l'éducation à la sexualité qui s'adresse aux écoliers, dans le champ du handicap et auprès de tout public, mais également sur les modes d'apprentissage des intervenants en éducation à la sexualité. Nous voyons que l'éducation à la sexualité devient progressivement une éducation à la vie et qu'elle est une entrée pour aborder la vie dans sa globalité.

L'Education nationale a élaboré des programmes correspondant à la maturité des élèves. La sexologie, les associations militantes féministes comme le Planning Familial, élaborent également des programmes d'intervention. De même, l'Eglise propose des interventions. La formation en sexologie légitime le fait d'être intervenant en éducation à la sexualité. Nous avons cherché comment les modes d'apprentissage sont à l'œuvre, dans les formations des intervenants. Cela nous amène à envisager une formation des intervenants qui soit en adéquation avec les aspirations des publics.

Nous avons exposé les bases historiques sur lesquelles reposent l'éducation à la sexualité aujourd'hui. Nous avons fait un état des lieux et présenté quelques formations d'intervenants. Le décalage entre la façon dont les intervenants sont formés et les réalités des publics nous a amené à réfléchir aux modes d'apprentissage. Notre méthode a consisté à mener quatre entretiens non directifs de formatrices d'intervenants, sur leur vécu en formation.

Nous avons cherché de quelle manière les quatre sujets du vécu, Politique/institution, Formateurs/expert, Intervenant/stagiaire et Publics étaient évoqués, en les croisant avec les modes d'apprentissage Corps, Mouvement, Emotion et Idée, soit dans une intégration « de soi à soi » ou dans une interaction « à, avec et par autrui ». Il nous est apparu des sous-catégories, pour le Corps, tabou/sensible, pour le Mouvement, figé/dynamique, pour l'Emotion, touché/relié et pour les Idées, appris/découverte. Nous avons ajouté un critère « visible » pour un mode d'apprentissage conscient et clair et « invisible » sinon. Avec cette grille, nous avons recherché comment les modes d'apprentissage sont à l'œuvre.

De chaque entretien sont ressorties des spécificités qui ont alimenté l'identification des besoins en formation d'intervenant, et l'identification de besoins généraux est apparue à travers l'analyse globale des entretiens et ont été confirmés par des calculs de χ^2 .

Tous les besoins identifiés nous permettent de proposer aux formateurs et aux intervenants un programme de formation.

Le cœur de la formation, porte sur la compréhension de leur comportement. Il s'agit de faire appel à la connaissance de son propre fonctionnement plutôt qu'à des éléments extérieurs. Penser la formation d'intervenants en mobilisant l'ensemble des dimensions humaines, permet d'envisager de transmettre une éducation en sexualité plus proche de la réalité vécue, par le dedans, et plus fluide avec les publics.

Mots clés : Formation, Education, Sexualité

This research work coincides with a period when sexuality education is seen as a solution to various societal ills. Following the report of the Inspection Générale de l'Education du Sport et de la Recherche, which noted the absence of sexuality education in primary, middle and high schools, and the complaint of three associations (Le Planning Familial, SOS Homophobie and SIDACTION), for non-application of the law, the Minister of National Education, Pap Ndiaye, issued a circular in 2022 to reinforce sexuality education. He announced "the development of a program and training plan for staff".

Officially, the aim of sexuality education today is to prevent sexist and sexual violence, deal with consent, combat gender stereotypes and tackle all subjects relating to sexuality. It should provide the psychosocial skills needed to develop students' autonomy, self-esteem, empathy and balanced relationships.

These objectives raise questions about the place of sexuality education for schoolchildren, in the field of disability and for the general public, as well as about the ways in which sexuality education practitioners learn. We can see that sexuality education is gradually becoming education for life, and that it is a way of approaching life in its entirety.

The French Ministry of Education has developed curricula in line with students' maturity. Sexology and militant feminist associations such as Family Planning are also developing intervention programs. Likewise, the Church offers interventions. Training in sexology legitimizes the role of sexuality educator. We've looked at how learning styles are at work in the training of facilitators. This leads us to envisage a training program that is in line with the aspirations of the public.

We set out the historical foundations on which sexuality education is based today. We have taken stock of the current situation and presented a number of training courses. The discrepancy between the way educators are trained and the realities of the public led us to reflect on learning methods. Our method consisted in conducting four non-directive interviews with trainers of facilitators, on their training experiences.

We looked for ways in which the four subjects of experience - policy/institution, trainer/expert, trainer/trainee and audience - were evoked, crossing them with the learning modes Body, Movement, Emotion and Idea, either in an integration "from self to self" or in an interaction "to, with and by others".

Sub-categories emerged: for Body, taboo/sensitive; for Movement, fixed/dynamic; for Emotion, touched/related; and for Ideas, learned/discovered. We added a "visible" criterion for a clear, conscious mode of learning, and an "invisible" one otherwise. Using this grid, we investigated how learning modes are at work.

Specificities emerged from each interview, which fed into the identification of training needs, and the identification of general needs emerged through the overall analysis of the interviews, and were confirmed by χ^2 calculations.

All the needs identified enable us to propose a training program for trainers and facilitators.

At the heart of the training is an understanding of their behavior. It's a question of calling on knowledge of one's own functioning rather than on external elements. By mobilizing all human dimensions in the training of caregivers, we are able to provide sexuality education that is closer to reality, from the inside out.

Keywords : Training, Education, Sexuality