



# **Éducation à la sexualité et contextes culturels : une analyse comparative de la France et du Maroc**

## **Sexuality Education and Cultural Contexts: A Comparative Analysis of France and Morocco**

**AGHZAFEN Mostafa**

Encadrant et Professeur d'Université

Université Ibn Tofail Kénitra, Faculté des langues, lettres et arts,  
Laboratoire langage et société  
Maroc

**BESSI Saadia**

Doctorante

Université Ibn Tofail Kénitra, Faculté des langues, lettres et arts,  
Laboratoire langage et société  
Maroc

**MICOLLET Prescillia**

Doctorante

Université Lumière Lyon 2,  
Laboratoire éducation, culture et politique  
France

**Date de soumission :** 07/11/2025

**Date d'acceptation :** 09/12/2025

**Pour citer cet article :**

AGHZAFEN. M. & al. (2025) «Éducation à la sexualité et contextes culturels : une analyse comparative de la France et du Maroc», Revue Internationale du chercheur «Volume 6: Numéro 4 » pp: 1280-1314.



## Résumé

Cet article propose une analyse comparée de l'éducation à la sexualité en France et au Maroc, en examinant comment les contextes institutionnels, culturels et religieux influencent les représentations sociales et les pratiques éducatives. En France, l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS), inscrite dans le Code de l'éducation, s'appuie sur une logique laïque et universaliste centrée sur la prévention, l'égalité de genre et le respect du consentement. Au Maroc, malgré des besoins croissants liés aux mutations sociales et aux enjeux de santé publique, l'éducation à la sexualité reste contrainte par le poids des traditions et des normes religieuses, freinant son intégration dans les curricula officiels. L'étude croise des entretiens qualitatifs en France (30 enseignants du premier degré) et une enquête par questionnaire au Maroc (260 enseignants) afin de mettre en lumière les convergences et divergences observées. Les résultats soulignent la nécessité d'une approche interculturelle, contextualisée et respectueuse de la diversité des valeurs éducatives.

**Mots clés :** éducation à la sexualité, France, Maroc, religion, laïque

## Abstract

This article offers a comparative analysis of sexuality education in France and Morocco, examining how institutional, cultural, and religious contexts shape social representations and educational practices. In France, affective, relational, and sexual life education (EVARS), enshrined in the Education Code, follows a secular and universalist approach focused on prevention, gender equality, and respect for consent. In Morocco, despite growing needs linked to social change and public health challenges, sexuality education remains constrained by traditions and religious norms, hindering its integration into official curricula. The study combines qualitative interviews in France (30 primary school teachers) and a questionnaire survey in Morocco (260 teachers) to highlight convergences and divergences. The results emphasize the need for an intercultural and context-sensitive approach that reconciles the universality of rights with respect for cultural and educational diversity.

**Keywords:** sexuality education, France, Morocco, religion, secularism

## Introduction

L'éducation à la sexualité est obligatoire en France depuis la loi Aubry de 2001 qui en impose l'enseignement « *dans tous les établissements scolaires de la maternelle à la terminale* ». Afin de renforcer cette obligation et d'en préciser les modalités, plusieurs circulaires sont venues compléter ce cadre légal. La circulaire de 2003 rappelle la nécessité de mettre en œuvre cet enseignement tout en « *respectant les convictions de chacun* ». Elle insiste sur l'implication de l'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire toutes les personnes intervenant dans la vie scolaire des élèves : enseignants, personnels de direction, parents d'élèves, personnels de santé et sociaux (ATSEM, AVS, infirmiers scolaires, etc.). Plus récemment, la circulaire de 2018 a réaffirmé que l'éducation à la sexualité doit être dispensée sur la base de « *valeurs laïques et humanistes* ». Toutefois, en l'absence d'un programme national clair et unifié, sa mise en œuvre est restée inégale sur le territoire.

Face à ce constat, le Conseil supérieur des programmes a élaboré un programme officiel, adopté et validé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSEN) en mars 2025<sup>[1]</sup>. Ce programme, qui entrera en vigueur à la rentrée 2025 dans tous les établissements du primaire, du collège et du lycée, sera mis en œuvre par les enseignants, malgré des contestations émanant de certains partis conservateurs<sup>[2]</sup>. À noter que ce nouveau programme modifie l'intitulé de l'enseignement : on parle désormais d'Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS)<sup>[3]</sup>.

Au Maroc, l'éducation sexuelle est une obligation interdite qui relève également d'une nécessité, mais fait l'objet d'un tabou, d'une interdiction. En effet, à l'ère du numérique, les jeunes Marocains sont exposés à des réalités sexuelles, qu'elles soient normatives ou déviantes, engendrant des conséquences sanitaires tangibles « MST, grossesses non désirées, viol, homosexualité... » (ONU, 2023). Cependant, elle est interdite sous le poids des traditions, comme le souligne l'UNESCO (2021) puisqu'il existe des preuves factuelles d'opposition à l'ES dans divers contextes. Face à cet oxymore social, des initiatives pilotes, soutenues par des organismes internationaux tels que l'UNFPA, plaident pour une éducation sexuelle scientifiquement fondée et respectueuse des valeurs culturelles. Pourtant, son intégration dans les programmes scolaires nationaux reste timide, voire absente.

Dans les deux contextes, ou dans d'autres, il convient de souligner que l'EVARS, quel que soit le nom qui lui est donné, revendique une portée universelle du fait de son importance et repose sur trois dimensions clés définies par l'OMS<sup>[5]</sup> :

- Psychoaffective (par exemple : gestion des émotions, estime de soi, respect de soi et des autres),
- Juridique (par exemple : droits des enfants, consentement, protection contre les violences),
- Sociale (par exemple : normes culturelles, stéréotypes de genre, relations interpersonnelles).

Ces axes visent notamment à renforcer les « compétences psychosociales », comme le souligne Lamboy (2021), et à préparer les jeunes à devenir des « *citoyens autonomes, responsables et ouverts à l'altérité* » (OMS, 2013). En ce sens, la mise en place de l'EVARS dans de nombreux pays s'inscrit dans une démarche visant à « *concilier épanouissement individuel et construction du commun pour la construction du vivre ensemble* » (Verneuil, 2025), tant au niveau national qu'international.

Les discours institutionnels véhiculent d'emblée une divergence entre le Maroc et la France, une divergence régie par les normes dominantes de chaque société. Cependant, notre étude propose de dépasser les stéréotypes et de saisir la complexité de ce sujet, assez délicat, à travers une approche individualisante, en analysant les discours [6] ordinaires des répondants français et marocains autour d'une seule question ouverte : « *que signifie pour vous l'éducation sexuelle ?* ». Une analyse qualitative qui vise à explorer les convergences et les zones grises des représentations individuelles tout en leur offrant un possible outil de changement. Cette comparaison permettra aussi, à travers les mots et les silences des répondants, de montrer comment la langue structure ces représentations.

Cette recherche interroge les définitions spontanées que donnent des enseignants français et marocains de l'éducation à la sexualité, dans le but d'identifier les freins, les leviers et les représentations qui orientent la mise en œuvre de cet enseignement dans leurs contextes respectifs. Elle s'inscrit dans une perspective comparative et interculturelle, articulant les dimensions institutionnelle, culturelle et linguistique. Comment les cadres institutionnels structurent-ils les représentations que les enseignants se font de l'éducation à la sexualité en France et au Maroc, et comment les stratégies linguistiques employées dans leurs discours rendent-elles visibles leurs positionnements et les écarts entre les deux contextes ? Nous formulons trois hypothèses principales. La première suppose que les discours des enseignants traduiraient des registres lexicaux différenciés : les enseignants français mobiliseraient un vocabulaire plus implicite et normatif, tandis que les enseignants marocains utiliseraient des termes plus explicites, souvent ancrés dans des référents religieux ou moraux. La deuxième postule que ces différences discursives s'expliqueraient par les cadres éducatifs et idéologiques propres à chaque pays : la laïcité et la citoyenneté en France, d'une part, les

valeurs religieuses, familiales et communautaires au Maroc, d'autre part. Enfin, la troisième hypothèse envisage que, malgré ces contrastes, les enseignants des deux contextes partageraient une même finalité : protéger les enfants, promouvoir le respect et prévenir les violences, ce qui révèle des valeurs éducatives communes au-delà des différences culturelles. Afin d'explorer ces hypothèses, nous adoptons une méthodologie mixte, combinant une série d'entretiens qualitatifs menés en France auprès d'enseignants du premier degré et une enquête par questionnaire administrée au Maroc auprès d'un échantillon de 260 enseignants. Ce croisement de données permet d'analyser à la fois les représentations, les zones de tension et les points de convergence dans les définitions et les pratiques de l'éducation à la sexualité, en tenant compte des spécificités institutionnelles et culturelles propres à chaque contexte. Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, l'article se structure en trois parties. Dans un premier temps, nous présentons l'évolution historique, institutionnelle et culturelle de l'éducation à la sexualité en France et au Maroc, afin d'en dégager les cadres normatifs et les tensions qui les traversent.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse des définitions spontanées et des représentations des enseignants, à partir des matériaux recueillis dans les deux pays, en s'appuyant sur une méthodologie mixte articulant entretiens et questionnaire.

Enfin, la troisième partie propose une discussion comparative, mobilisant des outils d'analyse linguistique et socioculturelle, afin de mettre en évidence les convergences, divergences et implications pédagogiques de ces discours.

## **1. Évolution historique de l'éducation à la sexualité (EAS) dans les deux pays : Cadre théorique et historique**

### **1.1 Le cas français**

L'éducation à la sexualité en France s'est construite sur un temps long, en passant progressivement d'une approche morale centrée sur la famille à un cadre institutionnel structuré. La circulaire Fontanet de 1973 constitue une première étape décisive : elle introduit officiellement l'éducation sexuelle à l'école, en distinguant l'information scientifique obligatoire d'une éducation plus large confiée à des intervenants extérieurs. Cette distinction met déjà en lumière une tension durable entre une logique sanitaire (prévention des risques) et une logique éducative visant la formation sociale et morale des élèves.

La loi du 4 juillet 2001 marque un tournant majeur. Elle rend l'éducation à la sexualité obligatoire à tous les niveaux de la scolarité et l'inscrit dans une perspective de santé publique et d'égalité entre les sexes. Les circulaires de 2003 et 2018 réaffirment cette orientation : elles

valorisent des principes humanistes, liberté, égalité, respect, tolérance, et font de la prévention des violences sexistes et sexuelles un objectif central.

Les textes plus récents, dont la circulaire de 2022 et les annonces de 2023, cherchent à homogénéiser les pratiques en précisant les attendus à chaque cycle d'enseignement et en renforçant la place du consentement, de l'égalité filles-garçons et du développement des compétences psychosociales. Le futur programme EVARS, prévu pour 2025, s'inscrit dans cette continuité en proposant une approche globale articulant dimensions biologiques, affectives, relationnelles et sociales.

Malgré cet arsenal institutionnel de plus en plus clair et structuré, la mise en œuvre demeure hétérogène. Les pratiques effectives reflètent des interprétations locales, des sensibilités professionnelles variées et des rapports différenciés au langage. Ces écarts entre curriculum prescrit et curriculum réel constituent un terrain privilégié pour analyser la manière dont les enseignants se saisissent de la sexualité : ce qu'ils disent, ce qu'ils taisent, et comment leurs choix lexicaux traduisent les normes et valeurs du contexte dans lequel ils exercent.

## 1.2 Le cas marocain

L'histoire de l'éducation à la sexualité au Maroc s'inscrit dans une trajectoire marquée par des tensions sociales, culturelles et religieuses. Dans la société précoloniale, fortement patriarcale, la sexualité relevait strictement de la sphère privée, encadrée par des normes de pudeur et des obligations conjugales. L'enseignement traditionnel, centré sur l'apprentissage religieux dans les *msids*, ne prévoyait aucune forme d'éducation sanitaire ou corporelle.

Sous le protectorat (1912–1956), les rapports de domination coloniaux renforcent les inégalités d'accès à l'éducation, notamment pour les filles, et la sexualité reste un sujet tabou. Malgré quelques débats autour de la « modernisation » de l'éducation féminine, aucune véritable éducation à la sexualité ne voit le jour, l'école demeurant un espace où les normes sociales et religieuses continuent de structurer les rôles de genre.

Après l'indépendance, les priorités nationales se concentrent sur la reconstruction du système éducatif autour de l'unification, de la généralisation, de l'arabisation et de la marocanisation. L'éducation à la sexualité ne constitue pas un enjeu explicite, même si la crise du SIDA à partir des années 1980 introduit progressivement une approche centrée sur la prévention sanitaire. Le premier cours spécifiquement dédié, « Éducation pour les femmes » (1985–1986), reste néanmoins limité à une conception normative du rôle féminin. Rebaptisé «



Éducation familiale » en 1997 et ouvert aux garçons, il marque une évolution symbolique, mais sans transformation profonde du curriculum.

Les réformes des années 2000, notamment la signature en 2005 du Pacte sur les droits de l'enfant en Islam et l'intégration de l'équité de genre dans le Cadre stratégique national, reconnaissent l'importance d'une éducation à la santé reproductive et aux droits. Plus récemment, la Vision stratégique 2015-2030 promeut les valeurs de citoyenneté, d'égalité et de tolérance, ouvrant un espace institutionnel plus favorable à l'introduction d'une éducation sexuelle modernisée.

Cependant, ces avancées restent limitées. Depuis 2020, les actions menées se concentrent essentiellement sur la prévention des violences, les risques sanitaires et la santé reproductive, dans une approche principalement biologique. Une éducation globale à la sexualité, intégrant les dimensions relationnelles, affectives et sociales, n'a pas encore été institutionnalisée. Ce cadre partiel et fragmenté explique en partie la diversité des discours des enseignants, partagés entre référents religieux, normes sociales et préoccupations de santé publique.

### **1.3 Contexte culturel et religieux de la France et du Maroc**

#### **1.3.1 Du curriculum commun à la divergence : l'opposition public/privé en France**

Si un socle commun existe en France, obligation de trois séances annuelles, prévention des violences, égalité filles-garçons, consentement, son interprétation varie selon les types d'établissements, ce qui produit des pratiques discursives distinctes.

Dans l'enseignement public, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans une logique laïque, scientifique et universaliste. Les références aux textes officiels structurent fortement le discours professionnel : consentement, égalité, stéréotypes, droits de l'enfant, compétences psychosociales. Cette orientation confère à l'éducation à la sexualité une légitimité citoyenne et éducative, en l'inscrivant dans les valeurs de la République.

Dans les établissements privés catholiques sous contrat, le « caractère propre » reconnu par la loi Debré (1959) introduit une autre conception de la sexualité. Le référentiel *L'éducation affective, relationnelle et sexuelle dans les établissements catholiques* (2010) articule l'enseignement autour d'une anthropologie chrétienne : dignité du corps, complémentarité



homme-femme, vocation conjugale, responsabilité spirituelle. Les discours recueillis montrent l'usage plus fréquent d'un vocabulaire moral ou symbolique (respect du corps, maîtrise de soi, fidélité, don de Dieu), qui coexiste avec les notions issues des programmes nationaux.

L'entrée en vigueur du programme EVARS en 2025 accentue cette divergence. Là où le public cherche à appliquer un cadre commun centré sur l'égalité et la prévention, les établissements privés adaptent ce programme aux repères spirituels qui les fondent.

Ainsi, deux conceptions éducatives coexistent dans un même système :

- l'une, laïque et universaliste, qui s'appuie sur les valeurs de la République ;
- l'autre, confessionnelle et différentialiste, qui met l'accent sur la dimension morale et spirituelle.

Ces visions influencent directement le lexique et les représentations des enseignants, fournissant des clés essentielles pour comprendre les discours analysés dans les résultats.

### **1.3.2 Le cas du Maroc**

Le contexte socioculturel marocain se caractérise par la coexistence de normes religieuses musulmanes, de traditions ancestrales et de courants contemporains. Cette particularité culturelle rend l'éducation à la sexualité à l'école «une équation difficile», voire une «impossible conciliation» entre valeurs religieuses, coutumes sociales et impératifs de santé publique.

Sur le plan institutionnel, le Maroc a pourtant souscrit à plusieurs engagements internationaux, dont le *Pacte sur les droits de l'enfant en Islam* (2005), qui reconnaît explicitement le droit des enfants musulmans à une éducation sexuelle appropriée. Cette adhésion témoigne du fait que la religion, en soi, n'est pas nécessairement un obstacle à l'éducation à la sexualité. Toutefois, «le modèle traditionnel de la sexualité au Maghreb, fondé sur la hiérarchie des sexes, la claustration de la femme, le sens de la pudeur et de l'honneur» (Bouhdiba, 1986) persiste encore fortement.

Le contexte actuel présente de nombreux défis. D'un côté, des résistances sociales profondément enracinées dans les structures symboliques et religieuses, qui freinent toute tentative d'intégration de l'éducation à la sexualité dans le curriculum scolaire. De l'autre, une

jeunesse marocaine confrontée à une puberté plus précoce, à la surexposition médiatique et à des risques accrus d'abus, de violences et de désinformation.

Face à cette tension, les politiques éducatives marocaines tentent progressivement de concilier valeurs religieuses, modernité et impératifs sanitaires. Mais l'absence d'un cadre institutionnel clair et la persistance du tabou social autour de la sexualité limitent encore la portée de ces initiatives.

### **1.3.3 Repères analytiques mobilisés :**

Afin de dépasser une lecture strictement historique des politiques éducatives, cette recherche s'appuie sur trois axes d'analyse.

- (1) Normes sociales et religieuses comme cadres de dicibilité. La sexualité constitue un objet sensible dont la mise en mots est filtrée par les valeurs collectives (laïcité, morale religieuse, pudeur). Ces normes déterminent ce qui peut être dit ou tu, et sous quelles formes.
- (2) Le langage comme outil de positionnement professionnel. Les stratégies discursives (euphémisation, explicitation, normativité) sont considérées comme des indicateurs des tensions et ajustements des enseignants.

Ce cadre analytique articule approches institutionnelles, culturelles et discursives, et éclaire la manière dont les enseignants construisent la signification de l'éducation à la sexualité selon les contextes. L'apport spécifique de cet article est de montrer que l'analyse linguistique des discours enseignants constitue un outil essentiel pour dépasser les approches strictement institutionnelles : elle révèle la manière dont les acteurs s'approprient, reformulent ou contournent les prescriptions selon les contextes culturels et religieux.

### **Conclusion du cadre historique et théorique du cas français et marocain :**

En France, l'éducation à la sexualité s'est progressivement institutionnalisée dans une logique laïque et égalitaire, tout en demeurant marquée par des tensions entre prescriptions nationales et pluralité des valeurs, notamment dans le secteur privé catholique.

Au Maroc, son développement reste plus récent et s'inscrit dans un contexte où les normes religieuses et socioculturelles influencent fortement les possibilités de mise en œuvre. Malgré certaines avancées liées à la santé reproductive ou aux droits de l'enfant, l'absence d'un cadre uniifié et la persistance du tabou social rendent la question complexe.

Ces éléments montrent que les deux pays abordent l'éducation à la sexualité selon des trajectoires distinctes, façonnées par leurs histoires institutionnelles, leurs normes culturelles et les attentes portées par leurs systèmes éducatifs. Ce contexte comparatif constitue le socle

nécessaire pour analyser, dans les sections suivantes, la manière dont les enseignants parlent de la sexualité et comment leurs discours reflètent ces environnements contrastés.

Les dynamiques observées en France et au Maroc s'inscrivent dans un champ plus large de recherches internationales sur l'éducation complète à la sexualité (UNESCO, 2018 ; OMS, 2010). Dans plusieurs pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (Tunisie, Égypte, Jordanie), les résistances religieuses et sociales limitent également la mise en œuvre de programmes d'éducation sexuelle. À l'inverse, certains pays d'Afrique subsaharienne ou d'Europe du Sud (Sénégal, Rwanda, Portugal) ont engagé des réformes plus globales intégrant les dimensions affectives et relationnelles. Situer les cas français et marocain dans ce paysage permet de montrer que les tensions entre normes culturelles, enjeux sanitaires et prescriptions internationales relèvent de défis transnationaux.

## **2. Représentations et définitions : ce que signifie « éducation à la sexualité » pour les personnes interrogées**

### **2.1. Méthodologie croisée : entretiens en France, questionnaire au Maroc**

Pour le cas français, l'approche retenue est mixte, combinant une analyse approfondie des textes officiels avec une enquête de terrain menée par entretiens dans des établissements publics et privés du premier degré (académie X). Ces entretiens, réalisés auprès de professeures des écoles de la petite section au CM2, ont été conduits dans le respect des règles de confidentialité. Les enseignants ont été recrutés sur la base du volontariat, à la suite d'un appel à participation diffusé par courriel après autorisation du rectorat de l'académie X, complété par un recrutement par réseau professionnel. Les personnes intéressées ont été informées des conditions éthiques de la recherche (anonymisation, confidentialité, droit de retrait), et aucun·e participant·e n'a été contraint·e à prendre part aux entretiens.

L'échantillon français comprend 30 entretiens menés auprès d'enseignantes et d'enseignants du premier degré. La majorité exerce dans l'enseignement public (24), tandis que 6 travaillent dans des écoles privées catholiques sous contrat. Il reflète la forte féminisation du premier degré (26 femmes pour 4 hommes) et une diversité d'ancienneté : 2 enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience, 6 entre 5 et 10 ans, 10 entre 10 et 15 ans, 8 entre 15 et 20 ans, et 4 ayant plus de 20 ans ou proches de la retraite. Sur le plan géographique, 24 participant·es exercent en milieu urbain et 6 en milieu rural.

La collecte a suivi le principe de **saturation théorique** : les entretiens supplémentaires n'apportant plus de nouvelles catégories significatives, l'échantillon a été jugé suffisant pour répondre aux objectifs de la recherche.

L'objectif était d'identifier les différences éventuelles entre les deux types d'établissements, tant dans la compréhension de l'EVARS que dans la perception de son utilité et des obstacles rencontrés lors de sa mise en œuvre. Une attention particulière a également été portée au discours des enseignants : le choix des mots, les implicites, les euphémismes ou au contraire les termes explicites utilisés pour désigner la sexualité et ses enjeux. Cette analyse linguistique a permis de repérer la manière dont le langage reflète les représentations sociales et culturelles associées à l'éducation à la sexualité.

Au total, 30 entretiens ont été conduits à partir d'une grille d'analyse commune, permettant d'assurer la comparabilité des données recueillies. La grille d'entretien, semi-directive, a été élaborée de manière à structurer les échanges autour d'axes communs tout en laissant aux participant·es la possibilité de développer librement leurs représentations ; elle a été prétestée afin d'en vérifier la clarté et la pertinence. Les entretiens, d'une durée comprise entre 30 et 90 minutes, ont été enregistrés avec l'accord des participants, puis transcrits intégralement. La grille d'entretien portait sur quatre axes :

1. Définition spontanée de l'éducation à la sexualité ;
2. Expériences professionnelles ;
3. Représentations du rôle de l'école ;
4. Perception des obstacles et leviers.

Pour le cas marocain, et afin d'appréhender de manière empirique ce que les enseignantes et enseignants marocains pensent de l'éducation à la sexualité tout en identifiant leurs attentes et leurs besoins, il a paru pertinent d'adopter, contrairement au terrain français, propice à l'entretien, une enquête par questionnaire.

Ce choix méthodologique s'est imposé pour neutraliser l'effet inhibiteur de l'enregistrement, risquant de n'engendrer qu'un discours convenu et prudent, tout en offrant un cadre sécurisant indispensable pour recueillir des données fiables et authentiques (BERTAUX, 2006).

Le questionnaire a été élaboré en trois versions linguistiques (arabe, amazigh et français), les deux premières correspondant aux langues officielles du Maroc. Les participants pouvaient

ainsi répondre dans la langue de leur choix afin de garantir une expression libre, authentique et sans contraintes.

L'enquête a été administrée principalement en ligne, via une application de messagerie instantanée, à un réseau initial de contacts personnels, qui ont été invités à le redistribuer avec leurs propres réseaux. Cette approche ouverte, appuyée sur la méthode d'échantillonnage boule de neige visait initialement à explorer les représentations plurielles sur l'éducation à la sexualité des participants marocains. Conformément à cet objectif exploratoire, et afin d'encourager une participation active, les données sociodémographiques se limitent au genre, à l'âge, le niveau académique et à la profession. Quant à la structure, le questionnaire était composé de trois questions ouvertes et d'une question fermée, toutes étroitement liées à l'objet de la recherche. Elles sont présentées comme suit :

- Que signifie pour vous "l'éducation à la sexualité" ?
- Êtes-vous pour ou contre l'éducation à la sexualité dans le système scolaire marocain ?
- Si pour, expliquez Pourquoi ?
- Si contre, expliquez Pourquoi ?

Par ailleurs, un item distinct, abordé au moyen d'une question ouverte, a été exclu de la présente analyse et il sera analysé séparément dans une publication ultérieure.

Parmi les 573 réponses complètes, nous avons extrait un sous-ensemble de 260 enseignants en activité, comme indiqué dans le Tableau 1, ce critère de sélection étant justifié par la nécessité d'assurer la comparabilité avec les données issues du contexte français. Les réponses des autres catégories de participants seront examinées séparément.

Caractéristique	Catégorie	Effectif (n)	Pourcentage (%)
<b>Genre</b>	Femme	185	71,2%
	Homme	75	28,8%
<b>Tranche d'âge</b>	18-29 ans	46	17,69%
	30-39 ans	61	23,46%

Caractéristique	Catégorie	Effectif (n)	Pourcentage (%)
	40-49 ans	84	32,31%
	Plus de 50 ans	69	26,54%

**Tableau N° 1 : Caractéristiques détaillées du sous-échantillon enseignant (n=260)**

- Traitement des données**

La gestion des réponses en arabe et en amazighe a reposé sur un protocole de traduction et de vérification. Les données en arabe ont été traduites directement en français, tandis que celles en amazighe ont d'abord été converties en arabe par un expert, puis en français. Une relecture croisée avec deux locuteurs natifs a permis d'en valider la préservation du sens. Après cette étape, et après un nettoyage rigoureux du corpus, une analyse qualitative de contenu a été menée à l'aide du logiciel NVIVO, afin d'identifier les tendances récurrentes, les oppositions et les nuances dans les discours.

Le processus d'analyse s'est articulé en trois étapes : codage ouvert à partir des verbatims, codage axial pour regrouper les codes, puis un codage thématique ( BARDIN, 1977) pour structurer l'ensemble. Fidèle à cette démarche inductive, la grille d'analyse a émergé directement des données issues du terrain, et sa rigueur a été garantie par un travail itératif, des relectures espacées pour aboutir à une codification définitive. Le tableau ci-dessous en illustre une partie.

Noeud Parent	Noeud Enfant	Codes constitutifs	Exemple de Verbatim /Références	
Pour l'éducation à la sexualité	Protection	Abus sexuels, harcèlement, déviation sexuelles	Référence 5 - Couverture 0,23% <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">           13 Pour sensibiliser les enfants aux dangers des abus sexuels. Car s'ils comprennent ce que c'est, ils apprendront à se protéger         </div>	
	Santé	Prévention	Référence 17 - Couverture 0,23%	

Noeud Parent	Noeud Enfant	Codes constitutifs	Exemple de Verbatim /Références	
		MST, grossesse précoce, santé psychique	44	Pour que les élèves puissent comprendre leur corps et de prendre conscience des risques liés à la sexualité (infections sexuelles transmissibles et les grossesses non désirées etc....)
	Approche pédagogique	Langage directe Approche pour briser le tabou	31	Référence 2 - Couverture 0,31%  .....Réduction des tabous : Une approche éducative permet de traiter la sexualité sans honte ni peur, en instaurant un dialogue plus ouvert entre les jeunes et les adultes.

Tableau N°2 : Codage

Au-delà du thème illustré précédemment, le codage a révélé deux autres thèmes principaux, chacun structuré en sous-thèmes. Le premier, « contre l'éducation à la sexualité », regroupe les arguments religieux et culturels ainsi que les craintes sociales. Le second, « avec réserve », rassemble les conditions religieuses, linguistiques et structurelles.

## 2.2. Limites méthodologiques

Comme toute étude qualitative reposant sur du volontariat, cette recherche présente plusieurs limites. Les entretiens et les réponses au questionnaire peuvent être soumis à un biais de désirabilité sociale, particulièrement sur un sujet sensible comme l'éducation à la sexualité. L'échantillon n'est pas représentatif statistiquement ni de l'ensemble des enseignants français, ni du corps enseignant marocain : il reflète seulement les discours des personnes ayant accepté de participer. Par ailleurs, la forte féminisation de l'échantillon français et marocain,

ainsi que la prédominance d'enseignants urbains peuvent influencer les tendances observées. Enfin, bien que les données aient été triangulées, les différences interculturelles et linguistiques impliquent toujours un travail interprétatif et peuvent limiter la comparabilité stricte entre les deux contextes.

### **2.3. Définitions spontanées et utilité perçue de l'éducation à la sexualité : Résultats**

#### **2.3.1. L'EVARS versus l'EARS : deux conceptions de l'éducation à la sexualité en France**

L'EVARS n'est pas perçue de la même manière dans les établissements publics et privés sous contrat. Cette « éducation à... », entendue comme un dispositif transversal visant à développer des savoirs, compétences et attitudes dans un domaine précis de la vie, reste avant tout dépendante de la volonté des enseignants de la mettre en œuvre dans leur classe, aussi bien dans le public que dans le privé. L'analyse du discours enseignant montre que, dans les deux contextes, la manière de parler de l'éducation à la sexualité n'est jamais neutre : le choix des mots, leur niveau d'implication ou de prudence, traduit la position éthique et professionnelle des acteurs. Les enseignants oscillent entre une langue du quotidien, dédramatisante, et un registre plus institutionnel, parfois euphémisé, destiné à atténuer la charge émotionnelle du sujet.

Plusieurs propos recueillis l'illustrent :

- « Oui, pourquoi pas, ce serait pas mal... après ça appartient à chaque enseignant. C'est compliqué de se saisir de ça, ce n'est pas un sujet anodin et il y a des enseignants qui ne sont pas à l'aise. Je pense à un prof garçon, ça va être difficile de parler de ça chez les hommes, et du coup ce n'est pas abordé de la même manière » (directrice en élémentaire, établissement privé, 30 ans d'expérience).
- « Oui après c'est propre à chaque enseignant. On enseigne un peu ce qu'on est et comme on est » (enseignante de cycle 3, établissement public, 10 ans d'expérience).
- « Comme on est deux maîtresses, on a la chance de pouvoir se dédoubler. Mais voilà, pour un autre sujet, on va pouvoir le faire en demi-groupe parce qu'au contraire, on voudra être plus pointu, plus attentif pour quelque chose de précis. Voilà, ça dépend de notre objectif, vraiment » (enseignante en élémentaire, établissement privé).

Ces témoignages révèlent une certaine prudence lexicale : les enseignants parlent rarement de « sexualité » directement, lui préférant des termes comme « sujet », « ça », ou « thématique sensible ». Ce recours à l'implicite et à la périphrase montre comment le langage devient un moyen de contourner le malaise ou la crainte du jugement social.

Les thématiques abordées varient également.

Dans le privé, l'EARS s'appuie sur une vision anthropologique chrétienne :

- « Il ne faut pas que ce soit perçu comme un sujet anodin ou comme une leçon de science parce qu'en fait ce n'est pas qu'une leçon de sciences, c'est la vie... »
- « En cycle 1 : respect du corps, prendre conscience de son corps, nommer les parties du corps, respect de son corps et de l'autre. (...) En cycle 2 et 3 : respect du corps, consentement, respect de l'autre » (enseignante, 15 ans d'expérience).
- « Avec l'intervenante, on appelait ça "Mon corps change". C'était biologique – comment est constitué le corps humain, la puberté – plus une dimension affective et un aspect préventif par rapport aux violences et à la pornographie. »

Dans le secteur privé catholique, l'EARS est fréquemment associée à une dimension spirituelle. Certains enseignants mobilisent un vocabulaire marqué par des références religieuses, en parlant par exemple de la sexualité comme d'un « cadeau de Dieu » ou d'un « sujet de vie ». Ce lexique met l'accent sur la valeur symbolique du corps et sur une conception morale de l'éducation.

Dans le public, les thématiques sont plus variées et inscrites dans une perspective laïque et citoyenne : respect du corps et du consentement, diversité des structures familiales, respect de soi et des autres, lutte contre les stéréotypes.

- « J'essaye d'aller à l'encontre des stéréotypes [...], mais cela se fait au quotidien » (enseignante de maternelle, école publique, 25 ans d'expérience).
- « Le consentement, c'est tout le temps, pas seulement lié à l'aspect sexuel » (enseignante de cycle 2, école publique).
- « Cette notion s'inscrivait dans la problématique des droits de l'enfant, de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes » (enseignante de cycle 3, école publique, 2 ans d'expérience).

Dans le secteur public, le lexique mobilisé relève d'un registre civique et universaliste, centré sur les droits, l'égalité et la citoyenneté. La neutralité du vocabulaire employé témoigne de la volonté d'inscrire la sexualité dans un cadre rationnel et laïque, où le langage se veut dénué de toute connotation morale.

Enfin, dans le privé, plusieurs références explicites à l'anthropologie chrétienne ou à des résistances religieuses sont apparues :

- « L'éducation nationale, le problème c'est qu'on ne sait pas où chercher [...] Adam et Ève, la pomme et compagnie, ça n'a rien à voir avec la science. »
- « Des familles hyper catho nous retoquent pour chaque mot : on ne doit pas dire "j'adore les fraises" parce qu'on n'adore que Dieu. »
- « Ceux qui ne veulent pas qu'on en parle, car pour eux c'est privé, homme/femme, dans la chambre nuptiale ou rien. C'est tabou. »

Ces verbatims confirment que les résistances ne se situent pas uniquement dans le contenu, mais dans le langage lui-même : certains mots deviennent socialement inacceptables ou « interdits », révélant la charge symbolique que porte le lexique de la sexualité.

### **2.3.2. L'éducation à la sexualité au Maroc : entre ouverture et tabou**

Dans le contexte marocain, les représentations de l'éducation à la sexualité s'inscrivent dans un cadre social, culturel et religieux où la pudeur et la hiérarchie des sexes occupent une place centrale. Les résultats de l'enquête par questionnaire mettent en lumière une diversité de positions, allant de l'adhésion prudente (228 répondants) au rejet catégorique ( 32 répondants).

L'analyse des réponses à la question ouverte « Que signifie pour vous l'éducation à la sexualité ? » fait émerger deux constats principaux.

Le premier met en évidence un consensus sur l'importance d'une éducation transmise par des canaux fiables et sécurisés – principalement l'école et la famille :

- « C'est nécessaire et cela doit être inclus à tous les niveaux d'éducation, à commencer par le primaire » (E204).
- « Enseigner et éduquer le côté sexuel de l'être humain... les organes sexuels et les relations sexuelles » (E230).

- « Une obligation des parents envers leurs enfants » (E86).

Le second constat révèle des divergences dans la conceptualisation du terme : certains le réduisent à une simple sensibilisation (« Sensibilisation sexuelle » E168), tandis que d'autres en donnent une définition plus globale (« L'éducation sexuelle c'est apprendre à connaître son corps, les relations, le consentement et la prévention des risques » E65).

À l'opposé, un certain nombre de répondants (32 répondants) expriment un rejet, souvent motivés par des considérations religieuses ou sociales :

- « C'est contre notre religion et notre éducation » (E4).
- « Parce que ce type d'éducation émane de la laïcité et encourage la liberté sexuelle, ce qui contredit notre religion islamique » (E10).
- « Je préfère que cette tâche soit exclusivement accordée aux parents » (E1).

Ces refus traduisent une stratégie d'évitement, liée à la crainte d'aborder un sujet jugé sensible ou inapproprié en contexte scolaire. D'autres enseignants invoquent l'absence de formation et de cadre clair :

- « Les classes sont mixtes. Aborder le sujet de la sexualité dans un contexte mixte pourrait provoquer des dérives émotionnelles incontrôlables. » (E12).
- « Il fallait la bonne conception marocaine d'un curriculum éducatif » (E13).

Ces extraits montrent la coexistence de positions contrastées : entre ceux qui reconnaissent l'importance de l'éducation à la sexualité et ceux qui, par conviction religieuse ou prudence sociale, s'y opposent ou préfèrent en confier la responsabilité aux familles.

Ces résultats traduisent la difficulté d'introduire l'éducation à la sexualité dans un cadre scolaire où se croisent références religieuses, contraintes sociales et manque de formation adaptée des enseignants.

Ainsi, au Maroc comme en France, le langage se révèle un miroir fidèle des représentations sociales et culturelles de la sexualité : il sert à la fois de protection et de légitimation. Là où le lexique français tend vers l'implicite et la neutralité laïque, le discours marocain privilégie des expressions explicites, mais encadrées par des valeurs religieuses et morales. Ces différences linguistiques préfigurent déjà les contrastes observés dans l'analyse comparative entre les deux contextes.

### **2.3.3. Analyse comparative : France et Maroc**

L'analyse croisée des deux terrains révèle des dynamiques contrastées, mais traversées par une même question : comment éduquer à la sexualité dans un cadre social et moral où le corps et l'intimité demeurent des sujets sensibles.

En France, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans un cadre institutionnel solide, construit sur des principes laïques, égalitaires et de santé publique. Ce dispositif bénéficie d'une reconnaissance légale et d'un encadrement clair, mais sa mise en œuvre reste inégale et dépend fortement de la posture individuelle des enseignants. Le poids des représentations personnelles, des tabous persistants et des résistances culturelles – y compris dans certains établissements privés confessionnels – introduit une variabilité importante dans les pratiques. Ainsi, même si la France possède un appareil institutionnel avancé, son application demeure marquée par une appropriation subjective du dispositif EVARS, oscillant entre obligation administrative et engagement personnel.

Au Maroc, la situation est inverse. L'éducation à la sexualité ne dispose pas encore d'un véritable cadre normatif, et la question reste intimement liée aux représentations religieuses et sociétales. Le discours des enseignants reflète un tiraillement entre reconnaissance du besoin d'une telle éducation et crainte d'une transgression morale. L'absence de formation spécifique, l'absence d'un programme institutionnalisé et la prégnance des tabous culturels font de cette thématique un sujet encore périphérique. Néanmoins, la volonté exprimée par une partie du corps enseignant d'en discuter à l'école témoigne d'une évolution lente, mais réelle des mentalités, portée notamment par les enjeux de santé reproductive et de protection de l'enfance.

Sur le plan pédagogique, la France privilégie une approche curriculaire intégrée, articulant biologie, éthique et citoyenneté. Le Maroc, quant à lui, demeure au stade d'initiatives fragmentées, souvent portées par des associations, où l'accent est mis sur la prévention sanitaire ou la moralisation des comportements. Là où la France aborde la sexualité comme un objet d'apprentissage transversal, le Maroc l'envisage encore comme un sujet à encadrer, voire à préserver du regard scolaire.

Sur le plan culturel, les écarts sont encore plus significatifs. En France, la laïcité et la mixité scolaire permettent de traiter la sexualité comme un champ éducatif légitime, bien que parfois controversé. Au Maroc, la religion et la tradition continuent de structurer les rapports au

corps, à la pudeur et à la différence des sexes, limitant la possibilité d'un débat ouvert. Ces différences traduisent deux rapports distincts à la modernité : l'un fondé sur la normalisation institutionnelle, l'autre sur la négociation culturelle.

Enfin, d'un point de vue symbolique, les deux sociétés partagent néanmoins un enjeu commun : celui de la transmission des valeurs. En France comme au Maroc, l'éducation à la sexualité ne se résume pas à un apprentissage technique ou biologique ; elle engage une réflexion éthique sur le rapport à soi, à l'autre et à la société. Dans les deux cas, les résistances rencontrées rappellent que cette éducation touche au cœur des identités collectives, à la fois genrées, morales et spirituelles.

En somme, la France se trouve dans une logique de mise en cohérence institutionnelle d'un dispositif déjà légitimé, tandis que le Maroc s'inscrit dans une dynamique d'émergence, encore freinée par les cadres symboliques et religieux. Mais au-delà de ces différences, les deux contextes convergent dans une même ambition : former des citoyens capables de vivre leur sexualité avec responsabilité, respect et conscience des autres.

### **2.3.4. Éléments de structuration lexicale**

#### **Tendances lexicales observées en France :**

Dans les entretiens menés en France, plusieurs catégories lexicales apparaissent de manière récurrente.

Tout d'abord, les enseignants (en particulier dans le secteur public) ont recours à un lexique atténué ou euphémisé lorsqu'ils évoquent la sexualité. Les mots employés relèvent souvent de la périphrase générale (« sujet », « ça », « ce thème-là » « qu'est-ce que grandir ? » « que signifie la puberté de manière générale », « la reproduction »), suggérant une volonté de maintenir une certaine distance avec le mot « sexualité » lui-même. Cette stratégie discursive permet d'aborder la thématique tout en limitant sa charge émotionnelle ou potentiellement polémique.

Parallèlement, les enseignants mobilisent un vocabulaire institutionnel fortement ancré dans les référentiels ministériels : « consentement », « égalité », « respect », « stéréotypes », « droits de l'enfant ». Ces termes constituent un cadre discursif stabilisé, qui légitime l'intervention des enseignants en inscrivant l'éducation à la sexualité dans une mission citoyenne et éducative plus large mais aussi de prévention.

Enfin, plusieurs verbatims montrent des tentatives de désamorcer la sensibilité du sujet en adoptant un registre professionnel, voire technique. Cette neutralisation lexicale contribue à transformer la sexualité en objet pédagogique « comme un autre », ce qui permet d'en parler avec davantage de maîtrise.

Dans le secteur privé catholique, le lexique présente certains traits supplémentaires. On observe ponctuellement l'apparition de références symboliques ou spirituelles, telles que « cadeau de Dieu » ou « vie », qui introduisent une dimension anthropologique et morale spécifique. De plus, certaines expressions mettent en avant la valeur du corps en tant que réalité à la fois personnelle et sacrée, ce qui distingue ce registre du lexique institutionnel laïque. Ces nuances montrent que la dimension religieuse influence non seulement les représentations, mais aussi la manière même de formuler le discours.

### Tendances lexicales observées au Maroc :



**Figure N°1 : Nuage de mots pour définir l'éducation à la sexualité au Maroc**

Ce nuage de mots permet de dégager une vue d'ensemble des usages lexicaux dominants. Nous trouvons que les réponses des enseignants marocains font émerger plusieurs catégories lexicales récurrentes. Un premier profil était marqué par un usage plus fréquent d'un registre direct. En effet, un nombre restreint des participants évoquent explicitement des notions liées à l'éducation sexuelle comme « consentement », les « relations sexuelles » ou « les comportements », sans recourir aux euphémismes. Ce recours a pour but de briser les tabous et de traiter les contenus de l'éducation à la sexualité comme un savoir objectif.



Une autre caractéristique centrale réside dans l’importance du vocabulaire moral ou religieux, souvent mobilisé pour définir les limites de l’éducation à la sexualité. Des termes comme « haram », « pudeur », « respect des valeurs » ou « ce qui est licite / illicite » apparaissent dans de nombreux verbatims (en arabe). Ils permettent aux enseignants d’inscrire la sexualité dans un cadre normatif légitimé par la religion, et d’indiquer ce qui peut ou non être abordé en classe.

Un troisième champ lexical récurrent concerne la prévention que l’on a retrouvé également en France : les « risques », les « dérives », la « sécurité », la « protection des enfants ». Ce vocabulaire, qui renvoie à des préoccupations sanitaires et sociales, constitue une porte d’entrée acceptable pour traiter d’un sujet sensible dans un contexte marqué par des normes fortes de pudeur.

Ces catégories lexicales fonctionnent comme autant d’outils permettant de délimiter ce qui est dicible dans le cadre scolaire marocain : elles définissent implicitement un périmètre acceptable du discours éducatif.

### **Stratégies discursives repérables :**

Sur la base des tendances qualitatives observées, il est possible d’identifier des stratégies discursives distinctes selon les contextes.

#### **En France :**

- Périphrase et atténuation : le recours à des mots génériques permet de réduire la charge affective du thème.
- Neutralisation professionnelle : utilisation d’un lexique institutionnel ou technique pour stabiliser le discours.
- Distanciation : mise en avant de cadres normatifs (égalité, stéréotypes, droits, prévention) pour parler de la sexualité sans entrer dans le registre intime.

#### **Au Maroc :**

- Nomination directe : les enseignants explicite (GRICE, 1979) le contenu en nommant organes ou actes, que ce soit pour l’enseigner ou le rejeter.
- Normativité morale ou religieuse : mobilisation d’un vocabulaire permettant de situer l’éducation dans un cadre de valeurs.

- Renvoi à la sphère familiale : stratégies discursives consistant à déplacer la responsabilité hors du champ scolaire, ce qui contribue à maintenir le sujet à distance.

Ces stratégies montrent que la gestion discursive de la sexualité n'est pas seulement une question linguistique, mais également sociale et institutionnelle.

### **Synthèse minimale :**

Sans constituer une analyse lexicométrique, ces observations qualitatives mettent en évidence quelques tendances structurantes :

- **En France**, l'usage dominant d'un lexique institutionnel et euphémisé reflète un effort pour inscrire la sexualité dans une approche citoyenne et laïque, tout en évitant les formulations trop directes.
- **Au Maroc**, le recours à un lexique direct et normatif traduit un rapport plus explicite au sujet, étroitement encadré par les valeurs religieuses et sociales.
- **Dans les deux contextes**, les choix lexicaux révèlent des manières différentes de rendre la sexualité dicible, acceptable et encadrée dans l'espace scolaire, en fonction des normes et attentes culturelles.

Cette structuration lexicale permet ainsi de comprendre comment les enseignants s'approprient ou au contraire contournent la question de l'éducation à la sexualité dans deux environnements socioculturels contrastés.

### **3. Discussion**

Les résultats obtenus dans les deux contextes étudiés, la France et le Maroc, permettent d'éclairer la problématique centrale de cette recherche : comment les cadres institutionnels, culturels et religieux influencent-ils les représentations et les pratiques de l'éducation à la sexualité, et dans quelle mesure le langage employé par les enseignants traduit-il ces différences ?

#### **Retour sur l'hypothèse 1 : des registres lexicaux différenciés :**

Les résultats confirment largement l'hypothèse selon laquelle les enseignants français mobilisent un vocabulaire plus implicite et euphémisé, tandis que les enseignants marocains utilisent des termes plus explicites, souvent ancrés dans la morale et la religion. En France, les périphrases (« ce sujet », « ça », « thématique sensible ») traduisent une

volonté de neutralisation discursive, révélant une tension entre la nécessité institutionnelle d'aborder l'EVARS et le malaise individuel que le sujet peut susciter. Au Maroc, les enseignants font davantage appel à un lexique direct (« organes sexuels », « relations sexuelles », « haram »), justifiant la nécessité d'encadrement moral ou religieux. Cette influence des normes sociales et religieuses sur les représentations de la sexualité rejoint « les observations de Kasongo (2020) à Kisangani, qui souligne que ces cadres normatifs tendent à restreindre les interprétations du concept, souvent éloignées des définitions plus globales proposées par l'OMS ». (Ndombe Ngbanga et al., 2025).

Cette hypothèse apparaît donc confirmée, même si des nuances émergent :  
– certaines enseignantes du privé catholique français adoptent un registre moral proche de celui observé au Maroc ;  
– certains enseignants marocains ont recours à des stratégies d'euphémisation pour atténuer le tabou social.

L'analyse montre d'abord que, dans les deux pays, l'éducation à la sexualité se situe à la croisée de plusieurs dimensions : institutionnelle, morale, culturelle, linguistique et pédagogique. En France, le dispositif EVARS s'appuie sur un cadre législatif solide, fondé sur la laïcité et la promotion de l'égalité entre les sexes. Toutefois, son application demeure inégale et semble varier selon la posture et la sensibilité des enseignants. Si les données recueillies ne permettent pas d'établir de manière exhaustive des différences entre enseignants d'un même type d'établissement, elles mettent clairement en évidence des contrastes entre le public et le privé, notamment dans la manière de parler de la sexualité, du corps et du genre. Ces écarts lexicaux et discursifs traduisent moins des divergences individuelles que des influences institutionnelles et culturelles propres à chaque cadre d'enseignement. Le choix fréquent d'un vocabulaire implicite ou euphémisé traduit une volonté d'éviter le malaise ou la controverse ; il révèle aussi la persistance d'un certain tabou lexical autour du corps et de la sexualité, même dans un cadre laïque. La tension observée entre l'institution et la pratique, particulièrement dans les établissements privés catholiques, souligne la difficulté de construire un curriculum commun dans une société plurielle où les mots eux-mêmes sont porteurs de valeurs. Cette pluralité, loin de constituer un obstacle, peut aussi être l'occasion d'un dialogue fécond entre les valeurs laïques et les approches différentielistes, dans la mesure où toutes participent à la réflexion sur le respect, la liberté et la responsabilité

## Retour sur l'hypothèse 2 : influence des cadres institutionnels et idéologiques

Les données confirment également l'hypothèse selon laquelle les cadres institutionnels et culturels façonnent fortement les discours des enseignants. En France, les concepts d'égalité, de consentement ou de lutte contre les stéréotypes sont directement issus des textes officiels et structurent le lexique professionnel. Le langage reflète ainsi une éthique citoyenne et universaliste propre au contexte laïque. Au Maroc, le recours aux notions de pudeur, de responsabilité morale ou de conformité religieuse montre que la sexualité est d'abord pensée comme un domaine privé et normé par les valeurs familiales et communautaires.

Cette hypothèse apparaît donc confirmée : les enseignants ne se contentent pas de traduire leur propre position ; ils s'expriment à travers les valeurs dominantes de leur environnement institutionnel et social.

Au Maroc, la situation est presque inversée. L'éducation à la sexualité ne bénéficie pas encore d'un cadre officiel, mais elle s'impose progressivement dans les discours sociaux et professionnels. L'analyse lexicale des réponses des enseignants fait apparaître des termes plus explicites, souvent associés à la santé, à la prévention et à la morale. Ces choix linguistiques témoignent d'une approche à la fois pragmatique et prudente, où la sexualité reste encadrée par des référents religieux et culturels. Le recours fréquent à des expressions de type « éducation morale », « prévention », « valeurs » ou « responsabilité » illustre la volonté de légitimer le sujet dans un cadre linguistique acceptable. Ainsi, la langue devient un espace de négociation symbolique entre tradition et modernité.

Ces constats confirment que les mots, les silences et les euphémismes utilisés par les enseignants sont autant de marqueurs du rapport que chaque société entretient avec la sexualité. Le langage n'est pas neutre : il fonctionne comme un révélateur des tensions entre normes sociales, valeurs religieuses et cadres éducatifs.

### 3.1 Un accord sous conditions

L'analyse thématique des réponses favorables à l'introduction de l'éducation à la sexualité dans le système éducatif marocain met en lumière un accord sous conditions. Trois arguments principaux justifient ce soutien : la protection des enfants contre les abus et les informations erronées diffusées par les médias ; la promotion de la santé publique et du bien-être sexuel et l'accès à un savoir scientifique considéré comme un droit fondamental. Ces arguments



s'accompagnent cependant d'une réserve forte : les enseignants défendent l'intégration de cette éducation à condition qu'elle soit adaptée au contexte socioculturel et religieux du Maroc, et qu'une formation spécifique soit proposée aux acteurs éducatifs.

« L'éducation à la sexualité dans le système scolaire marocain peut être bénéfique si elle est adaptée à la culture et aux valeurs du pays. Elle permettrait aux jeunes de mieux comprendre leur corps, de prévenir les abus et de faire des choix responsables. Cependant, son contenu et sa mise en place doivent être bien réfléchis pour respecter les sensibilités culturelles et religieuses » (E8).

Cette position illustre un rapport au langage à la fois prudent et stratégique : l'emploi d'un lexique moral et normatif sert à rendre socialement recevable un sujet perçu comme sensible. En somme, qu'ils y soient favorables ou opposés, les enseignants marocains soulignent la complexité d'une implémentation dans un contexte où le pédagogique, le culturel, le religieux et le linguistique forment un tout indissociable.

### **Retour sur l'hypothèse 3 : une finalité commune centrée sur la protection et le respect**

Cette hypothèse est également confirmée.

Malgré des cadres contrastés et des registres lexicaux différents, enseignants français et marocains partagent la même finalité :

- protéger l'enfant,
- prévenir les risques,
- transmettre des repères éthiques.

En France, cela passe par les notions de respect, de consentement et d'égalité. Au Maroc, par celles de pudeur, de responsabilité morale et de conformité aux valeurs religieuses.

Ainsi, si les arguments diffèrent, l'objectif éducatif converge. Ces finalités sont d'ailleurs sont d'ailleurs repris dans l'article de (Ndombe Ngbanga et al., 2025) qui montrent que « Les jeunes manifestent principalement deux attentes majeures : « un besoin accru en communication sanitaire, incluant l'information, la sensibilisation et l'éducation et une nécessité d'accès à des ressources matérielles, notamment aux contraceptifs et à des services adaptés à leurs besoins ».

### **3.2 Une convergence autour d'un même enjeu : éduquer au respect**

Au-delà des divergences institutionnelles, les deux contextes convergent sur un point fondamental : l'éducation à la sexualité est avant tout perçue comme une éducation au respect de soi et d'autrui. En France, cette dimension est inscrite dans les référentiels officiels autour du consentement et de l'égalité filles-garçons ; au Maroc, elle s'exprime à travers les notions de pudeur, de responsabilité et de protection morale. Malgré des différences lexicales et idéologiques, le mot « respect » apparaît comme un invariant sémantique reliant les deux ensembles discursifs.

Cette convergence lexicale et axiologique suggère que l'éducation à la sexualité ne peut être pensée ni comme un modèle universel, ni comme une norme imposée, mais comme une pratique contextualisée, inscrite dans les valeurs sociales et linguistiques propres à chaque société. En articulant la linguistique et le culturel, l'analyse révèle que le choix des mots façonne les représentations et conditionne l'acceptabilité du discours éducatif : parler de la sexualité, c'est déjà lui donner une place dans l'espace social et scolaire.

### **3. 3 Apports théoriques de la recherche**

Cette étude contribue au champ de l'éducation à la sexualité selon trois axes conceptuels majeurs.

Premièrement, elle montre que le langage constitue un analyseur privilégié des tensions entre curriculum prescrit et curriculum réel.

L'analyse des discours enseignants révèle que les choix lexicaux, euphémisation en France, explicitation au Maroc, normativité morale dans le privé catholique, ne sont pas de simples variations stylistiques. Ils constituent des stratégies d'ajustement permettant aux enseignants de négocier un sujet sensible tout en se conformant, plus ou moins explicitement, aux normes institutionnelles. Cette recherche étend ainsi les travaux sur la *dicibilité* en éducation, en montrant que le lexique est un espace où se jouent les tensions entre normes institutionnelles, représentations individuelles et attentes sociales.

Deuxièmement, la recherche met en évidence que les cadres institutionnels ne déterminent pas mécaniquement les pratiques, mais qu'ils façonnent les registres lexicaux disponibles, qui deviennent des ressources pour le positionnement professionnel.

Le vocabulaire civique utilisé en France (égalité, consentement, lutte contre les stéréotypes) et le vocabulaire moral ou religieux mobilisé au Maroc (pudeur, haram, responsabilité) illustrent



comment les enseignants s'appuient sur des *répertoires discursifs socialement légitimes* pour justifier, atténuer ou déléguer la question de la sexualité.

Troisièmement, la comparaison France/Maroc contribue à élargir la réflexion théorique sur la dicibilité de la sexualité dans les systèmes éducatifs.

Elle montre que les différences ne tiennent pas seulement aux politiques éducatives, mais aussi à des régimes de normativité culturelle qui définissent ce qui peut être dit, dans quelles conditions, et selon quelles finalités. Cette perspective enrichit les études sur les éducations sensibles en contextualisant l'usage du langage dans un cadre sociolinguistique et anthropologique.

Ainsi, l'apport théorique majeur de cet article est de démontrer que l'analyse linguistique des discours enseignants permet de dépasser les approches strictement institutionnelles : elle donne accès aux logiques d'ajustement, de contournement ou de légitimation qui façonnent concrètement la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans des contextes socioculturels différenciés.

### **3.4 Apports pratiques et recommandations**

Au-delà des constats empiriques, les résultats permettent d'identifier plusieurs leviers concrets susceptibles d'améliorer la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les deux contextes étudiés.

1. Renforcer la formation des enseignants, non seulement sur les contenus, mais aussi sur les compétences discursives

Les stratégies d'euphémisation, de neutralisation ou de normativité observées montrent que la difficulté ne réside pas seulement dans *quoi* enseigner, mais surtout dans *comment* en parler.

La formation initiale et continue devrait ainsi inclure :

- des outils pour gérer le langage face aux sujets sensibles ;
- la maîtrise et l'appropriation du vocabulaire institutionnel (égalité, consentement, prévention, etc.) ;
- une réflexion sur l'articulation entre discours professionnel et sensibilité personnelle ;
- une analyse des tabous lexicaux et culturels, afin de permettre aux enseignants d'adapter leur manière de dire selon les contextes.



Former au discours, et non seulement aux contenus, apparaît donc essentiel pour sécuriser les pratiques et rendre ce sujet plus dicible à l'école.

## 2. Impliquer davantage les familles et les communautés éducatives

Dans les deux pays, les résistances ne portent pas uniquement sur les contenus, mais bien sur la légitimité sociale de l'école à aborder la sexualité. Associer les familles, via des réunions d'information, des dispositifs de médiation culturelle ou des documents explicatifs clairs, permettrait :

- d'anticiper les incompréhensions ;
- de réduire les oppositions idéologiques ;
- de co-construire un cadre de confiance.

Cette recommandation apparaît particulièrement pertinente :

- au Maroc, où une partie des répondants considère l'éducation sexuelle comme relevant prioritairement de la famille ;
- dans le privé catholique français, où les attentes spirituelles structurent fortement la conception de la sexualité et influencent les discours enseignants.

Créer un espace de dialogue favorisera une acceptabilité plus large du dispositif.

## 3. Clarifier les cadres institutionnels et fournir des ressources pédagogiques adaptées culturellement

Les enseignants des deux contextes expriment un besoin fort de repères clairs :

- en France, pour savoir comment articuler l'EVARS aux sensibilités familiales et aux valeurs propres des établissements privés confessionnels ;
- au Maroc, pour disposer d'un curriculum légitime, cohérent et compatible avec les référents religieux et sociaux.

Une clarification institutionnelle, accompagnée de supports pédagogiques contextualisés (exemples de séquences, vocabulaire adapté, ressources plurilingues), permettrait :

- de réduire l'incertitude professionnelle ;
- d'harmoniser les pratiques ;
- d'éviter l'impression d'imposition extérieure ou de décalage culturel.



## Conclusion

Cette recherche comparative montre que l'éducation à la sexualité, bien qu'universellement reconnue comme un levier essentiel de prévention, d'égalité et de santé publique, demeure profondément façonnée par les contextes institutionnels, culturels et religieux dans lesquels elle s'inscrit.

En France, elle repose sur un cadre légal clair, porté par une vision laïque et républicaine. Pourtant, son application reste hétérogène : les pratiques varient selon les établissements et les sensibilités des enseignants, et les tensions entre prescriptions nationales et valeurs religieuses apparaissent particulièrement dans l'enseignement privé catholique.

Au Maroc, l'éducation à la sexualité constitue un projet encore en émergence. Elle se heurte à des tabous sociaux tenaces, à l'absence d'un curriculum unifié et à la crainte de transgresser les normes religieuses. Néanmoins, une demande de formation et de repères institutionnels se développe parmi les enseignants, conscients de la nécessité d'accompagner la jeunesse face aux enjeux contemporains.

L'analyse linguistique apporte un éclairage transversal essentiel :

- en France, les discours s'appuient sur un lexique euphémisé et institutionnel (consentement, égalité, prévention) ;
- au Maroc, ils mobilisent davantage un lexique direct et normatif, ancré dans les valeurs religieuses et morales.

Ces contrastes ne reflètent pas seulement des choix de mots, mais deux manières de rendre dicible un objet sensible et de légitimer sa place dans l'espace scolaire. Malgré ces écarts, une convergence forte se dégage : l'éducation à la sexualité est perçue, dans les deux contextes, comme un moyen de protéger l'enfant et de transmettre des repères éthiques fondés sur le respect et la responsabilité.

Trois conditions apparaissent centrales pour renforcer la mise en œuvre de cette éducation :

1. **Former les enseignants**, non seulement aux contenus, mais aussi aux compétences discursives nécessaires pour aborder un sujet sensible.
2. **Impliquer les familles et les communautés éducatives**, afin d'assurer la légitimité sociale des actions.



**3. Adapter culturellement les contenus**, pour concilier les impératifs éducatifs avec les valeurs et représentations locales.

Ainsi, qu'il s'agisse de l'EVARS en France ou d'une future politique marocaine, éduquer à la sexualité ne se limite pas à transmettre des connaissances biologiques : il s'agit de former des citoyens capables de comprendre la complexité des relations humaines, de reconnaître la diversité des valeurs et de construire une éthique du vivre-ensemble.



### Bibliographie :

- AUBAGNE Lucette, « Islam et sexualité : présentation de la thèse de Boudhiba, Abdelwahab », *Migrants formation*, 8, 1975, pp. 1-9, <https://doi.org/10.3406/diver.1975.5050>
- BANCEL Nicolas, *Les mots du corps : Étude comparée du français et de l'arabe*, Paris, CNRS Éditions, 2015.
- BARDIN Laurence, *l'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 1977.
- BOUHDIBA Abdelwahab, *La sexualité en Islam*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
- BOUHDIBA Abdelwahab, « La société maghrébine face à la question sexuelle », *Revue*, 76, 1984, pp. 90-110, <https://www.jstor.org/stable/40690093>
- BOURVEN Marie-Hélène, HOPPENOT Sylvie, « L'éducation à la sexualité », *Administration et Éducation*, 2018, pp. 157-164.
- CHAUDAT Philippe, LACHHEB Mohamed (dir.), *Transgresser au Maghreb : la normalité et ses dépassemens*, Paris, Karthala – IRMC, 2018.
- CODE de l'éducation, Articles L121-1 et L312-16, Paris, Légifrance, 2021, <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm#:~:text=121%2D1%20et%20L..par%20groupes%20d'âge%20homogène.>
- COMMISSION permanente de l'Enseignement catholique, *L'éducation affective, relationnelle et sexuelle dans les établissements catholiques d'enseignement*, Paris, Secrétariat général de l'Enseignement catholique, 2010.
- COMMISSION permanente de l'Enseignement catholique, *Programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle*, Paris, Secrétariat général de l'Enseignement catholique, 2015.
- CONSEIL supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Rabat, 2015.
- COURT Mathilde, *Parler de sexualité à ses enfants*, Paris, Seuil, 2023.
- DIALMY Abdessamad, *Le champ de la famille, de la femme et de la sexualité au Maroc (1912-1996) : les voiles de la sexualité*, thèse de sociologie, Université Mohammed Souissi, Rabat, 1998.
- FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.
- GRICE Paul Herbert, *logique et conversation*, Communications, 30, 1979 in <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>



HAJIBI Loubna, *La pensée pédagogique de l'enseignement traditionnel au Maroc*, Casablanca, Afrique Orient, 2015.

HANNOUN Hubert, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF, 1989.

HAUT CONSEIL à l'égalité entre les femmes et les hommes, *Rapport sur l'éducation à la sexualité*, Paris, 2016.

KOUAME Kouakou Hilaire, 2024. Sexualité précoce des adolescents à Abidjan : vers l'émergence. *Revue Francophone*, Volume : 2 Numéro : 4, Page : 01 à 21. Doi : 10.5281/zenodo.14014544.

KNIBIEHLER Yvonne, « L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les "fils de notables" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 41(3), 1994, pp. 489-498, [https://www.persee.fr/doc/rhmc\\_0048-8003\\_1994\\_num\\_41\\_3\\_1733](https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1994_num_41_3_1733)

LAMBOY Béatrice et GUILLEMONT Juliette, *Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?*, Devenir, 2014.

LEJEUNE Claude, *L'éducation sexuelle en milieu scolaire, 1968-1978 : un échec*, Paris, Casterman, 1980.

LÉVI-STRAUSS Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Presses universitaires de France, 1949.

MARX Karl, ENGELS Friedrich, *Manifeste du parti communiste*, Paris, L'Hermès, 1997.

MERNISSI Fatima, *Le harem politique*, Paris, Albin Michel, 2003.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire Fontanet du 23 juillet 1973 relative à l'éducation sexuelle*, *Bulletin officiel*, 1973.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité (n° 2003-027)*, *Bulletin officiel*, 2003.

<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire du 10 novembre 2015 relative au parcours éducatif de santé (n° 2015-117)*, *Bulletin officiel*, 2015.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo42/MENE1517117C.htm>

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire du 20 janvier 2016 relative à la mise en œuvre du parcours éducatif de santé (n° 2016-008)*, *Bulletin officiel*, 2016.

<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm>

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité (n° 2018-111)*, *Bulletin officiel*, 2018. <https://egalite-filles-garcons.ac->



[creteil.fr/spip.php?article314#:~:text=La%20circulaire%20n%202018,588%20du%204%20juillet%202001.](http://creteil.fr/spip.php?article314#:~:text=La%20circulaire%20n%202018,588%20du%204%20juillet%202001)

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, *Circulaire du 29 septembre 2022 relative à l'éducation à la sexualité, Bulletin officiel*, 2022.

[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=40830](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40830)

Ministère de l'Éducation nationale. (1959). *Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés*. Journal officiel de la République française. <https://www.legifrance.gouv.fr>

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, *Cadre curriculaire du cycle primaire*, Rabat, 2021.

NAAMANE GUESSOUS Soumaya, *Vous les hommes !*, Casablanca, Marsam, 2016.

Ndombe Ngbanga, J., Kazadi Kanyinda, E., Bapidia Nzengu, S., & Hikombo, H. (2025). *Perceptions, expériences et attentes des jeunes face à la santé sexuelle et génératrice à Mbandaka (RDC) : Étude qualitative phénoménologique*. Revue Belge, Volume (11), <https://revuebelge.com/index.php/accueil/fr/article/view/39>

ORGANISATION des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Le chemin vers l'éducation complète à la sexualité : rapport sur la situation dans le monde*, Paris, UNESCO, 2021.

ORGANISATION mondiale de la santé, *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : cadre pour les décideurs, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*, Copenhague, OMS, 2010.

PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012.

RIZK Kamal, « L'image des deux sexes dans les magazines destinés aux enfants et aux jeunes au Maroc », in BELHABIB Soumaya, BENCHIKH Mohammed (dir.), *Genre, pouvoir et société*, Kénitra, Université Ibn Tofail, 2012, pp. 149-170.

SADIQI Fatima (dir.), *Femmes marginalisées et insertion sociale*, Rabat, GTZ Maroc et Fondation Ford, 2010.

TAWIL Sobhi, CEREBELLE Sandrine, ALAMA Abderrahim, *Éducation au Maroc : Analyse du secteur*, Paris, UNESCO, 2010.

VERNEUIL Yves, *Une question chaude. L'éducation à la sexualité en France, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023.



ZOUHAIR Ghita, « Genre et éducation sexuelle dans le système éducatif marocain », *Kohl : A Journal for Body and Gender Research*, 1(2), 2015, DOI : <https://doi.org/10.4000/gss.1534>  
بالمغرب التعليم مشكل على أضواء . ع. م. الجابري (1973).