



HAL
open science

L'éducation sexuelle dans les pratiques des enseignants des SVT permet-elle une éducation au développement durable? (Cas de trois enseignants tunisiens)

Faten El Meddah, Laurence Simonneaux, Atf Azzouna

► To cite this version:

Faten El Meddah, Laurence Simonneaux, Atf Azzouna. L'éducation sexuelle dans les pratiques des enseignants des SVT permet-elle une éducation au développement durable? (Cas de trois enseignants tunisiens). "Changements et Transitions: enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable.", Nov 2017, Toulouse, France. 10.26147/geode.act.nxks-mp27 . hal-02186739

HAL Id: hal-02186739

<https://hal.science/hal-02186739>

Submitted on 17 Jul 2019

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.

L'éducation sexuelle dans les pratiques des enseignants des SVT permet-elle une transition durable (Cas de trois enseignants tunisiens)

Does sex education in life science teachers' practices allow a sustainable transition (Three Tunisian teachers' cases)

El Meddah Faten¹, Simonneaux Laurence², AzzounaAtf³

1 – Université de Tunis El Manar, UR11ES12 Tunisie 1, faten.elmeddah@fst.utm.tn

2 – EFTS et ENSFEAA 2, laurence.simonneaux@educagri.fr

3 – Université de Tunis El Manar, UR11ES12 Tunisie 3, azzounaa@gmail.com

RÉSUMÉ. L'introduction de l'éducation sexuelle (ES) dans les cursus scolaires rencontre plusieurs difficultés partout dans le monde. En Tunisie et malgré la présence des valeurs en relation directe avec cette éducation dans le profil attendu de l'élève, et malgré l'évolution sociale et culturelle que vit la Tunisie parallèlement à celle mondiale, cette éducation est heurtée à un refus catégorique de la part des décideurs. Par ailleurs, les programmes des SVT abordent la reproduction humaine pour la première fois en 9^{ème} année de l'enseignement de base. La contraception y est présentée comme une politique de planning familial marginalisant la sexualité avec toutes ses facettes et ignorant les besoins des élèves dont l'âge varie entre 14 et 16 ans. De plus, les enseignants utilisent un discours à dominance socio-culturelle montrant un retour vers l'intégrisme religieux en désaccord avec toute la législation tunisienne ; ce qui ne permettrait pas une transition durable vers des valeurs universelles en relation avec la sexualité.

ABSTRACT. The introduction of the sex education (SE) in school curriculum faces several difficulties all around the world. In Tunisia, and in spite of the presence of directly related values to this type of education in the expected profile of the pupil; and in spite of the social and cultural evolution Tunisia is witnessing as the rest of the globe, this education has met a categorical refusal on behalf of the decision-makers. Besides, the LIFE SCIENCE programs introduce the human reproduction in 9th grade. The contraception is presented as a family planning policy marginalizing by this sexuality with all its aspects and ignoring the needs of the pupils whose age varies from 14 to 16 years. Furthermore, the teachers use a speech with sociocultural dominance showing a return in favor to religious fundamentalism in disagreement with all the Tunisian legislation; which would not allow a sustainable transition towards universal values in connection with the sexuality.

MOTS-CLÉS : sexualité, éducation sexuelle, transition durable, pratiques d'enseignement.

KEYWORDS : sexuality, sex education, sustainable transition, education practices

Introduction

Bien qu'elle soit une composante essentielle de la personnalité de l'individu, la sexualité présente des aspects relevant de la sphère collective du fait de ses répercussions sociales, économiques, scientifiques, culturelles, démographiques et même politiques. Pour cette raison, l'éducation sexuelle (ES) entre dans le domaine des questions complexes qui devrait viser, non seulement la construction de la personne individu, mais aussi et surtout, son éducation à la citoyenneté dans la logique du développement durable répondant ainsi au 3^{ème} objectif de la déclaration d'Incheon qui vise à permettre à tous de vivre en bonne santé et à promouvoir le bien-être de tous à tout âge (UNESCO, 2016).

Par ailleurs, l'introduction de l'ES dépend d'une décision essentiellement politique. En Tunisie et dès l'indépendance, une volonté politique a provoqué des changements radicaux sur plusieurs plans dont, l'égalité femme-homme, l'éducation, la politique de contrôle de naissance, etc. Cette dernière a bénéficié de plusieurs programmes et a touché la majorité des Tunisiens de différents âges. Cependant et malgré l'évolution sociale et culturelle que vit la Tunisie parallèlement à celle mondiale, les trois réformes éducatives n'ont pas été en synergie avec ces choix politiques. Elles n'introduisent pas explicitement l'ES (El Meddah. 2013). Une discordance s'est remarquée entre le pouvoir d'un leader politique émancipé et celui d'une société (dont fait partie la noosphère) aux origines et culture très conservatrices (Bessis, 1999). Par conséquent, l'enseignement de la reproduction humaine n'est abordé pour la première fois qu'en 9^{ème} année (où l'âge des élèves varie entre 14 et 16 ans), ce qui est tardif. Ce thème englobe, entre autres, l'enseignement de la contraception et de quelques IST dont le sida.

D'un autre côté, dissocier la sexualité et la procréation est un problème vécu depuis la nuit des temps : comment mener une vie sexuelle sans enfanter ? La réponse à cette question constitue le fruit d'une volonté individuelle ou collective (institutionnalisée ou non, pour des raisons politiques ou démographiques) désireuse d'échapper à la reproduction naturelle, d'imposer une fécondité volontaire choisie et de vivre une vie sexuelle sans entraves de quelconque contrat imposé par la société ou la loi (David, 2007).

Dans ce travail, nous nous sommes intéressées, dans un premier temps, aux pratiques d'enseignement déclarées et effectives des enseignants en nous posant la question : comment et sous quels angles les enseignants abordent-ils le thème de la contraception ? À quelles ressources font-ils recours ? Prennent-ils en considération les représentations sociales des élèves à propos de la reproduction et de la sexualité ? Dans un deuxième temps, nous avons analysé leurs discours employés au cours des séances de classe : est-il uniquement scientifique ? Englobe-t-il un volet éducatif ? Quel changement social et culturel permet-il ? Peut-on déceler dans les pratiques d'enseignement (déclarées et effectives) une réponse aux objectifs du développement durable ?

1-Le contexte tunisien

Une volonté politique dès l'aube de l'indépendance a provoqué plusieurs changements. Plusieurs lois et réformes ont été mises en place en vue d'une amélioration sociale, économique, culturelle, éducative, etc.

1.1 Contexte tunisien et législation

De véritables réformes ont commencé avec la promulgation le 13 août 1956 du code de statut personnel (CSP). Ce texte profondément novateur a mis en place plusieurs mesures audacieuses à savoir l'abolition de la polygamie, le remplacement de la répudiation par le divorce judiciaire que les deux époux ont à égalité la possibilité de réclamer. Ces textes ont changé la vie quotidienne des citoyens et ont donné un nouveau statut à la femme lui permettant de gérer sa vie au même titre que l'homme et indépendamment de lui. Ainsi, l'égalité des sexes, l'indépendance de la femme et son autonomisation constituent l'objectif premier de ce texte et par conséquent de la politique à cette époque. Bien qu'elle soit ancienne, cette politique a un objectif avant-gardiste décelé dans le 5^{ème} objectif de la déclaration d'Incheon (2015) relative au développement durable qui vise l'égalité des sexes et l'autonomisation de toutes les femmes et les filles.

Pour consolider l'indépendance de la femme et lui permettre d'être acteur dans tous les domaines, une politique de contrôle de naissance (autorisation de l'avortement et commercialisation des moyens contraceptifs avec une limitation de la pension familiale au 3^{ème} enfant) a été mise en place afin de permettre à la femme de mieux gérer sa vie personnelle et professionnelle. En outre, l'âge de mariage a été arrêté à 17 ans et 20 ans révolus respectivement pour la fille et le garçon. En 1993, des mesures tendent à faire évoluer l'autorité paternelle vers une autorité parentale partagée entre les deux époux. D'autres lois ont été promulguées protégeant les enfants conçus hors mariage lui donnant le nom patronymique avec la mise en place de maison d'accueil pour ces enfants ; ce qui a encouragé implicitement les relations sexuelles hors mariage.

Incontestablement moderniste dans ses fondements, la Tunisie rompt avec la référence religieuse sur plusieurs points. Historiquement, le terrain s'y apprêtait sur plusieurs facettes de politiques avant-gardistes dont celle du président Bourguiba ; en effet, ce président était à la tête de ce mouvement de modernisation depuis l'indépendance de la Tunisie ; toutes ses interventions étaient des occasions de critiquer les archaïsmes misogynes et sexistes, faisant l'inlassable avocat de l'émancipation de la femme. Ainsi s'est construit progressivement un discours officiel de rupture avec les traditions (Bessis, 1999). Cependant, ces dernières sont restées prégnantes sur plusieurs représentations sociales telles que l'infériorité sociale de la *femme stérile* ou celle n'ayant pas donné naissance à un garçon et ce malgré le niveau d'instruction aussi bien de la femme que de l'homme puisque, depuis 1958, la scolarisation est devenue obligatoire pour tous les Tunisiens sans distinction dans des institutions scolaires et même universitaires où la mixité est devenue générale.

Cette politique a engendré plusieurs changements sociaux à savoir un changement du comportement reproductif (taux de fécondation est de 2,3), une augmentation du taux de célibat (40,3%) avec une diminution du taux des mariages consanguins du fait de la possibilité de rencontre de la femme et de l'homme dans des milieux autres que celui familial¹.

1.2 Contexte tunisien et éducation

Se basant sur le fait que la réforme de la société et celle de l'école sont indissociablement liées, qu'elles s'épaulent et se complètent, que leur but est à long terme identique : changer l'Homme, l'éducation et l'enseignement sont devenus depuis 1958 une priorité nationale avec une obligation de l'enseignement mixte, pierre angulaire dans les deux réformes mises en place après (1991 et 2002). Toujours novatrice, la législation tunisienne répond à des objectifs futurs. En effet et à l'instar du 4^{ème} objectif de la déclaration d'Incheon, ces trois réformes affirment que l'éducation est un bien public et

¹ Rapport principal de l'enquête tunisienne sur la santé de la famille réalisée dans le cadre du projet Panarabe de la santé de la famille sous la couverture de l'ONFP et la Ligue des États Arabes (septembre 2002)..
Changements et Transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable – 7, 8 et 9 novembre 2017, Toulouse

un droit fondamental non seulement pour le développement du pays mais aussi pour l'épanouissement de l'individu. En effet, le rôle de l'éducation selon la réforme de 2002 est d'enraciner les valeurs de la tolérance, de la paix, de l'égalité des sexes, et de promouvoir une citoyenneté mondiale ainsi qu'une ouverture sur la civilisation universelle.

L'étude des textes des 3 réformes a montré une évolution dans le profil attendu de l'élève. En effet, en 1958, il s'agissait de permettre aux élèves de développer leur personnalité et de leurs aptitudes naturelles. La réforme de 1991 était plus orientée pour offrir aux élèves le droit d'édifier leur personnalité, de les aider par eux même à la maturité et de contribuer à promouvoir leurs personnalités en développant leurs potentialités, en favorisant la formation de l'esprit critique en leur inculquant la modération du jugement et la confiance en eux. En 2002, l'éducation doit affirmer les dons et les facultés de l'élève lui garantissant le droit de construire sa personne d'une manière qui aigüise son esprit critique et sa volonté afin de se développe en lui la clairvoyance du jugement, la confiance en soi, le sens de l'initiative et la créativité (El Meddah, 2013).

Ainsi, une certaine évolution est pointée sur le plan des valeurs et des compétences programmées dans ces trois réformes avec une forte présence de celles nécessaires à la mise en place d'une ES selon les normes universelles. Cependant, relativement à cette éducation, un grand silence règne toujours dans les programmes des SVT. Les interdictions concernant ce thème commencent par la recommandation, en 1958, de le traiter avec toute la sobriété souhaitable, pour terminer en 2002 avec la directive de ne pas donner d'informations concernant les comportements sexuels malgré la présence des valeurs indispensables pour l'ES (El Meddah 2013). Actuellement, les programmes officiels tunisiens ne commencent à aborder le thème de la reproduction humaine qu'à la fin du cursus de l'école de base c'est-à-dire en 9^{ème} année. Au cours de cet enseignement, l'âge des élèves varie entre 14 et 16 ans voire 17 ans. Ce qui correspond à une période difficile pour les jeunes au cours de laquelle, ils prennent conscience de leurs droits et de leurs besoins sexuels et reproductif. Ils dépendent de leurs familles, pairs, écoles et médias pour obtenir des réponses, des conseils et des informations qui leur permettent d'acquérir les compétences nécessaires pour passer à l'âge adulte.

Or dans les programmes des SVT, l'étude anatomique et physiologique l'emporte de loin sur les compétences psycho-sociales et civiques en rapport avec la sexualité (Abdelli, 2005 et 2011) avec un aspect préventif lié à la santé (MST) et une politisation de quelques concepts tels que la contraception (El Meddah, 2013). De ce fait, la sexualité ne constitue pas une partie du profil de l'élève et un déphasage est souligné entre le quotidien de l'élève et les objectifs et les programmes en relation avec la sexualité. Par conséquent, le contexte dans lequel vit l'élève et ses problèmes liés à la crise de l'adolescence et des transformations pubertaires sont fortement marginalisés dans les trois réformes (El Meddah, 2013) ce qui va à l'encontre des objectifs du développement durable notamment ceux qui ont trait à l'éducation, à la santé et à l'égalité des genres.

Parallèlement, le jeune Tunisien vit dans un environnement social propice à la découverte précoce de la sexualité et à l'entrée dans des relations sexuelles à un âge assez jeune avec des mesures législatives pouvant implicitement le protéger. Ainsi, le système éducatif tunisien éprouve une difficulté à concilier la mission traditionnelle de la transmission des savoirs et les nouvelles exigences auxquelles elle doit faire face, dont celle de répondre aux nouveaux enjeux de la société et de ses nouvelles exigences en ce qui concerne l'ES (El Meddah, 2013).

1.3 Sexualité et islam

La vision islamique de la sexualité objecte pour une valorisation de la sexualité et non pas de sa négation et ce en partant du principe que l'amour est la loi de la vie, du monde, de l'homme, de la

sexualité épanouie ; et l'amour réalisé sans péché est un amour déculpabilisant dans lequel jouissance et responsabilité coexistent.

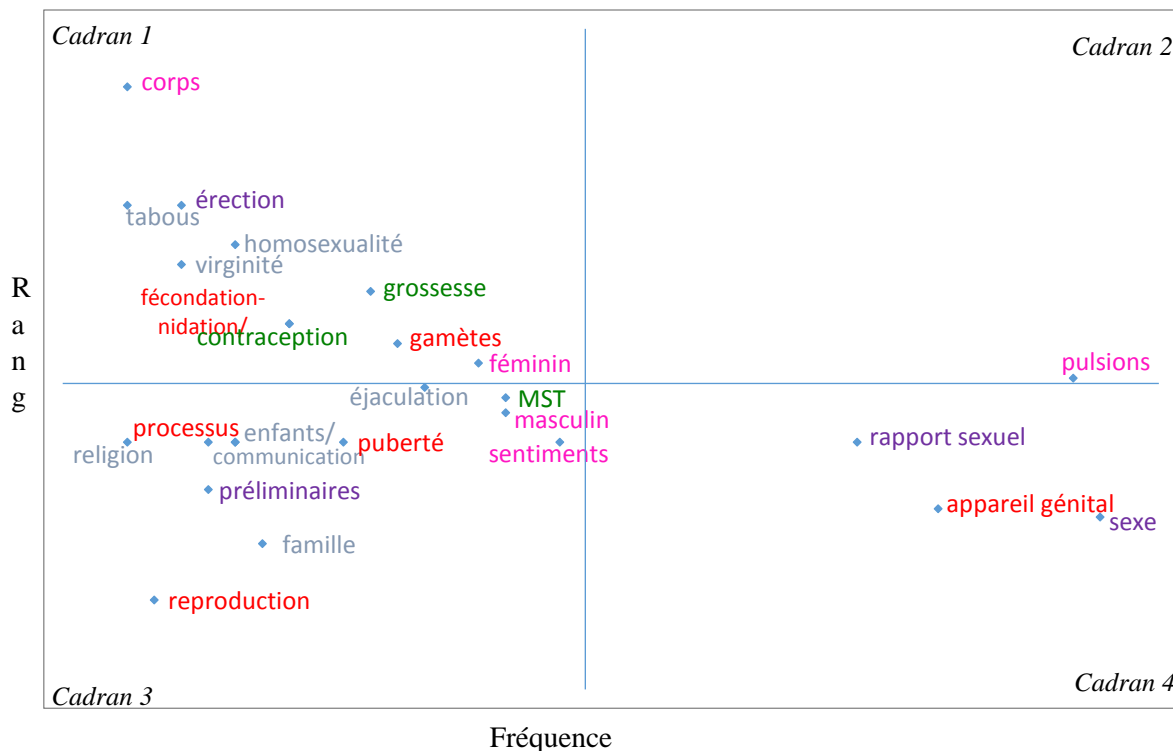
La vision islamique de la sexualité est donc totale avec une visée d'intégrer le sexuel dans la vie quotidienne. Elle permet à l'individu une identification de son corps à travers celui du sexe opposé. La reconnaissance de la sexualité en Islam est sans équivoque, elle porte sur une réalité d'essence ambiguë. « *Le sérieux et le ludique, le collectif et l'individuel, le sacramental et l'historique telles sont les dimensions fondamentales mais ambivalentes de la sexualité* » (Bouhdiba, 1975, p127). La religion musulmane veut intégrer le sexuel sans le réduire, ce qui veut dire l'accepter avec ses tensions et relations conflictuelles et contradictoires. Mais les instances sociales et concrètes prennent généralement le soin de trancher, de choisir, d'opter ou du moins d'accentuer telle ou telle dimension du sexuel. En effet, la culture façonne notre sexualité en imposant dès l'enfance à l'individu des valeurs telles que la différenciation sexuelle des règles du langage amoureux ... et par conséquent les relations entre les individus. Avec ses lois, ses règles, ses tabous, ses interdictions et ses institutions, la culture constitue le frein qui conduit l'homme à donner à ses pulsions une forme admissible par la société.

1.4 Contexte tunisien et représentations sociales des enseignants des SVT à propos de la sexualité

El Meddah (2013) a étudié les représentations sociales des enseignants des SVT à propos de la sexualité selon l'approche structurale de la représentation sociale qui fait l'hypothèse d'une structuration en double systèmes, central et périphérique. Cette approche stipule que le système central assure une fonction organisatrice déterminant la nature des relations entre les éléments de la représentation et une fonction génératrice déterminant la signification des éléments de la représentation, alors que le système périphérique permet l'ancrage de la représentation dans la réalité du moment (Abric et Tafani, 1995 et Flament, 1989).

Dans ce sens, Les enseignants des SVT se représentent la sexualité comme une pratique instinctive répondant à des *pulsions* ou à des besoins physiologiques semblables aux autres besoins vitaux. *L'appareil génital* serait le moyen pour assurer le *rapport sexuel*. La *pulsion* qui régit cette pratique, quoiqu'elle soit d'origine psychologique, reflèterait également un aspect socioculturel à travers ce qui est hérité de la culture et de la socialisation de la religion. De ce fait, la sexualité devrait s'effectuer au sein d'un cadre reconnu socialement, la *famille*.

L'attribution de l'importance à l'homme au dépend de la femme dans le domaine de la sexualité est décelée par l'apparition de l'identité masculine et de l'élément *éjaculation* dans la zone significative, alors que l'identité féminine apparait dans la périphérie éloignée ce qui amoindrit son importance. En effet, l'apparition du terme *MST* dans une position proche de l'identité masculine et de l'*éjaculation* et assez loin de l'identité féminine confirmerait la dominance de la liberté donnée à l'homme dans le domaine de la sexualité. Par conséquent, ceci le rendrait un vecteur *MST* alors que les femmes sont supposées être chastes et par là, elles ne peuvent pas transmettre de maladies sexuelles.



Représentation sociale des enseignants à propos de la sexualité (El Meddah, 2013)

Cette même étude a démontré l'existence d'une relation entre la représentation sociale de la reproduction humaine et de la sexualité chez ces mêmes enseignants. En effet, la reproduction pour ce groupe d'enseignants semble être représentée par la continuité de l'espèce dans sa forme socioculturelle, *la famille* et les *enfants*. Les aspects *anatomophysiologiques* seraient les outils nécessaires à cette reproduction lui conférant le caractère mécanique. Les pratiques sexuelles passeraient comme moyens nécessaires pour assurer cette continuité. Ainsi, la relation entre la représentation sociale de la reproduction et celle de la sexualité est une relation de « *croisement emboîté* ». Elle est caractérisée par la présence d'éléments de noyau dur d'une représentation dans la périphérie de l'autre et vice-versa d'une part, et la présence d'éléments dans les mêmes zones des deux représentations d'autre part. Ces éléments sont fonctionnels pour les deux objets. Aussi, l'interpellation de l'une implique la présence de l'autre (El Meddah, 2013).

Pour terminer, et selon Legardez (2001 et 2004), plus les éléments forts, c'est-à-dire les éléments situés dans le noyau dur, sont concrets plus il est difficile de ramener cette représentation à l'abstraction, ce qui est le cas pour la représentation sociale de ces enseignants à propos aussi bien de la reproduction humaine que de la sexualité. En effet, la plupart des éléments localisés dans le système central comme *enfants*, *gamètes*, *appareil génital* et *rapport sexuel* sont des termes relevant du monde concret alors que ceux qui se rapportent au registre abstrait tels que *sentiments*, *pulsion*, *difficultés* sont situés dans la zone contrastée. Ceci nous permettrait de dire que la représentation sociale de cet échantillon d'enseignants serait plutôt basée sur des éléments concrets avec un aspect mécano-scientifique.

2- Méthodologie

Dans le présent travail, nous nous sommes intéressées aux deux phases d'enseignement : la phase préactive, celle de la préparation des activités hors de la classe et dans des contextes différents de ceux de la situation classe et la phase interactive correspondant à l'activité d'enseignement en situation classe (Gautier et al, 1997).

Pour la phase préactive, nous avons administré un questionnaire à 37 enseignants couvrant trois grands volets : Comment aborder la reproduction humaine et la contraception, les références utilisées et la prise en compte des représentations sociales des élèves à propos de la reproduction humaine et de la sexualité.

Pour la phase interactive et partant du fait que l'enseignant n'est pas un décideur souverain, conscient de ses actes et qui anticiperait toutes les conséquences de ses actes *in-situ* (Lessard et Tardif, 1999), nous avons assisté à trois séances d'observation dont l'objet est la contraception. Nous nous sommes intéressées au décalage entre les pratiques déclarées et celles effectives des enseignants tout en focalisant notre analyse sur le discours adopté par ces enseignants dans la classe.

3- Les pratiques déclarées des enseignants

3.1 Comment aborder la reproduction humaine et la contraception

Ce groupe d'enseignants déclarent qu'il n'y a pas de différence entre le thème de la reproduction humaine et les autres thèmes (digestion, respiration) et qu'il faut « *se focaliser sur des notions scientifiques* ». Leur premier objectif est de *transférer* des connaissances surtout en relation avec les IST reflétant ainsi l'impact de leurs représentations sociales à propos de la sexualité. L'explication des processus en relation avec le cycle reproducteur chez la femme, la fécondation, la nidation, l'anatomie, etc. constitue le deuxième objectif cité par la plupart des enseignants traduisant l'aspect mécano-descriptif de leurs représentations sociales à propos de la reproduction et de la sexualité. Les objectifs éducatifs sont cités par une minorité sans donner d'explication.

Bien qu'ils fassent partie des PO, les dangers des IST, les méthodes contraceptives, ainsi que l'hygiène de la santé sont cités comme des horizons à ouvrir lors de la leçon de la reproduction humaine. Une minorité de notre groupe déclare ne pas « *aborder des notions hors programme* ». Dans le même sens et selon notre échantillon, discuter de la puberté doit se faire dans le cadre de l'école en se limitant aux instructions officielles et pas avant l'âge de 14 ans. Mais quand il s'agit de leurs enfants, ils signalent que le contexte social ne le permet pas. En effet, ce groupe d'enseignants déclarent être « *plus à l'aise avec les élèves car on présente les notions scientifique alors que pour ses enfants, c'est un cadre familial et c'est un tabou* ».

Concernant l'ES, la réponse de ces enseignants est départagée. En effet, la moitié de notre échantillon pense que l'ES ne constitue pas un sujet difficile à aborder en classe mais avec certaines limites et qu'il faut surtout « *convaincre les élèves de ne plus le considérer comme sujet anormal* ». L'autre moitié pense que cette éducation est un sujet difficile à traiter du fait que la société est arabo-musulmane où la sexualité est un sujet tabou et que la mixité dans les classes rend plus difficile cette tâche. Paradoxalement, ces enseignants pensent que c'est au professeur des SVT en premier lieu de faire l'ES, vient dans un second lieu les parents et spécialement la mère. Le médecin, le sexologue, le psychologue et l'école devraient consolider leur rôle dans cette éducation.

Les documents officiels (manuels et PO) sont les références les plus utilisées par les enseignants quand ils préparent leur cours. Les supports audiovisuels viennent dans un deuxième ordre, suivis par les

livres scientifiques et médicaux. Un seul enseignant a déclaré avoir recours aux recherches effectuées par les élèves. Par ailleurs, ces références sont données seulement aux élèves et non à leurs propres enfants tout en insistant de leur montrer des films et vidéos des sidéens qui illustrent leurs souffrances. Ceci confirme encore l'impact et le poids de leurs représentations sociales à propos de la sexualité sur leurs pratiques. En effet, la sexualité est intimement liée aux dangers des IST si elle est pratiquée dans un contexte autre que le couple marié. Quant à l'utilisation de ces documents, les enseignants seraient omniprésents puisque, pour eux, il s'agit de présenter, d'expliquer, de poser des questions et d'utiliser un vocabulaire adéquat en les utilisant.

3.2 Prise en considération des représentations sociales des élèves à propos de la reproduction et de la sexualité

Les enseignants pensent que leurs élèves ont des connaissances très limitées à propos de la sexualité et qu'ils ont des représentations erronées à corriger surtout concernant quelques notions anatomophysiologiques. Ils pensent aussi que les élèves véhiculent deux représentations sociales communes aux Tunisiens : l'origine du bébé et le responsable de son sexe, sachant comme nous l'avons mentionné plus haut, que la femme stérile et celle n'ayant pas pu donner un garçon est dévalorisée socialement. Ce manque d'information nécessite, selon ces enseignants, une préparation des adolescents à la puberté. Cette préparation doit aider, d'une part, les parents à contrôler les relations entre les filles et les garçons, et d'autre part, elle aide les enfants à se préparer à leur rôle de « grand » dans la société surtout en relation avec la religion (Jeûne, prière, pas de relations sexuelles hors mariage surtout pour les filles).

4- Les pratiques effectives des enseignants

Concernant les pratiques effectives des enseignants, nous nous sommes limitées à analyser les échanges en classe et le discours adoptés par ceux-ci. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur l'approche communicative centrée sur les pratiques discursives de l'enseignant fournissant une perspective sur la façon dont l'enseignant travaille pour développer des idées en classe. Cette approche caractérise ces échanges à travers 2 dimensions : interactive/non-interactive et dialogique/autoritaire (Scott et Mortimer, 2003).

Pour les 3 séances auxquelles nous avons assisté, l'enseignant s'appuie sur des ostensions verbales, textuelles et graphiques tout en étant le seul à l'origine de toutes les indications et les réponses des élèves sont induites par les questions de celui-ci. Conséquemment, ils instaurent et statuent le savoir à propos de la contraception en se limitant aux renseignements figurant dans les manuels et parfois en ignorant ceux qui pourraient donner lieu à des discussions. En effet, quant aux questions des élèves telles que « *comment utiliser le préservatif ? Il n'est pas cher ? Quand peut-on avoir un rapport sexuel sans tomber enceinte ?* » ; ces enseignants les discréditent et de là ils les refroidissent. Dans ce sens, ces échanges constituent une pseudo-interaction du fait que l'enseignant adopte une posture autoritaire-interactive puisque c'est lui qui gère cette interaction tout en donnant la parole aux apprenants pour répondre aux questions dont il est l'origine.

Par ailleurs, la contraception est présentée comme synonyme du planning familial ; elle présente un avantage économique avec une prime limitée aux 3 premiers enfants et un avantage sur la santé physiologique et mentale de la mère. Ces informations, qui sont présentées par les enseignants, sont enveloppées par un discours socioculturel à propos de la sexualité fort présent dans leurs représentations sociales à propos de la sexualité. En effet, les deux partenaires sont désignés par « *la*

femme et son mari » avec une interdiction de la contraception définitive selon la religion. Outre cette enveloppe socioculturelle du discours, l'enseignant utilise un discours familier en interpellant les apprenants par ma fille (*Benti*) et mon fils (*Weldi*) ce qui instaure une double interdiction de parler de la sexualité : une première du fait qu'elle constitue un sujet tabou et interdit d'en discuter en famille en Tunisie (El Meddah, 2013) et une deuxième de ne pas déborder du programme où il y a un lourd silence à propos de la sexualité (El Meddah, 2013 ; Abdelli, 2005 et 2011).

5- Les pratiques des enseignants entre le déclaratif et le réel

Plusieurs chercheurs (Altet et al., 1994 e 1996 ; Bru, 2004) ont souligné l'écart entre ce que déclarent les enseignants et ce qu'ils font réellement dans la classe, résultat que nous soulignons aussi dans la présente étude. D'un autre côté, se limiter aux volets scientifiques et avoir recours aux documents officiels, spécialement le manuel scolaire, ont été repérés aussi bien dans le discours des enseignants que dans leurs pratiques dans la classe. Ce qui montre l'importance du manuel scolaire pour eux. Cette importance du rôle du manuel scolaire comme source principale voire unique pour les enseignants a été signalée dans les recherches d'Alves et Carvalho (2007) et ceux de Smith et Kippax (2003). En outre, cette importance est décelée dans le fait que les enseignants déclarent ouvrir des horizons qui dépassent les programmes (comme les dangers des IST) alors qu'en réalité, ceux-ci font partie des contenus du manuel scolaire auquel les enseignants s'attachent et ne dévient pas.

Sur un autre plan, les enseignants disent prendre en considération les représentations sociales des élèves à propos de la reproduction humaine et de la sexualité et qu'ils instaurent un débat dans ce sens ; alors qu'en classe, ils adoptent une posture autoritaire (patterns question-réponse) sans aucune référence aux représentations sociales de leurs élèves évitant tout dépassement du contenu du manuel et refroidissant les questions vives en relation avec la sexualité. Ce qui refléterait le malaise des enseignants par rapport à l'abord de ce thème. Ces résultats vont dans le même sens que ceux présentés dans les travaux de Cogérino-Marzin et Méchin (1998), d'Anastasiocio (2005) et de Chung Lee (2002).

Quant à l'ES, aucun aspect éducatif n'a été soulevé pendant les séances-classe alors que les enseignants pensent que c'est le rôle du professeur des SVT en premier lieu. Ceci ne corrobore pas avec les résultats d'autres études (Anastasiocio et al., 2005 ; Auzolat, 2010) qui stipulent que pour les enseignants, l'ES devrait être assurée par d'autres acteurs à savoir les parents et les professionnels de la santé.

Concernant la contraception, objet des séances d'observation, elle est présentée comme synonyme de planning familial et une décision à prendre par le *mari* et sa *femme* ; de plus les moyens contraceptifs sont à utiliser seulement par le couple marié ; ce qui fait entrer la contraception dans un moule social limitant le seul cadre de la sexualité à la famille. Cet aspect social de la famille est repéré aussi dans les travaux de Snyder et Broadway (2004) et Alves et Carvalho (2007) qui soulèvent la présence de l'image de la famille traditionnelle dans les manuels scolaires.

Mais pour ces enseignants, ce cadre social est consolidé par l'influence de la religion dévoilée dans le discours des enseignants à travers l'interdiction de la contraception définitive et l'obligation du mariage pour pouvoir avoir des rapports sexuels. Ceci rejoint leurs déclarations quand ils évoquent l'ES et la caractérisent comme sujet tabou et que la religion interdit ce genre de discussion dans la société. Paradoxalement, en Tunisie, plusieurs campagnes de sensibilisations sont assurées par des ONG à propos de cette éducation et de la prévention des IST. Conséquemment, l'élève tunisien véhicule l'idée de contraception depuis sa naissance construisant forcément à cet égard une représentation sociale

qui l'aide à mieux comprendre, à gérer et à confronter le monde dans lequel il vit (Jodelet, 2003) mais se trouve dans un contexte scolaire qui interdit tout abord de la sexualité.

6- Enseignement de la reproduction humaine et objectifs du développement durable

Bien qu'ils demeurent non généralisables, les résultats que nous venons d'exposer nous permettent de dresser le tableau suivant : l'ES est totalement absente dans les programmes mais aussi dans les pratiques de l'enseignement des professeurs de SVT ; les questionnements des élèves à propos de la sexualité sont étouffés et refroidis par les enseignants ; la sexualité est associée aux IST-Sida si elle est pratiquée en dehors du mariage, la préparation à la puberté sert comme moyen pour contrôler la chasteté des adolescentes avec une liberté attribuée au sexe masculin.

Dans ce tableau, le développement de l'adolescent ne trouve pas sa place. En effet, au cours de cette période difficile, le jeune prend conscience de ses droits et de ses besoins sexuels et reproductifs et il essaie de trouver des réponses à ses questions. En complément à la famille, l'école doit jouer un rôle important dans la préparation des enfants et des jeunes à leurs futures fonctions et responsabilités d'adultes. Elle contribue à l'éducation à la vie en société en armant les jeunes par des réponses, des conseils et des informations qui leur permettent d'acquérir les compétences nécessaires pour passer à l'âge adulte. Ceci est traduit clairement dans la stratégie de l'UNESCO pour l'éducation sexuelle complète qui est alignée sur les objectifs du développement durable notamment ceux qui ont trait à l'éducation à la santé et à l'égalité des genres.

En effet, la déclaration d'Incheon confirme que l'éducation développe les connaissances, les valeurs, et les attitudes permettant aux citoyens de mener une vie pleine de bonne santé, de prendre des décisions éclairées et de réagir aux défis locaux et mondiaux. Ratifiant et adoptant cette déclaration la Tunisie devrait adapter ses programmes d'enseignement pour répondre surtout aux objectifs 3, 4 et 5 en relation avec l'éducation la santé et l'égalité des sexes. Or le lourd silence à propos de la sexualité dans les programmes, les pratiques d'enseignement qui évitent et refroidissent les questions de la sexualité et du comportement sexuel et l'importance influence des représentations sociales des enseignants à propos de la reproduction humaine et de la sexualité n'aident pas, voire bloquent la concrétisation de ces objectifs dans le cadre de l'école.

7-Conclusion : Pratiques des enseignants et transition

La distinction entre ce qui est permis ou interdit, normal ou pervers, pathologique ou sain, en matière de sexualité repose sur l'ensemble des règles de conduite dans une société donnée, autrement dit sur un choix de valeurs habituellement appelées « morale ». Cette morale varie d'une société à une autre mais aussi d'une époque à une autre. Elle est le fruit des croyances, des religions, des politiques et même des intérêts de certains groupes sociaux puissants. En Tunisie, une législation incontestablement moderniste qui permet et soutient une émancipation vers des valeurs universelles en rapport avec la sexualité est instaurée depuis plus de soixante ans. Cependant, après « *la révolution de 2011* », les groupes sociaux qui soutiennent un *intégrisme* religieux ne ratent aucune occasion pour instaurer le retour vers une morale condamnant la sexualité et la classant dans la catégorie de péché et de danger pour les jeunes et les non-mariés. Cet *intégrisme* religieux et cette socialisation de la religion qui ont fait de la sexualité un sujet tabou sont contradictoires avec une volonté politique d'ouverture et d'émancipation préconisées depuis le temps de Bourguiba d'une part, et les valeurs de la religion musulmane d'autre part. Cette contradiction et ce décalage sont reflétés dans les discours et les pratiques des enseignants quant à la sexualité. Un décalage soutenu par l'absence de tout ce qui est valeurs dans le manuel scolaire auquel les enseignants sont attachés, malgré la présence de ces valeurs dans les grandes finalités des trois réformes qu'a connues le système éducatif en Tunisie. Ainsi,

nous pouvons avancer que les pratiques des enseignants constituent un obstacle à une transition durable vers des valeurs universelles en relation avec la sexualité.

Les connaissances en relation avec la sexualité constituent un autre obstacle pour cette transition durable. En effet, partant du principe que l'ES fait référence à un processus d'apprentissage volontaire, individuel et/ou collectif impliquant notamment communication, participation, auto-prise en charge (Delville et al, 1997), cette éducation constitue un processus qui s'étend durant toute la vie, de la naissance à la mort et qui aide les gens à changer et à s'adapter à tous les niveaux. Elle est, par conséquent, fondée sur des connaissances scientifiques et notamment sur la reconnaissance de la sexualité de l'enfant et de l'adolescent et par là le principe de la disponibilité de l'information pour chaque âge et chaque groupe ethnique et sociale (Papova, 1996). Dans notre étude, ces connaissances scientifiques sont présentées sous un aspect anatomophysiologique avec un discours socioculturel traditionnel conservateur. De plus, ces connaissances sont limitées à quelques séances pour les élèves de la 9^{ème} année de l'enseignement de base. Ce qui nous permet de mettre un grand point d'interrogation sur le rôle de l'école tunisienne, et par là le rôle des enseignants dans la transition des valeurs universelles en relation avec la sexualité sachant qu'elle se limite à présenter des connaissances fragmentées en relation avec la reproduction humaine avec un lourd silence à propos de la sexualité ignorant ainsi l'élève et son développement.

Pour terminer et comme le dit bien Giordan « *Un nouveau citoyen n'est pas l'enfant d'un miracle, il est le fruit d'une histoire relayée de génération en génération. Au fil des siècles, l'humanité a accumulé un héritage culturel colossal qui n'a cessé d'augmenter* » (Giordan, 2005, p225). Ainsi, pour nos élèves tunisiens quels legs culturels en relation avec la sexualité vont leur transmettre les enseignants avec telles pratiques conservatrices, parallèlement à un contexte universel qui encourage la promotion d'une éducation sexuelle complète pour tous les jeunes du monde (UNESCO, 2017) ? En conséquence, la décision politique doit choisir : soit laisser les jeunes tracer leur propre chemin à travers le nébuleux mélange de partialité, de désinformation et d'exploitation pure et simple auquel ils sont exposés par les médias, l'internet, les pairs, et les personnages sans scrupules, soit relever le défi en mettant en place une ES claire, soigneusement étayée, scientifiquement établie et fondée sur les valeurs universelles de respect et de droit de l'Homme.

Bibliographie

- ABDELLI S. La reproduction et la sexualité humaine dans l'enseignement secondaire tunisien. Mémoire de master, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue. 2005
- ABDELLI. S., Perru. O. & Clément. P. Incidence de la culture musulmane sur les conceptions des enseignants tunisiens à propos de la reproduction et de la sexualité : interaction entre valeurs et connaissances scientifique. In Martinand J-L et Triquet. E. Actes JIES XXIX, Chamonix, France. 2008
- ABDELLI S. La reproduction humaine et l'éducation à la sexualité en Tunisie et en d'autres pays francophones : analyse des manuels et des conceptions d'enseignants. Thèse de doctorat Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, 2011.
- ABRIC J.C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales* (Jodelet. D. dir). Ed. Puf (7^{ème} édition, 2003), p.205-223. 1989
- ALTET M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. Volume 138, 2002. P. 85-93, 2002

- ALVES, G. & CARVALHO, G.S. Reproduction and Sex Education in Portuguese Primary School Textbooks: a poor contribution to scientific learning. In proceedings of IOSTE international meeting on Critical Analysis of School Science Textbooks, Hammamet (Tunisia), 7 – 10 February 2007
- ANASTACIO, Z., CARVALHO, G.S. & CLEMENT, P. Portuguese primary school teachers' conceptions and obstacles to teach sex education. In: M.. Hammann, M. Reiss, C. Boulter & S.D. Tunnicliffe (Eds.) *Biology in Context – Learning and teaching for the twenty-first century*. London: Institute of education, University of London, pp. 283-299, 2008.
- ANASTACIO, Z., CARVALHO, G.S. & CLEMENT, P. “ Les difficultés des enseignants face à l'introduction de l'éducation sexuelle au Portugal : influences du sexe, de la religion et de plusieurs autres paramètres”. Quatrième rencontres scientifiques de l'ARDIST. (pp. 417-418) Lyon, 2005b
- ANASTACIO, Z., CARVALHO, G.S. & CLEMENT, P. “Teachers' conceptions of, and obstacles to, sex education in Portuguese primary schools”. In *Developing Standards on Science Education* (H. Fischer Ed.). London: Taylor & Bfrancis Group, pp. 47-54, 2005.
- AUZOLAT P., *Education à la sexualité : prise en compte des conceptions des élèves et posture enseignante*. Mémoire de master 2 HPDS, Université Montpellier 2, Laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation), 2010.
- BERNARD S. (2004). *L'enseignement de la reproduction et de la sexualité humaine dans le secondaire de 1950 à nos jours : analyse comparative des programmes et textes officiels de l'Éducation Nationale*. Mémoire de DEA, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- BERNARD, S., CLEMENT, P. & CARVALHO, G.S. (2007) “Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en oeuvre sur un exemple” In : *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (Coord : M. Lebrun) Presses de l'Université du Québec (CD)
- BESSIS. S. Le féminisme institutionnel en Tunisie. *Clio*, numéro 9/1999, Femmes du Maghreb, [En ligne], mis en ligne le 22 mai 2006. URL : <http://clio.revues.org/document286.html>. Consulté le 26 juin 2007, 1999.
- BOUHDIBA. A. *La sexualité en Islam*. Puf, Paris 1975.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M. et LECONTE-LAMBERT C., Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, janvier-février-mars 1999, p.97-110, 1999.
- BRU M. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*. Volume 138, 2002. P. 63-73, 2002.
- BRU M., ALTET M. et BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, p.75-87
- CARVALHO.G. ALVES, G., ANASTACIO, Z. & CLEMENT, P. “Reproduction and sex education in primary school textbooks and teachers' role”. (Comunicação oral). XII IOSTE Symposium: Science and Technology Education in the Service of Humankind, Penang, 30.07 – 4 .08.2006
- Code de Statut Personnel. Imprimerie officielle, 2006.

- COGERINO. G., MARZIN P. & MECHIN. N. Prévention santé : pratiques et représentations chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive et de Sciences de la Vie et de la Terre. In *Recherche et Formation*. Vol n°28, INRP, Paris, 1998.
- DAVID S. *Contraception*. Edition Masson, 2007.
- EI MEDDAH. F. *L'éducation sexuelle dans l'école tunisienne*. Thèse de doctorat Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, 2013.
- FLAMENT C. Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales* (Jodelet. D. dir). Ed. Puf (7^{ème} édition, 2003), p.224-238, 1989.
- FOUCAULT. M. *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir* ; vol 1. Édition Gallimard, édition 2004. 1976
- FOUCAULT. M. (1984). *Histoire de la sexualité. L'usage des plaisirs* ; vol 2. Édition Gallimard, édition 2007.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S. & SIMARD D. *Pour une théorie de la pédagogie – Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
- GIORDAN. A. (1998). *Apprendre !* Ed. Belin (imprimé en France par IME, juillet 2005)
- HAFFANI.F (2005). *La sexualité des hommes tunisiens*. Pr Haffani publications.
- JODELET. D. Représentations sociales : un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (Jodelet. D. dir). Ed. Puf (7^{ème} édition, 2003), p47-78. 2003.
- LEGARDEZ. A. *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspective*. Publications de l'Université de Provence, 2001
- LEGARDEZ. A. L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 30, numéro 3, pages 647-665, 2004.
- LEGARDEZ. A. Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repères. In *l'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. (dir. Legardez A., Simonneaux L.), ESF éditeur, Paris. P19-31, 2006
- POPOVA. V.J., La sexualité de 6 à 66 ans. Projet d'éducation sexuelle dans la société moderne. *Cahier sexol.clin*. vol 22 N°132, 1996
- REICH. W. *La révolution sexuelle*. Brodard et Taupin, Paris, 1970.
- SMYTH. E. Single-sex Education: What Does Research Tell Us? *Revue française de pédagogie*. Vol.171, avril-mai-juin, p47-55, 2010.
- TARDIF M. & LESSARD C. (), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Edition De Boeck, Bruxelles. 1999
- UNESCO. *Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif du développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Edition UNESCO, 2016.
- UNESCO. *Stratégie de l'UNESCO sur l'éducation pour la santé et le bien-être : Contribution aux objectifs de développement durable*. UNESCO, 2017

UNESCO. *Education sexuelle complète : nouveaux éléments d'information, enseignements et pratiques* Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, 2017.