



LES ENSEIGNANT·E·S FACE À L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

**Formation et ressources pour la mise en
œuvre de séances d'éducation à la sexualité**

Mémoire présenté par Ana-Clara Valla
Réalisé sous la direction d'Hélène Nicolas
Décembre 2020

Master 2 études sur le genre, Département études sur le genre, UFR Textes et Sociétés
Université Paris VIII Vincennes – Saint-Denis,
2 rue de la Liberté, 93200 Saint-Denis

REMERCIEMENTS

Je remercie Hélène Nicolas, qui a accepté de diriger ce mémoire, pour ses relectures précises et sa bienveillance. J'ai beaucoup appris dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, et ses conseils m'ont encouragé à approfondir mes réflexions.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont accordé du temps dans le cadre d'un entretien, qui m'ont fait part de leurs pratiques et de leurs réflexions sur l'éducation à la sexualité, souvent dans un contexte difficile. Je remercie également toutes celles et tous ceux qui ont répondu au questionnaire, qui ont échangé avec moi sur ce sujet, qui ont pris le temps de répondre à mes interrogations et    mes demandes d'informations.

Je remercie Teresa Durand qui m'a fait découvrir les études sur le genre.

Je remercie Claire et Cyndi pour leurs relectures et leurs conseils. Un grand merci à Nina pour avoir été, une fois encore, ma première relectrice et un soutien immense. Un merci tout particulier à ma s  ur Alexandra pour ses relectures et ses retours, et pour avoir partagé son expérience dans le premier degré avec moi.

Pour leur soutien et leurs encouragements, je souhaite également remercier Amandine, Clémence, Dehia, Élise, Fatene, Julie, Raquel, mon frère Jean-Michel, ainsi que Catherine et Jean-Marie.

Enfin, un immense merci à Jeff pour avoir été (littéralement)    mes côtés durant la période de rédaction et pour son soutien sans faille.

AVERTISSEMENT

Ce mémoire est rédigé en écriture inclusive en utilisant le point médian « · ». J'utiliserai principalement le mode de féminisation par extension – j'écrirai ainsi : « les enseignant·e·s » – ainsi que le dédoublement – « les enseignants et les enseignantes ». J'utiliserai également la règle de l'accord de proximité, comme dans l'exemple suivant : « les moyens et les ressources dédiées à l'éducation ».

Le principe d'extension, de dédoublement et l'accord de proximité sont détaillés dans le guide *Le langage n'est pas neutre. Petit guide de rédaction féministe*, diffusé dans le Hors-Série de la Revue *FéminÉtudes*, en 2014.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
AVERTISSEMENT	3
TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION	7
Éléments de définition de l'éducation à la sexualité	9
État des lieux des études sur l'éducation à la sexualité	12
Les enseignant·e·s : acteur·rice·s de la mise en place de l'éducation à la sexualité	14
Méthodologie de la recherche	19
Positionnement dans la recherche et conditions de production du mémoire	22
PARTIE I : CONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ COMME OBLIGATION LÉGALE DANS LE CURSUS SCOLAIRE	25
Chapitre 1 : Petite histoire de l'éducation à la sexualité	27
1.1 Une éducation sexuelle à des fins démographiques (1870-1960)	27
1.2 L'entrée officielle de l'information et de l'éducation sexuelles à l'école	31
1.3 Les années Sida et l'essor de « l'éducation à la sexualité »	35
Chapitre 2 : Le tournant du XXI^{ème} siècle : consécration de l'éducation à la sexualité comme obligation légale mais réticences dans sa mise en place	38
2.1 Le cadre légal de l'éducation à la sexualité et l'instauration des trois séances annuelles	38
2.2 Une application et une évaluation de la loi qui restent partielles	42
2.3 Médiatisation de l'éducation à la sexualité comme sujet de débats depuis les années 2010	46
Chapitre 3 : Les acteur·rice·s de l'application de la loi	50
3.1 Le rôle moteur des académies : un focus sur l'académie de Créteil	50
3.2 La hiérarchie et les collègues	54
3.3 Des enseignant·e·s « volontaires »	58

PARTIE II : PRÉPARER LES SÉANCES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ	62
Chapitre 1 : La formation des enseignant·e·s à l'éducation à la sexualité	64
1.1 Une formation initiale en éducation à la sexualité basée sur le volontariat	64
1.2 État des lieux de la formation continue en éducation à la sexualité	68
1.3 Objectifs et apports des formations en éducation à la sexualité	72
Chapitre 2 : Des ressources collectives et individuelles	74
2.1 Compléter et approfondir ses connaissances en éducation à la sexualité	74
2.2 Des ressources au niveau du collectif : les formations d'initiative locale/territoriale	77
2.3 Recherches individuelles et ressources de l'Éducation nationale : vers une approche moins (hétéro)normative de l'éducation à la sexualité ?	80
Chapitre 3 : Des difficultés qui persistent	85
3.1 Le temps et l'argent de l'éducation à la sexualité	85
3.2 Les familles	89
3.3 Le cas particulier de l'école élémentaire	92
PARTIE III : MISE EN PRATIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ	97
Chapitre 1 : Modalités de mise en place de l'éducation à la sexualité	99
1.1 L'intégration d'éléments d'éducation à la sexualité dans les cours	99
1.2 Les séances spécifiques d'éducation à la sexualité : recours aux intervenant·e·s extérieur·e·s	102
1.3 Les séances spécifiques d'éducation à la sexualité : le rôle des enseignant·e·s et les méthodes de chacun·e·s	105
Chapitre 2 : Trouver son rôle en tant qu'enseignant·e dans le cadre de l'éducation à la sexualité	108
2.1 La casquette du·de la militant·e	108
2.2 Identité de genre et orientation sexuelle : se situer en tant qu'enseignant·e	112
2.3 Prendre en charge les récits de violences qui émergent : écoute, orientation et impuissance	116
Chapitre 3 : Questionner ses pratiques et questionner les normes	121
3.1 La reproduction des normes de genre et de sexualité	121
3.2 Pédagogie de la tolérance, pédagogie inclusive et stratégies des enseignant·e·s	124
3.3 La réponse proposée par la pédagogie critique des normes	128
CONCLUSION	135

BIBLIOGRAPHIE	140
ANNEXES	152
ANNEXE N°1 Schéma du cursus scolaire	153
ANNEXE N°2 Schéma : de la production des textes à leur application	154
ANNEXE N°3 Récapitulatif des entretiens	155
ANNEXE N°4 Grille d'entretien	157
ANNEXE N°5 Questionnaire sur l'éducation à la sexualité	159
LEXIQUE	162

INTRODUCTION

La rentrée scolaire de l'année 2018-2019 s'est accompagnée de la diffusion d'informations erronées (*infox*) concernant la mise en place de séances d'éducation à la sexualité selon lesquelles les enfants apprendraient, dès la maternelle, à se masturber¹. Ces rumeurs ont fait suite à l'annonce par Marlène Schiappa, alors secrétaire d'État chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la publication d'une circulaire demandant une application plus stricte de la loi de 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse (IVG), à la contraception et à l'éducation à la sexualité, sur le plateau de *BFMTV* au mois de juillet 2018².

Cependant, la circulaire du 12 septembre 2018, annoncée par Marlène Schiappa, n'apporte pas de changement majeur à la législation sur l'éducation à la sexualité, mais appelle à l'application de la loi préexistante du 4 juillet 2001³ qui impose trois séances annuelles d'éducation à la sexualité, du CP à la terminale⁴. Le fait de traiter de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire est établi depuis 1973 par la circulaire Fontanet. À la suite de la loi de 2001, quatre circulaires d'application (en 2003, 2011, 2016 et 2018) ont précisé les modalités et le contenu de ces séances d'éducation à la sexualité, et renforcé l'obligation légale de les mettre en œuvre⁵.

Malgré l'existence d'un arsenal législatif à ce sujet, l'application de cette loi demeure partielle. En 2015, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCEfh) a mené une étude auprès d'un échantillon de 3000 établissements scolaires publics et privés du premier et du second degré. Il ressort de cette enquête qu'au moins un quart des écoles répondantes

¹ *Le Huffington Post*, « Schiappa s'insurge contre les « fausses informations » sur des cours d'éducation sexuelle en maternelle », le 28 août 2018, Url : <https://bit.ly/3kA0Am7>, consultée le 28 janvier 2019. *France TV Info*, « Désintox. On a épluché la loi Schiappa, elle n'impose aucun cours d'éducation sexuelle en primaire », le 29 août 2018, mis à jour le 30 août 2018, Url : <https://bit.ly/34y0GW3>, consultée le 28 janvier 2019.

² *BFMTV-RMC*, « Le Grand Oral de Marlène Schiappa, secrétaire d'État chargée de l'égalité Hommes-Femmes », le 18 juillet 2018, Url : <https://bit.ly/37STRA6>, consultée le 28 janvier 2019.

³ Loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception.

⁴ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Rapport n°2016-06-13-SAN-021 publié le 13 juin 2016, p.51.

⁵ *Ibid.*, pp.51-52.

« déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale »¹. Parmi les écoles où ces séances ont été mises en place, cela concerne, presque exclusivement les classes de CM1 et CM2, de 4^{ème} et 3^{ème}, et de 2^{nde} ². De plus, les enseignant·e·s restent très minoritairement formé·e·s sur ces questions. Toujours selon le baromètre réalisé par le HCEfh, il apparaît qu'au cours de l'année 2014-2015 « des personnels ont reçu une formation à l'éducation à la sexualité (sans que nous puissions déterminer la part de ces personnels) dans seulement 1,4% des écoles élémentaires, 18,8% des collèges et 15,6% des lycées sondés »³. Ainsi, c'est à l'école élémentaire que les enseignant·e·s sont le moins formé·e·s sur l'éducation à la sexualité. Même dans le cas des collèges, où le pourcentage est le plus élevé, dans moins d'un établissement sur cinq, un membre du personnel (au moins) s'est formé à l'éducation à la sexualité au cours de l'année.

Notons que les textes juridiques ne désignent pas clairement les acteurs et actrices responsables de la mise en place de cette éducation à la sexualité. L'article L312-16 du Code de l'éducation portant sur l'éducation à la sexualité utilise la forme passive suivante : « Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées »⁴, puis précise que ces séances « peuvent associer »⁵ des personnels de santé et des intervenant·e·s extérieur·e·s. La circulaire de 2018, quant à elle, évoque la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité « à travers les enseignements »⁶, d'une part, et des séances dédiées, d'autre part, qui « peuvent être co-animées par des partenaires extérieurs institutionnels et associatifs »⁷. On suppose ainsi que ce sont les personnels de l'établissement scolaire qui sont les co-animateur·rice·s de ces séances (où celles·ceux à qui sont associé·e·s les personnels de santé, ou encore les intervenant·e·s extérieur·e·s). Parmi ces personnels, les enseignant·e·s semblent être particulièrement désigné·e·s pour traiter de l'éducation à la sexualité, notamment puisqu'il s'agit de la mettre en œuvre « à travers les enseignements ».

Ce travail de mémoire propose précisément d'interroger le rôle des enseignant·e·s dans la mise en place des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité. En s'intéressant aux

¹ *Ibid.*, p.123.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.75.

⁴ Code de l'Éducation, section 9 : L'éducation à la santé et à la sexualité, article L 312-16.

⁵ *Ibid.*

⁶ Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité »

⁷ *Ibid.*

discours des enseignant·e·s de premier et de second degré sur l'éducation à la sexualité, et à leurs pratiques en la matière, mais aussi en interrogeant d'autres acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité comme des formateur·rice·s, il s'agit d'analyser les difficultés rencontrées et les leviers existants pour favoriser le développement de cette éducation.

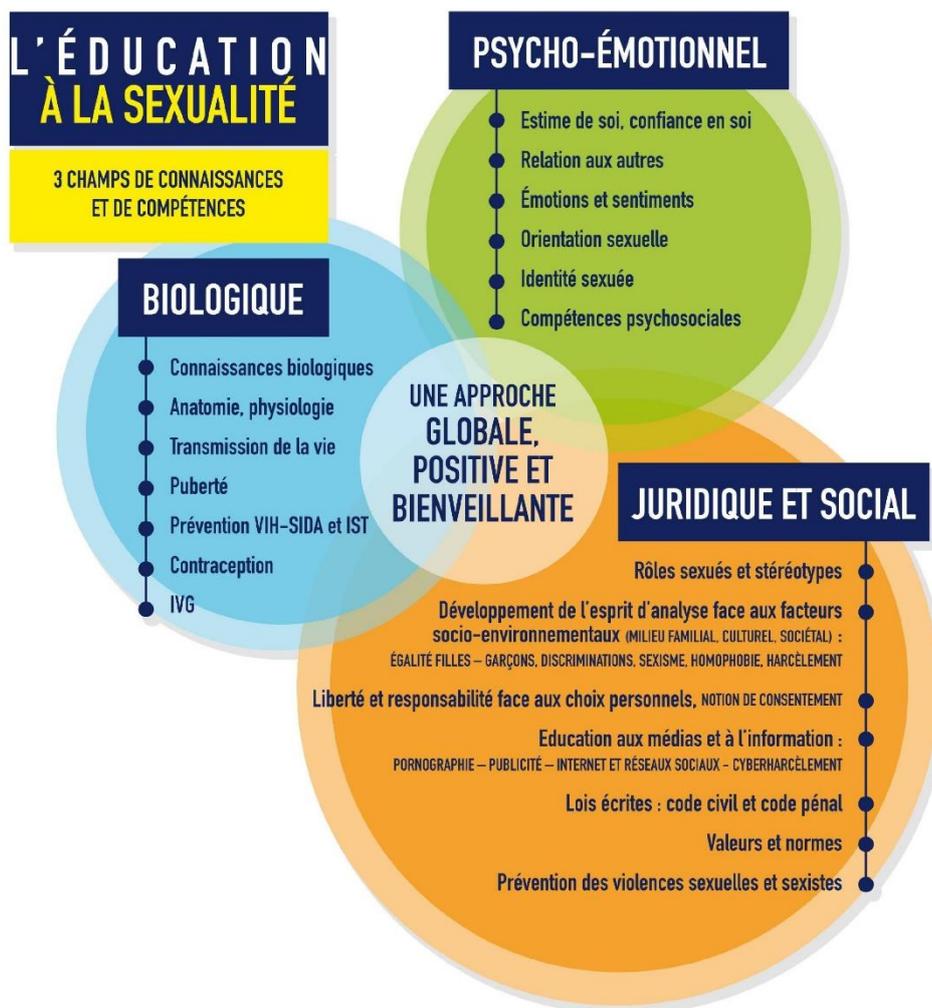
Éléments de définition de l'éducation à la sexualité

La circulaire de 2018 consacre la définition de l'éducation à la sexualité comme étant à l'intersection de trois champs : biologique, psycho-émotionnel, et juridique et social (cf. schéma ci-dessous). D'une certaine manière, il s'agit d'ancrer une définition qui ne soit pas uniquement de l'ordre biologique – comme cela a longtemps été reproché à l'éducation à la sexualité – mais plus globale, ainsi que positive et pas seulement centrée sur les risques¹. Il s'agit d'une éducation « transversale »² – qui peut être intégrée aux différentes matières scolaires – et « progressive »³ – c'est-à-dire adaptée au niveau des élèves et évoluant au fil de la scolarité.

¹ La sociologue Lydia Fenner évoque à ce sujet une renégociation du paradigme de prévention : « Les professionnels sont appelés à la fois à transmettre une attitude positive et ouverte sur la sexualité tout en insistant sur le danger des risques et l'importance de la prise de précautions. [...] Des recherches récentes constatent ce paradoxe entre les discours sur la « sexualité positive » et l'optique persistante des risques (Pelège et Picod, 2006 ; Lebas, 2011 ; Devieilhe, 2013). » FENNER Lydia, « L'histoire de l'éducation à la sexualité en France depuis 1950. L'évolution du paradigme de la prévention », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *Les politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 2016, pp.93-94.

² Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

³ *Ibid.*



Source : ÉDUSCOL, « Les enjeux de l'éducation à la sexualité », mis à jour le 13 novembre 2018, Url : <https://eduscol.education.fr/cid46864/les-enjeux-de-l-education-a-la-sexualite.html>, consultée le 27 octobre 2020.

L'expression « éducation à la vie affective et sexuelle » est également utilisée. Dans sa mise au point suite aux polémiques sus-citées, Marlène Schiappa évoque « les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle, parfois rebaptisées séances d'éducation à la sexualité »¹. Cette expression est aussi utilisée dans certaines publications du Planning Familial² ou du Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes (Crips)³. Or, que cela soit dans la circulaire de 2018, dans le Code de l'éducation, ou

¹ MINISTÈRE CHARGÉ DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES, « Séances d'éducation à la vie affective et sexuelle », Actualités/Presse, Mise au point par Marlène Schiappa, Url : <https://bit.ly/3pBStZn>, consultée le 27 octobre 2020.

² PLANNING FAMILIAL, « L'éducation à la vie affective et sexuelle est un apprentissage fondamental », Communiqué de presse, Education à la sexualité, 1^{er} septembre 2020, Url : <https://bit.ly/38Wv0Mv>, consultée le 29 octobre 2020.

³ CRIPS ÎLE-DE-FRANCE, « Education affective et sexuelle auprès de jeunes : outils pédagogiques », Url : <https://bit.ly/3fbZ4ES>, consultée le 29 octobre 2020.

dans les documents officiels, c'est l'expression « éducation à la sexualité » qui apparaît. Ainsi, dans le cadre de ce travail de mémoire, c'est cette dernière expression que j'utiliserai.

Au sujet des conceptions de l'éducation à la sexualité que peuvent sous-entendre implicitement les expressions employées, au Québec ou en France, la sociologue canadienne Gabrielle Richard note, en 2019, en introduction de son ouvrage :

Lorsqu'on y regarde de près, les titres des cours offerts en milieu scolaire sur la sexualité suggèrent que les contenus ne sont pas neutres. Un cours d'éducation « à la santé sexuelle » envisage la sexualité à travers le prisme de la gestion des risques, alors qu'éducation « à la vie familiale » tient pour acquis que sexualité et procréation vont nécessairement de pair. Quant à l'« éducation affective, relationnelle et sexuelle » promue par le Secrétariat général de l'enseignement catholique en France, elle mise sur le projet de vie et la spiritualité de chaque personne, mais évacue l'orientation sexuelle du « paysage de la sexualité » (SeGEC, 2018). Ces terminologies transmettent des messages sans équivoque sur la « bonne » et la « mauvaise » sexualité, telles que conçues à une époque donnée, dans une société donnée, et par les différentes forces en présence¹.

L'expression « éducation à la sexualité » n'est pas exempte de critiques non plus. L'utilisation du singulier pour évoquer « la sexualité » laisse en effet supposer une « bonne » sexualité, comme le souligne Gabrielle Richard, qui est implicitement la sexualité hétérosexuelle. Ainsi, certain·e·s auteur·rice·s traitent plutôt d'égalité des sexualités, comme le sociologue Gaël Pasquier, qui articule la lutte contre le sexisme et celle contre l'homophobie, et utilise l'expression « égalité des sexes et des sexualités »².

Gabrielle Richard distingue trois modèles d'éducation à la sexualité différents selon les normes véhiculées³ :

- 1) le « modèle traditionnel » qui repose sur des normes de sexualité dites « traditionnelles » c'est-à-dire la monogamie, l'hétérosexualité et la procréation ;
- 2) le « modèle préventif », modèle prédominant, « c'est d'ailleurs celui sur lequel sont axés les programmes scolaires français et québécois » note la sociologue. Il s'agit d'aborder la sexualité à partir des risques (IST (infections sexuellement transmissibles), grossesses non

¹ RICHARD Gabrielle, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 2019, p.7.

² PASQUIER Gaël, « L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, no 7, 2016, pp.83-99, Url : <http://journals.openedition.org/socio/2425>, consultée le 8 octobre 2020.

³ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, pp.35-37.

désirées, violences) et de considérer la sexualité « comme partie intégrante d'une vie saine ». Cependant, cette approche tend « à laisser en plan la transmission d'informations liées à l'orientation sexuelle, la diversité des pratiques sexuelles, au plaisir, à l'identité de genre, etc. » ;

- 3) le « modèle critique » qui est celui de certains pays scandinaves, et notamment de la Suède étudiée par Élise Devieille dans le cadre de sa thèse publiée en 2013, dans laquelle elle revient sur la « pédagogie critique des normes » mise en place en matière d'éducation à la sexualité¹. Dans ce modèle, il est question d'interroger les normes de genre et de sexualité, ainsi que les rapports de pouvoir.

L'analyse des discours et des pratiques des enseignant·e·s sur l'éducation à la sexualité, complétée par les discours d'autres acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité, permettra de s'interroger sur les normes de genre et de sexualité véhiculées. Bien que le cœur de ce sujet ne soit pas les contenus de l'éducation à la sexualité, il s'agit de mettre en lumière les effets de ces normes sur la prise en charge par les enseignant·e·s de certains événements, et les limites du « modèle préventif » pour s'adresser à tou·te·s les élèves de manière égalitaire et lutter efficacement contre les discriminations.

État des lieux des études sur l'éducation à la sexualité

Les recherches sur les « éducations à » (comme l'éducation à l'égalité, au développement durable, à la santé, etc.) les distinguent des « enseignements de » (mathématiques, français, langues, etc.)². Ces « éducations à... », qui se développent depuis les années 1970, sont définies par les chercheurs en sciences de l'éducation, Alain Legardez et Yves Alpe, à partir de quatre caractéristiques, résumées ici : « [les éducations à, nda] sont thématiques et non disciplinaires », « elles interpellent les représentations sociales des acteurs », « elles accordent une place importante aux valeurs » et « elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer les comportements »³. Cependant, comme le souligne Michel Fabre, professeur en sciences de

¹ DEVIEILLE Élise, *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité en France et en Suède*, thèse de Sociologie, Université de Caen, 2013.

² LEBEAUME Joël, « Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, no 50, 2012, Url : www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1085, consultée le 28 octobre 2020, p.12.

³ LEGARDEZ Alain, ALPE Yves, « Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts », *Revue Francophone du développement durable*, p.6. Cité dans LE SAUX PENAULT

l'éducation, le fait de transmettre des valeurs n'est pas nouveau, ni si distinct des enseignements plus traditionnels¹. La nouveauté résiderait plutôt dans le fait que ces « éducations à... » portent sur des « questions socialement vives », c'est-à-dire sur des questions qui font l'objet de controverses (qui sont vives) au niveau de la recherche, de la société et de la classe². Parmi les travaux les plus cités sur les « éducations à... » ou les « questions socialement vives », plusieurs portent sur l'éducation au développement durable³, par exemple, et la thèse d'Elsa Le Saux Pénault, en sciences de l'éducation, s'appuie sur ces études pour étudier l'éducation à l'égalité des sexes⁴, mais aucun, à ma connaissance, ne semble porter exclusivement sur l'éducation à la sexualité.

Les apports des travaux sur les « éducations à... » permettent de mettre en lumière des difficultés spécifiques pour les enseignant·e·s. Le fait de traiter une « question socialement vive » dans la société est notamment une des raisons pour lesquelles circulent des rumeurs sur l'éducation à la sexualité. Elsa Le Saux Pénault souligne plusieurs de ces difficultés. D'une part, il existe le risque, en abordant des savoirs sociaux « chargés idéologiquement et affectivement »⁵, de générer « une situation de crise dans sa classe, de perdre le contrôle »⁶. D'autre part, les enseignant·e·s sont aussi confronté·e·s au risque « d'être [accusé·e·s] de faire du prosélytisme »⁷, et/ou de devoir « rendre des comptes à sa hiérarchie ou/et aux parents, de perdre la confiance de ces derniers »⁸. Néanmoins, je présenterai aussi dans ce mémoire une perspective critique, à la suite des travaux d'Isabelle Collet qui propose de « dépasser » le concept « d'éducation à... » pour parler de « pédagogie de l'égalité »⁹.

Elsa, *Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant une recherche sur la littérature jeunesse. Une Recherche-Action à l'école primaire*, thèse en sciences de l'Éducation, Université Paris Nanterre, 2017, p.68.

¹ Il évoque « l'histoire de la Troisième République avec les croisades hygiénistes ou l'inculcation des sentiments nationalistes ». FABRE Michel, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, no 36, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/edso/875>, consultée le 27 octobre 2020, §6.

² SIMONNEAUX Laurence, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, no 198, 2008, Url : <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm>, consultée le 28 octobre 2020, §1.

³ SIMONNEAUX Laurence, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, no 198, 2008. BARTHES Angela, ALPE Yves, « Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université », *Spirale*, (50), pp.197-209.

⁴ LE SAUX PENAULT Elsa, *op. cit.*, 2017.

⁵ *Ibid.*, p.65.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p.66.

⁸ *Ibid.*

⁹ COLLET Isabelle, « Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité », *Le français d'aujourd'hui*, vol.193, no 2, 2016, pp.111-126, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-111.htm>, consultée le 29 octobre 2020. COLLET Isabelle, « Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en

Parmi les travaux sur l'éducation à la sexualité en sciences sociales, certains portent sur les enjeux des politiques d'éducation à la sexualité¹, comme la thèse de science politique d'Aurore Le Mat, laquelle traite des luttes autour de la frontière entre public et privé². D'autres travaux se centrent davantage sur les normes véhiculées, telle la thèse d'Élise Devieille en sociologie, réalisant une comparaison entre la France et la Suède concernant les représentations de genre et de sexualité³. Enfin, des enquêtes et travaux universitaires portent spécifiquement sur les connaissances que les élèves acquièrent en matière d'éducation à la sexualité⁴. Une enquête a ainsi démontré, en 2009, que la moitié des filles (cisgenres⁵) de 4^e d'un collège de Montpellier ne savaient pas qu'elles avaient un clitoris⁶. La plupart de ces études font état de lacunes concernant la mise en place de l'éducation à la sexualité en France, et en matière de connaissances des élèves sur le sujet. Le fait de centrer ce travail de mémoire sur les enseignant·e·s permet ainsi de questionner quels sont les moyens dont ils·elles disposent – ou non – pour rendre effective cette éducation, et les difficultés qu'elles·ils rencontrent.

Les enseignant·e·s : acteur·rice·s de la mise en place de l'éducation à la sexualité

Pourquoi l'éducation à la sexualité, éducation transversale à toutes les matières et obligatoire, reste très peu enseignée aux enseignant·e·s et peine à apparaître comme un enseignement légitime ? Pour comprendre cela, ce travail étudiera le rôle des enseignant·e·s de l'école élémentaire et de collège⁷. Cette analyse sera éclairée par l'apport d'autres points de

formation initiale du personnel enseignant », *Recherches féministes*, vol.31, no 1, 2018, pp.179-197, Url : <https://www.erudit.org/fr/revues/rf/2018-v31-n1-rf03912/1050660ar/>, consultée le 29 septembre 2020.

¹ L'ouvrage dirigé par Virginie De Luca Barrusse et Mariette Le Den propose un panorama des politiques d'éducation à la sexualité en France avec un ancrage historique et des analyses plus contemporaines. DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *Les politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 2016.

² LE MAT Aurore, *Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*, thèse de science politique, Université de Lille 2, 2018, p.162.

³ DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013. L'ouvrage de Gabrielle Richard porte également sur les normes de genre et de sexualité reproduites en éducation à la sexualité : RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019.

⁴ CROUZOUON Violaine, *Evaluation de l'impact d'une intervention du programme « Info-Ado » sur les connaissances des collégiens en matière de sexualité*, thèse pour le diplôme d'État de docteur en médecine, Université Toulouse III – Paul Sabatier, 2019. GABOURY Mélanie, *Éducation à la vie sexuelle et affective : besoins, connaissances et attentes des jeunes collégiens*, mémoire pour le diplôme d'État en sciences maïeutiques, Académie de Paris, 2018.

⁵ Se définit comme cisgenre la personne dont le genre est en accord avec celui assigné à la naissance.

⁶ SAUTIVET Annie, *État des lieux des connaissances, représentations et pratiques sexuelles des jeunes adolescents. Enquête auprès des 316 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} d'un collège du Nord de Montpellier*, mémoire pour le certificat d'études universitaires en sexologie, Facultés de médecine Montpellier-Nîmes, 2009.

⁷ Voir Annexe n°1 « Schéma du cursus scolaire ».

vue, comme ceux des formateur·rice·s ou d'autres personnels de l'Éducation nationale qui participent à la mise en place des séances d'éducation à la sexualité. Dans ce mémoire, je considère, comme l'ont démontré Annette Jarlégan et Marie Duru-Bellat¹, que les enseignant·e·s transmettent aux élèves, souvent inconsciemment et involontairement, des représentations sur le genre et les sexualités par leurs manières d'agir et d'être, les contenus pédagogiques choisis ou leurs interactions. « « Faire le genre », cela se produit dans toutes les salles de classe, tous les jours », note Gabrielle Richard en s'appuyant sur des études rendant visibles des « microprocessus » d'assignation genrée produits par les enseignant·e·s².

La problématique générale de ce travail porte sur les obstacles à la mise en place concrète des trois séances d'éducation à la sexualité annuelles dès la classe de CP³, et les limites de l'approche dominante de l'éducation à la sexualité pour lutter contre les discriminations et les violences⁴. Parmi les travaux évoquant les freins à la mise en place de l'éducation à la sexualité, plusieurs ont évoqué le rôle de la formation des enseignant·e·s, mais sans en faire un sujet principal. Ce mémoire propose ainsi de mettre ce sujet au cœur de l'analyse. Dans ce sens, je fais l'hypothèse que le manque de formation, de ressources et de moyens de mise en œuvre (rémunération et aménagement des horaires, soutien des collègues et de la hiérarchie, etc.) est un obstacle majeur à l'application de la loi, puisque cette dernière repose sur l'investissement des enseignant·e·s. Ainsi, ma problématique est la suivante : dans quelle mesure les conditions de formation et les moyens à disposition des enseignant·e·s permettent-ils – ou non – de faire de l'éducation à la sexualité un enseignement dont l'obligation légale est respectée, et dont les contenus et les pratiques associées ne sont pas discriminantes ? Afin d'y répondre, j'interrogerai l'évolution des modalités de mise en œuvre des politiques d'éducation à la sexualité en milieu

¹ DURU-BELLAT Marie, JARLEGAN Annette, « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire » in *La dialectique des rapports hommes-femmes*, BLÖSS Thierry (éd.), Presses Universitaires de France, 2001, pp.73-88, Url : <https://www.cairn.info/la-dialectique-des-rapports-hommes-femmes--9782130503811-page-73.htm>, consultée le 16 octobre 2020.

² « L'étude menée par Sophie Torrent rend visible certaines des présomptions et des corrélations qui sont réalisées quotidiennement – à l'école comme ailleurs – et qui tendent à passer inaperçues tant elles relèvent de microprocessus. » RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.67. À propos de : TORRENT Sophie, « Genre en éducation sexuelle. Réflexion sur les cours dispensés à des élèves ayant une déficience intellectuelle », *Revue GEF*, 1, 2017, pp.8-16.

³ La mise en œuvre partielle et limitée de la loi de 2001 prescrivant les trois séances d'éducation à la sexualité a été démontrée par le rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes de 2016 sus-cité, mais également par un rapport de l'Inspection générale des Affaires sociales de 2009 (étudié dans le chapitre 2 de la partie I qui porte sur l'application de la loi).

⁴ Gabrielle Richard démontre tout au long de son ouvrage que l'éducation à la sexualité, telle qu'elle est réalisée actuellement « dessert une majorité d'élèves » dont les vécus peuvent être marginalisés, stigmatisés ou pathologisés, et plus généralement qui sont « pénalisés par les messages normatifs très stricts » véhiculés. RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.11.

scolaire, et son impact sur le rôle des enseignant·e·s. J'analyserai ensuite les ressources dont disposent les enseignant·e·s, ainsi que leurs stratégies pour assurer cette mise en place. Ces deux angles de recherche vont de pair, puisqu'il s'agit d'étudier l'écart entre un engagement législatif et politique en faveur de l'éducation à la sexualité (comme on le voit à travers la publication de différentes circulaires sur le sujet) et le peu de mise en œuvre de ces dispositions. Pour ce faire, je m'appuierai, d'une part, sur l'analyse du cadre législatif et des documents produits par le ministère de l'Éducation nationale. D'autre part, les quinze entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignant·e·s et des personnes participant à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, et les 66 réponses d'enseignant·e·s recueillies dans le cadre d'un questionnaire diffusé en ligne, me permettront de percevoir quelque peu les freins et les appuis que rencontrent, sur le terrain, ces acteur·rice·s.

Le concept de genre sera ici utilisé comme une « catégorie d'analyse »¹ pour étudier ces différentes sources. L'historienne états-unienne Joan Scott définit ce concept à partir de deux propositions : « le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier les rapports de pouvoir »². Ainsi, le concept de genre permet de questionner les pratiques et les discours qui produisent et reproduisent une bicatégorisation et une hiérarchisation des sexes (homme/femme) et des caractéristiques qui leur sont associées (masculin/féminin)³. Cette bicatégorisation se trouve à l'intersection entre genre et sexualité, puisqu'elle est intrinsèquement liée à l'hétéronormativité⁴, concept présenté par Élise Devieille comme « les institutions, les structures, les relations et les actions qui (re)produisent et établissent

¹ L'article de Joan Scott s'intitule « Genre : une catégorie utile d'analyse historique ». Cette catégorie d'analyse s'avère également utile dans les sciences sociales de manière plus générale et sera utilisée dans cette perspective dans le cadre de ce travail. SCOTT Joan, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », traduit par Éleni VARIKAS, *Les Cahiers du GRIF*, no 37-38, 1988, pp.125-153, Url : www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759, consultée le 6 novembre 2020.

²*Ibid.*, p.141.

³ Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard définissent le genre de la manière suivante : « un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) ». BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck Supérieur, 4^e édition (2012), 2016, p.10.

⁴ Il existe un débat au sein des études sur le genre qu'Isabelle Clair résume ainsi : « Est-ce l'institution hétérosexuelle qui fonde le genre ou bien ce dernier qui hiérarchise les sexualités entre elles ? ». La chercheuse interroge cependant la pertinence de « penser leur articulation en termes de causalité », et propose « d'envisager la sexualité comme un foyer possible de la fabrique du genre ». CLAIR Isabelle, « Dedans/dehors. La sexualité, une ligne de démarcation ? », *Genre, sexualité & société*, no 7, 2012, Url : <http://journals.openedition.org/gss/2386>, consultée le 16 novembre 2020, §12.

l'hétérosexualité comme quelque chose de « normal », de naturel et de souhaitable »¹. En s'inscrivant dans cette approche, seront questionnées la « mise en genre » – qui « dérive de l'assignation au sexe génital et se construit sur le principe de bicatégorisation des sexes »² – et la « mise en orientation sexuelle » – qui « découle d'une hétérosexualité dépeinte comme normale et obligatoire, et de l'absence ou de l'invalidation des autres orientations »³ telles que définies par Gabrielle Richard – produites et reproduites en matière d'éducation à la sexualité.

L'hypothèse de la première partie de ce travail de mémoire est qu'il existe un mécanisme de délégation de responsabilité, depuis l'engagement politique au niveau national et ministériel jusqu'aux enseignant·e·s sur lequel·le·s repose la mise en œuvre des séances d'éducation à la sexualité. Pour étudier cela, je reviendrai sur l'histoire de l'éducation sexuelle/éducation à la sexualité, tout au long du XX^{ème} siècle. « Faite d'avancées et de reculs successifs, l'histoire de l'éducation à la sexualité, en France comme au Québec, révèle combien les initiatives gouvernementales dans ce domaine ont été timides, en butte constante à la grogne conservatrice »⁴, explique Gabrielle Richard. À partir du XXI^{ème} siècle, les quelques évaluations de l'application de la loi de 2001 confirment que les trois séances d'éducation à la sexualité ne sont mises en œuvre que de manière limitée. La « frilosité des politiques publiques »⁵, à laquelle s'ajoutent les idéologies conservatrices⁶ et le « front commun des religions »⁷ contre certaines thématiques liées au genre et aux sexualités, participent à rendre moins légitime l'éducation à la sexualité en tant qu'enseignement scolaire. Ainsi, face à un engagement politique fait « d'avancées et de reculs », les projets d'éducation à la sexualité dépendent en grande partie de l'engagement de l'académie d'une part, et de celui des personnels des établissements, d'autre part.

Après avoir évoqué le cadre général de l'éducation à la sexualité en France, la deuxième partie traitera des ressources dont disposent les enseignant·e·s pour préparer et réaliser des

¹ DEVIEILHE Élise, *op. cit.*, 2013, p.44.

² RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.61.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p.38.

⁵ Michel Bozon évoque la « grande frilosité des politiques publiques » comme une des trois raisons expliquant pourquoi il faut toujours justifier la réalisation de séances d'éducation à la sexualité. Source : *France Culture*, « Qui a peur de l'éducation sexuelle ? », émission Être et Savoir par Louise Tourret, le 2 septembre 2018.

⁶ « la France a souffert d'un contexte plus défavorable, les guerres et le verrou de la religion catholique ayant par exemple favorisé l'influence des idéologies conservatrices ». DEVIEILHE Élise, *op. cit.*, 2013, p.203.

⁷ Expression de Céline Béraud utilisée dans le cas de la mobilisation contre le « mariage pour tous », mais qui s'applique également à celle contre les « ABCD de l'égalité » en 2014. BERAUD Céline, « Un front commun des religions contre le mariage pour tous ? », *Contemporary French civilization*, no 3, 2014, pp.335-349.

séances d'éducation à la sexualité. À ce sujet, les enjeux de formation sont importants pour acquérir aussi bien des connaissances scientifiques, que des enseignements concernant les pratiques pédagogiques (et le questionnement de ces pratiques). Il s'agira donc également d'étudier les points saillants de ces formations et leurs principales limites à partir des expériences des formateur·rice·s. Le ministère de l'Éducation nationale, les académies, mais aussi les syndicats, les associations, des chercheur·euse·s ou des militant·e·s peuvent rendre accessibles des ressources via des formations, des contenus pédagogiques mis en ligne, des fiches thématiques, etc. Néanmoins, accéder à ces ressources requiert du temps et une certaine sensibilisation sur ces thématiques pour « aller chercher » ces informations. De plus, l'enjeu de formation est un levier important certes, mais ne suffit pas à lui seul pour lever tous les obstacles, et des difficultés persistent. Ainsi, l'hypothèse de cette deuxième partie est que les ressources auxquelles ont accès les enseignant·e·s reposent principalement sur un principe de « volontariat » qui ne permet pas de mettre en œuvre l'obligation légale des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité.

Tou·te·s les enseignant·e·s sont, d'une manière ou d'une autre, impliqué·e·s dans une forme d'éducation à la sexualité – ne pas parler d'éducation à la sexualité, « c'est déjà en faire »¹ puisque cela véhicule des tabous et des silences sur ces sujets. Il s'agit ainsi, dans un troisième et dernier temps, de s'interroger sur les enjeux attachés à la mise en place concrète de ces séances d'éducation à la sexualité par les enseignant·e·s. La sociologie de l'éducation a, depuis plus de cinquante ans, démontré et illustré le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités². L'ouvrage récent de Gabrielle Richard (2019) souligne à ce sujet, les normes hétérosexuelles et cisgenres qui sont perpétuées au sein de l'école. Il sera question ici d'analyser comment les ressources qui sont à disposition des enseignant·e·s leur permettent, ou non, de mettre en place des séances d'éducation à la sexualité qui ne reproduisent pas de discriminations, voire qui permettent de lutter contre ces dernières. Différentes situations seront ainsi évoquées – concernant la manière dont sont perçu·e·s les enseignant·e·s et la révélation de violences sexuelles par des élèves – car elles rendent particulièrement visible l'effet de ces normes et leurs conséquences sur l'enseignant·e et ses pratiques pédagogiques.

¹ « La question n'est pas tant de 'faire' ou non de l'éducation à la sexualité, puisque ne pas programmer l'éducation à la sexualité c'est déjà en faire ! » COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, CRDP de l'académie de Grenoble, collection Vie Scolaire, 2010, p.12.

² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont publié, à ce sujet, *Les Héritiers* en 1964 et *La Reproduction* en 1970. Marie Duru-Bellat travaille sur la spécificité des inégalités filles/garçons à l'école depuis les années 1990.

Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, j'ai procédé à une recherche documentaire sur les textes officiels publiés et mis en ligne par le ministère de l'Éducation nationale sur l'éducation à la sexualité : les lois et les circulaires, les guides à destination des formateur·rice·s et de la communauté éducative, ainsi que les fiches thématiques sur le sujet. En même temps, j'ai mené des entretiens avec des enseignant·e·s et d'autres acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité, pour mieux appréhender toutes les nuances, et parfois les écarts, entre ce qui est prescrit, ce qui est compris, ce qui est possible et ce qui est fait. J'ai accompagné ces entretiens de la passation d'un questionnaire.

Mon raisonnement porte sur les établissements scolaires publics et n'abordera pas les questions d'éducation à la sexualité au sein d'institutions spécialisées ou d'établissements privés où, bien que l'éducation à la sexualité soit aussi obligatoire, elle présente des enjeux spécifiques concernant l'adaptation aux élèves¹ ou l'interférence avec l'idéologie de l'établissement². J'ai également fait le choix de me centrer principalement sur les écoles élémentaires et les collèges. La loi prévoit que les séances d'éducation à la sexualité soient mises en place dès le CP, or c'est à l'école élémentaire que les enseignant·e·s sont le moins formé·e·s sur ce sujet, comme cela a été évoqué précédemment, et c'est aussi là où cet enseignement rencontre les réticences les plus vives³. Quant au collège, il regroupe une grande partie des élèves d'une classe d'âge, connaît moins de diversité que le lycée (professionnel, technique, général, etc.), et permet de s'inscrire en continuité avec l'école élémentaire.

Comme évoqué ci-dessus, deux méthodes d'enquête ont principalement été utilisées : l'entretien semi-directif et le questionnaire. J'ai mené dix entretiens⁴ avec des enseignant·e·s et des formateur·rice·s en éducation à la sexualité majoritairement issu·e·s de l'académie de Paris

¹ Des travaux comme ceux de Sophie Torrent en Suisse portent spécifiquement sur l'éducation sexuelle spécialisée. TORRENT Sophie, « « Devenir « une belle jeune fille » : construction du genre dans les cours d'éducation sexuelle dispensés à des filles en situation de handicap », *Genre, sexualité & société*, no 19, 2018, Url : <http://journals.openedition.org/gss/4149>, consultée le 11 novembre 2020.

² Interrogée par le journal *La Croix* dans le cadre de la publication de la circulaire de 2018, Josiane Hamy, chargée de mission au département éducation du secrétariat général de l'enseignement catholique, affirme : « Nous parlons plutôt d'éducation affective, relationnelle et sexuelle. C'est une approche qui embrasse tout le champ de la personne y compris la dimension spirituelle, en accord avec notre projet anthropologique ». *La Croix*, « Comment l'enseignement catholique aborde-t-il l'éducation sexuelle ? » propos recueillis par Paula Pinto Gomes, le 28 août 2018, Url : <https://bit.ly/3fl5wcP>, consultée le 19 novembre 2020.

³ J'y reviendrai dans la deuxième partie de ce travail, mais notons déjà que c'est généralement lorsque les élèves sont les plus jeunes que circule le plus de rumeurs dès qu'il s'agit de mettre en place des séances d'éducation à la sexualité.

⁴ Voir Annexe n°4 « Grille d'entretien ».

et de Créteil. Les entretiens ont duré entre quarante-cinq minutes et une heure quarante, et un tableau résumant les principales caractéristiques des personnes interrogées se trouve en annexe¹. J'ai souhaité que le profil des enseignant·e·s interrogé·e·s soit divers en termes de niveaux (premier degré, collège et, dans un cas, lycée) et de fonctions (professeur·e de lettres, de sciences de la vie et de la Terre (SVT), de sciences économiques et sociales, professeure documentaliste, professeur·e des écoles). Trois enseignantes sont également formatrices en éducation à la sexualité.

J'ai par ailleurs réalisé cinq entretiens avec des personnes ayant d'autres profils : un formateur sur l'éducation à la sexualité à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé), une inspectrice académique – inspectrice pédagogique régionale de SVT qui pilote un groupe académique sur l'éducation à la sexualité, une infirmière de l'Éducation nationale retraitée et formatrice en éducation à la sexualité, et une personne de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO²) en charge du dossier de l'éducation à la sexualité. Enfin, j'ai également réalisé un entretien avec une militante féministe du Planning Familial qui travaille sur la question de la formation des enseignant·e·s pour prévenir et lutter contre les violences sexistes et sexuelles au sein d'un collectif.

À propos des entretiens, l'anthropologue Jean-Pierre Olivier de Sardan distingue « la consultation » et le « récit » et avance que « celui qu'on appelle parfois un « informateur » est [...] tantôt un consultant, tantôt un racontant, et souvent les deux »³. Ainsi, bien que la plupart des enquêté·e·s aient le plus souvent, comme l'affirme l'anthropologue, rempli les deux rôles, certains entretiens s'inscrivent principalement dans le registre de la consultation, c'est-à-dire que : « invité à dire ce qu'il pense ou ce qu'il connaît de tel ou tel sujet, [l'enquêté, nda] est supposé alors refléter au moins en partie un savoir commun qu'il partage avec d'autres acteurs locaux, voire avec l'ensemble du groupe social considéré »⁴. C'est le cas de l'entretien avec la personne travaillant au sein de la DGESCO, celui avec l'inspectrice, un des entretiens avec une formatrice et celui avec la militante féministe. Dans le cas des trois premières, les enquêtées

¹ Voir Annexe n°3 « Récapitulatif des entretiens ».

² La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) est l'organe au sein du Ministère de l'Éducation nationale qui « élabore la politique éducative et pédagogique et assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels ». MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « La direction générale de l'enseignement scolaire [DGESCO] », mis à jour en octobre 2020, Url : <https://bit.ly/2ITtL5z>, consultée le 1^{er} novembre 2020.

³ OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, no 1, 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, Url : <https://journals.openedition.org/enquete/263>, consultée le 18 novembre 2020, §26.

⁴ *Ibid.*, §27.

m'ont fait part de leurs connaissances sur la mise en place de formations (au niveau de leur académie ou au niveau national, selon leur statut) notamment concernant le nombre de formations mises en place, le nombre de personnes participantes, les sujets abordés, etc., qui sont des informations qui s'avèrent parfois difficiles à obtenir en tant que personne externe aux réseaux de pilotage de l'éducation à la sexualité. L'entretien avec la militante a principalement consisté à évoquer les événements de violences sexuelles qui ont eu lieu au sein d'un collège toulousain, notamment pour intégrer la question de la prise en charge des violences dans mon travail.

Dans le cadre des autres entretiens, il s'agissait dans un premier temps de revenir sur le parcours professionnel de la personne, d'évoquer ensuite les formations (initiale, continues, sur l'éducation à la sexualité et sur des sujets annexes), les séances mises en place, les projets suivis ou l'intégration des thématiques relatives à l'éducation à la sexualité dans le cadre des cours, ainsi que les difficultés rencontrées. Pour terminer, il était question de l'application de la loi à l'échelle de l'établissement dans lequel travaille la personne et les leviers envisagés. Ces entretiens ont permis d'accéder à des pratiques déclarées, des exemples de séances réalisées en classe ou d'interactions avec les élèves, mais également aux vécus des enseignant·e·s, à leur interprétation des textes de loi et à leurs engagements personnels et politiques.

Le questionnaire¹ réalisé dans le cadre de ce mémoire a été diffusé via les réseaux sociaux et quelques connaissances enseignant·e·s, entre le 8 octobre 2019 et le 14 avril 2020, et a recueilli 66 réponses. Le questionnaire est construit sur une structure relativement similaire à celle de l'entretien : il s'agit d'abord d'obtenir des données générales sur l'enseignant·e (niveau d'enseignement, matière enseignée, formation initiale, etc.) avant d'évoquer les formations suivies, celles sur l'éducation à la sexualité en particulier, puis les séances mises en place, la connaissance de la loi et l'évaluation de son application, et enfin les difficultés et les leviers concernant la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité. À l'instar de ce que formule Mariette Le Den, docteure en sociologie et en démographie, à propos d'une enquête sur l'éducation à la sexualité menée en Hauts-de-Seine et en Picardie, j'ai choisi d'utiliser un questionnaire car cette méthode « totalement anonyme et confidentielle » permet « des réponses plus spontanées et plus libérées »², mais également de s'adresser à un plus grand nombre de personnes que dans

¹ Voir Annexe n°5 « Questionnaire sur l'éducation à la sexualité ».

² LE DEN Mariette, « Éducation à la sexualité en milieu scolaire. De la théorie à la pratique. » in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op. cit.*, 2016, p.161.

le cas des entretiens, bien que les réponses obtenues ne permettent pas le même niveau d'approfondissement et d'analyse.

Positionnement dans la recherche et conditions de production du mémoire

Mon choix de sujet est indissociable de mon engagement féministe et des expériences militantes et professionnelles qui en ont découlé, ces dernières années. Pour cette raison, je souhaite me « situer » dans cette recherche, en me référant ainsi aux théories féministes du positionnement (*feminist standpoint*) qui ont émergé dans les années 1980. Une des autrices majeures de ce mouvement, la philosophe Sandra Harding, a formulé une critique des savoirs scientifiques qui se prétendent neutres et utilisent la notion d'objectivité pour dissimuler des biais souvent sexistes et androcentrés¹. Ainsi, elle a développé le concept d'« objectivité forte » qui, comme le définit la sociologue Isabelle Clair, « lie ensemble la prise en compte des conditions matérielles d'existence des chercheur·e·s, leurs inévitables engagements particuliers et la production de connaissance »².

En évoluant au sein de différents espaces féministes (associatif, institutionnel, réseaux d'interconnaissance), il est devenu clair qu'une question centrale et sans cesse renouvelée est la suivante : comment en finir avec les violences sexuelles ? En tant que femme, socialisée et perçue comme telle dans l'espace public, cette question ne m'est pas étrangère. Souvent, parmi les réponses proposées, se trouve le fait d'éduquer différemment les nouvelles générations. Un espoir repose ainsi sur l'éducation des enfants et des adolescent·e·s pour qu'ils·elles intègrent les notions de consentement, de respect et d'égalité, pour travailler sur les masculinités et ce qu'elles impliquent en termes de domination, et donner des éléments de conscientisation mais aussi de défense face à ces violences. J'ai souhaité prendre au sérieux cette proposition de solution en étudiant les engrenages de l'éducation à la sexualité, dont l'un des objectifs est la lutte contre les violences sexistes et sexuelles³. Il s'agissait ainsi d'analyser la mise en application de l'éducation à la sexualité, et les moyens donnés aux enseignant·e·s sur qui repose

¹ HARDING Sandra, « Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? » in ALCOFF Linda, POTTER Elizabeth (éd.), *Feminist Epistemologies*, New York/London, Routledge, 1993, p.49.

² CLAIR Isabelle, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 213, no 3, 2016
Url : <https://www.cairn-int.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2016-3-page-66.htm>, consultée le 17 novembre 2020, §6.

³ La « prévention des violences sexistes et sexuelles » figure comme une thématique de l'éducation à la sexualité pouvant être abordée à l'école élémentaire, au collège et au lycée. Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

cette ambition d'éduquer les élèves, de telle sorte à ce qu'ils-elles ne soient pas autant exposé·e-s aux violences (et à tout ce qui entoure ces violences : le silence, la non prise en charge, etc.) que les générations précédentes, et pour que ces élèves ne perpétuent pas ces violences à leur tour.

Par ailleurs, la conscientisation de ma position dans les rapports de domination, en tant que personne cisgenre, hétérosexuelle, valide et blanche, m'amène à prendre en compte ces autres rapports de pouvoir et à interroger les lacunes de l'éducation à la sexualité dans une perspective qui ne se limite pas seulement aux biais sexistes. En m'appuyant sur des travaux comme ceux de Gabrielle Richard, d'Aurore Le Mat et d'Élise Devieilhe qui questionnent les normes véhiculées par l'éducation à la sexualité, j'ai tenté de ne pas invisibiliser les dominations en jeu, les études intersectionnelles¹ ayant largement démontré que la lutte contre les violences ne peut se faire sans prendre en compte les imbrications des différents rapports de pouvoir.

Enfin, concernant les conditions de production de ce travail de recherche, une grande partie des entretiens (dix sur quinze) ont été réalisés entre avril et mai 2020², c'est-à-dire pendant la première période de confinement décrétée en raison de l'épidémie du covid-19. La crise sanitaire, qui perdure encore au moment de la finalisation de ce travail, a eu de graves conséquences en matière de santé publique, mais également d'exacerbation des inégalités sociales³. Durant le confinement du printemps 2020, les établissements scolaires ont été fermés et les enseignant·e-s devaient maintenir une « continuité pédagogique » avec leurs élèves. Malgré ces conditions particulières (auxquelles se sont ajoutées la charge du travail domestique, et celle du soin des enfants, reposant principalement sur les personnes socialisées comme femmes⁴), la plupart des enquêté·e-s contacté·e-s durant cette période m'ont répondu rapidement

¹ Le concept d'intersectionnalité a été développé par Kimberlé Crenshaw en 1989. Elle conceptualise les « recouvrements évidents du racisme et du sexisme » en partant de l'exemple des violences faites aux femmes racisées. CRENSHAW Kimberlé Williams, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, vol. 39, no. 2, 2005, pp.51-82.

² Les cinq autres entretiens ont été réalisés avant cette période.

³ Le rapport de la Drees fait ainsi état des inégalités face au virus et face au confinement « qui se cumulent » selon la catégorie socio-professionnelle, les revenus, le genre, le lieu de vie et la distance au lieu de travail, le territoire de vie, etc. DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ETUDES, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES (DRESS), « Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19. État des lieux et perspectives », Les dossiers de la Drees, no 62, juillet 2020, p.5.

⁴ Selon une publication de l'Insee parue le 19 juin 2020, pendant le confinement « parmi les personnes en emploi qui n'ont pas été en autorisation spécialisée d'absence pour garde d'enfant [...] 45% [des femmes, nda] assuraient une « double journée » professionnelle et domestique, cumulant quotidiennement plus de 4 heures de travail et 4 heures auprès des enfants, contre 29% des hommes ». INSEE, « Conditions de vie pendant le confinement : les écarts selon le niveau de vie et la catégorie professionnelle », INSEE Focus, no 197, 19 juin 2020, Url : <https://bit.ly/2UHZbik>, consultée le 19 novembre 2020.

et se sont montré·e·s très disponibles pour réaliser l'entretien. Je distingue deux conséquences principales que le confinement a eu sur ce travail. Premièrement, les entretiens ont été réalisés par visioconférence via Skype (dans cinq cas) ou par téléphone (dans cinq cas également), selon les préférences de l'enquêté·e. Les entretiens par Skype ont impliqué une série d'aléas en raison de la connexion Internet, parfois fluctuante. Il s'agissait parfois de choisir entre faire répéter plusieurs fois une même phrase à l'enquêté·e, au risque de créer un certain agacement et/ou de l'interrompre dans sa réponse, ou alors de perdre des informations pertinentes. Les entretiens par téléphone ont été moins soumis à des variations dans la qualité audio de l'échange. Cependant, ils ne permettent pas toute forme de langage non-verbal (comme le fait d'acquiescer ou de soutenir le regard de quelqu'un·e) qui me semble important pour créer un lien de confiance.

Deuxièmement, les projets d'éducation à la sexualité dans lesquels étaient engagé·e·s les enseignant·e·s et les formateur·rice·s interrogé·e·s ont été suspendus par le confinement : des séances prévues n'ont pas pu être réalisées, des formations ont été annulées ou n'ont jamais pu être menées jusqu'au bout, etc. Ces projets nécessitant souvent une charge de travail importante, nous le verrons, et ayant parfois du mal à s'ancrer pour devenir pleinement légitime, cette interruption abrupte a pu particulièrement inquiéter les acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité qui craignent que cette éducation soit reléguée au second plan, encore plus que d'habitude, à la rentrée en septembre 2020¹.

¹ Ces propos sont notamment ressortis lors de l'entretien avec Julie*, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité et de celui avec Annie*, professeure de SVT et également formatrice. *Tous les prénoms des enquêté·e·s ont été modifiés à l'exception de Laurence Communal et d'Isabelle Fride.

PARTIE I

CONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ COMME OBLIGATION LÉGALE DANS LE CURSUS SCOLAIRE

Les débats autour de l'enseignement à donner aux élèves en termes de sexualité ont connu différentes évolutions tout au long du XX^{ème} siècle. Dès la fin du XIX^{ème} siècle, des ouvrages ont commencé à paraître sur la sexualité – ou « l'art de l'amour » – à destination des couples hétérosexuels mariés. Selon le sociologue Michel Bozon, un discours vis-à-vis des plus jeunes s'est progressivement mis en place « dans la mesure où l'autonomie amoureuse de ces derniers augmentait et où l'influence morale religieuse se réduisait »¹. Yvonne Knibiehler, historienne, situe ce tournant au seuil du XX^{ème} siècle, dans le sillage de l'instauration de la III^{ème} République². C'est donc dans ce contexte que l'école a été désignée comme le lieu de cette éducation sexuelle. Dans le cadre de cette première partie, mon interrogation porte ainsi sur la manière dont les enseignant·e·s se sont retrouvé·e·s en première ligne pour assurer cet enseignement.

Dans son *Histoire de la sexualité*, Michel Foucault propose de faire l'histoire des :

instances de production discursive (qui bien sûr ménagent aussi des silences), de production de pouvoir (qui ont parfois pour fonction d'interdire), des productions de savoir (lesquelles font souvent circuler des erreurs ou des méconnaissances systématiques)³.

L'analyse de Michel Foucault permet de s'éloigner de l'« hypothèse répressive » pour étudier les enjeux de la « mise en discours » de l'éducation sexuelle. Cependant, il s'agit aussi de prendre en considération les critiques formulées par des autrices féministes, comme la philosophe Silvia Federici qui rappelle « qu'une telle histoire [de la sexualité, nda] ne peut s'écrire du point de vue d'un sujet universel, abstrait et asexué »⁴. Il s'agira ainsi d'étudier cette « mise en discours » au prisme du genre.

¹ BOZON Michel, *Sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin, 2005, p.50.

² KNIBIEHLER Yvonne, « L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, Url : <http://journals.openedition.org/cli0/436>, consultée le 3 février 2020.

³ FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité I. La Volonté de Savoir*, NRF Éditions Gallimard, 1976, p.21.

⁴ Silvia Federici démontre qu'en décentrant le regard de la confession pastorale et en prenant en compte l'histoire des sorcières, « l'explosion discursive » sur le sexe avait déjà lieu durant la chasse aux sorcières. FEDERICI Silvia,

Le premier chapitre porte sur l'histoire des débats et des confrontations entre parents d'élèves, groupes religieux, associations et spécialistes pour définir le contenu de cette éducation et son cadre, tout au long du XX^{ème} siècle. Chacun·e défend une vision de l'éducation sexuelle selon les objectifs qu'ils·elles poursuivent – préoccupations sanitaires et défense d'un discours pronataliste d'abord, prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) et du VIH/Sida ensuite, dans les années 1980. Les enseignant·e·s sont ainsi appelé·e·s à se former sur le sujet et à mettre en œuvre cette éducation, sans pour autant que le contenu en soit clairement défini.

Le second chapitre propose une analyse de la législation sur l'éducation à la sexualité depuis les années 2000 et ses enjeux politiques. Je m'intéresserai, dans ce cadre, à l'élaboration de la loi de 2001 qui consacre le principe de trois séances obligatoires d'éducation à la sexualité, chaque année, du CP à la terminale. Cette loi, qui ne prévoit pas de sanctions pour les établissements ne la respectant pas, reste peu appliquée entre les quatre murs de l'école et peu évaluée au niveau national. Néanmoins, l'éducation à la sexualité demeure un sujet médiatique générant de nombreuses polémiques et cristallisant les oppositions autour des enjeux liés au genre et aux sexualités car « l'ordre sexuel apparaît comme le dernier refuge d'une représentation immuable de l'ordre des choses » affirme le sociologue Éric Fassin – qui avec le concept de « démocratie sexuelle » démontre que « la politisation des normes sexuelles est l'ultime frontière du combat démocratique »¹.

Enfin, le dernier chapitre traite des différents dispositifs prévus pour mettre en place les séances d'éducation à la sexualité. Si les parties suivantes de ce mémoire ont pour vocation de se centrer sur le rôle des enseignant·e·s, il semblait nécessaire de présenter les instances hiérarchiques qui peuvent les appuyer – ou au contraire les dissuader – et leurs moyens d'action. Il s'agit ainsi de présenter le rôle de l'académie, du·de la chef·fe d'établissement, mais aussi d'évoquer les liens avec les collègues et l'ensemble des personnels (éducatifs, de direction, médico-sociaux).

Caliban et la Sorcière. Femmes, corps et accumulation primitive, Entremonde Senonevero, 2^e édition, 2017 (2004), p.28.

¹ FASSIN Éric, « Démocratie sexuelle », *Comprendre, revue de philosophie et de sciences sociales*, numéro spécial « La sexualité », no 6, automne 2005, pp.272-273.

Chapitre 1 : Petite histoire de l'éducation à la sexualité

« L'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique n'est pas pour aujourd'hui, peut-être pas pour demain, mais on peut parfaitement l'envisager pour après-demain »

Inspecteur Général Louis François, 1974¹

1.1 Une éducation sexuelle à des fins démographiques (1870-1960)

Les travaux de l'historienne et démographe, Virginie De Luca Barrusse, sur l'histoire de l'éducation à la sexualité soulignent que dès le XIX^{ème} siècle une partie du corps médical promeut une « éducation sexuelle » afin de lutter contre les maladies vénériennes et les crises démographiques². À la suite de la défaite de la France, en 1870, la crainte de la « dépopulation » devient une obsession des pouvoirs publics. L'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au début du XX^{ème} siècle, dans le contexte de l'installation de la III^{ème} République et des changements qui l'accompagnent, s'inscrit ainsi dans le sillage des discours natalistes³.

Plusieurs manuels sont publiés par des femmes à destination des mères concernant l'instruction des filles, comme *L'École de la pureté* (1898) de la Dre Pieczynska, *Les Mères de demain* (1902) de Mme Moll-Weiss, et *Comment j'ai instruit mes filles* (1907) de Mme Leroy-Allais. Ces ouvrages allient prévention des maladies vénériennes – « la fiancée a le droit d'exiger la pureté du fiancé »⁴ – et informations sur le cycle reproductif (règles, grossesse, accouchement). « En somme on pourrait dire qu'il s'agissait de rétablir le lien entre sexualité et maternité »⁵, conclut Yvonne Knibiehler. Du côté de la scolarisation des filles, la loi Camille Sée de 1880 instaure les collèges et les lycées de jeunes filles⁶. En revanche, toujours selon

¹ Propos de l'Inspecteur Général Louis François, président du Comité de réflexion sur l'introduction de l'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique en 1947. Cité dans : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, p.22.

² DE LUCA BARRUSSE Virginie, « « Quand un jeune homme tire sur sa moustache ... ». L'éducation sexuelle et la construction de la masculinité dans la première moitié du XXe siècle », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op. cit.* 2016, p.51

³ KNIBIEHLER Yvonne, *op. cit.*, 1996, 4§.

⁴ *Ibid.*, 7§.

⁵ *Ibid.*

⁶ « La création d'écoles normales féminines (par la loi Paul Bert de 1879) et de lycées et de collèges de jeunes filles (par la loi Camille Sée de 1880) constitue un tournant important pour l'État, qui prend désormais en main l'enseignement du sexe faible. » ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie »,

Yvonne Knibiehler, les cours d'hygiène ou de morale destinés aux filles n'évoquent ni les sexualités, ni les corps des femmes, ni la procréation¹.

C'est dans ce contexte que Madeleine Pelletier, médecin, militante féministe et socialiste², publie en 1914, *L'éducation féministe des filles*. Les pages dédiées à l'éducation sexuelle proposent différentes thématiques à aborder selon l'âge des filles³ et prônent également une grande méfiance vis-à-vis de l'amour. Pour Madeleine Pelletier, il s'agit de mettre en place une éducation « féministe » c'est-à-dire une éducation « visant l'« affranchissement » politique, social, moral et futur, de toutes les femmes »⁴. Dans cette perspective, le rôle des mères se heurte à certaines limites : « Alors même qu'elle [la mère, nda] aurait l'énergie nécessaire pour résister à toutes et tous, elle échouerait encore car son enfant l'abandonnerait pour aller avec la majorité, c'est-à-dire avec la force »⁵. Le rôle des enseignantes apparaît ici, car elles peuvent également porter et transmettre cette vision féministe de l'éducation. Il ne s'agit pas seulement de se décharger auprès des enseignantes des discussions tabous que les parents ne préfèrent pas avoir, il s'agit aussi, pour les mères féministes, de trouver un appui pour que cette éducation soit collective. Ainsi, selon la sociologue Claude Zaidman, c'est un « texte militant à proprement parler en ce qu'il s'adresse à des militantes, à des féministes »⁶. Ce texte s'adresse également aux mères sur qui repose la charge de l'éducation, comme dans le cas des ouvrages précités, mais cette fois-ci il inclut aussi les enseignantes. Cependant, « cette pensée prophétique a trouvé peu d'audience : elle était trop audacieuse, trop marginale au moment où elle est énoncée »⁷, souligne Yvonne Knibiehler.

Histoire de l'éducation, no 115-116, 2007, Url : <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2007-3-page-37.htm>, consultée le 25 octobre 2020, 3§.

¹ KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, 14§.

² À ce sujet voir : MAIGNIEN Claude, « PELLETIER Madeleine », Le Maitron, Dictionnaire biographique, Mouvement ouvrier, Mouvement social, Url : <https://maitron.fr/?article24398>, consultée le 25 octobre 2020.

³ « Vers sa septième année, la fillette apprendra que les enfants se forment dans le ventre de leur mère ; vers douze ans, on lui expliquera les relations intersexuelles, d'abord chez les animaux puis chez l'homme, sans y attacher aucun caractère moral. A quinze ans, il faut tout révéler y compris les pratiques sociales : séduction, maternité en mariage et hors mariage, maladies vénériennes, prostitution. » KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, 15§.

⁴ KOLLY Bérengère, « Du féminisme dans et par l'éducation. Regard sur *L'éducation féministe des filles* de Madeleine Pelletier (1914) », Presse universitaire de Caen, *Le Télémaque*, no 43, 2013, Url : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2013-1-page-127.htm>, consultée le 24 octobre 2020, p.127.

⁵ Madeleine Pelletier citée dans : KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, 16§.

⁶ ZAIDMAN Claude, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles » in BARD Christine (dir.), *Madeleine Pelletier. Logiques et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Côté-femmes, 1992, Url : <https://journals.openedition.org/cedref/388>, consultée le 23 octobre 2020, §24.

⁷ KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, 16§.

Du côté des garçons, Virginie De Luca Barrusse a étudié des livres, brochures et tracts destinés à des jeunes hommes de 18-20 ans et « rédigés par des médecins, des pédagogues, des enseignants, quelques fois des prélats »¹, durant la première moitié du XX^{ème} siècle. Elle note que « la sexualité prescrite est une sexualité de classe dominante »². Ces publications indiquent qu'à une sexualité reproductive s'ajoute, seulement pour les hommes de rang social élevé, une sexualité « récréative ». Il s'agit ainsi de « discipliner [la sexualité, nda] des adolescents de la bourgeoisie »³. Un double standard apparaît clairement entre sexualités des hommes et sexualités des femmes : « le jeune homme n'est jamais culpabilisé de succomber à la tentation, toujours victime d'un moment d'égarement ou de rencontres avec des femmes qui le détournent du droit chemin »⁴. Il est appris aux jeunes hommes bourgeois de se méfier des femmes de classe populaire – les prostituées –, perçues comme dangereuses et nocives, cela creusant « l'écart entre les genres et les classes »⁵. Il s'agit aussi de venir confirmer les garçons et les hommes dans leur masculinité, leur virilité et ainsi dans leur hétérosexualité. Dans ces publications « l'acte sexuel est toujours hétérosexuel » et « l'impuissance [...] relèverait d'une homosexualité latente »⁶.

Aux caractères sexistes, classistes et homophobes de cette éducation, semblent également s'ajouter des présupposés racistes. La référence à la « race » est récurrente dans les discours sur l'éducation sexuelle de cette époque. Les discours pronatalistes sont en effet motivés par une volonté d'accroissement démographique mais « dans une perspective eugéniste de préservation de « la race » »⁷. Cependant, la littérature au sujet des dimensions racistes de l'éducation sexuelle est peu développée⁸.

Selon Yvonne Knibiehler, l'expression « éducation sexuelle » se popularise au début de la Grande guerre – qui s'accompagne d'une recrudescence de cas de syphilis, réactivant la crainte

¹ DE LUCA BARRUSSE Virginie, « « Quand un jeune homme tire sur sa moustache ... », *op. cit.*, in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.56.

² *Ibid.*, p.57.

³ *Ibid.*, p.74.

⁴ *Ibid.*, p.65.

⁵ *Ibid.*, p.74.

⁶ *Ibid.*, p.69.

⁷ FENNER Lydia, « L'histoire de l'éducation à la sexualité en France depuis 1950. L'évolution du paradigme de la prévention » in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.81.

⁸ Néanmoins, dans une perspective plus générale, les travaux de la philosophe Elsa Dorlin ont démontré l'« engendrement réciproque » du racisme et du sexisme, et comment ces enjeux sont intrinsèquement liés notamment dans les projets « de politiques eugénistes » et de fabrication du peuple français. DORLIN Elsa, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*, Paris, Edition la Découverte, 2009 (2006), p.12, p.14, p.209.

d'une dépopulation – mais « personne ne sait au juste qui doit se charger de cette éducation, ni quel contenu lui donner »¹. Véronique Poutrain, sociologue, souligne que cette éducation sexuelle est investie par trois catégories d'acteur·rice·s : les médecins, les prêtres (catégories qui étaient à l'origine des brochures sur la sexualité des jeunes hommes) et les féministes (comme Madeleine Pelletier)². Concernant le contenu, le discours catholique et bourgeois à ce sujet maintient que l'éducation sexuelle doit être au service de la prévention des maladies et de la démographie. Elle ne doit pas dépasser ce cadre, et surtout, ne pas aborder les questions de contraception – en 1920, la loi assimile la contraception à l'avortement et interdit toute publicité à ce sujet.

Pour les personnes en charge de l'éducation sexuelle, la question de la formation des enseignant·e·s se pose. Les enseignant·e·s souhaitant dispenser cet enseignement sont rares, mais quelques voix commencent à s'élever en faveur d'une formation sur l'éducation sexuelle destinée aux enseignant·e·s³. Dans sa thèse, Élise Devieille évoque l'un des premiers enseignant à se saisir du sujet de l'éducation sexuelle. Il s'agit de Pierre Chambre, professeur de lettres, qui met en place des « causeries aux adolescents » obligatoires au sein du lycée de Chambéry dès 1942. Il dira par la suite : « Faire accepter l'éducation sexuelle à l'école, c'est une tâche plus difficile que l'introduction des mathématiques nouvelles »⁴.

La fin de la seconde guerre mondiale et le *babyboom* signent le succès des mouvements pronatalistes. En 1947, le ministère de l'Instruction publique (aujourd'hui ministère de l'Éducation nationale) instaure un comité de réflexion sur l'éducation sexuelle à l'école. C'est dans ce cadre que l'Inspecteur général Louis François, président de ce comité, affirme : « L'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique n'est pas pour aujourd'hui, peut-être pas pour demain, mais on peut parfaitement l'envisager pour après-

¹ KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, 17§.

² POUTRAIN Véronique, « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation*, no 36, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/edso/951>, consultée le 25 mai 2020, §6.

³ C'est le cas d'Adrienne Avril de Sainte-Croix, féministe, lors d'une conférence de la Ligue de l'Enseignement en 1918. KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, §20.

⁴ CHAMBRE Pierre, « L'éducation sexuelle collective en France », *Éducation et développement*, no 69, 1971. Cité dans : DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.168.

demain »¹. Comme le note Élise Devieille, cela traduit un manque de volonté politique pour « structurer une éducation sexuelle publique »².

À la fin des années 1950, la formation des enseignant·e·s n'intègre toujours pas l'éducation sexuelle mais cette question réapparaît régulièrement dans le débat public. Véronique Poutrain a mené un travail à partir des archives de journaux pour appréhender les enjeux et les évolutions de l'éducation à la sexualité. Elle retranscrit ainsi l'article paru dans *Le Monde* le 1^{er} juin 1949 sur le congrès de la Fédération nationale des associations de parents d'élèves de la même année :

Sur la question de l'éducation sexuelle par exemple l'accord fut unanime entre parents d'élèves et représentants de l'administration. Son introduction dans les programmes est souhaitable, mais un certain nombre de conditions doivent d'abord être réalisées : aménagement des programmes de sciences naturelles ; formation appropriée des maîtres et professeurs : collaboration effective de ceux-ci avec les parents [Je souligne, nda]³.

Le rôle des associations de parents est ainsi central dans la mise en place de l'éducation sexuelle à la suite de la seconde guerre mondiale, en tant que force de proposition mais aussi en tant qu'instance de contrôle des contenus enseignés aux élèves⁴.

1.2 L'entrée officielle de l'information et de l'éducation sexuelles à l'école

Durant les années 1960 et 1970, et plus particulièrement en mai 1968, émerge une nouvelle catégorie sociale : la *jeunesse*, qui est de plus en plus politisée et qui coïncide avec une époque où les références à la sexualité se multiplient dans la culture populaire et les médias⁵. Ces années marquent aussi l'essor de thématiques jusqu'ici bannies de l'éducation sexuelle (comme l'avortement et la contraception) dans le débat public. C'est le résultat des luttes pour les droits des femmes, et notamment de la mobilisation du Mouvement Français pour le Planning Familial (MFPF) créée en 1956 sous le nom de *La Maternité heureuse*. Ainsi, la loi Neuwirth adoptée en 1967 et autorisant l'achat de contraceptifs (non remboursés), apparaît comme une réponse à ces

¹ Propos de l'Inspecteur Général Louis François. Cité dans : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, p.22.

² DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, pp.168-169.

³ POUTRAIN Véronique, « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation*, no 36, 2014, §10.

⁴ DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.14.

⁵ DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013 p.166.

mobilisations : « cette loi veut calmer les militantEs pour le droit aux contraceptions, d'autant plus que la revendication du droit d'avorter commence à émerger »¹. Mais les mobilisations en faveur du droit à l'avortement se poursuivent. En 1971, le manifeste des 343 salopes est publié dans le *Nouvel Obs*, et en 1973 le Mouvement pour la Liberté de l'Avortement et de la Contraception (MLAC) est créé, regroupant des militant·e·s de différents groupes, dont le MFPP².

C'est dans ce contexte politique et suite aux mobilisations du Mouvement Français pour le Planning Familial³, des mouvements féministes (le Mouvement de libération des femmes (MLF) est créé en 1970) et d'association comme l'École des parents⁴, qu'est promulguée la circulaire Fontanet, du nom de Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, le 23 juillet 1973. Cette circulaire instaure officiellement une information et une éducation sexuelles à l'école. On peut y voir, à l'instar de Lydia Fenner, sociologue et démographe, une volonté étatique de « participer à la production des discours sur la sexualité »⁵, à destination de cette nouvelle jeunesse politisée. L'« information sexuelle » prévue par la circulaire est une information « scientifique et progressive » et principalement d'ordre biologique. Dans le cadre du premier degré, « il sera parlé aux enfants de la transmission de la vie lorsque leur curiosité paraîtra éveillée sur ce point ». Au niveau du collège, les informations portent principalement sur la reproduction ainsi que sur la « préparation à la vie familiale et sociale »⁶. Quant à l'éducation sexuelle son objectif est de permettre à l'élève « de réfléchir sur le sujet » et de « parvenir à des choix raisonnés dans leur conception de la vie personnelle, de la relation à autrui, des institutions comme celles du mariage et de la famille »⁷.

Concernant l'éducation sexuelle, la circulaire prend soin de noter qu'il ne s'agit pas de se substituer au rôle des familles. Ainsi, il est précisé qu'un « rôle essentiel doit revenir aux

¹ COLLECTIF IVP, *Avorter. Histoires des luttes et des conditions d'avortement des années 1960 à aujourd'hui*, Grenoble, Éditions tahin party, 2008, p.28.

²*Ibid.*, p.32.

³ L'association est en faveur de l'abrogation de la loi de 1920 et milite pour une éducation pour les jeunes afin de mieux connaître les mécanismes reproductifs (FENNER Lydia in DE LUCA BARRUSSE Virginie, 2016, p.82). C'est donc une approche qui reste très centrée sur la reproduction mais intègre des thématiques sur la contraception.

⁴ DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.14.

⁵ FENNER Lydia, *op. cit.*, in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.85

⁶ Circulaire n°73299 du 23 juillet 1973, « Information et éducation sexuelles » (Circulaire Fontanet).

⁷ *Ibid.*

familles »¹ qui seront consultées notamment pour déterminer « le choix des personnes à qui pourrait être confiée la responsabilité de cette éducation et les thèmes que ces personnes se proposeraient d'aborder »².

L'éducation sexuelle semble ainsi reposer sur des interventions de personnels autres que les enseignant·e·s (médecins, psychologues, assistantes sociales) décidées par le·la chef·fe d'établissement et les familles. Par contre, les enseignant·e·s sont responsables de l'information sexuelle. La circulaire annonce notamment la parution d'un fascicule, dans les mois suivants, « indiquant les notions à acquérir à chaque niveau, et en donnant des conseils quant à la continuité à observer dans la découverte du monde vivant et à la progression à suivre »³. Cependant, je n'ai jamais trouvé d'évocation de ce fascicule. Enfin, dans le cas où les élèves poseraient des questions « allant au-delà des notions anatomiques ou biologiques » et « portant sur des questions personnelles, sociales, morales liées aux divers aspects de la sexualité »⁴, l'enseignant·e doit y « répondre avec franchise et simplicité, mais aussi avec tact et prudence » et ne doit « pas manquer de rappeler aux élèves que c'est d'abord auprès de leurs parents qu'ils doivent chercher les conseils les plus personnalisés et les plus adaptés »⁵. Ainsi, l'établissement prend en charge une partie de l'éducation sexuelle, en organisant des séances facultatives. En ce qui concerne les enseignant·e·s, elles·ils doivent principalement transmettre des informations biologiques, mais aussi être en capacité de répondre « prudemment » aux interrogations que cela peut susciter auprès des élèves.

Le passage de la loi à sa mise en œuvre concrète est complexe. Hélène Missoffe, députée du RPR (Rassemblement pour la République, ancien nom du parti Les Républicains) conclut, suite à une série de tables rondes sur le sujet, à la difficulté de définir ce qui relève de la famille et ce qui relève de l'école. « Nous ne sommes pas préparés ! »⁶, affirme-t-elle. Selon un article du *Monde* du 22 octobre 1979, il existe « une importante demande de formation de la part des enseignants » face au manque d'explications pratiques de la circulaire de 1973. Toujours selon

¹ La circulaire précise que c'est parce que toutes les familles ne sont pas en capacité de communiquer avec les enfants sur ce sujet de manière égale que l'école investit ce domaine : « C'est exclusivement dans le but d'aider les parents dans leur tâche éducatrice que les établissements pourront intervenir dans ce domaine. » *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ KNIBIEHLER Yvonne, *op.cit.*, 1996, §43.

cet article : « Les professeurs, de biologie et même d'enseignement général, se sont souvent trouvés démunis et incapables de répondre aux questions formulées ou non par les élèves »¹.

Par ailleurs, le contenu de l'information sexuelle défini par la circulaire fait débat. Véronique Poutrain relève ainsi, dans les archives de la presse, un extrait d'article du *Monde* du 12 juillet 1973 titré « Information sur la procréation ou éducation sexuelle ? » :

L'information a pour objet de renseigner sur ce qui est : elle décrit les faits, sa règle est l'objectivité, scientifique si possible. L'éducation est toujours normative et vise à orienter, autoritairement ou non, des comportements. Entre les deux, la différence est de visée, non de champ. [...] Réduire le champ de l'information sexuelle à la fonction de reproduction, et encore sous son aspect strictement biologique, c'est amputer arbitrairement la sexualité humaine d'une fonction érotique, irréductible à l'affectivité, et désormais impossible à passer sous silence².

En comparaison au début du siècle, apparaît une volonté de ne pas réduire la sexualité à la reproduction mais d'intégrer la « fonction érotique », le plaisir dirait-on. Dès les années 1970 se construit donc une réflexion autour de la définition proposée en milieu scolaire de la sexualité, pour que celle-ci s'étende au-delà de la biologie. Il ne s'agit plus seulement de parler de phénomènes physiologiques, de prévenir les maladies ou de « préserver » les jeunes filles, mais bien d'amener à une réflexion sur la sexualité. Des discours critiques sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire se développent également. Des figures comme Guy Hocquenghem, militant du Front homosexuel d'action révolutionnaire (FHAR), portent un regard critique sur la sexologie³, qui connaît un certain succès à cette époque⁴. L'entrée de l'éducation et de l'information sexuelles dans le milieu scolaire, « inquiète [...] ces tenants de la sexologie critique »⁵, note Antoine Idier, sociologue et historien. Malgré une volonté affichée plutôt progressiste par la circulaire – informer les élèves pour qu'elles-ils fassent librement leurs choix – les tenants de la sexologie critique affirment que « cette éducation sexuelle ne fera que rendre

¹ *Le Monde*, « L'éducation sexuelle provoque toujours le même malaise chez les professeurs », 22 octobre 1979. Cité dans : POUTRAIN Véronique, *op.cit.*, 2014, §16.

² POUTRAIN Véronique, *op.cit.*, 2014, §12.

³ « Schérer [un autre militant, nda] et Hocquenghem soulignent que leur démarche entend bien interroger ce « savoir » que la sexologie prétend être et affirment que la sexualité n'a pas à être du ressort d'une science d'autant que « cette science-là pue : elle sent la salle de dissection et l'hôpital ». » IDIER Antoine, « Libération gay, critique des savoirs médicaux et sexuels. Enfance, éducation et sexualité », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.105.

⁴ L'*Encyclopédie de la vie sexuelle*, publiée en 1973 par Hachette « est un succès en librairie : en juillet 1974, les ventes tournent autour de 300 000 exemplaires ». *Ibid.*, pp.103-104.

⁵ *Ibid.*, p.105.

compte de la sexualité dominante ; elle sera normative, hétérosexuelle, se donnant pour seule fin la reproduction »¹.

À la suite de la loi Veil dépenalisant l'avortement, l'arrêté du 18 février 1976 vient compléter la circulaire Fontanet et précise qu'il s'agira de quatre heures d'information sexuelle par an pour les classes de troisième. L'information sexuelle reste alors de l'ordre d'informations anatomiques et dans une perspective de reproduction², comme cela était craint par certains.

1.3 Les années Sida et l'essor de « l'éducation à la sexualité »

Le milieu des années 1980 marque l'essor de l'épidémie du Sida (syndrome d'immunodéficience acquise) dû au VIH (virus de l'immunodéficience humaine). Face à l'ampleur de l'épidémie – 40 000 décès dus à l'épidémie en 2000 contre seulement 17 cas recensés en 1981³ – les pouvoirs publics se saisissent du sujet. Le nouvel impératif est celui de « se protéger » et va de pair avec la multiplication des campagnes de prévention et de promotion de l'usage du préservatif. Lydia Fenner affirme que ce nouveau discours préventif sur la sexualité vise « les catégories sociales considérées comme étant « à risque » : les homosexuels, les personnes issues de l'immigration, les usagers de drogues et les femmes »⁴.

Sandrine Musso, anthropologue, montre comment s'est construite cette notion de catégorie à risque dès le début de l'épidémie. Les cinq premiers cas recensés aux États-Unis, en 1981, sont ceux de jeunes hommes ayant des pratiques sexuelles homosexuelles. De plus, « une référence à l'Afrique est établie », en faisant un lien avec le sarcome de Kaposi, une maladie de la peau, décrite comme « limitée aux personnes âgées de sexe masculin et d'appartenance ethnique bien déterminée : Juifs ou du moins anciens habitants d'Europe centrale ; hommes à peau sombre des rives septentrionales de la Méditerranée ; certaines tribus noires d'Afrique »⁵. Lorsque le nombre de patients s'éleva à onze, le constat fut fait que cinq d'entre eux se présentaient comme hétérosexuels, mais étaient aussi identifiés comme toxicomanes.

¹ *Ibid.*

² BRENOT Philippe, *L'éducation sexuelle*, Paris, Presses Universitaires Françaises, Coll. Que sais-je ?, 1996, p.20.

³ Chiffres issus de : AIDES, « De 1980 à aujourd'hui. Les rendez-vous de la lutte contre le VIH/Sida dans le monde, en France, au sein de l'association », Url : <https://bit.ly/3l7m5dK>, consultée le 8 septembre 2020.

⁴ FENNER Lydia, *op. cit.*, in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op. cit.*, 2016, p.89.

⁵ GRMEK Mirko, *Histoire du sida*, PUF, 1989, p.21. Cité dans : MUSSO Sandrine, « Faire preuve par l'épidémiologie : lectures « indigènes » des chiffres du sida en France », *Quaderni*, no 68, 2009, Url : <http://journals.openedition.org/quaderni/179>, consultée le 7 septembre 2020, §4.

Des théories de la promiscuité sexuelle en Afrique, en passant par l'incrimination de l'utilisation du poppers dans les milieux gays, des pratiques du vaudou haïtien à la « sous-culture » des toxicomanes, elles vont durablement promouvoir des catégorisations comportementalistes abusives dans les schèmes d'explication de la diffusion du virus¹.

La construction des catégories « à risque » durant l'épidémie du Sida est donc empreinte de stéréotypes fondés sur le genre, la race, la classe et l'orientation sexuelle, et on peut supposer qu'elle influe sur la manière dont l'information sexuelle est menée, afin justement de prévenir ces risques. Cependant, en raison de l'ampleur de l'épidémie et de sa généralisation, le Sida finit par apparaître comme un risque pour tou·te·s.

En France, l'homosexualité est dépénalisée en 1982, il faut attendre 1990 pour que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) la supprime de la liste des maladies mentales. À partir des années 1990, une nouvelle campagne de « déstigmatisation » du Sida est lancée : « les campagnes présentent des images de couples jeunes, hétérosexuels et blancs afin d'enraciner l'image publique du Sida comme risque universel »².

En parallèle de ce contexte, des textes relatifs à l'éducation et l'information sexuelles sont publiés³. Durant la deuxième moitié des années 1990, apparaît l'influence de la Conférence internationale du Caire de 1994 sur la population et le développement, qui définit la santé sexuelle et reproductive comme un état de bien-être global (mental, physique et social), et pas seulement comme l'absence de problèmes et/ou de maladies. Il ne s'agit donc plus seulement de prévenir des risques – transmission du Sida et d'IST par exemple – mais également de considérer la sexualité de manière plus globale et positive. Dans ce cadre, le 19 novembre 1998, la circulaire n°98-234 remplace la circulaire Fontanet. Cette circulaire, intitulée « Éducation à la sexualité et prévention du sida », s'ouvre en affirmant que « la contribution propre de l'Éducation nationale » face à l'épidémie du sida est le « développement de l'éducation sexuelle à l'école »⁴. Le texte fait également le constat que l'enseignement instauré par la circulaire Fontanet n'a pas « pu avoir la portée éducative nécessaire »⁵, et dresse ainsi les limites de la mise en œuvre de l'information et de l'éducation sexuelles. Il s'agit donc de généraliser les actions de sensibilisation et de prévention des risques liés au Sida, mais aussi, plus

¹ MUSSO Sandrine, *op. cit.*, 2009, §6.

² FENNER Lydia, *op. cit.*, in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, pp.90-91.

³ BRENOT Philippe, *op. cit.*, 1996, pp.20-21.

⁴ Circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998, « Éducation à la sexualité et prévention du sida ».

⁵ *Ibid.*

généralement, de « développer une véritable éducation à la sexualité et à la responsabilité [Je souligne, nda] »¹. L'approche de la sexualité est globale :

Si la sexualité humaine est inséparable de données biologiques, elle intègre également des dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales qui, seules, permettent un ajustement constant aux situations vécues des hommes et des femmes, dans leurs rôles personnels, parentaux et sociaux².

Cette éducation est mise en place sous trois modalités au collège : les enseignements, notamment ceux de sciences de la vie et de la Terre (SVT), les activités complémentaires (travail interdisciplinaire, intervention de personnes extérieures, etc.) et les séquences d'éducation à la sexualité, de l'ordre de deux heures par année, obligatoires en priorité pour toutes les classes de 4^e et 3^e de collège ou de lycée professionnel. Concernant la formation, la circulaire précise que les personnels de l'établissement « notamment les enseignants chargés des disciplines de sciences de la vie et de la Terre et de vie sociale et professionnelle »³ apprendront au cours de leur formation initiale à mettre en place les séquences d'éducation à la sexualité. À cette formation initiale viennent s'ajouter des stages de formations continues que doivent suivre les personnels prenant en charge ces séquences. Cependant, comme cela sera évoqué dans le chapitre suivant, les efforts pour développer cette éducation à la sexualité resteront limités.

Avec le glissement sémantique vers l'« éducation à la sexualité » qui s'opère à la fin des années 1990, le discours politique intègre la volonté de faire une éducation qui dépasse le cadre de la biologie et de l'anatomie. Selon Élise Devieille, la notion d'éducation à la sexualité marque une « prise de distance avec la connotation trop génitale de l'éducation « sexuelle », et une prise en compte de la sexualité entière »⁴. La reconnaissance du rôle de l'école, et ainsi de celui des enseignant·e·s, dans la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité s'est construite progressivement tout au long du XX^e siècle. Cette histoire est significative du temps long dans lequel s'inscrit l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité. Néanmoins, concernant l'application de ces textes, il n'existe que peu de données concernant le XX^e siècle. Les constats faits au début du siècle suivant démontrent la difficulté pour que les textes officiels soient retranscrits effectivement entre les quatre murs de l'école.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.37.

Chapitre 2 : Le tournant du XXI^{ème} siècle : consécration de l'éducation à la sexualité comme obligation légale mais réticences dans sa mise en place

2.1 Le cadre légal de l'éducation à la sexualité et l'instauration des trois séances annuelles

La loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception inscrit l'éducation à la sexualité dans le Code de l'éducation et rend obligatoire la dispense d'une « information et [d']une éducation à la sexualité » à raison de trois séances annuelles dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées¹. L'article 23 de la loi précise que cette obligation concerne également les établissements médico-sociaux accueillant des personnes handicapées. Cette loi fait ainsi la synthèse de l'évolution de la terminologie durant la deuxième moitié du siècle dernier en reprenant les termes « d'information » et « d'éducation à ». Bien que cette loi représente un moment fort de l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité en tant qu'obligation scolaire, l'éducation n'était pas le sujet principal de la loi comme l'indique son titre. À l'origine, ce projet de loi présenté par Martine Aubry, alors ministre de l'Emploi et de la Solidarité, portait principalement sur l'allongement du délai d'interruption volontaire de grossesse (IVG) de dix à douze semaines. L'article de la loi sur l'éducation à la sexualité a été ajouté lors des discussions à l'Assemblée Nationale, notamment suite aux travaux de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, pointant « le lien de cause à effet entre l'éducation à la contraception et la réduction du recours aux IVG »².

Cette loi est accompagnée, deux ans plus tard, d'une circulaire venant remplacer celle de 1998 sur l'éducation à la sexualité. La circulaire du 17 février 2003 présente l'éducation à la sexualité « comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen »³. La volonté gouvernementale de rendre effectives ces séances sert un double objectif : d'une part, il s'agit d'un enjeu de santé publique (prévenir les grossesses précoces non désirées, les infections sexuellement transmissibles (IST), le VIH/Sida) ; et d'autre part, il s'agit de faire de la sensibilisation sur la question des violences sexuelles, du

¹ L'article 22 de la loi complète le chapitre II du titre Ier du livre III du code de l'éducation par une section 9 « L'éducation à la santé et à la sexualité »

² ASSEMBLEE NATIONALE, « Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n°2605) relatif à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception », par Martine Lignières-Cassou, Assemblée Nationale, 15 novembre 2000.

³ Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003, « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ».

sexisme et de l'homophobie¹. C'est d'ailleurs la première fois que la lutte contre l'homophobie apparaît clairement comme un enjeu de l'éducation à la sexualité².

La circulaire de 2003 définit le rôle de l'école comme complémentaire « du rôle de premier plan joué par les familles ». Cette prise de précaution pour souligner que l'école ne vient pas prendre le pas sur le rôle de la famille est propre à l'éducation à la sexualité, et hérite ainsi de la rhétorique mise en place dans la circulaire Fontanet. Nous n'imaginons pas une telle formule pour l'apprentissage des mathématiques. Ainsi, la circulaire stipule que l'éducation à la sexualité « doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de vivre »³.

De plus, la circulaire stipule que l'ensemble de l'équipe éducative est impliqué : « Au sein des écoles et des établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents »⁴. Ainsi, en théorie, tou·te·s participent à cette éducation et cela n'est pas la tâche exclusive des enseignant·e·s de sciences de la vie et de la Terre (SVT) ou des infirmier·ière·s scolaires.

La circulaire précise que les professeur·e·s des écoles se chargeront de l'éducation à la sexualité pour le premier degré. Au collège et au lycée, « ces séances seront prises en charge par une équipe de personnes volontaires constituée avec un souci de pluralité, associant autant que possible, dans la logique du projet d'établissement, enseignants et personnels d'éducation, sociaux et de santé, formés à cet effet [Je souligne, nda] »⁵. Ce texte ne fait pas de la formation à l'éducation à la sexualité un module obligatoire de la formation initiale pour tou·te·s, et laisse reposer la prise en charge de ces séances sur les « personnes volontaires ». Malgré ces points, qui annoncent les difficultés d'application de cette loi et sur lesquels j'aurai l'occasion de revenir, la circulaire instaure un cadre légal sur lequel peuvent se reposer les enseignant·e·s pour mettre en place des séances d'éducation à la sexualité.

¹ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.52.

² LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.162.

³ Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003, « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ».

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

L'été 2018 a été marqué par la diffusion de rumeurs qui ont enflammé les réseaux sociaux au sujet de séances d'éducation à la sexualité prévues dès la maternelle pour apprendre aux enfants la masturbation et autres *infox* (informations erronées) suite à l'annonce par Marlène Schiappa de la publication d'une nouvelle circulaire revenant sur l'obligation de mettre en place les trois séances d'éducation à la sexualité. Cette circulaire était déjà en préparation depuis quelques temps au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour venir remplacer et actualiser celle de 2003. J'ai interrogé Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité au sein de la DGESCO, sur le contexte de rédaction de cette circulaire :

L'idée du ministère de l'Éducation était bien évidemment de lutter contre toutes ces fausses informations en explicitant réellement ce qu'on faisait en éducation à la sexualité, d'où la déclinaison des termes qui peuvent être abordés, et en ayant pour objectif de rassurer les familles, de bien montrer qu'on agissait dans la neutralité, dans l'adaptation à l'âge des enfants, etc. L'idée était aussi d'adapter cette circulaire au contexte sociétal d'aujourd'hui, qui a un petit peu bougé par rapport au contexte de 2003, en particulier sur ce qui concerne les réseaux sociaux, la cyberviolence, l'accès facilité à la pornographie, ce genre de choses. L'écriture a été pilotée par le bureau dans lequel je travaille, bien sûr, mais en lien avec de nombreux partenaires, syndicats d'enseignants, syndicats des personnels de santé, associations de parents¹.

La circulaire paraît le 12 septembre 2018 et dès le premier paragraphe il est précisé que l'Éducation nationale « fait preuve d'une grande vigilance pour que les enseignements soient pleinement adaptés à l'âge des enfants ». Ainsi, à l'école élémentaire, le respect de soi, de son corps et d'autrui seront abordés mais il n'y a pas de « dimension sexuelle *stricto sensu* », tandis que pour les adolescent·e·s cet apprentissage est complété « par une compréhension de la sexualité et des comportements sexuels dans le respect de l'autre et de son corps »². Le paragraphe se conclut ainsi : « L'enfance et l'intimité sont pleinement respectées »³. Cette circulaire semble donc répondre en priorité aux questionnements de parents d'élèves⁴. Sur le site du Sgen-CFDT (Syndicat général de l'Éducation nationale – Confédération française démocratique du travail), un article d'Aude Paul, professeure de lettres, souligne qu'il s'agit de

¹ Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

² Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

³ *Ibid.*

⁴ Il s'agirait de quelques parents réticents à l'éducation à la sexualité plutôt que d'une majorité. La question des parents sera abordée plus précisément dans le troisième chapitre de la deuxième partie.

« précisions contre-productives et inutilement défensives » : les très jeunes enfants pouvant être exposés à de la pornographie, les adultes doivent pouvoir être en mesure de répondre à leurs questions « avec sérénité »¹. Ainsi, « une fin de non-recevoir est contre-productive et laisse les enfants seuls face à des contenus violents, alors que l'École doit contribuer à leur protection »².

En outre, la circulaire présente l'éducation à la sexualité comme étant à l'intersection du champ biologique, du champ psycho-émotionnel et du champ juridique et social. Cette définition par ces trois champs semble être largement reprise et utilisée par les intervenant·e·s en éducation à la sexualité interrogé·e·s dans le cadre de ce mémoire. Les modalités pour atteindre les objectifs de l'éducation à la sexualité sont évoquées, ainsi que différentes thématiques qu'il est possible de traiter.

Enfin, cette circulaire s'inscrit clairement dans une démarche de « pédagogie de la tolérance », en appelant à se fonder sur « la tolérance » et à être dans une démarche d'« acceptation des différences »³. Gabrielle Richard définit la pédagogie de la tolérance comme l'approche actuellement majoritaire, qui a pour objectif « d'inclure dans les normes les personnes qui en sont d'ordinaire exclues », notamment en « [encourageant] les élèves à faire preuve de tolérance face à la diversité présente chez leurs camarades de classe et dans la société de manière générale »⁴. Ainsi, comme le résume Julie*, professeure de lettres, cette circulaire apporte surtout un cadre légal, des précisions et des actualisations par rapport à celle de 2003, mais ne permet pas de dépasser cette approche de la « tolérance » :

*La circulaire est bien, elle nous protège et tant mieux. Mais après, elle reste plutôt sur une philosophie de la tolérance : de manière caricaturale, il y aurait les gens normaux et après tous ceux avec lesquels il faut être gentil [rires]. [...] Donc c'est bien que cette circulaire existe, mais elle ne peut pas nous donner un cadre sur ces questions [d'orientation sexuelle non hétérosexuelle, de transidentité, etc., nda]*⁵.

Outre le fait d'expliquer l'ancrage légal des séances d'éducation à la sexualité, la brève analyse de ces textes permet de soulever plusieurs enjeux – définition de l'éducation à la sexualité, spécificités de l'école primaire, rôle des familles des élèves, implication de

¹ SGEN-CFDT, « Éducation à la sexualité : un texte qui reste en deçà des attentes », publié par Aude Paul, le 23 septembre 2018, Url : <https://bit.ly/3nSzjN7>, consultée le 20 avril 2019.

² *Ibid.*

³ Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

⁴ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.113.

⁵ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

l'ensemble du personnel éducatif, pédagogie de la tolérance – présentés comme des freins et des leviers de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité par les personnes interrogées, et qui seront analysés tout au long de ce travail.

2.2 Une application et une évaluation de la loi qui restent partielles

Si on regarde à l'école, normalement l'éducation à la sexualité c'est trois séances par an du CP à la terminale, ça c'est le texte de loi. Donc, normalement au cours d'une scolarité, un gamin quand il passe le bac, il a dû faire quarante-cinq séances d'éducation à la sexualité, c'est les textes si on les applique. Mais je n'ai jamais rencontré un seul gamin qui a fait quarante-cinq séances d'éducation à la sexualité en arrivant au bac.

Extrait d'entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité¹

Pour Maxime, formateur en éducation à la sexualité, les textes inscrivant trois séances d'éducation à la sexualité dans la loi sont restés lettre morte. Au-delà des ressentis des enseignant·es, il s'agit également d'être capable d'évaluer – quantitativement et qualitativement – les réalisations en termes d'éducation à la sexualité. En France, l'évaluation des politiques publiques s'est développée à partir des années 1980 et a pour objectif d'aider à la décision publique, en évaluant et en expliquant les écarts entre les effets attendus et ceux atteints². Concernant l'évaluation de *la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire*³, on peut distinguer :

- le rapport de l'Inspection générale des Affaires sociales (IGAS) sur l'évaluation de la loi du 4 juillet 2001, publié en octobre 2009 ;
- le rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCEfh) sur l'éducation à la sexualité publié en juin 2016 ;

¹ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉVALUATION, *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Documentation française, 1996, pp.4-5.

³ Expression reprise à partir des travaux d'Aurore Le Mat : LE MAT Aurore, *op.cit*, 2018, p.35.

- l'enquête sur le déploiement des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) menée en 2018.

Huit ans après la loi du 4 juillet 2001, le rapport de l'IGAS souligne que « l'éducation à la sexualité n'est pas véritablement traitée comme une obligation légale »¹. Ce rapport pointe l'absence d'un « bilan de l'application des dispositifs » qui permettrait d'avoir un aperçu précis de la mise en place de ces séances. L'IGAS évoque les « difficultés méthodologiques » avancées par le ministère de l'Éducation nationale : « Il apparaît notamment difficile de faire la part de ce qui relève d'interventions ponctuelles et d'actions sur la durée s'insérant dans un projet d'éducation à la sexualité »². Il n'y a donc ni sanctions prévues par des dispositifs légaux pour les établissements qui ne réaliseraient pas les séances d'éducation à la sexualité, ni moyens d'évaluation de l'application de la loi.

À ce sujet, Élise Devieille formule l'interrogation suivante :

L'enjeu de l'éducation à la sexualité est [...] reconnu comme crucial [par les textes officiels, nda]. On ne peut donc que s'étonner du peu de moyens mis en œuvre pour mettre en place cette « composante essentielle » : le travail à accomplir est-il sous-estimé par les pouvoirs publics qui n'investissent pas assez, ou cet engagement de façade n'est-il qu'un vernis politiquement correct³ ?

Les résultats de l'étude du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, citée en introduction de ce mémoire⁴, montrent que l'application de la loi reste partielle et très inégale car « dépendante de bonnes volontés individuelles »⁵.

¹ INSPECTION GENERALE DES AFFAIRES SOCIALES, *Évaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et prise en charge de interruptions volontaires de grossesse suite à la loi du 4 juillet 2001*, octobre 2009, p.46.

² *Ibid.*

³ DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, p.175.

⁴ Au cours de l'année 2014/2015, le HCEfh a mené une étude auprès d'un échantillon représentatif de 3000 établissements scolaires publics et privés du premier et du second degré.

⁵ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.6.

Principaux résultats du baromètre du HCE

- ▶ 25 % des écoles répondantes déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale.
- ▶ Les personnels de l'Éducation nationale sont très peu formés à l'éducation à la sexualité.
- ▶ Lorsque l'éducation à la sexualité est intégrée à des enseignements disciplinaires, elle est largement concentrée sur les sciences (reproduction) plutôt que d'être intégrée de manière transversale en lien avec la dimension citoyenne et l'égalité filles-garçons.
- ▶ Lorsque des séances ou actions d'éducation à la sexualité sont menées, cela ne concerne pas toutes les classes du CP à la Terminale, mais en priorité des classes de CM1 et de CM2 pour l'école, des classes de 4^{ème} et 3^{ème} pour le collège, et des classes de 2^{nde} pour le lycée.
- ▶ Les thématiques les plus abordées sont la biologie/reproduction, l'IVG/contraception, le VIH/Sida et la notion de « respect », notamment entre les sexes. À l'inverse, les questions de violences sexistes et sexuelles ou d'orientation sexuelle sont les moins abordées.
- ▶ Le manque de moyens financiers, de disponibilité du personnel et la difficile gestion des emplois du temps sont perçus comme les principaux freins à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité et, a contrario, la formation est vue comme le principal facteur facilitateur.

Résultats complets en Annexe 2.

Échantillon représentatif élaboré par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation nationale

Source : HCEfh, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Rapport n°2016-06-13-SAN-021 publié le 13 juin 2016, p.6.

Cependant, même ces chiffres sont à prendre avec un certain recul. Premièrement, le baromètre du HCEfh affiche un taux de réponse inférieur à la moitié des établissements contactés – 35% des écoles élémentaires, 46% des collèges et 37% des lycées. Mais surtout, le fait que 25% des établissements déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance relative à l'éducation à la sexualité ne signifie pas que les 75% autres réalisent les trois séances annuelles. Julie, professeure de lettres, a un avis encore plus tranché à ce sujet : « *On sait tous et toutes que si 75% des écoles menaient des actions, cela serait formidable !* »¹.

L'enquête CESC (comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté) réalisée durant l'année 2017/2018 devait être relancée au mois de mars 2020, mais a été reportée en raison de la crise sanitaire². Les résultats de l'enquête de 2018 permettent une vue d'ensemble puisque les 30 académies ont répondu, et que sur l'ensemble des établissements publics le taux de réponse est de 70,3%. Le CESC dont le rôle a été défini par la circulaire n°2016-114 du 10 août 2016 est une instance présente dans les établissements du second degré. Comme le précise le site du Ministère : « C'est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

prévention de la violence, intégré au projet d'établissement »¹. Ainsi, l'enquête évoquée indique que 80% des académies et 86% des établissements (89% des collèges répondants et 78% des lycées) ont développé des actions relatives à l'éducation à la sexualité². Il est difficile de savoir précisément s'il y a eu une amélioration durant les trois ans qui séparent l'enquête du HCEfh et celle-ci, puisque les méthodologies utilisées ne sont pas les mêmes. Néanmoins, cette enquête dresse un tableau plutôt positif de l'éducation à la sexualité au sein des établissements du second degré. L'éducation à la sexualité est ainsi la thématique la plus traitée parmi les actions en faveur de la santé au sein des établissements³.

De plus, cette enquête apporte des précisions sur les actions menées :

À la question « En 2016-2017, avez-vous mis en œuvre au sein de votre établissement les trois séances d'éducation à la sexualité ? » : 61% des établissements ont répondu « oui ». Il ressort des données deux modèles de mise en œuvre : des séances par classe et des séances par groupe d'âge, ce qui rend complexe le comptage effectif des trois séances⁴.

Parmi ces 61% d'établissements, 90% d'entre eux ont répondu traiter des comportements sexistes et des violences sexuelles. Cependant, il serait pertinent d'avoir des informations supplémentaires en termes de thématiques traitées, notamment pour savoir si les autres constats réalisés par le HCEfh ont évolué – dominance des thématiques liées à la biologie, la reproduction, l'IVG et les IST et très peu d'évocation de l'orientation sexuelle.

Les chiffres montrent donc clairement une progression – plus de la moitié des établissements réalisent les trois séances d'éducation à la sexualité selon l'enquête CESC. Cependant, la plupart des enseignant·e·s sollicité·e·s dans le cadre de cette recherche – par le biais d'entretien ou du questionnaire – soulignent que l'application de la loi leur paraît encore très limitée. C'est le cas du témoignage de Maxime, cité précédemment, mais également d'Annie, professeure de SVT et formatrice en éducation à la sexualité qui fait le constat suivant :

Les trois séances [d'éducation à la sexualité, nda] par an, c'est rare, moi je n'y suis pas arrivée, parce que je pense que c'est aussi une question d'horaires. On n'a vu que deux établissements qui avaient réussi : un c'était vraiment des séances

¹ ÉDUSCOL, « Le CESC : sa composition, ses missions », Url : <https://bit.ly/2IWuvaR>, consultée le 15 septembre 2020.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, « Enquête CESC », 2017-2018, p.1.

³ *Ibid.*, p.11.

⁴ *Ibid.*, p.36

différentes avec des thématiques différentes ; l'autre avait choisi de faire chaque année un thème avec idée préconçue, on construit et on produit quelque chose¹.

Parmi les 66 répondant·e·s² au questionnaire mis en ligne dans le cadre de cette recherche un peu plus de la moitié (34) ne connaît pas l'existence de la loi de 2001 rendant obligatoire ces trois séances. À la question, « comment jugez-vous l'application de cette loi ? » 68,8% des 64 répondant·e·s ont répondu « Mauvaise » et 25% ont répondu « Moyenne ». Pour rendre compte de cette application limitée de la loi, un élément est revenu durant les entretiens, selon lequel les actions mises en place en éducation à la sexualité sont davantage le résultat de « bonnes volontés individuelles », comme l'évoque le rapport du HCEfh, plutôt que d'une véritable volonté politique. C'est notamment le constat que fait Jeanne, professeure des écoles, quant au premier degré :

Pour l'instant, tu as quand même l'impression que l'éducation à la sexualité en école élémentaire dépend de l'implication et de la volonté de chaque enseignant, et de s'il se sent à l'aise ou pas, il peut trouver quelques outils car les outils sont disponibles, mais ça ne dépend que de lui. Avec une injonction ministérielle plus forte, et donc une formation qui va avec, parce que normalement ça s'accompagne, on aurait tous la même formation, et donc ça ne dépendrait pas que de ta bonne volonté, de penser « Ah mais oui, ça c'est important ! »³.

Il est donc fait état, dans la plupart des rapports comme dans les témoignages des enseignant·e·s interrogé·e·s dans le cadre de cette recherche, d'une application limitée de la loi et ainsi d'un manque de volonté et de moyens pour la mettre en place. Cela semble en partie être dû, aux « avancées et reculs » de l'histoire de l'éducation à la sexualité, évoqués par Gabrielle Richard⁴, qui se sont traduits par plusieurs controverses ces dix dernières années.

2.3 Médiatisation de l'éducation à la sexualité comme sujet de débats depuis les années 2010

Docteure en science politique, Aurore Le Mat a analysé la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire à partir des controverses qu'elle a générées. Elle retrace ainsi, dans la première partie de sa thèse, l'histoire de ces controverses depuis la circulaire Fontanet de

¹ Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

² Les répondant.e.s sont des enseignant.e.s du premier et du second degré.

³ Entretien avec Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse, réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.

⁴ Citation dans l'introduction. RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.38.

1973. Cette approche permet d’appréhender la médiatisation et la politisation de ce sujet qui tarde à se traduire concrètement et complètement dans les pratiques des enseignant·e·s.

Sujet polémique au moment de son introduction dans les programmes en 1973 avec la circulaire Fontanet, le dossier de l’éducation à la sexualité en milieu scolaire ne s’est jamais véritablement refermé depuis : des professeurs accusés d’outrage aux bonnes mœurs aux polémiques concernant la diffusion d’un dessin-animé sur une histoire d’amour homosexuelle, l’éducation à la sexualité a fait l’objet de différents types de mises à l’épreuve qui ont participé à la définition de ce qu’est une « bonne » éducation sexuelle¹.

Depuis quelques années, les débats relatifs à l’éducation à la sexualité se sont cristallisés autour du concept de « genre ». Comme le souligne Aurore Le Mat, « il ne s’agit plus « simplement » de lutter contre une technique – le préservatif ou la contraception d’urgence – mais de lutter contre l’entrée en démocratie des catégories de sexe et des sexualités »². En 2010, c’est la projection pour des classes de CM1 et CM2 du dessin-animé *Le Baiser de la lune* – qui met en scène une histoire d’amour entre Félix, le poisson-chat et Léon, le poisson-lune – qui suscite l’indignation d’une partie de la droite réactionnaire et des franges religieuses et homophobes³. Même le ministre de l’Éducation nationale du gouvernement de Nicolas Sarkozy, Luc Chatel, finit par affirmer que ce film n’a « pas vocation à être projeté en primaire »⁴.

En 2011, ce sont les manuels de SVT des classes de première L et ES qui sont à l’origine de polémiques, et plus particulièrement le chapitre « Devenir homme ou femme » traitant entre autres de « l’identité sexuelle », des stéréotypes et de l’orientation sexuelle. Le manuel Bordas évoque le « genre conféré à la naissance » tandis que le manuel Hachette indique que : « Le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle, mais ce n’est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin »⁵. La définition du « genre » reste confuse et l’approche se fait en termes strictement binaires (mâle/femelle, masculin/féminin) mais l’idée que « le sexe biologique » – sous-entendu ici, on peut le supposer, comme l’appareil génital – ne coïncide pas nécessairement avec la manière dont « on se qualifie » – le genre – est

¹ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.65.

² *Ibid.*, p.162.

³ Dans une lettre adressée au ministère de l’Éducation nationale, Béatrice Bourges, co-fondatrice de la Manif pour tous, évoque le droit des enfants « de vivre leur âge sans se voir imposer des problématiques qui ne les concernent pas ». Citée dans : *Ibid.*, p.242.

⁴ *Les Inrockuptibles*, « Remous autour du « Baiser de la lune », histoire d’amour entre deux « poissons-garçons » », le 5 février 2010, Url : <https://bit.ly/3m535xM>, consultée le 16 septembre 2020.

⁵ Bordas, 2011 et Hachette, 2011. Cités dans : LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.178.

introduite. Cela a suffi à déclencher la mobilisation « d'associations familiales et catholiques »¹ contre l'enseignement de « la théorie du genre » à l'école.

Cette opposition n'est pas récente, le Vatican s'est érigé depuis plusieurs années contre les études sur le genre et ce qui est défini comme « théorie du genre », particulièrement depuis la Conférence des Nations Unies sur les Femmes à Pékin en 1995. En France, c'est le prêtre et psychanalyste, Tony Anatrella, qui développe cette notion notamment dans son ouvrage *Gender, la Controverse* publié en 2011. Selon lui, cette théorie vise à promouvoir « l'asexualité ou l'unisexualité » au détriment du « sexe masculin » et du « sexe féminin »². C'est-à-dire qu'il s'agirait d'une théorie – l'emploi du singulier est intéressant, niant au genre sa définition comme champ d'études en le présentant comme une théorie unifiée – qui s'opposerait aux catégories d'homme et de femme, perçues comme naturelles et complémentaires. La nouveauté ici, comme le note Aurore Le Mat, est que l'école devient un terrain de combat et de mobilisation entre les tenants des études sur le genre et les opposants à la « théorie du genre ».

En 2012, le mouvement La Manif pour tous se crée, notamment contre l'ouverture du mariage pour les couples de même sexe, qui sera promulguée le 17 mai 2013. La Manif pour tous reprend alors la lutte contre la « théorie du genre » à l'école et met en place le réseau *VigiGender* pour que les parents d'élèves « vigilants »³ puissent dénoncer toute tentative de diffuser cette « théorie » à l'école. Or, cette période coïncide avec une nouvelle impulsion politique donnée à l'éducation à la sexualité, notamment depuis l'élection de François Hollande (mai 2012) qui avait fait de ce sujet un de ses engagements de campagne. En octobre 2012, se réunit pour la première fois un groupe de travail sur l'éducation à la sexualité qui doit présenter ses conclusions pour la rentrée 2013/2014⁴. En février 2013, c'est la Convention interministérielle pour l'éducation entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif qui est signée et qui appelle notamment à « prendre appui sur une éducation à la sexualité effective pour développer l'égalité entre les sexes et l'accès à la contraception »⁵.

L'apogée de la mobilisation des anti-théorie du genre a lieu lors de la mise en place de l'expérimentation du dispositif des « ABCD de l'égalité » dans plus de 600 classes du premier

¹ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.178.

² ANATRELLA Tony, « Préface » in *Gender, la Controverse*, Éditions Pierre Téqui, 2011, p.4.

³ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.186.

⁴ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, pp.53-55.

⁵ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, p.8.

degré de dix académies volontaires à la rentrée 2013. Ce module devait donner aux enseignant·e·s des outils pédagogiques pour aborder l'égalité filles-garçons et avait pour objectif de « faire prendre conscience aux enfants des limites qu'ils se fixent eux-mêmes, des phénomènes d'autocensure trop courants, leur donner confiance en eux, leur apprendre à grandir dans le respect des autres »¹. Les enseignant·e·s, volontaires ou désigné·e·s, ont bénéficié d'une demi-journée ou d'une journée de formation et pouvaient accéder à des ressources en ligne. Cependant, comme le soulignent Fanny Gallot, historienne, et Gaël Pasquier, sociologue :

Il est probable que les ministères des Droits des femmes et de l'Éducation nationale [à l'origine de ce dispositif, nda], dans leur intention de visibiliser leur volontariat politique, n'ont pas tenu compte du fait qu'ils risquaient de placer des personnels enseignants à peine formés sur les questions de genre en éducation en situation de devoir faire face à des oppositions parfois fortes au niveau local mais aussi d'être exposés médiatiquement sur le plan national, puisqu'un certain nombre de reportages (écrits, radiophoniques ou télévisés) ont été réalisés dans les classes au cœur de la polémique avec l'aval de l'institution².

En signe d'opposition aux ABCD de l'égalité, des « Journées de retrait de l'école » (JRE) sont instiguées par l'enseignante Farida Belghoul, et relayées parmi des parents d'élèves – principalement issus des milieux de droite religieux³ – qui étaient invités à manifester leur désaccord en n'amenant pas leurs enfants à l'école, une journée par mois. Bien que les JRE n'aient été suivies que par une minorité de familles, cette série de mobilisation a laissé des traces. En juin 2014, Benoît Hamon, alors ministre de l'Éducation nationale, annonce que les ABCD de l'égalité ne seront pas généralisés mais remplacés par une mallette pédagogique. Le terme « genre » disparaît des publications de l'Éducation nationale et, finalement, cela renforce les difficultés à appréhender ce concept, puisqu'il n'y a pas de prise de parti de la part de l'institution pour donner des outils d'analyse et de compréhension⁴. Cette « frilosité » du

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Archive. Expérimentation des « ABCD de l'égalité » dans 10 académies volontaires pour transmettre dès le plus jeune âge la culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons », Communiqué de presse – Vincent Peillon, 1^{er} octobre 2013, Url : <https://bit.ly/3ks2Zz1>, consultée le 3 janvier 2019.

² GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no. 2, 2018, p8. Url : <https://www.cairn-int.info/revue-cahiers-du-genre-2018-2-page-5.htm>, consultée le 8 janvier 2020.

³ Il s'agit principalement de la droite catholique et de la droite musulmane. Cependant, sur ce dernier point, Fatima Khemilat, dans un entretien, alerte sur le fait que la participation de familles musulmanes a pu être surestimée à des fins islamophobes. GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, entretien avec Fatima KHEMILAT, « Les Journées de retrait de l'école : une mobilisation très relative des musulmans en France », *Cahiers du genre*, no 65, 2018, p.54. Url : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2018-2-page-41.htm>, consultée le 9 janvier 2020.

⁴ GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, « L'école ... », *op.cit.*, 2018, p.9.

pouvoir politique au sujet de l'éducation à la sexualité, se retrouve dans la circulaire de 2018 qui met l'accent sur le rôle des parents et ne fait jamais état du « genre ».

Ainsi, les différents textes législatifs promulgués depuis les années 2000 ont donné un cadre légal pour l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Cependant, les tentatives d'impulsion politique pour rendre concrète la mise en place des trois séances annuelles sont restées limitées et ont suscité une opposition, minoritaire certes, mais relayée dans l'espace médiatique et politique. C'est dans ce cadre que s'opère une délégation de la responsabilité, en ce qui concerne le fait de faire bénéficier aux enfants et aux jeunes de séances d'éducation à la sexualité. Le chapitre suivant aborde ainsi les différent·e·s acteur·rice·s au niveau de l'académie et de l'établissement qui peuvent se mobiliser pour impulser l'éducation à la sexualité, et accompagner l'ensemble des membres de la communauté éducative, notamment les enseignant·e·s, dans cette démarche.

Chapitre 3 : Les acteur·rice·s de l'application de la loi

3.1 Le rôle moteur des académies : un focus sur l'académie de Créteil

De l'élaboration des textes sur l'éducation à la sexualité à la mise en place de séances à proprement parler, de nombreux·ses acteur·rice·s sont impliqu·e·s. Le ministère de l'Éducation nationale est le principal mobilisé, mais le travail s'effectue également de manière interministérielle – notamment avec le ministère de la Santé et celui en charge des droits des femmes – et partenariale – avec différents organismes et associations. L'annexe n°2 représente les principaux·ales acteur·rice·s et leurs différents niveaux d'intervention dans ce processus de mise en place des dispositions prévues par les textes.

Le chapitre précédent a souligné certains reculs au niveau politique et national, en termes de développement de l'éducation à la sexualité. Ainsi, pour que les séances soient effectivement mises en place, l'impulsion doit venir d'initiatives plus locales et ce, notamment au niveau académique. La Convention interministérielle sur l'égalité filles-garçons de 2013 a mené à la création d'un comité de pilotage national pour l'éducation à la sexualité composé « d'agent·e·s de l'Éducation nationale issu·e·s de l'Inspection générale de l'Éducation nationale [...] ou de

l'INPES¹ » (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé devenu Santé publique France en 2016). Ce comité national a, à son tour, favorisé le développement d'équipes académiques de pilotage. Ces équipes pluri-catégorielles sont désignées par la-le recteur-riche et ont pour objectif d'impulser des projets au niveau de l'académie et des établissements, ainsi que de suivre les besoins en termes de formation².

Selon Laurence Communal, référente pédagogique en éducation à la sexualité au sein de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), la mise en place de ces comités à partir de 2013 a permis un véritable élan pour le développement de l'éducation à la sexualité sur le territoire :

Depuis 2013, le moment où ont été relancées les équipes académiques de pilotage, je peux dire que toutes les académies sont engagées dans le développement de l'éducation à la sexualité. Après, selon les territoires effectivement de façon plus ou moins importante, mais il n'y a pas une académie dans laquelle il n'y a pas d'équipe de pilotage, dans laquelle on ne parle pas de ce sujet au niveau académique³.

Ces équipes existent ainsi dans les trente académies françaises, et bien qu'il y ait des différences entre académies, toutes travaillent de près ou de loin à promouvoir l'éducation à la sexualité. Au sein du ministère de l'Éducation nationale, Laurence Communal est en lien avec les équipes de pilotage de toutes les académies. Un séminaire annuel national est également réalisé, depuis 2013, pour accompagner ces personnels dans leur rôle, « *et aussi avec l'idée qu'ils repartent dans leur académie avec de quoi se mettre au travail, sur le terrain, avec ce qu'ils ont pu entendre et ce qu'ils ont pu s'approprier dans les séminaires* »⁴.

Il serait intéressant de développer un travail de comparaison inter-académies, et notamment de comparer les différentes équipes académiques de pilotage, leurs ressources et leurs moyens d'action. Comme le signale Laurence Communal, chaque académie a son histoire en termes d'éducation à la sexualité, et souvent les projets menés sont très « personne-dépendants », c'est-à-dire que les actions menées par l'académie dépendent en partie de l'investissement d'une (ou plusieurs) personne(s) à un moment donné. Pour des raisons de temps et de faisabilité, ce travail

¹ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.67.

² ÉDUSCOL, « La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité : l'affaire de tous », mis à jour le 4 août 2020, Url : <https://bit.ly/3630nDn>, consultée le 18 septembre 2020.

³ Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

⁴ Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

se centre principalement sur les académies de Créteil et de Paris, et dans cette partie il sera fait cas uniquement de l'académie de Créteil pour laquelle j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec plusieurs personnes du groupe ressource sur l'éducation à la sexualité. J'ai également interrogé des formateur·rice·s de l'académie de Paris, mais l'équipe académique de pilotage ne semble pas être aussi clairement identifiée.

L'académie de Créteil est composée de trois départements, la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne, elle couvre 53% de la superficie de l'Île-de-France¹ et compte 915 980 écolier·ière·s, collégien·ne·s, lycéen·ne·s à la rentrée 2019². Dans son article sur le développement de l'égalité filles-garçons au sein de l'académie de Créteil, Sigolène Couchot-Schiex présente cette académie comme une « académie au territoire étendu, à la fois urbain et rural, aux caractéristiques socio-économiques fortement contrastées parfois concentrées sur certains pôles, Créteil présente toutefois des caractéristiques comparables à la moyenne nationale »³. Mais surtout, c'est une académie « favorable aux dynamiques, aux initiatives collectives ou individuelles innovantes »⁴.

Au sein de cette académie, le groupe de travail sur l'éducation à la sexualité existe depuis plus d'une quinzaine d'années et se décline en deux niveaux⁵.

Le premier correspond à celui du comité académique de pilotage, dont sont responsables Sophie Pons, Inspectrice académique – Inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) et Michelle Lorenzi, infirmière conseillère technique du Rectorat. Ce groupe se réunit environ trois fois par an et est composé d'une douzaine de personnes identifiées et sollicitées par les responsables, afin d'obtenir une représentativité des différents corps et disciplines. En termes de composition, le corps médical – notamment les infirmier·ière·s – et les sciences de la vie et de la Terre (SVT) sont largement représentées, mais d'autres disciplines sont également présentes. Pour le premier degré, la conseillère du recteur pour le 1^{er} degré et une inspectrice du 1^{er} degré y participent. Il n'y a pas d'enseignant·e·s du premier degré présent·e·s, notamment car elles-ils ont plus de

¹ ACADEMIE DE CRETEIL, « Les caractéristiques de l'académie de Créteil », Url : <https://bit.ly/2KywpyB>, consultée le 18 septembre 2020.

² ACADEMIE DE CRETEIL, « Chiffres clés de l'académie de Créteil », Rentrée 2019, Url : <https://bit.ly/3m2uYGF>, consultée le 30 septembre 2020.

³ COUCHOT-SCHIEX Sigolène, « Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil », *Éducation & Formations*, no 99, 2019, Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02199836/document>, consultée le 18 septembre 2020, p.17.

⁴ *Ibid.*, p.16.

⁵ Entretien avec une personne faisant partie de la mission académique sur l'éducation à la sexualité, le 23 avril 2020 par téléphone.

contraintes en termes de disponibilité pour se libérer une journée ou une demi-journée. Il y a également un inspecteur établissements et vie scolaire (EVS) car l'éducation à la sexualité est aussi un enjeu important en dehors du temps de classe¹.

Parmi les axes de travail, il s'agit notamment de relayer des informations fiables et de lutter contre la désinformation, qui peut être prolifique sur la thématique de l'éducation à la sexualité. Pour cela, des membres du groupe académique publient des lettres d'informations – neuf ont été mises en ligne entre juin 2011 et janvier 2020 – portant sur l'éducation à la sexualité et donnant des références, des ressources, et parfois des idées de séances. Ces lettres ont « pour objectif d'aider celles et ceux qui s'investissent dans ce domaine en leur apportant régulièrement des ressources, des outils, des informations institutionnelles et des éclairages scientifiques »². Il existe également un compte *Twitter* « EducSexualitéCréteil³ » qui est suivi par un peu plus de 1000 personnes et qui publie régulièrement des informations relatives au genre, à l'égalité et aux sexualités. Enfin, en 2019 une plaquette « tout en un » a été mise en ligne regroupant des documents d'accompagnement, des textes de référence ainsi que des ressources et des informations sur les formations en éducation à la sexualité⁴. Un deuxième axe de travail concerne la formation des personnels, en travaillant avec l'Institut national supérieur du professorat (Inspé) pour la formation initiale d'une part, et en organisant l'offre de formation continue, d'autre part. Le premier chapitre de la deuxième partie sera consacré à cette thématique.

Le deuxième niveau du groupe sur l'éducation à la sexualité est le « réseau de personnes ressources », qui semble être une spécificité de l'académie. Ce réseau a été constitué en 2015-2016 par le groupe de pilotage en recrutant des « personnels volontaires » rencontrés lors de formation académique. Ce réseau est composé d'une vingtaine de personnes, et se renouvelle régulièrement (arrivée de nouvelles personnes, mutation d'autres, etc.)⁵. Ce groupe de terrain inter-catégoriel et interdisciplinaire a pour objectif de créer un « vivier de personnes-

¹ Entretien avec une personne faisant partie de la mission académique sur l'éducation à la sexualité, le 23 avril 2020 par téléphone, et échange par mail en novembre 2020.

² ACADEMIE DE CRETEIL, « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°9 », Avril 2019, Url : <https://bit.ly/33e9hfv>, consultée le 6 septembre 2020.

³ Compte Twitter @EASexCreteil. Url : <https://twitter.com/easexcreteil>

⁴ ACADEMIE DE CRETEIL, SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE, « Un seul document pour se former, s'informer ... ! », Éducation à la sexualité, Url : <https://bit.ly/2V3Jge1>, consultée le 7 septembre 2020.

⁵ ACADEMIE DE CRETEIL, « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°6 », Juin 2015, Url : <https://bit.ly/33gbuXB>, consultée le 6 septembre 2020.

ressources »¹ pour approfondir leur formation en éducation à la sexualité et accompagner des établissements qui en font la demande (grâce aux aides négociées de territoire qui seront présentées dans la partie suivante). De plus, ce groupe ressource permet aussi un espace de discussions entre personnels formés à l'éducation à la sexualité. Annie, professeure de SVT et formatrice faisant partie de ce groupe, témoigne de la préciosité de ces moments d'échange :

Le fait de ne pas avoir de retours, d'allers-retours avec des collègues, cela ne permet pas de se positionner pour voir ce que l'on peut faire. Et là, depuis que j'ai ça [le groupe ressource, nda] ça donne une certaine confiance, à chaque fois qu'on se dit « J'ai un problème » quelqu'un dit « Ah moi j'ai trouvé cette solution »².

Ce groupe permet aussi un meilleur maillage de l'académie, car ses membres peuvent évoluer d'établissements en établissements, distillant ainsi des initiatives sur l'éducation à la sexualité³. La création d'un groupe autour de la thématique de l'éducation à la sexualité permet donc de favoriser la circulation des informations, de piloter des projets d'éducation à la sexualité au niveau académique, mais aussi de permettre un certain *entre-soi* pour les personnels impliqués sur cette thématique qui ne reçoivent pas toujours le soutien de leur hiérarchie et/ou de leurs collègues.

3.2 La hiérarchie et les collègues

Si les projets d'éducation à la sexualité peuvent être encouragés au niveau académique, ils doivent avant tout être impulsés au sein de l'établissement scolaire. Pour cela, les enseignant·e·s n'agissent pas seul·e·s. Un premier point, revenu régulièrement en entretien, concerne le soutien de la hiérarchie, et notamment le rôle du·de la chef·fe d'établissement : le·la principal·e au collège et le·la directeur·rice d'école pour l'élémentaire. Le soutien de la part de la hiérarchie permet aux enseignant·e·s de se sentir épaulé·e·s, et donc plus légitimes, dans leur projet d'éducation à la sexualité. Elsa, professeure de SVT, anime chaque année des séances d'éducation à la sexualité pour les quatre niveaux du collège, et témoigne de la « chance » d'avoir un·e chef·fe d'établissement qui la soutient :

¹ Entretien avec une personne faisant partie de la mission académique sur l'éducation à la sexualité, le 23 avril 2020 par téléphone et échange par mail en novembre 2020.

² Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

³ Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

La chance que j'ai ici, c'est que j'ai une cheffe qui suit et qui est dans les projets. On a cette chance-là, on a changé de cheffe entre temps, mais l'ancienne aussi c'était pareil. Après, tu as des établissements où ça ne va pas être la politique de l'établissement, ils vont plutôt mettre des heures sur d'autres projets, donc ça dépend aussi des chefs d'établissement, mais moi je sais que j'ai énormément de chance ici. Voilà, on me laisse faire, on me fait totalement confiance, et on me donne des heures, du concret, pour que je puisse faire ce projet [Je souligne, nda]¹.

Ce soutien ne va pas forcément de soi puisqu'il est ici considéré comme une « chance ». Parmi les fonctions du·de la chef·fe d'établissement, elle·il choisit de dédier des heures à certains projets et à certaines thématiques, et peut permettre de débloquer des financements pour rémunérer les intervenant·e·s – la question des heures et des moyens financiers est cruciale dans la mise en place des séances d'éducation à la sexualité (cf. partie II, chapitre 3). Le niveau d'implication sur l'éducation à la sexualité peut donc varier d'un établissement à l'autre, selon que le·la chef·fe d'établissement soit sensibilisé·e, voire formé·e à ces enjeux².

En dehors des murs de l'établissement, les inspecteur·rice·s peuvent également favoriser les initiatives liées à l'éducation à la sexualité. Marion, inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale (IA -IPR) de sciences de la vie et de la Terre, souligne le rôle d'informatrice qu'elle a : « *Je rappelle sans cesse que la loi impose trois séances d'éducation à la sexualité et je rencontre très régulièrement des personnels qui ne savent pas, qui ouvrent des grands yeux et disent « ah bon ! »* »³. Il s'agit également d'accompagner les enseignant·e·s, de leur faire des retours sur la manière de réaliser les séances d'éducation à la sexualité, auxquelles elle peut assister, et de leur donner envie de se former sur le sujet.

Pour le premier degré, les enseignant·e·s peuvent se tourner vers les inspecteur·rice·s de l'Éducation nationale (IEN) premier degré, ainsi que vers les conseiller·ère·s pédagogiques du premier degré⁴. Si le soutien de la hiérarchie peut être un levier important pour les enseignant·e·s qui réalisent des séances d'éducation à la sexualité, une réticence, supposée ou affichée, de cette

¹ Entretien avec Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l'académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.

² Dans sa thèse, Élise Devieille fait le constat suivant : « Face au manque de temps et/ou d'intérêt de beaucoup de chef·fe·s d'établissements, les enseignant·e·s se retrouvent donc à gérer seul·e·s la responsabilité de ces séances d'éducation à la sexualité ». DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, p.279.

³ Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

⁴ « Les missions du conseiller pédagogique du premier degré sont principalement d'ordre pédagogique. Elles s'exercent dans trois champs d'action articulés : l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, la formation initiale et continue des enseignants et la mise en œuvre de la politique éducative. » Circulaire n°2015-114 du 21 juillet 2015, « Missions des conseils pédagogiques du premier degré ».

hiérarchie peut agir comme un frein. Julien, professeur des écoles, avait hésité à montrer des images sur la naissance d'un poulain à sa classe de CP dans le cadre du cours de sciences « Questionner le monde » :

Tous mes collègues m'ont dit « ah non, ne te lance pas là-dedans ! » [rires]. Et il ne faut surtout pas demander conseil aux conseillères pédagogiques de circonscription, parce que si tu tombes là-dedans, on te lâche plus, et puis on va disséquer ta pratique, on ne va pas forcément t'aider, tu ne t'en sortiras pas forcément mieux à l'issue de ce contact avec eux. [...] Il y a l'institution, le sommet de l'institution, le discours ministériel qui va parler de laïcité, d'égalité des sexes, de belles mesures qui sont prises, et il y a le discours de nos supérieur·e·s hiérarchiques directs, l'inspectrice, qui elle va être beaucoup plus sibylline dans ses requêtes, qui va davantage nous demander de ne pas nous mettre à dos les parents, d'être gentil avec eux, de les comprendre, elle a tout à fait raison je pense. Il est beaucoup plus en phase avec la réalité, d'ailleurs, son discours à la supérieure hiérarchique directe. [...] L'inspection, elle, attend que les élèves aient de bons résultats aux évaluations nationales, ils sont contents. Ils pourraient même voir d'un mauvais œil des actions préventions sur lesquels ils n'ont pas de contrôle. Et ça peut faire peur à l'enseignant de prendre contact avec l'Inspection, pour pouvoir mettre en place un dispositif d'apprentissage autour de ces thèmes-là, du thème de la sexualité¹.

Cet extrait d'entretien souligne le sentiment d'être confronté à des injonctions contradictoires que ressent ce professeur des écoles. Pour lui, il y a « *une vraie fracture entre les textes et l'expérience de terrain* ». L'affichage ministériel en termes d'égalité et d'éducation à la sexualité n'est pas suffisamment ancré pour dépasser l'appréhension d'une réaction négative des familles des élèves. Il semble que l'on retrouve ici, entre autres, les séquelles des « journées de retrait de l'école » organisées contre les ABCD de l'égalité. De plus, dans son discours apparaît la longue chaîne hiérarchique entre la production des textes officiels et leur application sur le terrain – chaque maillon de la chaîne propose une interprétation différente selon les enjeux, les risques réels ou supposés. Ainsi, lorsque l'inspectrice met l'accent sur le fait « *de ne pas [se] mettre à dos les parents* »², cet enseignant sent qu'il sera peu épaulé s'il devait mettre en place un projet d'éducation à la sexualité. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'emphase est mise sur les matières évaluées – comme les mathématiques et le français.

¹ Entretien avec Julien, professeur des écoles, académie d'Amiens, réalisé le 8 avril 2020 par Skype.

² Le rôle des familles et les spécificités de l'éducation à la sexualité au sein de l'école élémentaire seront abordés dans la deuxième partie.

Au niveau du secondaire, chaque établissement est censé posséder un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), évoqué précédemment. Ce comité peut jouer un rôle significatif dans la mise en place de l'éducation à la sexualité. Le CESC permet de définir un programme d'éducation à la sexualité, d'évaluer sa mise en place et de susciter des échanges et des réflexions à ce sujet. Cependant, l'enquête CESC n'apporte pas de précisions sur le pourcentage d'établissements scolaires ayant effectivement mis en place ce comité. Dans un article de 2018 au sein de la revue *Administration & Éducation*, l'auteur indique « qu'un certain nombre d'établissements n'ont qu'un CESC « sur le papier » »¹. C'est-à-dire que ces comités peuvent exister mais encore faut-il qu'ils soient actifs, forces de proposition et qu'ils disposent de moyens de mise en œuvre. Le CESC semble ainsi être une instance qui permet de coordonner différentes catégories de personnes – enseignant·e·s, personnel médico-social, personnel de direction, parents d'élèves et élèves – pour piloter la mise en place de projets autour de l'éducation à la sexualité, mais dont l'efficacité dépend en grande partie, dans ce cas aussi, de la mobilisation et de la « bonne volonté » des personnes qui la composent.

Parmi les personnels présents au sein des établissements scolaires, les infirmier·ière·s sont souvent celles·ceux qu'on associe le plus à l'éducation à la sexualité. De manière générale, assistant·e·s sociaux·ales, infirmier·ière·s, CPE (conseiller·ère pédagogique d'éducation), peuvent participer, avec ou sans les enseignant·e·s, à l'éducation à la sexualité des élèves. Le fait de travailler en équipe, regroupant différentes catégories et différentes disciplines, peut être un élément encourageant pour celle·celui qui souhaite se lancer dans l'éducation à la sexualité. Cela permet une répartition de la charge de travail ainsi qu'une entraide. En général, lorsque l'éducation à la sexualité dépasse le cadre de brèves interventions au sein du cours pour prendre la forme de séances identifiées, un minimum de coopération entre collègues est nécessaire (notamment pour fixer les horaires de ces séances dans l'emploi du temps des élèves, cf. partie II, chapitre 3).

Mettre en place trois – ou plus – séances d'éducation à la sexualité chaque année signifie ainsi soumettre un projet au·à la chef·fe d'établissement, en discuter au sein du CESC, proposer une possible collaboration avec des collègues, etc. La préparation est plus ou moins facilitée par les positionnements de la hiérarchie et des autres personnels.

¹ CORDOLIANI Christine, « Le CESC, outil de santé à l'école, ancré dans son territoire », *Administration & Éducation*, vol. 157, no 1, 2018, Url : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-1-page-19.htm>, consultée le 8 septembre 2020, §5.

3.3 Des enseignant·e·s « volontaires »

La mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité semble donc être davantage le résultat d'initiatives individuelles que d'une véritable impulsion ministérielle. Ainsi, cette stratégie de stipuler que tous les personnels sont impliqués, sans pour autant rendre obligatoire la prise en charge de ces séances par tou·te·s, fait qu'une partie des personnels des établissements scolaires, et dans le cas étudié des enseignant·e·s, ne se sent pas concernée ou ne souhaite pas s'investir pour mettre en place des projets d'éducation à la sexualité. Comme le souligne Gabrielle Richard, à propos de l'éducation à la sexualité au Québec, « On se rend rapidement compte que ce qui relève en théorie des initiatives de tout le monde n'est en pratique de la responsabilité de personne »¹.

Si la plupart des personnes interrogées dans le cadre de ce mémoire sont en faveur d'une formation initiale obligatoire, certain·e·s d'entre eux·elles soutiennent que seul·e·s les personnes volontaires, à l'aise ou formé·e·s, devraient prendre en charge ces questions et donc animer les séances. C'est notamment ce que formule Claire, infirmière de l'Éducation nationale à la retraite et formatrice en éducation à la sexualité : « *Je pense que tous les professeurs devraient être formés de la même façon, tous. Après, ceux qui ne sont pas volontaires, qui ne se sentent pas, qui ne veulent pas y aller, il faut respecter ça. Mais au moins qu'ils aient un minimum requis* »². Dans cette même perspective, Marie-Paule Desaulniers, professeure en sciences de l'éducation, fait du volontariat de certain·e·s enseignant·e·s (« ceux qui en manifestent le désir ») le critère pour déterminer les personnes qui doivent mettre en œuvre l'éducation à la sexualité :

Faire de l'éducation sexuelle est aussi une question d'attitude et de communication ; aussi certaines autorités conseillent plus judicieusement d'attribuer la charge de l'éducation sexuelle aux enseignants qui en manifestent le désir, communiquent facilement avec les jeunes et acceptent un supplément de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 1976, pp. 40-41)³.

Cependant, la limite de cette approche est que les projets d'éducation à la sexualité dépendent alors d'une seule personne, et parfois d'un groupe, ce qui ne garantit pas l'application de l'obligation légale. De plus, cela représente une charge de travail supplémentaire, entre les formations à réaliser, la préparation des séances et leur mise en place, travail qui est rarement

¹ RICHARD Gabrielle, *op.cit.*, 2019, p.46.

² Entretien avec Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.

³ DESAULNIERS Marie-Paule, *Pédagogie de l'éducation sexuelle*, Ottawa, Éditions Agence d'Arc inc., 1990, p.45.

rémunéré (cf. partie II, chapitre 3). Un membre d'une association en faveur de l'éducation à la sexualité suédoise, interrogé par Élise Devieille, fait un constat similaire dans le cas de la Suède et le résume ainsi :

C'est le problème : tout repose sur l'engagement individuel d'une ou de quelques personnes pour ces questions. C'est le prof de 5^{ème} B, celui qui est passionné par les questions de sexualité et de vie en commun, qui porte à bout de bras toute la journée à thème et qui organise toutes les activités, pendant que ses collègues vont prendre un café. Et quand il s'en va, tout retombe¹.

Par ailleurs, l'enseignant·e sur qui repose la responsabilité de l'éducation à la sexualité a souvent le même profil : femme et enseignant·e de SVT (ou infirmière quand il s'agit du personnel de l'établissement dans son ensemble). Le fait que les enseignant·e·s de SVT continuent à être majoritaires dans la mise en place de l'éducation à la sexualité² montre que la reconnaissance de l'éducation à la sexualité comme une éducation transversale n'est pas encore complètement acquise, et qu'elle reste fortement associée à sa dimension biologique. Cette idée que certaines disciplines seraient plus adaptées pour traiter de ce sujet, est confirmée par l'enquête menée en Hauts-de-Seine et en Picardie, auprès d'enseignant·e·s, d'infirmier·ière·s et de médecins scolaires, selon laquelle : « un quart des enquêtés ont le sentiment que [l'éducation à la sexualité, nda] ne fait pas partie de leur mission éducative et pédagogique ou que celle-ci ne se prête pas à leur discipline »³. Bien qu'il existe des textes officiels sur l'éducation à la sexualité, le travail de communication et d'information sur ce sujet – que font certain·e·s inspecteur·rice·s, comme Marion citée précédemment – reste apparemment insuffisant. La délégation de la responsabilité de l'éducation à la sexualité se fait donc aussi entre enseignant·e·s, et en direction des enseignant·e·s de SVT⁴.

Concernant le genre des enseignant·e·s, précisons d'abord que l'Éducation nationale est très largement composée de femmes – 70% des enseignant·e·s dans le public sont des femmes (elles représentent 83% des effectifs dans le premier degré et 66% dans le second degré)⁵.

¹ Entretien avec Jonas Lemon qui travaille pour RFSU Stockholm, association suédoise en faveur de l'éducation à la sexualité. DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, p.277.

² C'est ce qu'indiquent les résultats de l'enquête citée ci-dessous réalisée en Hauts-de-Seine et en Picardie, et c'est aussi l'observation faite par Maxime lors des formations qu'il organise sur l'éducation à la sexualité.

³ LE DEN Mariette, « Éducation à la sexualité en milieu scolaire. De la théorie à la pratique. » in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.157.

⁴ « [...] les professeur.e.s de SVT restent les principaux acteurs de cette éducation à la sexualité au sein de leurs cours, isolés du reste de la communauté éducative qui délègue volontiers cette tâche à d'autres » DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, pp. 172-173.

⁵ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Enseignement scolaire, 2017-2018*, p.23.

Cependant, l'observation que font Maxime, dans les formations initiales et continues qu'il organise, et Laurence Communal, qui pilote les formations de formateur·rice·s au niveau national, est que les femmes sont sur-représentées lorsqu'il s'agit de projets d'éducation à la sexualité. Ces observations ne s'appuient pas sur des éléments chiffrés précis, mais elles sont cohérentes avec le fait que les personnes socialisées comme femmes sont souvent celles qui prennent en charge la santé et le bien-être des autres. Élise Devieille étend ce constat à l'ensemble des sphères qui produisent un discours sur la sexualité à destination des plus jeunes et propose l'explication suivante :

En France comme en Suède, c'est aujourd'hui aux femmes que la société confie la responsabilité de la sexualité sûre et protégée, et c'est elles qui en subissent les effets les plus négatifs (violences sexuelles, grossesses non désirées, etc.), ce qui pourrait expliquer pourquoi les femmes sont plus impliquées que les hommes dans l'éducation à la sexualité, mais également dans le dépistage auprès des centres de consultation, par exemple. [...] Dans les familles également, l'éducation à la sexualité passe plutôt par les mères et les sœurs, et beaucoup plus rarement par les pères¹.

Afin de faire une éducation à la sexualité égalitaire ne faut-il pas que les méthodes de mise en œuvre le soient aussi ? Sur la question du volontariat, la réflexion de Maxime, professeur de SVT devenu formateur en éducation à la sexualité, a évolué. Aujourd'hui, il défend le fait que tou·te·s les enseignant·e·s devraient prendre en charge cette thématique :

Je suis venu à cette thématique par le fait d'être volontaire, et effectivement quand on lit les textes, c'est les enseignants volontaires qui font l'éducation à la sexualité. En fait, plus j'y réfléchis, [plus, nda] je ne suis pas d'accord. Ça doit être obligatoire. Si on prend, l'histoire-géo, la Shoah c'est obligatoire au programme, il peut y avoir des profs révisionnistes, d'extrême-droite, ils n'ont pas le choix. Moi en tant que prof de bio, Darwin, la théorie de l'évolution c'est au programme, c'est obligatoire. Et après, chacun va avoir ses convictions, mais je pense que le mariage pour toutes et tous, la question du respect de toutes les sexualités, le fait de déconstruire les normes, cela doit faire partie des bases de l'enseignant. [...] Après, ce n'est pas juste dire, on oblige tout le monde à le faire, voilà, il faut des moyens derrière pour les former. Moi je n'y crois plus à l'histoire du volontariat, c'est comme ça que l'on marche actuellement, et c'est comme ça qu'en fait ça ne se développe pas. [...] On demande pas aux gens de choisir les parties du programme qu'ils enseignent².

¹ DEVIEILLE Élise, *op.cit.*, 2013, pp. 273-274.

² Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

Le fait de ne pas préciser spécifiquement dans les textes de loi, « qui » doit mettre en œuvre l'éducation à la sexualité et avec quels moyens, se retranscrit ainsi sur le terrain avec une délégation de la responsabilité vers des enseignant·e·s volontaires, motivé·e·s, et/ou dont la matière enseignée semble la plus proche de ces thématiques. L'éducation à la sexualité apparaît alors davantage comme un enseignement facultatif que comme une obligation légale, et son caractère transversal – intégrant les trois champs : biologique, psycho-émotionnel, et juridique et social – reste limité.

L'histoire de l'intégration de l'éducation sexuelle dans le cadre scolaire démontre que cela ne s'est pas fait sans heurts et réticences. Depuis son introduction officielle à l'école en 1973, le contenu de l'éducation à la sexualité a progressivement évolué vers une approche plus globale et positive de la sexualité. Cependant, les textes successifs qui ont désignés les enseignant·e·s comme faisant partie des acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité, n'ont pas permis qu'ils·elles aient les moyens suffisants pour être en capacité de traiter de cette thématique, et de répondre aux interrogations des élèves. Depuis 2001, bien que la loi ait fait de l'éducation à la sexualité une obligation, ces problématiques persistent. L'éducation à la sexualité peine à s'imposer comme une éducation pleinement légitime, et continue à faire l'objet de débats. Face à ces réticences, souvent idéologiques et/ou religieuses, il n'y a pas eu de véritable impulsion politique pour garantir l'application de cette obligation légale. Le fait qu'aucune sanction ne soit prévue pour les établissements ne respectant pas cette obligation, et que les évaluations de cette politique publique soient relativement peu nombreuses, en sont des preuves.

Ainsi, l'ambiguïté des textes officiels concernant le rôle des enseignant·e·s a contribué à faire reposer l'éducation à la sexualité sur le « volontarisme des décideurs locaux »¹ et sur la bonne volonté d'enseignant·e·s « volontaires ». Les personnes engagées sur le sujet au niveau des académies, de l'inspection ou des établissements scolaires peuvent, lorsqu'elles·ils sont présent·e·s, favoriser le développement d'initiatives locales en faveur de l'éducation à la sexualité. Cependant, comme le signale Maxime dans l'extrait d'entretien sus-cité, en plus de la question du nombre de personnels investis, se pose également celle des moyens de mise en œuvre à disposition. Par conséquent, la seconde partie de ce mémoire porte sur les ressources que peuvent mobiliser les enseignant·e·s pour préparer les séances d'éducation à la sexualité, et aborde les difficultés rencontrées.

¹ COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *op. cit.*, 2019, p.31.

PARTIE II

PRÉPARER LES SÉANCES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Pour mettre en place les trois séances annuelles obligatoires d'éducation à la sexualité, les enseignant·e·s volontaires doivent les préparer en amont. Ce travail de préparation peut comprendre le fait de réaliser une formation à ce sujet, mais aussi de réunir les conditions pratiques pour les mettre en place (trouver un horaire dédié par exemple), rassurer les familles des élèves, etc. Selon le rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes sur l'éducation à la sexualité publié en 2016 :

le manque de moyens financiers, la disponibilité du personnel et la gestion des emplois du temps sont perçus comme les principaux freins à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, et *a contrario*, la formation est vue comme le principal facteur facilitateur¹.

Cette partie se centrera ainsi sur les principaux freins et leviers relevés au cours des entretiens, et des lectures de rapports et de travaux sur la mise en place de l'éducation à la sexualité. Les interrogations suivantes guideront cette deuxième partie : quelles sont les difficultés que les enseignant·e·s rencontrent dans ce travail de préparation ? Les ressources proposées sur l'éducation à la sexualité, notamment en termes de formation, permettent-elles de lever les obstacles persistants ?

Premièrement, il sera question de la formation, le « principal facteur facilitateur » selon le HCEfh. La formation initiale et continue sur l'éducation à la sexualité semble ne pas être une priorité, et peine parfois à faire sa place dans un système de formations qui tend à favoriser la pratique au détriment du « retour critique et l'analyse des pratiques »², pourtant essentielles sur ces thématiques. Dans ses recherches sur la formation des enseignant·e·s à l'égalité des sexes, l'historienne Muriel Salle a noté que, si la question de l'égalité faisait consensus, « l'enseignement du genre et l'utilisation de ce concept dans le cadre de la formation

¹ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.123. « Lorsque, dans le baromètre du HCE ou lors des auditions menées, on interroge les établissements sur les difficultés rencontrées et les facteurs pouvant faciliter la mise en œuvre d'une politique d'éducation à la sexualité dans leur structure, les chef·fe·s d'établissement soulèvent systématiquement la question de la formation. » *Ibid.*, p.75.

² ALPE Yves, BARTHES Angela, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no 29, 2013, Url : <http://journals.openedition.org/dse/95>, consultée le 21 octobre 2020, 4§.

des enseignant·e·s rencontre des résistances réelles, même s'il reste difficile de les quantifier »¹. Dans ce sens, il sera question dans ce chapitre du fait que les formations sur l'éducation à la sexualité, basée sur le volontariat, concernent généralement une minorité d'étudiant·e·s puis d'enseignant·e·s : ce sont les personnels déjà sensibilisé·e·s sur les questions de genre et de sexualités qui s'y inscrivent.

Les enseignant·e·s volontaires peuvent poursuivre leur formation afin de devenir, à leur tour, formateur·rice·s. Le second chapitre traitera ainsi des autres ressources et formations existantes pour approfondir ses connaissances, et les compléter. J'aborderai les formations universitaires ou syndicales, d'autres ressources académiques comme les formations d'initiative locale/territoriale, et enfin les contenus proposés par le ministère de l'Éducation nationale sur la plateforme en ligne Éduscol. Cela permettra d'évoquer les différentes modalités et approches proposées selon le type de ressources.

Le chapitre trois abordera les difficultés persistantes dans la mise en place de l'éducation à la sexualité, malgré les ressources et les modalités d'accompagnement existantes. Il s'agira de questionner les aspects pratiques de la préparation des séances comme le fait de trouver des horaires dédiés et d'être rémunéré·e pour le travail réalisé. La question de la réaction, supposée ou réelle, des familles d'élèves, et les spécificités de l'école élémentaire, seront également traitées, notamment pour discuter des freins à la reconnaissance de l'éducation à la sexualité comme un enseignement légitime et obligatoire.

¹ SALLE Muriel, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, no 31, 2014, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-69.htm>, consultée le 20 octobre 2020, p.72.

Chapitre 1 : La formation des enseignant·e·s à l'éducation à la sexualité

« Quelque nécessaire que soit l'instruction sexuelle, nous dit Albert Moll, nous ne pourrions nous empêcher de rester sceptiques quant à ses résultats aussi longtemps que ceux qui sont chargés d'enseigner ont encore eux-mêmes besoin d'instruction. »

Henry Havelock Ellis, *L'éducation sexuelle*, 1964¹.

1.1 Une formation initiale en éducation à la sexualité basée sur le volontariat

En 1990, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont mis en place et sont en charge de la formation des enseignant·e·s du premier et du second degré. Les IUFM sont rattachés aux universités en 2005 et les réformes successives vont dans le sens d'un plus haut niveau de formation exigé pour les enseignant·e·s². « Dorénavant, il faudra un master 2 (bac+5) et la réussite d'un concours de recrutement de professeur pour être enseignant titulaire, alors qu'avant une licence suivie d'une année d'études en IUFM pour préparer le concours et une année de stage ensuite suffisaient » explique Maryse Esterle, sociologue, dans son ouvrage où elle fait état des réformes de la formation des enseignant·e·s³.

En septembre 2013, ce sont les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) – une par académie - qui succèdent aux IUFM, et les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) forment les futur·e·s enseignant·e·s⁴. La question de la formation initiale des enseignant·e·s est un sujet à part entière, mais il est intéressant de comprendre comment cette formation a évolué. Une partie importante du temps de la formation initiale est consacrée à la préparation du concours⁵ et le rattachement aux universités ne semble pas avoir permis un meilleur lien avec le monde de la recherche⁶. Si cela est valable pour des

¹ HAVELOCK ELLIS Henry, *L'éducation sexuelle*, in *Études de psychologie sexuelle*, Paris, Le Mercure de France, 1964, t.IV. Cité dans : BRENOT Philippe, *op. cit.*, 1996, p.15.

² VIE PUBLIQUE, « Des instituteurs aux professeurs des écoles : quelle formation des maîtres ? », publié le 4 juillet 2019, Url : <https://bit.ly/2KvS6iK>, consultée le 28 septembre 2020.

³ ESTERLE Maryse, *Où va la formation des enseignants ? Des IUFM aux ESPÉ. Chronique d'un passage tourmenté*, Paris, Éditions PETRA, coll. « Éducation, art du possible », 2017, p.33.

⁴ VIE PUBLIQUE, « Des instituteurs aux professeurs des écoles : quelle formation des maîtres ? », publié le 4 juillet 2019, Url : <https://bit.ly/2KvS6iK>, consultée le 28 septembre 2020.

⁵ ESTERLE Maryse, *op. cit.*, 2017, p.33.

⁶ SENAT, « Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation », par Jacques-Bernard MAGNER, enregistré le 4 juin 2014, p.47, p.32.

enseignements tels que les mathématiques, les langues ou le français, cela doit être d'autant plus vrai pour un enseignement qui reste marginalisé comme celui de l'éducation à la sexualité. Or, un dialogue avec des universitaires, notamment issu·e·s des études sur le genre mais aussi des sciences de l'éducation, etc., peut être bénéfique aux enseignant·e·s qui sont par la suite amené·e·s à mener des séances d'éducation à la sexualité.

Ces enjeux, concernant le lien avec la recherche et le temps dédié à la préparation du concours, se retrouvent dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) qui sont créés par la loi du 4 juillet 2019 « pour une école de la confiance » portée par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, et succèdent aux Espés¹.

C'est dans ce contexte complexe que peut se mettre en place la formation initiale en éducation à la sexualité. Chaque Inspé est indépendant pour construire la maquette de cours proposés, et ses moyens varient selon l'université de rattachement². Maxime, formateur en Inspé, explique que la formation à l'éducation à la sexualité peut aussi bien consister en un exposé de trois quarts d'heure dans un amphithéâtre avec plusieurs centaines de personnes ou en un module de formation d'une cinquantaine d'heures en groupe réduit³. La formation initiale en éducation à la sexualité est facultative et peut être très inégale d'une académie à l'autre, puisqu'il n'existe pas d'obligation en termes de volume horaire, ni d'évaluation de ce module. Parmi les 66 répondant·e·s du questionnaire mis en ligne dans le cadre de cette recherche, à la question « au cours de votre formation initiale, avez-vous été formé·e à l'éducation à la sexualité ? », 54 ont répondu « Non », 10 « Un peu » et seules deux personnes ont répondu « Oui ». Notons que l'âge médian des répondant·e·s est de 29 ans, donc plus de la moitié a été formée durant les dix dernières années. La formation initiale en éducation à la sexualité ne concerne en effet qu'une minorité d'étudiant·e·s alors qu'elle requiert des connaissances spécifiques, aussi bien pour mettre en place des projets que pour animer des séances, comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens réalisés. « Tout cela nécessite une réelle formation et non une simple sensibilisation », affirme le rapport du HCEfh⁴.

¹ Selon le site du Ministère, ce changement a pour objectif une « pré-professionnalisation » des enseignant·e·s avec huit heures par semaine d'observation, de co-intervention puis de prise en charge dans un même établissement de la licence 2 au master 1. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier », mis à jour août 2020, Url : <https://bit.ly/3m6ghlJ>, consultée le 28 septembre 2020.

² SENAT, *op. cit.*, 2014, p.47, p.51.

³ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

⁴ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op.cit.*, 2016, p.75.

À l’Inspé de Paris, Maxime participe à organiser un module portant sur l’éducation à la sexualité composé de cinq séances de trois heures, dans lequel les enseignant·e·s-stagiaires développent un projet d’éducation à la sexualité, et le mettent en œuvre. Les étudiant·e·s peuvent choisir ce module – optionnel – parmi ceux proposés dans le tronc commun de formation. Environ une soixantaine d’enseignant·e·s-stagiaires suivent ce module sur un total de 1600¹. Au sein de l’académie de Créteil, la mission académique sur l’éducation à la sexualité travaille avec l’Inspé en proposant des interventions de formateur·rice·s. Julie, professeure de lettres, intervient une fois par an, depuis quatre ans. Elle invite les futures enseignant·e·s à de la bienveillance vis-à-vis des élèves et de soi-même en « commençant petit » :

On prétend éduquer des gens, forcément on va faire des boulettes, cela ne va pas marcher, ce ne sera pas pertinent. Un peu de modestie et de bienveillance vis-à-vis de soi et des élèves [...]. Je leur dis, commencez petit dans vos cours, faites attention au vocabulaire, peut-être trouvez un·e collègue avec qui le courant passe bien pour monter quelque chose, faire en fonction de ses moyens, ne pas se lancer dans des choses pharaoniques².

Pour Julie comme pour Maxime, il s’agit d’accompagner les enseignant·e·s-stagiaires dans la mise en place de projets. Pour cela, il est nécessaire de les rassurer en dédramatisant l’erreur – « forcément on va faire des boulettes ». Isabelle Collet, chercheuse en sciences de l’éducation et formatrice de personnels enseignants sur l’égalité des sexes à Genève (Suisse), évoque l’équilibre à trouver pour les enseignant·e·s entre « déni » et « culpabilisation » :

Déni, car les enseignantes et les enseignants rejettent facilement la faute vers l’extérieur de l’école : relation entre collègues, famille, média, entreprise, monde politique, etc., toutes ces instances de socialisation sont vues comme plus sexistes que l’école (Collet et Grin : 2013). Il s’agirait alors de faire barrage aux mauvaises influences extérieures, l’école étant vue comme un sanctuaire d’égalité. Culpabilisation, car le discours sur les stéréotypes fait de ceux et celles qui enseignent[,] la cause première du sexisme à l’école, en particulier en ce qui concerne les disciplines scientifiques³.

Sur ce point, ce qui vaut pour l’égalité des sexes vaut aussi pour l’éducation à la sexualité. Ces deux « éducations à... » s’entrecroisent⁴, bien qu’elles ne se recouvrent pas. De la même

¹ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l’Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² Entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

³ COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2018, §31.

⁴ Cf. Convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, évoquée dans la partie précédente.

manière que l'école apparaît comme un « sanctuaire d'égalité », l'éducation à la sexualité peut apparaître comme un rempart face aux préoccupations des adultes vis-à-vis des savoirs et des pratiques des plus jeunes (concernant la consommation de pornographie, par exemple)¹. Or cela ne doit pas empêcher l'éducation à la sexualité en milieu scolaire d'être l'objet de critiques en termes de normes véhiculées. Ainsi, il s'agit, comme pour l'éducation à l'égalité décrite par Isabelle Collet, de prendre conscience dans le cadre de la formation initiale de « l'existence des rapports sociaux de sexe et de leurs conséquences non seulement dans la société mais aussi sur leur pratique professionnelle »², et plus largement de prendre conscience des rapports sociaux de genre, mais aussi en termes d'orientation sexuelle, de classe, de race, d'handicap ou d'âge, qui peuvent interférer avec les pratiques pédagogiques déployées en éducation à la sexualité.

Par ailleurs, dans une perspective de pédagogie critique et émancipatrice, Isabelle Collet rappelle, en s'appuyant sur les travaux du pédagogue Paulo Freire, qu'il est aussi nécessaire d'apporter un contenu scientifique :

Si l'on néglige la perspective épistémologique et le développement des savoirs scientifiques [...] l'« éducation à » devient exclusivement ce que Fabre (2014 : 6) appelle une « pédagogie des bonnes pratiques » (par exemple trier les déchets ou éviter de tenir des propos sexistes), l'aspect réflexif et émancipateur, qui est au centre des pédagogies critiques, risque bien d'être laissé au second plan³.

L'éducation à la sexualité a beaucoup à gagner des apports théoriques afin de clarifier l'histoire du concept de genre et de répondre aux arguments dénonçant une supposée « théorie du genre », mais aussi pour actualiser les contenus scolaires sur des sujets restés longtemps tabous mais pour lesquels des données scientifiques existent comme le clitoris et sa représentation (qui apparaît pour la première fois dans un manuel scolaire français en 2017)⁴.

Si la formation initiale en éducation à la sexualité est essentielle pour fournir une base en matière de connaissances et de pédagogie, elle reste donc insuffisante – sans volume horaire et programme fixés, il n'y a pas de garantie que les enseignant·e·s-stagiaires reçoivent ces différents apports théoriques et pratiques – et elle continue à reposer sur un principe de

¹ Michel Bozon évoque un « alarmisme sexuel » de la part des adultes sur le sujet de la pornographie bien que « l'idée que la pornographie serait devenue la forme essentielle de socialisation des jeunes à la sexualité ne résiste pas à l'épreuve des faits ». BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesses*, vol.1, no 60, 2012, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-agera-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>, consultée le 3 novembre 2020, §28.

² COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2018, §35.

³ *Ibid.*, §17.

⁴ *Le Parisien*, « Pour la première fois, le clitoris apparaît dans un manuel scolaire », le 31 août 2017, Url : <https://bit.ly/3pYINbt>, consultée le 21 octobre 2020.

volontariat. C'est-à-dire que ces formations, lorsqu'elles sont réalisées, ne s'adressent qu'à une petite proportion d'étudiant·e·s qui sont le plus souvent des personnes déjà sensibilisé·e·s à ces enjeux¹.

1.2 État des lieux de la formation continue en éducation à la sexualité

La formation des enseignant·e·s est censée leur donner les moyens d'avoir un regard critique sur leurs pratiques professionnelles, leur apporter des outils pédagogiques et pratiques pour mettre en place les objectifs fixés par l'Éducation nationale. Si la formation initiale en éducation à la sexualité est très peu présente, qu'en est-il de la formation continue ? Comme le constate Élise Devieille :

Intervenir auprès des jeunes au sujet de la sexualité et de la vie affective est une tâche complexe, qui nécessite une formation longue et pluridisciplinaire [...]. Mais même les personnes formées n'ont pas forcément l'occasion de mettre à jour leurs connaissances en formation continue².

Au niveau national, il existe le Plan national de formation (PNF) qui privilégie « la formation des cadres, la formation des formateurs, le développement de réseaux nationaux et académiques de formateurs »³. Pour les enseignant·e·s qui souhaitent se former, ils·elles peuvent se tourner vers les formations proposées par le plan académique de formation (PAF). Il existe également une possibilité de suivre des formations en ligne sur la plateforme M@gistère.

Durant son audition en 2015, pour le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, Véronique Gaste, cheffe du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité au sein de la DGESCO⁴, a affirmé qu'entre 1996 et 2012 on comptait 380 formateurs et formatrices. « Ces formateurs·rices forment, à leur tour, des intervenant·e·s en éducation à la sexualité, personnels de l'Éducation nationale ou non. Selon les chiffres de la DGESCO, cela représente *in fine* 40 000 personnes formées qui peuvent intervenir auprès de 12 millions

¹ PASQUIER Gaël, RICHARD Gabrielle, « Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre », *Recherches féministes*, vol. 31, no 1, 2018, p.146, Url : <https://id.erudit.org/iderudit/1050658ar>, consultée le 28 octobre 2020.

² DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.250.

³ Circulaire n°2019-133 du 23 septembre 2019. « Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale – 2019-2022 ».

⁴ Direction générale de l'enseignement scolaire.

d'élèves »¹. Laurence Communal, lors de l'entretien réalisé dans le cadre de cette recherche, a affirmé qu'elle a formé 312 formateur·rice·s depuis 2011, année où elle a pris son poste au sein de la DGESCO. Je n'ai pas accès au nombre de formateur·rice·s formé·e·s chaque année depuis le début des années 2000, mais la comparaison entre ces deux données laisse entendre qu'il y a eu une forte augmentation du nombre de formateur·rice·s en éducation à la sexualité ces dix dernières années, bien que cela reste minoritaire en termes d'impact - l'Éducation nationale comptant 866 500 enseignant·e·s en 2020².

Comme souligné en introduction de ce mémoire, le baromètre du HCEfh montre les différences de formation selon le niveau d'enseignement (école, collège, lycée) : « au cours de l'année 2014-2015, des personnels ont reçu une formation à l'éducation à la sexualité (sans que nous puissions déterminer la part de ces personnels) dans seulement 1,4% des écoles élémentaires, 18,8% des collèges et 15,6% des lycées sondés »³. Pour les enseignant·e·s du premier degré, la formation continue est constituée de dix-huit heures annuelles obligatoires, et les enseignant·e·s ont la possibilité de s'inscrire à d'autres formations « en fonction de leur disponibilité et des possibilités de remplacement »⁴. Un rapport, remis en 2017 par deux inspecteurs généraux, souligne les limites de la formation continue, toutes thématiques confondues, pour les enseignant·e·s du premier degré. D'une part, il s'agit du temps accordé à ces formations : « les heures en présentiel sont regroupées en séances d'une heure et demie voire de deux heures, quelques fois le mercredi après-midi, mais le plus souvent le soir après la classe ce qui n'est pas propice à la meilleure attention, y compris pour des adultes »⁵. D'autre part, c'est la qualité de ces formations qui est interrogée : « Si les thèmes de formation sont, le plus souvent, reconnus comme intéressants, les contenus de la formation elle-même déçoivent en raison de la difficulté des formateurs à partir des activités professionnelles existantes »⁶. Les témoignages des enseignant·e·s, recueillis en entretien, soulignent que ces formations se

¹ Il est précisé : « À titre de comparaison, la priorité donnée à la laïcité par l'Éducation nationale a permis sur la seule année scolaire 2015-2016 la formation de 1 200 formateur·rice·s pour un objectif de 300 000 enseignant·e·s formé·e·s par sessions de 2 jours d'ici à la fin de l'année scolaire. » HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.75.

² MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « L'Éducation nationale en chiffres 2020 », août 2020, Url : <https://bit.ly/33xduuX>, consultée le 21 octobre 2020.

³ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.75.

⁴ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Devenir enseignant. La formation continue », mis à jour le 20 août 2019, Url : <https://bit.ly/3lODjtm>, consultée le 30 septembre 2020.

⁵ INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*, Rapport n°2017-053, juin 2017, p.6.

⁶ *Ibid.*, p.7.

centrent principalement sur les mathématiques et le français. Mais il existe tout de même une volonté de la part de certain·e·s de développer des formations sur l'éducation à la sexualité à destination du premier degré¹. Cela est le cas de l'académie de Grenoble où, pour l'année 2019/2020, sur la quarantaine de formations prévues sur l'éducation à la sexualité par l'équipe de pilotage – toutes n'ont pu être réalisées en raison de la crise sanitaire – deux étaient dédiées spécifiquement au premier degré².

Concernant les formations pour tous niveaux confondus, le rapport de la Cour des comptes de 2017 dresse également un tableau nuancé. D'une part, il est souligné que le contenu des formations reste utilisé « comme un vecteur de transmission des réformes plutôt que de développement professionnel des enseignants »³. D'autre part, selon une étude de l'OCDE citée par la Cour des comptes :

les enseignants français sont ceux qui se sentent le moins bien préparés sur le plan de la pédagogie ou des pratiques de classe. [...] Près de la moitié des enseignants français considèrent l'absence de mesures incitatives comme un frein à la participation et 42% invoquent l'inadaptation de la formation⁴.

En résumé, le développement des formations en général, et sur l'éducation à la sexualité en particulier, fait face à des obstacles en termes de conception et de moyens mis en place.

Les formations académiques (PAF) sur l'éducation à la sexualité se déroulent sous la forme de stages, dont le contenu et la durée dépendent des académies. Ces stages, comme l'ensemble des formations continues, ne font pas l'objet d'une évaluation, toute personne y assistant est considérée comme formée⁵. La formation repose généralement sur le principe du volontariat – comme pour la formation initiale – sauf dans certains « stages à public désigné » auxquels les personnels sont obligé·e·s de participer⁶. Au sein de l'académie de Créteil, il existe trois modules de formation : un portant sur le cadre de l'éducation à la sexualité, l'autre sur des bases de sexologie pour une éducation à la sexualité positive, et le troisième sur la conception et

¹ Cependant, parmi les trois professeur·e·s des écoles interrogé·e·s dans le cadre de cette recherche, aucun·e n'a suivi de formation sur l'éducation à la sexualité.

² Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

³ COUR DES COMPTES, *Gérer les enseignants autrement. Une réforme qui reste à faire*, La documentation française, Rapport public thématique, octobre 2017, p.28.

⁴ *Ibid.*

⁵ Certaines académies (Grenoble, Lyon) font signer une charte d'intervention. DEVIELHE Élise, *op. cit.*, 2013, p.265.

⁶ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.77. C'est également le cas des formations d'initiative locale ou territoriale (FIL/FIT) qui seront abordées au chapitre 2 de cette partie.

l'animation d'une séance. Ces stages durent deux ou trois journées et accueillent entre 15 et 25 stagiaires par module¹. Sachant que l'académie compte plus de 65 000 enseignant·e·s, il s'agit effectivement d'une minorité d'enseignant·e·s formé·e·s chaque année². Pour l'académie de Paris, il existe une formation de niveau 1 et une de niveau 2, qui durent chacune trois jours et peuvent accueillir 25 personnes³. Selon Maxime, il y a une hausse des demandes de formation (38 inscriptions pour une session) même si cela reste « marginal » par rapport au nombre total de personnel enseignant (159 000 au sein de l'académie de Paris pour l'année 2017-2018)⁴.

Le constat fait par Gabrielle Richard et Gaël Pasquier sur la formation des enseignant·e·s aux questions de genre et d'égalité, peut s'appliquer ici à l'éducation à la sexualité :

Bien que des préconisations officielles existent, ces enseignements ne sont souvent inclus qu'avec parcimonie dans les programmes de formation initiale ou continue, où ils sont donnés en fonction des initiatives individuelles de formatrices ou de formateurs, de leur capacité à interpeller les institutions, des compétences disponibles et de la bonne volonté des administrations⁵.

Pour devenir formateur·rice en éducation à la sexualité il faut participer, volontairement, à une « formation de formateurs en éducation à la sexualité », après avoir suivi une formation d'au moins trois jours sur l'éducation à la sexualité et mis en place des projets sur ce sujet⁶. Ce sont ensuite sur ces formateur·rice·s volontaires que repose, en grande partie, l'organisation des formations continues à destination des personnels volontaires. Ce double principe de volontariat souligne les difficultés à respecter le caractère obligatoire de l'éducation à la sexualité.

¹ ACADEMIE DE CRETEIL, « Éducation à la citoyenneté et à la prévention », Url : <https://bit.ly/362XyBY>, consultée le 30 septembre 2020.

² ACADEMIE DE CRETEIL, « Chiffres clés de l'académie de Créteil », Rentrée 2019, Url : <https://bit.ly/3q2vg2y>, consultée le 30 septembre 2020.

³ ACADEMIE DE PARIS, « Formation continue des personnels. PAF 2020-2021 », Url : <https://bit.ly/3m3j27q>, consultée le 21 octobre 2020.

⁴ ACADEMIE DE PARIS, « L'académie de Paris en chiffres », 2018-2019, Url : <https://bit.ly/3pZvfjD>, consultée le 21 octobre 2020.

⁵ PASQUIER Gaël, RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2018, p.142.

⁶ « Cette formation s'adresse aux personnels de l'éducation nationale tous corps confondus, volontaires, qui ont participé en tant que stagiaires à une formation d'au moins 3 jours sur l'éducation à la sexualité et qui ont mis en place des projets et des actions de terrain sur ce thème. » Cette formation se déroule en trois sessions (pour un total de huit journées de formation), entre la deuxième et la troisième session, les stagiaires doivent intervenir dans une formation. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DGESCO, « Formation de formateurs en éducation à la sexualité », Url : <https://bit.ly/2HyJ1oi>, octobre 2020, consultée le 25 novembre 2020.

1.3 Objectifs et apports des formations en éducation à la sexualité

En 2012, dans le cadre de son terrain de recherche, Élise Devieille, qui est par ailleurs enseignante de suédois, s'est inscrite à une formation sur l'éducation à la sexualité de l'académie de Caen. Elle raconte une formation de deux jours qui « ne s'appuie pas sur la recherche actuelle, par exemple en sociologie, et ne contient pas de réflexion critique sur les normes du genre, ni sur l'hétéronormativité de l'éducation à la sexualité »¹. Aurore Le Mat a, pour sa part, réalisé quarante-neuf heures d'observation de sessions de formation proposées par l'Éducation nationale². Elle en tire cette conclusion : « La routine institutionnelle, dont la clé de voûte est la formation professionnelle, doit alors permettre la fabrique du « bon » intervenant qui a assimilé la « culture commune » »³. Cette « culture commune » est l'objet d'interprétations variables mais va dans le sens d'une « neutralité » de l'intervenant·e, et d'une approche en termes de santé publique plutôt qu'en termes de discriminations systémiques et d'enjeux politiques (j'y reviendrai dans la partie III). Je n'ai pas eu l'occasion de réaliser d'observations dans le cadre de ce travail, en raison de la crise sanitaire, mais il serait intéressant d'analyser si le discours tenu lors des formations a évolué (comme ont évolué certaines ressources, cf. chapitre suivant), notamment en réalisant des observations de formations, et en interrogeant plus spécifiquement les formateur·rice·s sur les changements apportés ces dernières années (prise en compte de nouvelles thématiques, remise en question de certaines normes de genre et/ou de sexualité, etc.).

Néanmoins, à partir des entretiens avec des formateur·rice·s et des enseignant·e·s ayant assisté à ces formations, il est possible de soulever plusieurs points. Premièrement, les références au cadre légal de l'éducation à la sexualité semblent être nombreuses – ce qui parfois est une stratégie pour prévenir la critique considérant ce discours comme « militant » ou relevant de « l'idéologie féministe »⁴. Pour Aurore Le Mat, il ne s'agit pas tant d'une stratégie de la part du·de la formateur·rice que d'une attente des participant·e·s qui « viennent [à la formation, nda] non seulement y chercher une méthode, mais surtout un *cadre* »⁵.

Avec les formations continues, il s'agit aussi de créer des espaces de discussions entre les professionnel·le·s intéressé·e·s ou investi·e·s en éducation à la sexualité. Cela permet d'échanger

¹ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.266.

² LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.437.

³ *Ibid.*, p.406.

⁴ PASQUIER Gaël, RICHARD Gabrielle, *op.cit.*, 2018, p.149.

⁵ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.406.

sur des pratiques professionnelles mais aussi de pallier la solitude que certain·e·s peuvent vivre dans leur établissement, quand elles·ils sont les seul·e·s à s'intéresser au sujet. Emma, professeure documentaliste, a suivi une formation sur les discriminations et les LGBTphobies de l'académie de Créteil :

Ce qui m'a plu c'est de rencontrer des collègues militants qui font aussi des choses, ça encourage de se dire qu'on n'est pas seul. En termes de mise en pratique, il y a eu des échanges assez intéressants sur des séances que les autres avaient pu mener, des lectures pour les élèves à mettre au CDI, ça c'est toujours des choses très enrichissantes quand on peut se partager des lectures pour les élèves¹.

Enfin, une interrogation centrale reste de savoir si ces formations suffisent à « sauter le pas », et à motiver les enseignant·e·s qui ne se sont jamais essayé·e·s à la mise en place de séances d'éducation à la sexualité. C'est ce qu'a voulu savoir Isabelle Fride, formatrice de l'académie de Paris, qui a envoyé un questionnaire en décembre 2019 à cent personnes parmi celles ayant suivi la formation sur l'éducation à la sexualité sur les cinq dernières années. Elle a bien voulu partager ses résultats avec moi.

Ce questionnaire a recueilli trente-quatre réponses – quinze enseignant·e·s dont neuf enseignant·e·s de SVT, dix-huit infirmier·ière·s et un·e assistant·e social·e – entre décembre 2019 et janvier 2020. Vingt-et-une personnes n'avaient jamais mis en place d'éducation à la sexualité avant la formation et, parmi elles·eux, 60% (soit treize répondant·e·s) ont mis en place des séances suite à la formation. Ce résultat est encourageant mais montre que la formation ne suffit pas nécessairement pour mettre en place des séances d'éducation à la sexualité. Parmi les principaux freins évoqués se trouvent ceux d'ordre pratique, analysés dans le chapitre 3.

En ce qui concerne les compétences apportées par la formation, on observe que la formation a surtout permis aux participant·e·s de repérer les trois champs de la sexualité – biologique, psycho-émotionnel, et juridique et social. Les autres compétences développées concernent les connaissances juridiques et sociales, les techniques d'animation, ou la mise à distance de ses propres représentations. Ainsi, il semblerait que les enseignant·e·s soient formé·e·s sur une approche globale – et non purement biologique – de l'éducation à la sexualité. Mais il existe un biais dans ces résultats, puisque les enseignant·e·s de SVT et les infirmier·ière·s sont sur-représenté·e·s parmi les répondant·e·s et qu'ils·elle peuvent moins porter d'attention aux contenus théoriques biologiques qu'elles·ils maîtrisent, potentiellement, déjà. Selon cet

¹ Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

échantillon, certes réduit, la formation académique continue joue son rôle de levier, mais est insuffisante à elle-seule pour favoriser la mise en place de séances d'éducation à la sexualité.

Ainsi, il existe des modules de formation initiale et continue à destination des enseignant·e·s consacrés à l'éducation à la sexualité. Ces formations reposent principalement sur du volontariat – et donc creusent l'écart entre les enseignant·e·s qui s'impliquent sur ces thématiques et celles·ceux qui ne se sentent pas concerné·e·s. Ce dispositif de formation permet tout de même de créer des espaces d'échanges sur les pratiques pédagogiques, les définitions conceptuelles et les enjeux de l'éducation à la sexualité. Cependant, la formation initiale et les stages de formations académiques ne sont pas toujours suffisants pour que les enseignant·e·s se sentent prêt·e·s à intervenir en éducation à la sexualité. Ils·elles peuvent donc compléter leurs connaissances en s'appuyant sur d'autres ressources, aussi bien en faisant des recherches individuelles qu'en se formant collectivement.

Chapitre 2 : Des ressources collectives et individuelles

2.1 Compléter et approfondir ses connaissances en éducation à la sexualité

En considérant la formation comme une *routine de l'institution*, Aurore Le Mat considère qu'« une fois les quatre journées de formation suivies, la reconnaissance est acquise »¹. Il s'agit sûrement de la reconnaissance aux yeux de l'institution car pour les enseignant·e·s, l'acquisition d'un sentiment de légitimité peut prendre plus de temps qu'une formation de quelques jours. Selon Marion, inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) de sciences de la vie et de la Terre : « *Il y a cette question de la légitimité et de la formation, et même après avoir suivi des formations, le fait de se sentir légitime n'est pas si facile que ça* »².

Les formations recouvrent de nombreux enjeux – contenus scientifiques (biologiques, juridiques, sociaux), pratiques pédagogiques et techniques d'animation, cadre légal et moyens de mise en œuvre. Les participant·e·s sont également invité·e·s à faire un travail sur soi, à prendre des distances avec leurs idées préconçues. Pour acquérir ces connaissances, certain·e·s choisissent de compléter et/ou d'approfondir leur formation avec d'autres dispositifs. Des

¹ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.405.

² Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

formations peuvent ainsi être organisées par des associations ou des syndicats¹. Emma, professeure documentaliste, a suivi la formation « Lutter contre l'hétérosexisme » et Jeanne, professeure des écoles a suivi celle intitulée « Féminismes en action. Résistances, luttes, pédagogies » organisées toutes deux par le syndicat de gauche SUD Éducation. L'expression « éducation à la sexualité » n'apparaît pas directement dans le titre de ces formations, mais elles s'inscrivent dans la dynamique de questionnement des normes (nécessaire pour une éducation à la sexualité antioppressive, selon Gabrielle Richard²). Les deux enseignantes apprécient notamment le fait que dans ces formations des chercheur·euse·s soient invité·e·s pour parler de leurs travaux. Emma a ainsi assisté à une présentation de la chercheuse canadienne Gabrielle Richard qui l'a beaucoup marquée³. Quant à Jeanne, même si elle reconnaît l'importance d'espaces d'échanges entre professionnel·le·s, elle valorise aussi ces temps d'apprentissages. Elle a notamment eu l'occasion d'assister à une présentation des travaux de la neurobiologiste Catherine Vidal⁴ :

Il y a quand même des gens qui font de la recherche. Moi je trouve que, maintenant, enfin surtout à Toulouse, ils font des formations pédagogiques pour qu'on expérimente dans nos classes des trucs, où on échange entre nous. Alors qu'il y a quand même des chercheurs qui sont en train de [réaliser des travaux, nda] et ce n'est pas eux qui viennent nous parler. Et ces chercheurs, on les a dans les formations syndicales, alors heureusement qu'il y a les syndicats qui nous le permettent, mais je trouve ça hallucinant que le Ministère ne nous paye pas des formations de qualité. C'est sympa d'échanger entre nous, tu vois, ça permet de prendre du recul, mais quand t'as un pont qui vient te voir... [L'intervention de Catherine Vidal, nda] c'était sa thèse, enfin, c'était juste génial⁵!

Certain·e·s enseignant·e·s et formateur·rice·s complètent aussi leurs connaissances avec une formation universitaire. Julie, professeure de lettres et formatrice, a suivi un diplôme universitaire en études sur le genre, et Emma, professeure documentaliste, s'est inscrite en

¹ Dans le questionnaire mis en ligne dans le cadre de cette recherche, les formations – hors celles de l'Éducation nationale – citées sont, entre autres, celles de Lallab, d'associations LGBTQI+, du Planning Familial, un MOOC, des formations du SNES (Syndicat National des Enseignements de Second degré) ...

² RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019.

³ Pendant cette formation, Gabrielle Richard a lu des témoignages d'élèves LGBT soulignant que leurs vécus étaient oubliés de l'éducation à la sexualité, et que cela renforçait l'invisibilisation. « *Cela a eu l'effet d'une bombe sur moi, et de retour au collège, j'ai dit à tous mes collègues qu'il fallait qu'on parle d'orientation sexuelle* » explique Emma. Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

⁴ Catherine Vidal a travaillé sur la plasticité cérébrale et a notamment démontré qu'en termes de cerveau « la variabilité entre individus d'un même sexe est telle qu'elle l'emporte le plus souvent sur la variabilité entre sexes ». VIDAL Catherine, « « Le cerveau a-t-il un sexe ? » », *L'école des parents*, vol. 593, no 6, 2011, pp. 26-27.

⁵ Entretien avec Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse, réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.

master d'études sur le genre. Pour Emma, il s'agissait de compléter ses connaissances théoriques – les apports des formations ne satisfaisant pas tout son désir de connaissance. Julie, pour sa part, explique son choix en faisant référence à un manque de légitimité :

Je me suis formée un petit peu sur le tas [...]. Par la suite, quand j'ai intégré le binôme [avec lequel elle met en place des séances d'éducation à la sexualité, nda] j'ai fait une formation au PAF [...] et puis, c'est allé très vite, je suis devenue formatrice. Comme je ne me sentais qu'à moitié légitime pour l'être, j'ai passé l'année dernière – ça m'a pris deux ans – un diplôme universitaire en études sur le genre [...] intégralement en formation continue, à mes frais¹.

Dans le cas de Julie, ce manque de légitimité était lié à son statut de formatrice, et le fait de faire une formation complémentaire a été une manière de le dépasser. Le fait d'être amené·e à réaliser une formation complémentaire pour approfondir ses connaissances en éducation à la sexualité, concerne les personnels de toutes catégories et disciplines confondues. À titre d'exemple, Laurence Communal, professeure de SVT de formation, a suivi un diplôme universitaire de sexualité humaine, en même temps qu'elle s'est formée pour devenir formatrice². Claire, infirmière de l'Éducation nationale, a pour sa part suivi une formation en sexologie³. Ainsi, ces formations concernent aussi bien les personnels issus de formation scientifique (SVT) ou médicale (infirmière) que les autres. Ce complément de formation réalisé par les enseignant·e·s et les formateur·rice·s volontaires, implique un investissement en temps, mais aussi financier (comme dans le cas de Julie).

C'est finalement tout un parcours – composé d'étapes franchies dans un ordre chronologique différent selon les individus – qui amène les formateur·rice·s à se professionnaliser sur l'éducation à la sexualité. « *C'est un système de paliers qui vise la professionnalisation des personnels qui gagnent en analyse de terrain, en recul, etc.* »⁴, reconnaît Marion, IA-IPR de SVT. Les enseignant·e·s peuvent donc suivre des formations de l'Éducation nationale, des formations d'associations et/ou de syndicats. Il existe ensuite des formations de formateur·rice·s, et il est aussi possible de compléter ses connaissances avec une formation universitaire. Les formateur·rice·s constituent une forme de réseau au niveau académique, et se

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

³ Entretien avec Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.

⁴ Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

retrouvent également au niveau national lors des séminaires. « *Chaque année [...] on retrouve un peu toujours les mêmes têtes, ça ne se renouvelle pas beaucoup... Mais c'est parce qu'il n'y a pas de moyens, ce n'est pas valorisé pour les gens qui le font !* », témoigne Maxime. Il a vécu lui-même différentes étapes de la professionnalisation : professeur de sciences de la vie et de la Terre, il fait de l'éducation à la sexualité « *de manière complètement autonome dans le cadre des programmes, sans vraiment être formé, un peu sur le tas* »¹. Puis en 2009, il intègre le groupe de formateur-riche-s de l'académie de Créteil sur conseil de l'inspecteur. Depuis 2016, il est formateur à l'Inspé de Paris, et n'exerce donc plus comme professeur de SVT auprès des élèves.

2.2 Des ressources au niveau du collectif : les formations d'initiative locale/territoriale

Une autre modalité de formation académique, qui n'a pas encore été évoquée, correspond aux formations d'initiative locale (FIL) ou d'initiative territoriale (FIT), qui existent à Créteil sous le nom d'aide négociée de territoire (ANT). Ce sont « des formations demandées par le chef d'établissement pour répondre à un projet d'équipes pédagogiques d'un ou plusieurs établissements regroupés »². Ces formations sont « complémentaires des autres dispositifs du PAF » indique le site de l'académie de Paris³, nous pourrions même dire qu'elles proposent une alternative aux formations qui restent souvent dans une démarche « totalement descendante de l'Institution vers les prescripteurs »⁴.

Au niveau de l'académie de Paris, deux formations d'initiative locale (FIL) sur l'éducation à la sexualité sont prévues pour l'année 2020-2021⁵. Au sein de l'académie de Créteil, lors de l'année 2018-2019, trois demandes d'aide négociée relatives à l'éducation à la sexualité ont été

¹ Avant de suivre des formations académiques, il avait travaillé avec le Planning familial, et avait suivi des formations syndicales sur le féminisme. Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² ACADEMIE DE PARIS, « Formation d'initiative locale (FIL) », 1^{er} décembre 2017, Url : <https://bit.ly/39e5lis>, consultée le 13 octobre 2020.

³ *Ibid.*

⁴ THELLIER Didier, « La construction d'un plan académique de formation : développement professionnel, formations de proximité et adossement à la recherche », *Administration & Éducation*, no 161, 2019, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-105.htm>, consultée le 12 octobre 2020, §2.

⁵ Données d'Isabelle Fride, formatrice en éducation à la sexualité, échange par e-mail en octobre 2020.

acceptées et mises en œuvre. Pour l'année 2019-2020, il y avait cinq demandes mais il y a eu des difficultés liées à la crise sanitaire du covid-19¹.

L'aide négociée de territoire se déroule en plusieurs temps. L'établissement construit un projet autour de l'éducation à la sexualité, et le·la chef·fe d'établissement fait une demande de formation pour les personnels. Une fois le projet validé par la DAFOR (Division académique de la formation et du développement professionnel), a lieu une demi-journée de diagnostic où les formateur·rice·s analysent la demande de l'établissement. Ces formateur·rice·s organisent ensuite des sessions de formation pour accompagner l'équipe de l'établissement dans la mise en place du projet. Ces sessions sont distancées dans le temps, pour faire le point à mi-parcours par exemple.

À l'occasion d'un entretien avec la personne en charge de la réception des demandes d'aides négociées de territoire et de leur pilotage, cette dernière a distingué différents types de demandes. Il y a d'une part, « *des demandes de fond, qui font suite à une réflexion de l'équipe dans le temps* », demandes qui sont généralement acceptées. D'autre part, il y a des demandes « *liées à un évènement ponctuel* » et « *là on étudie la demande et on y répond généralement avec un point de vigilance pour nous : attention, là vous réagissez à un évènement, vous vous dites qu'est-ce qu'on peut faire pour gérer l'urgence, répondre à la situation, mais nous, ce qui nous intéresse, c'est le travail de fond et le temps long* »². À propos de ces demandes « en réaction à », le médecin Philippe Brenot note :

Jean-Marc Samson, qui a largement contribué au développement de l'éducation sexuelle au Québec, rappelle qu'il n'y a que deux façons d'intervenir en matière d'éducation sexuelle : la première dans l'urgence et sans plan d'action, la seconde avec un plan précis d'intervention³.

Mais comment mettre en place une éducation à la sexualité positive, et non seulement basée sur la prévention des risques, si elle se fait dans l'urgence⁴ ? Surtout que, comme l'affirment les personnes impliquées⁵, le travail de formation doit être mené dans une perspective de long

¹ Chiffres donnés dans le cadre de l'entretien. Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

² Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

³ BRENOT Philippe, *op. cit.*, 1996, p.50.

⁴ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype

⁵ Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

terme et non seulement dans l'urgence. Le fait que certaines personnes se tournent vers les formations suite à des violences ou des événements considérés comme problématiques souligne le manque de ressources accessibles et connues de tou-te-s pour prendre en charge ces situations (je reviendrai sur la question des enseignant-e-s face aux violences sexistes et sexuelles dans la partie III).

Pour l'académie de Grenoble, l'ensemble des formations mises en place en éducation à la sexualité sont des FIT (formations d'initiative territoriale) qui se déclinent en plusieurs modules : initiation, approfondissement, expert¹. Ce type de formation semble ainsi connaître un certain succès auprès des équipes engagées dans l'éducation à la sexualité. En effet, il s'inscrit dans un temps plus long – par la mise en place de journées de formation distantes dans le temps pour faire des retours sur l'état d'avancement du projet. De plus, cette formation a pour objectif de s'adapter au mieux aux caractéristiques du projet et de l'établissement. Mais surtout, les formations d'initiatives locales/territoriales permettent d'inscrire le projet d'éducation à la sexualité dans un cadre collectif. Le constat a été fait, jusqu'ici, que les enseignant-e-s qui prennent en charge des projets d'éducation à la sexualité se sentent parfois assez seul-e-s pour préparer ses séances, les organiser et les animer. Dans plusieurs établissements évoqués dans le cadre des entretiens, les projets sont en grande partie dépendants de l'investissement d'une personne ou d'un groupe. Cette modalité de formation peut ainsi apparaître comme une solution pour un meilleur partage de la responsabilité de l'éducation à la sexualité.

Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, organise des séances d'éducation à la sexualité depuis huit ans, avec un collègue de SVT, une collègue d'histoire-géographie et l'infirmière scolaire. « *On est un lycée qui a développé une culture sur l'éducation à la sexualité* » explique-t-elle « *donc on a une bonne quinzaine de collègues intéressé-e-s, qui sont d'accord pour se former* ». Durant l'année scolaire 2019/2020, une aide négociée de territoire à ce sujet a été mise en place.

Donc il y a vraiment un terreau de collègues intéressés qui est important, donc l'idée c'est de diluer au maximum le rôle moteur que [son collègue, nda] et moi on peut avoir, parce que ça fait des années que l'on fait ça et c'est lourd aussi, pour que ce ne soit plus personne-dépendant, et que ça relève vraiment d'un dispositif

¹ Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

dans lequel chacun peut investir quelques heures pour que ce ne soit pas trop lourd ou trop effrayant¹.

L'objectif « *d'un dispositif dans lequel chacun peut investir quelques heures* » est, d'une certaine manière, l'objectif formulé par l'Éducation nationale lorsqu'il est indiqué que tous les personnels sont impliqués dans l'éducation à la sexualité. Cependant, il apparaît que pour atteindre cet objectif, le parcours est souvent long : mise en place d'un projet qui repose sur quelques personnes, formation et rencontre d'autres personnes ressources, puis organisation d'une formation d'initiative locale/territoriale par ces mêmes personnes.

2.3 Recherches individuelles et ressources de l'Éducation nationale : vers une approche moins (hétéro)normative de l'éducation à la sexualité ?

En dehors des formations et des initiatives collectives, les enseignant·e·s peuvent se tourner vers les contenus pédagogiques du Ministère et leurs connaissances personnelles. L'éducation à la sexualité n'étant pas une matière à part entière mais un enseignement transversal, il n'y a pas de manuel d'éducation à la sexualité, niveau par niveau, comme cela existe pour les mathématiques ou pour le français. Dans le cadre des entretiens réalisés, les enseignant·e·s interrogé·e·s affirment le plus souvent partir du programme (la reproduction des êtres vivants au cycle 3, le respect d'autrui dans le cadre de l'enseignement moral et civique durant le cycle 4², par exemple).

Elles·ils peuvent ensuite consulter le site internet « Éduscol » du ministère de l'Éducation nationale. Ce site « d'accompagnement pédagogique » propose de nombreuses ressources et possède une page dédiée à l'éducation à la sexualité avec les ressources du Ministère, un recueil de sites internet et une bibliographie, les textes définissant le cadre de l'éducation à la sexualité, des informations sur la formation... Pour Thomas, professeur des écoles : « *Les programmes peuvent être une liste de choses à faire et à acquérir alors que quand tu vas sur Éduscol, c'est bien plus développé, il y a quand même d'importants apports théoriques* »³.

Selon Aurore Le Mat, à défaut de programme d'éducation à la sexualité, il existe :

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Les enseignements sont divisés en plusieurs cycles : cycle 1 (maternelle), cycle 2 (CP, CE1, CE2), cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) et cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e). Voir Annexe n°1 « Schéma du cursus scolaire ».

³ Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

des contenus, des savoirs et des objectifs [qui] sont relayés dans les formations à destination du personnel de l'Éducation nationale, ainsi que dans les guides et les circulaires publiés par le ministère afin de créer une « culture commune » en éducation à la sexualité¹.

Deux guides ont ainsi été publiés par le Ministère en 2005 : un « Guide d'intervention pour les collèges et les lycées » et un « Guide du formateur », actualisés en 2008. Élise Devieille et Aurore Le Mat ont souligné, dans leurs travaux respectifs, les limites de ces guides en termes d'apport sur les notions de genre et de sexualités. Dans le Guide du formateur, l'homosexualité est évoquée dans la partie intitulée « Les questions difficiles »², au même titre que l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, les pratiques sexuelles mais aussi l'exploitation sexuelle - la prostitution et la pornographie. Le Guide d'intervention présente l'orientation sexuelle comme « le choix de « l'objet de désir » [Je souligne, nda] », tout en insistant sur la différence avec les pratiques sexuelles : « Il convient d'être attentif à ce que la loi du groupe n'enferme pas des adolescents dans une identité homosexuelle, à la suite d'expériences ou de rites illicites de passage (par exemple le bizutage) ne relevant que de pratiques sexuelles [Je souligne, nda] »³. Il semble peu probable que cette même phrase ait pu être formulée en remplaçant le mot « identité homosexuelle » par « identité hétérosexuelle », cela traduisant donc une « hiérarchisation des sexualités »⁴ dans l'éducation à la sexualité. Notons également que la formule « rites illicites de passage » laisse supposer des violences sexuelles, créant ainsi un amalgame entre des pratiques sexuelles, notamment homosexuelles, et des violences. De plus, comme le souligne Aurore Le Mat, le terme orientation sexuelle est toujours utilisé au singulier : « Car l'orientation sexuelle n'est pas au singulier pour rien : ce ne sont pas véritablement *les* orientations sexuelles qui relèvent de l'intimité, mais l'orientation homosexuelle en particulier [...] »⁵. Et on peut ajouter que cela participe à invisibiliser d'autres sexualités comme la bisexualité, la pansexualité ou l'asexualité. Ainsi :

¹ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.28.

² MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, p.44. C'est en référence à cet intitulé qu'Aurore Le Mat a nommé son article : LE MAT Aurore, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, no 11, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/gss/3144>, consultée le 23 septembre 2020.

³ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, p.29.

⁴ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2014,.

⁵ *Ibid.*, §10.

Dans ces guides de l'Éducation Nationale française, donc, la diversité des sexualités n'est pas abordée, et les questions LGB sont présentées quasi-exclusivement de manière problématique (construction identitaire difficile, homophobie). La question transgenre [...] et la question de l'intersexuation ne sont pas citées une seule fois, ce qui indique que la représentation du genre diffusée par ces guides est tout à fait conservatrice et traditionnelle¹.

Depuis 2016, ces guides ont été remplacés par un nouveau guide d'accompagnement plus synthétique - 24 pages alors que les deux autres faisaient chacun plus d'une cinquantaine de pages – et qui se centre sur les enjeux de l'éducation à la sexualité, son cadre et l'organisation d'une séance². Les fiches thématiques ne font plus partie du guide mais sont accessibles sur la page d'Éduscol (douze fiches thématiques) accompagnées de fiches d'activités. Elles ont été réécrites au printemps 2020, par Laurence Communal et sa collègue chargée d'études au bureau de la santé et de l'action sociale de la DGESCO³, et mises en ligne avant l'été 2020⁴.

Dans la fiche n°5 le terme « identité sexuelle » a été remplacé par « identité de genre ». Il est également écrit : « Le sexe gonadique, le sexe chromosomique, les hormones et le sexe phénotypique (l'apparence d'une personne) ne concordent pas toujours, ce qui remet en cause la binarité du sexe biologique mâle / femelle et met en évidence une réalité bien plus complexe »⁵. La remise en question de la binarité ainsi que l'évocation de l'intersexuation, des personnes transgenres et des personnes non-binaires, dans le paragraphe suivant, sont le signe d'une évolution de ces fiches. De même, dans le paragraphe « Orientation sexuelle », sont évoquées la bisexualité, l'asexualité et la pansexualité en plus de l'hétérosexualité et de l'homosexualité. Il y a donc un effort notable pour se rapprocher du vécu des élèves et prendre des distances avec une approche biologisante et purement reproductive.

L'hétéronormativité est également questionnée dans la fiche n°6, qui la définit comme l'idéologie favorisant les LGBTphobies : « l'hétérosexualité, mais aussi le couple et la reproduction y sont fortement valorisés. Une telle idéologie a pour conséquence de générer un

¹ DEVIEILHE Élise, *op. cit.*, 2013, p.225.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Éducation à la sexualité. Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée*, 2017. L'autre guide ressource présenté est celui intitulé « Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer, agir », actualisé dans le cadre du Grenelle de lutte contre les violences conjugales, et sur lequel je reviendrai dans la partie III sur les violences sexuelles.

³ Direction générale de l'enseignement scolaire.

⁴ Échange par e-mail avec Laurence Communal suite à l'entretien, le 4 novembre 2020.

⁵ ÉDUSCOL, « 5. Identité de genre. Rôles et stéréotypes – Orientation sexuelle », Fiche ressource, Url : <https://bit.ly/2HzeKpm>, consultée le 25 novembre 2020.

phénomène de différenciation fondamentale, de hiérarchisation, d'inégalité et de discrimination, voire d'exclusion sociale, à l'encontre des personnes dérogeant à ces normes que l'on peut dénommer « hétérosexisme »¹. La « transphobie » apparaît aux côtés de « l'homophobie », mais le terme « lesbophobie » reste absent, cela étant peut-être une conséquence de la tendance à invisibiliser les lesbiennes lorsque les sexualités sont évoquées, tendance qu'a souligné Aurore Le Mat pour les guides précédents². L'étude des ressources officielles sur l'éducation à la sexualité et de leur évolution pourrait faire l'objet d'un travail à part entière, notamment pour constater les avancées et les limites de ces guides. Notons tout de même ici que des changements ont eu lieu, bien que certaines normes persistent : les fiches ne sont pas écrites en écriture inclusive, il est systématiquement fait état des femmes enceintes ou ayant leurs règles, invisibilisant ainsi le vécu de personnes trans ou non-binaires, l'érection n'est évoquée pour les garçons (sous-entendu les personnes ayant un pénis) sans évoquer l'érection du clitoris, etc.

Par ailleurs, naviguer sur la plateforme d'Éduscol, faire le tri entre les informations et choisir les contenus qui correspondent au niveau des élèves prend du temps, et l'éducation à la sexualité est rarement une priorité. Thomas résume ainsi : « *sur Éduscol, tu vas de liens en liens, il faut passer du temps à chercher, il faut vraiment vouloir chercher pour que ce soit clair parce qu'il y a douze mille liens qui te renvoient vers des fiches thématiques, des vidéos* »³. Il semblerait également que ces ressources, comme les guides et les fiches thématiques, ne soient pas connues de tou·te·s. Peu d'enseignant·e·s les ont évoqués en entretien. Elsa, professeure de SVT et formée sur l'éducation à la sexualité, explique :

Les gens qui vont aller chercher ce guide, c'est déjà des gens qui sont un petit peu formés, qui sont déjà là-dedans. Moi, en tant que prof de SVT, dans ma formation on ne m'a jamais parlé de ce guide. C'est moi qui l'ai trouvé toute seule ou avec le groupe ressource. Mais on ne m'a jamais dit dans mon cursus de master : « voilà vous avez tel et tel documents ». Après, je n'ai pas fait ma formation à Créteil, peut-être qu'à Créteil ils en parlent, mais quand je parle avec tous mes collègues personne ne dit « oui dans mon master on m'a parlé de ça, on m'a donné des ressources »⁴.

¹ ÉDUSCOL, « 6. Relations interpersonnelles. Égalité filles/garçons – Discriminations, sexisme et LGBT+phobies », Fiche ressource, Url : <https://bit.ly/2JbvBPP>, consultée le 25 novembre 2020.

² LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2014, §10.

³ Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

⁴ Entretien avec Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l'académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.

Un autre point concernant ces ressources est que le guide d'accompagnement s'adresse aux équipes éducatives « en collège et lycée ». Alors que les textes prévoient des séances d'éducation à la sexualité dès le CP, il n'y a pas de document d'accompagnement pour l'école élémentaire. Plusieurs formateur·rice·s m'ont dit, dans le cadre de l'entretien, qu'un travail avait été mené sur un guide pour l'école élémentaire il y a quelques années (2013-2014), mais qu'il n'avait jamais été publié. Laurence Communal a indiqué qu'un guide pour le premier degré a été rédigé, et était actuellement en attente de validation. En attendant cette publication, Maxime interprète cette absence de guide pour l'élémentaire, comme un manque de volonté politique pour soutenir les enseignant·e·s qui réalisent des séances d'éducation à la sexualité, face aux réticences de certains milieux conservateurs :

L'Éducation nationale n'assume pas ses propres textes. D'un côté, on a une circulaire qui dit du CP à la terminale, mais de l'autre côté, ils ont peur de la pression des milieux de la Manif pour tous, enfin il faut appeler un chat, un chat, des milieux cathos intégristes [...], de la droite réactionnaire, et donc il ne faut pas choquer. Donc nous, ce qu'on nous dit : « c'est super ce que vous faites, continuez, mais il ne faut pas que ça se sache »¹.

Il y a ainsi beaucoup à attendre de la publication d'un guide pour le premier degré. Jeanne, professeure des écoles, explique qu'Éduscol est une ressource intéressante, « *il y a énormément de vidéos* » mais qu'une adaptation aux spécificités de l'école élémentaire serait d'une grande utilité puisqu'actuellement, « *il n'y a pas les niveaux de formulation* »². C'est-à-dire que les ressources disponibles ne proposent pas différentes manières de formuler un fait, un objet, selon l'âge et le niveau des élèves, et de reformuler cet apprentissage au fur et à mesure des années³.

Enfin, les enseignant·e·s piochent également dans leurs connaissances personnelles ou cherchent d'autres ressources, accessibles en ligne notamment. De nombreuses ressources existent – comme les sites internet onsexprime.fr, choisirsacontraception.fr, matilda.education,

¹ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² Entretien avec Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse, réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.

³ « Les énoncés produits, relativement à une même notion, au cours des apprentissages [...] scientifiques, ou au terme d'activités de structuration, sont très variés. Ils dépendent à la fois du niveau de scolarité considéré et de la nature du problème scientifique auquel chacun est une réponse. Cette variété des énoncés possibles conduit à déterminer des *niveaux de formulation*, dissociant dans le concept, l'aspect invariant (le signifié) de la façon dont on le représente (les signifiants). » « [...] les formulations sont dépendantes des situations d'apprentissage ; elles évoluent en généralisation et en abstraction, à mesure de l'enrichissement des activités de classe, au cours d'une année et aux différents niveaux de la scolarité. » ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques, « Chapitre 11. Niveau de formulation », in ASTOLFI Jean-Pierre et al. (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2008, pp. 111-119.

le site du planning familial, etc. Il existe également le site « SVT égalité » qui se présente comme ayant pour but « d’élaborer et de partager avec les enseignant·e·s et toutes personnes intéressées, les moyens de construire un enseignement plus égalitaire et d’apporter une perspective critique et émancipatrice à notre pédagogie »¹. Le site propose des ressources pédagogiques sur l’éducation à la sexualité, mais également des réflexions et des outils sur des sujets tels que l’hétéronormativité, l’intersexuation, le handicap, le racisme ou l’écologie.

Qu’il s’agisse d’aller explorer toutes les ressources d’Éduscol, de connaître d’autres ressources comme SVT égalité, ou encore de développer ses connaissances sur les sujets liés au genre et aux sexualités à travers des lectures ou des podcasts, ces ressources sont à disposition de celles et ceux qui veulent bien aller les chercher – c’est-à-dire qui ont le temps, la motivation, et les possibilités d’y accéder. La préparation des séances d’éducation à la sexualité peut ainsi représenter un certain coût, en termes de temps (souvent non rémunéré), pour les enseignant·e·s.

Chapitre 3 : Des difficultés qui persistent

3.1 Le temps et l’argent de l’éducation à la sexualité

Il existe des obstacles pratiques à la mise en place de séances d’éducation à la sexualité, parmi lesquels la rémunération et l’emploi du temps sont les motifs les plus régulièrement invoqués². Dans le cadre du questionnaire réalisé par Isabelle Fride, évoqué précédemment (cf. partie II, chapitre 1), à destination des personnes ayant suivi une formation sur l’éducation à la sexualité dans l’académie de Paris, l’item majoritairement cité à la question : « Quels sont les freins dans la mise en place ou lors des séances d’éducation à la sexualité ? » est celui de l’organisation (moyens humains, financiers, planification). Parmi les aides pour lever ces freins, l’item « obtenir du temps dédié » a été choisi par 92% des répondant·e·s³.

¹ Présentation sur le site de SVT égalité : <http://svt-egalite.fr/>

² Lorsque j’ai conçu le questionnaire à destination des enseignant·e·s, durant l’été 2019, je n’ai pas pensé à introduire ces problématiques pratiques parmi les potentiels freins évoqués. Cependant, c’est un point qui a été systématiquement évoqué dans les entretiens réalisés entre janvier et mai 2020.

³ Questionnaire réalisé par Isabelle Fride, formatrice en éducation à la sexualité, et qui a recueilli, entre décembre 2019 et janvier 2020, trente-quatre-réponses de personnes ayant suivi la formation sur l’éducation à la sexualité au sein de l’académie de Paris au cours des cinq dernières années.

Cela apparaissait déjà dans le rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) en 2009, qui souligne ces « importantes difficultés matérielles ». Le rapport précise : « Le coût des interventions n'est pas intégré dans les prévisions budgétaires et leur financement est tributaire de la mobilisation des diverses collectivités et institutions concernées par ces questions [...] entre lesquelles les compétences ne sont pas clairement réparties »¹. Une fois encore, la prise en charge des frais repose sur les bonnes volontés des différent·e·s acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité. Savoir précisément quelle est la part du budget de l'État qui est consacrée à l'éducation à la sexualité (rémunération des heures d'éducation à la sexualité, prise en charge de la formation des personnels, financement des associations, etc.) reste relativement difficile². Déjà en 2016, le HCEfh recommandait d'« identifier, organiser et revaloriser les moyens humains et financiers affectés à la politique d'éducation à la sexualité »³.

La question du coût de l'éducation à la sexualité est intrinsèquement liée à celle du temps. Les intervenant·e·s extérieur·e·s sont souvent issu·e·s d'associations pour lesquelles les financements publics sont rarement suffisants. Pour les personnels de l'Éducation nationale qui portent le projet cela signifie, le plus souvent, plusieurs heures de travail non rémunéré pour contacter ces associations, organiser leur venue, financer leur intervention, surtout lorsqu'il s'agit d'une intervention inédite (certains établissements ont des partenariats de longue date avec des centres de planification par exemple, ce qui nécessite, on peut le supposer, une charge de travail moindre). À titre d'exemple, Emma chiffre l'intervention d'une compagnie de théâtre-forum⁴ à 1400 euros. Peu à peu, elle a acquis une double casquette dans son travail, puisqu'en plus de son emploi de professeure documentaliste, elle s'occupe, concernant

¹ INSPECTION GENERALE DES AFFAIRES SOCIALES, *op.cit*, 2009, p.47.

² Dans le document transversal du projet loi de finances (PLF) 2020, il est indiqué qu'il n'est « pas possible d'isoler les crédits concourant à cette politique transversale » du programme 230 « Vie de l'élève », programme incluant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Cette phrase apparaissait déjà dans le PLF 2016, comme l'avait noté le HCEfh. PREMIER MINISTRE, Document de politique transversale « Politique de l'égalité entre les femmes et les hommes », Projet de loi de finances pour 2020, p.148.

³ HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.89.

⁴ Le théâtre-forum est une pratique qui a été régulièrement citée à propos de l'éducation à la sexualité. D'origine brésilienne, cette pratique consiste à mettre en scène des situations puis à proposer au public (ici les élèves) de trouver d'autres solutions, d'autres manières de répondre à la situation. « Le théâtre-forum vise à susciter les interventions du public pour que des spectateurs prennent la place du comédien qui joue l'allié ou l'alliée de la personne opprimée dans la scène, et tentent de faire évoluer la situation dans un sens plus égalitaire. Il s'agit de fourbir sur scène les armes qui permettent de changer la vie quotidienne, mais aussi de constituer des individus en classes (de sexe), tout en cherchant à solidariser les garçons avec la classe de sexe dominée. » GELLY Maud, « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, vol.31, 2013, Url : <https://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sante-2013-4-page-73.htm>, consultée le 7 octobre 2020, p.88.

l'éducation à la sexualité, des demandes de subvention, de la gestion du projet, du contact avec les associations, etc., et tout cela bénévolement¹.

Lorsque les enseignant·e·s, ou le personnel médico-social de l'établissement, assurent l'éducation à la sexualité, il s'agit de déterminer les heures de l'emploi du temps des élèves qui seront dédiées à ces séances. Dans le meilleur des cas, des horaires sont dédiés à l'éducation à la sexualité et rémunérés. C'est le cas d'Elsa, professeure de SVT, qui obtient des heures dédiées et payées fixées par la cheffe d'établissement². La rémunération des heures d'éducation à la sexualité dépend ainsi des relations avec la hiérarchie et de l'implication de cette dernière – Elsa a rappelé qu'elle avait de la « chance » de travailler avec une cheffe d'établissement investie sur l'éducation à la sexualité (cf. partie I, chapitre 3).

En général, la rémunération peut se faire en heures supplémentaires ou en indemnités pour mission particulière (IMP). Cependant, cette dernière modalité est parfois critiquée car elle renforce la logique des projets « personnes-dépendants » en dédiant un forfait d'heures à quelques personnes désignées. C'est le modèle qui est appliqué dans l'établissement de Julie, professeure de lettres :

On a encore eu un changement de proviseur là, et maintenant on est payé·e·s en IMP, et donc on a une espèce de forfait pour l'éducation à la sexualité et nous on aimerait bien revenir à la gestion d'heures, car comme [son collègue, nda] et moi on bénéficie de forfait, c'est fort bien, mais ça veut dire que ça ne repose que sur nous. Et donc on aimerait bien refuser ce forfait et revenir à la notion que si quelqu'un fait que quelques heures, il soit payé des heures en plus, comme ça, ça fait une centaine d'euros, c'est appréciable, ça reconnaît le travail fait et l'investissement, et c'est clairement établi que tout travail mérite salaire³.

La plupart du temps Annie, professeure de SVT, réalise les séances d'éducation à la sexualité sur ses heures de cours. Mais depuis quelques années, elle « pique » quelques-unes de ces heures à ses collègues, c'est-à-dire qu'elle réalise ces séances sur des horaires qui sont attribués à d'autres disciplines. « *Quand je dis « piquer aux collègues » c'est vraiment la sensation [...]. C'est difficile de lâcher pour ce qui, pour certains, ne ressort pas de l'Éducation*

¹ Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

² Entretien avec Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l'académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.

³ Entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

nationale »¹. En plus des relations avec la hiérarchie, il existe aussi des enjeux dans la relation avec les collègues, par rapport à « leurs » heures de cours, selon qu'ils-elles reconnaissent la légitimité de l'éducation à la sexualité. Claire, infirmière et formatrice, distingue le « *bon-prof* » qui « *donne des demi-groupes ce qui est très bénéfique et le prof est ravi* [de ne garder pour lui que la moitié du groupe, nda] » et les « *irréductibles* », plus rares, qui refusent de céder leurs heures². Dans ce contexte, où pour les enseignant·e·s non investi·e·s dans l'éducation à la sexualité il s'agit parfois de « boucler le programme »³ avant tout, le statut de professeur·e·s documentalistes ou d'infirmier·ière·s peut être à privilégier, puisqu'elles-ils peuvent plus facilement réaliser ces séances sur leurs heures de travail.

La question du financement est un enjeu crucial de l'éducation à la sexualité, et certain·e·s formateur·rice·s⁴, abordent ces difficultés pratiques durant les formations en éducation à la sexualité pour mieux préparer les enseignant·e·s motivé·e·s aux réalités du terrain. « *Derrière la question financière, c'est la question de la reconnaissance que c'est un enseignement légitime* » explique Maxime, formateur⁵. Les enseignant·e·s peuvent être amené·e·s à faire des heures supplémentaires non rémunérées pour organiser des séances, mais il est nécessaire de sortir d'une situation où le travail est majoritairement *bénévole*⁶ pour que l'éducation à la sexualité soit considérée comme un enseignement obligatoire. Surtout que le financement ne concerne pas seulement la rémunération des heures d'éducation à la sexualité réalisées, mais aussi les formations (qui peuvent ne pas être comptées comme des heures de travail à rémunérer lorsqu'elles dépassent les horaires de cours⁷), la rémunération des formateur·rice·s, les formations universitaires complémentaires que réalisent certain·e·s enseignant·e·s, etc.

¹ Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

² Entretien avec Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.

³ Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

⁴ C'est le cas, par exemple, d'Isabelle Fride, formatrice en éducation à la sexualité à l'académie de Paris (entretien réalisé le 30 mars 2020 par téléphone) et de Maxime, formateur à l'Inspé de Paris (entretien réalisé le 2 avril 2020 par Skype).

⁵ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

⁶ Entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

⁷ Élise Devieille raconte que lorsqu'elle a réalisé une formation en éducation à la sexualité, en tant qu'enseignante de suédois en 2012, les deux jours de formations étaient des « journées libérées pour les participant·e·s, mais non rémunérées en heures supplémentaires (alors que la formation a duré 14 heures, soit en ce qui nous concerne, l'équivalent de deux semaines de cours de suédois au lycée sur la base d'un contrat de 7h). » DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.266.

3.2 Les familles

Invitée le 26 février 2020 par la librairie Violette and Co (Paris 11) pour présenter son ouvrage *Hétéro, l'école ?*, la sociologue Gabrielle Richard a évoqué le fait que « la figure du parent arrive souvent comme un spectre »¹. L'image du « spectre » mobilisée par Gabrielle Richard est intéressante puisque les familles peuvent agir comme l'apparition effrayante d'un·e revenant·e, la peur étant de réactiver des mobilisations comme lors des « ABCD de l'égalité » en 2013 (cf. partie I, chapitre 2). Mais la plupart des enseignant·e·s interrogé·e·s dans le cadre d'entretiens n'ont que rarement, voire jamais, eu de retour négatif de la part des familles lorsqu'ils·elles ont mis en place des séances d'éducation à la sexualité. Comme le résume Maxime, formateur : « *Il y a une minorité de parents qui sont toujours vent-debout, mais en fait il y a plein de parents, quand on gratte un peu, quand on met en place des projets, il y a plein de parents qui sont finalement bien contents que l'école s'en occupe* [du sujet de l'éducation à la sexualité, nda] »².

Les parents d'élèves, inclus dans le cadre de cette recherche sous le terme de « famille » qui apparaît comme plus inclusif, oscillent entre collaboration et concurrence avec l'école lorsqu'il s'agit de l'éducation et non plus seulement de l'instruction. De manière générale, les familles sont de plus en plus présentes comme « partenaires » de l'Éducation nationale comme le souligne le sociologue et professeur en sciences de l'éducation, Patrick Rayou.

Le clivage instauré par la Révolution entre l'instruction réservée à l'État et l'éducation dévolue aux familles s'est progressivement résorbé. Désignés comme partenaires prioritaires de l'école par les lois de 1975 et 1989, les parents sont devenus membres de la *communauté scolaire*, puis de la *communauté éducative*. Méfiante envers des parents qu'elle tenait à la porte des établissements, dans le second degré surtout, l'Éducation nationale leur demande aujourd'hui de venir en aide à l'école, sur le plan éducatif, mais aussi sur le plan du travail scolaire à la maison (Migeot-Alvarado, 2000)³.

Pour les « éducations à... », en particulier, le rapport aux familles peut être plus complexe. Les enseignements où les élèves « retranscrivent » ce qu'elles·ils entendent, observent et vivent

¹ Notes prises lors de la « Rencontre avec Gabrielle Richard : Hétéro, l'école ? » à la librairie Violette and Co (Paris 11^e) le mercredi 26 février 2020.

² Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

³ RAYOU Patrick, « Chapitre III. Les acteurs de l'éducation », in Patrick RAYOU éd., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », 2017, §18.

au sein de leur famille peuvent en effet conduire à une « altérisation de certaines familles »¹, comme l'explique le sociologue Gaël Pasquier à propos de l'éducation à l'égalité des sexes et/ou des sexualités. En se fondant sur vingt entretiens menés avec des enseignant·e·s de l'école primaire, il rapporte certains exemples évoqués par les enseignant·e·s où sont « rendues visibles » des « pratiques et valeurs » familiales comme dans le cas d' « un élève de cycle 3 qui se bouche les oreilles pendant les séances d'éducation à la sexualité parce que ses parents le lui ont conseillé »², ou d'une « enseignante [qui] s'amuse qu'un garçon connaisse le terme « parties » mais s'inquiète qu'une fille dise : « Ma mère quand je prends mon bain, elle me dit : « Est-ce que tu t'es bien lavé la chatte ? » »³. Selon Gaël Pasquier :

Ces récits font cependant plus qu'illustrer la porosité entre deux univers, l'école et la vie privée des familles. Ils dessinent aussi une ligne de partage implicite entre des pratiques familiales en connivence avec les valeurs de l'école et de l'enseignant·e, et d'autres qui le seraient moins⁴.

L'altérisation concerne ainsi les familles dont le discours et les valeurs diffèrent de celles portées par l'école. Elle peut concerner les « parents perçus comme plus traditionnels, souvent dans un réflexe de racialisation du sexisme »⁵, souligne Isabelle Collet en s'appuyant sur les travaux de la sociologue Christelle Hamel.

Plus que les biais racistes et/ou classistes, il s'agit ici de mieux comprendre comment se construisent les pratiques des enseignant·e·s en fonction de réactions, réelles ou supposées, des familles. Selon Gaël Pasquier, certain·e·s enseignant·e·s peuvent craindre de placer les élèves dans « un conflit de loyauté entre l'école et leur famille » et développer différentes stratégies.

Pour se protéger d'éventuels conflits, certain·e·s préfèrent donc ne pas mentionner leur action en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités, considérant qu'elles·ils ne le feraient pas pour un autre projet ; tout en s'interrogeant sur ce que leurs élèves peuvent raconter à la maison. D'autres choisissent de prendre les devants en présentant leurs objectifs lors des réunions de rentrée ou de rencontres spécifiques, lorsqu'elles·ils présentent un projet d'éducation à la sexualité par exemple⁶.

¹ PASQUIER Gaël, *op. cit.*, 2016.

² *Ibid.*, §9.

³ *Ibid.*, §12.

⁴ *Ibid.*, §13.

⁵ HAMEL Christelle, « De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire », *Migrations et sociétés*, n°99-100, 2005, pp.91-104 citée dans COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2018, §51.

⁶ PASQUIER Gaël, *op.cit.*, 2016, §25.

Ainsi, il ne s'agit pas de ne pas évoquer ces thématiques (ici l'égalité des sexes et/ou des sexualités) mais de réfléchir sur la manière d'en informer les familles. Dans le cadre du questionnaire mis en ligne pour ce mémoire, « la réticence de certains parents d'élèves » est désignée comme un des principaux freins à la mise en place de séances d'éducation à la sexualité par 60% répondant·e·s, et seul·e·s 6% des répondant·e·s considèrent que ce n'est « pas du tout » un frein¹. Bien que cela ne semble pas empêcher les enseignant·e·s de traiter de ces thématiques, la question des familles n'est pas négligeable.

Les enseignant·e·s peuvent « prendre les devants » en amont de la séance, comme le souligne Gaël Pasquier. Tout comme lors de la formation des enseignant·e·s, il s'agit d'informer les familles sur le cadre légal de l'éducation à la sexualité, « rassurer »² sur les contenus abordés. Ce travail de préparation a aussi pour objectif de désamorcer certaines réactions négatives, la plus redoutée étant que les familles empêchent ou dissuadent l'élève d'assister à ces séances. Dans une de ses chroniques, Dr Kapote, célèbre intervenant sur la prévention et la lutte contre le sida dans les établissements de la région parisienne, souligne :

De plus en plus souvent, l'intitulé de nos interventions est passé sous silence pour s'assurer de la présence de tous pour éviter des polémiques. C'est un vrai problème car, au-delà du fait que cela reflète une frilosité ambiante sur le sujet, les informations divulguées peuvent nécessiter pour certain·es une vraie préparation mentale³.

C'est également ce qu'a constaté Claire, infirmière qui a aussi été intervenante du Crips (Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes). De son expérience, dans certains établissements les séances n'étaient pas annoncées pour éviter « des absences volontaires ou involontaires », mais cela ne va pas sans inconvénient :

quand vous débarquez à huit heures du matin dans une classe, qu'ils ne sont pas prévenus, et qu'ils attendaient mathématiques ou EPS⁴ avec envie... On arrivait en disant « on va vous parler de sexualité ! »... c'est silence total ! Alors il faut ramer,

¹ À la question « Selon, vous quels sont les principaux freins à la mise en place de séances d'éducation à la sexualité ? », 40 répondant·e·s ont coché « Oui » pour l'item « La réticence de certains parents d'élèves », 22 ont coché « Un peu » et 4 « Pas du tout ».

² Le groupe de pilotage de l'académie de Créteil a ainsi été amené à intervenir auprès de parents d'élèves qui souhaitaient des éclaircissements sur la circulaire de 2018. « *Il faut rassurer, c'est surtout ça.* » explique Marion. Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

³ KAPOTE (Dr.), *Génération Q. Chroniques*, Éditions la ville brûle, 2018, p.30.

⁴ Éducation physique et sportive.

j'exagère !, mais c'est pas du tout la même perception, il faut quand même une anticipation¹.

Le « spectre » des familles peut amener les enseignant·e·s à faire le choix entre différentes stratégies – discuter en amont les séances d'éducation à la sexualité, ne rien dire ou dissimuler le titre de l'intervention. « *C'est souvent des blagues qui tournent en salle de profs « tu vas leur montrer tel film, attention aux parents »* »² remarque Chloé, professeure de sciences économiques et sociales (SES). Mais cela ne semble pas freiner les choix des enseignant·e·s de traiter de l'éducation à la sexualité.

3.3 Le cas particulier de l'école élémentaire

L'éducation à la sexualité à destination des plus jeunes – maternelle et école élémentaire – a été l'objet de plusieurs controverses parmi celles citées (ABCD de l'égalité, projection du dessin-animé *Le Baiser de la lune*, rumeur selon laquelle les enfants apprendraient la masturbation à la maternelle). Ainsi, il semble que l'éducation à la sexualité peine à s'imposer comme un enseignement légitime et obligatoire à l'école primaire, bien plus qu'au niveau du secondaire.

Lorsque j'ai posté le questionnaire sur l'éducation à la sexualité réalisé pour ce travail sur un groupe *Facebook* dédié aux professeur·e·s des écoles, j'ai reçu très peu de temps après un commentaire disant : « J'en fais en CM2 mais ça s'appelle *Reproduction humaine* et non éducation à la sexualité ». Quelques minutes plus tard, cette personne a posté un nouveau commentaire : « Je me corrige. Ça se nomme bien ainsi, on en apprend tous les jours ». Cette anecdote est significative des obstacles qui persistent pour ancrer dans les esprits – même ceux des professeur·e·s concerné·e·s – que l'éducation à la sexualité, telle qu'elle est prévue par la loi, commence dès le CP.

Tout d'abord, la mise en place de séances dédiées à l'éducation à la sexualité n'apparaît pas si clairement dans les programmes. Durant le cycle 2 – CP, CE1, CE2 – les élèves travaillent sur le corps et apprennent dans le cadre de l'enseignement moral et civique à « respecter autrui

¹ Entretien avec Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.

² Entretien avec Chloé, professeure de sciences sociales et économiques, académie de Créteil, réalisé au téléphone le 27 avril 2020.

» notamment en adoptant « un comportement responsable par rapport à soi et à autrui »¹. Durant le cycle 3 – CM1, CM2, 6^e – les élèves apprennent « comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire », « les changements du corps au moment de la puberté », ou encore le « rôle respectif des deux sexes dans la reproduction »², mais le mot « sexualité » n'apparaît jamais dans le programme. C'est ainsi que certain·e·s professeur·e·s des écoles peuvent ne pas considérer faire de l'éducation à la sexualité, tout en travaillant sur la reproduction humaine. Dans la lettre sur l'éducation à la sexualité de l'académie de Créteil portant sur le premier degré, il est fait état d'une enquête dans le cadre d'un mémoire en sociologie de l'enfance selon laquelle : « un quart des enseignants de l'enquête développent des thèmes en lien avec l'éducation à la sexualité sans avoir conscience de faire de l'éducation à la sexualité »³. Le terme « sexualité » reste donc difficilement associé aux enseignements de l'école élémentaire.

Il a été démontré que la mise en place de séances d'éducation à la sexualité n'incitait pas les jeunes à « passer à l'acte » (masturbation, rapport sexuel, etc.), mais qu'au contraire, ces séances remplissent leurs fonctions de prévention (utilisation d'un contraceptif) et de lutte contre les violences (consentement)⁴. Il est donc pertinent de l'aborder avec les plus jeunes, notamment pour travailler sur des comportements et des idées reçues avant qu'elles ne soient trop ancrées⁵. Dans leurs travaux sur le genre et l'éducation, les sociologues Marie Duru-Bellat et Annette Jarlégan soulignent que « l'école en général et les enseignants en particulier jouent un rôle important dans la transmission des normes sociales sur la place des hommes et des femmes » et « dès l'école primaire, garçons et filles vivent donc une socialisation très sexuée »⁶. Dans un objectif de relations amoureuses et sexuelles plus égalitaires et de lutte contre les discriminations, les enseignant·e·s ont tout intérêt à s'adresser aux élèves dès le plus jeune âge

¹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Programme du cycle 2. En vigueur à la rentrée 2020*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p.43.

² MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Programme du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, pp.84-85.

³ Elisabeth Guilbert-Huguet, mémoire en sociologie de l'enfance, M2 des sciences de l'éducation, université Paris-Descartes. Cité dans : ACADEMIE DE CRETEIL, « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°8 », Avril 2018, Url : <https://bit.ly/3q0oFWu>, consultée le 8 octobre 2020.

⁴ « Les interventions qui fournissent des informations exactes qui prennent en compte les caractéristiques de la population cible et le contexte culturel peuvent aboutir à des changements de comportements positifs : elles peuvent faire reculer l'âge du premier rapport du fait d'un consentement plus éclairé et favoriser l'emploi d'un moyen contraceptif. » COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *op. cit.*, 2010, p.43, à propos du rapport d'ONUSIDA, *Influence de l'éducation en matière de VIH et de santé sexuelle sur le comportement sexuel des jeunes : un bilan actualisé* publié en 1997.

⁵ DEVIELHE Élise, *op. cit.*, 2013, p.298.

⁶ DURU-BELLAT Marie, JARLEGAN Annette, *op. cit.*, 2001, 6^e, 14^e.

pour travailler sur cette « socialisation différenciée »¹. Et cela commence dès la maternelle. Jeanne, enseignante auprès d'une classe de CP, constate les différences selon l'engagement des enseignant·e·s avant elle sur ces thématiques :

Au CP, on voit des changements depuis une dizaine d'années notamment grâce à tout ce qui a été fait en maternelle : le discours sur l'égalité filles-garçons est acquis – ça ne veut pas dire qu'il est appliqué ! – mais il ne pose pas de problème. Mais cela se perd, notamment une fois arrivé en CM2, il y a beaucoup d'influence de la société²...

La réalisation effective de séances d'éducation à la sexualité à l'école élémentaire permettrait ainsi que les enseignements sur l'égalité ne se perdent pas. Cependant, pour réaliser ces séances, la responsabilité repose quasi-exclusivement sur les professeur·e·s des écoles comme le précise la circulaire de 2003 : « c'est aux maîtres chargés de classe qu'incombe la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans le cadre des enseignements »³. Or les formations des enseignant·e·s du premier degré portent rarement sur l'éducation à la sexualité (partie II, chapitre 1) et il existe un manque d'outils spécifiquement dédiés à l'école élémentaire (partie II, chapitre 2).

De plus, l'obligation des « trois » séances ne semble pas être la plus pertinente pour l'école élémentaire. En effet, les professeur·e·s fonctionnent avec des séquences elles-mêmes composées de séances qui peuvent durer dix minutes comme une heure⁴. La pluridisciplinarité *de facto* de ces enseignant·e·s permet également de mener un projet sur l'année (faire un journal ou un film d'animation) qui peut être « plus porteur »⁵ pour les élèves qu'une ou deux journées dédiées au sujet mais sans suivi sur l'année. Comme le formule Laurence Communal, il s'agit donc dans le premier degré « d'ancrer l'éducation à la sexualité dans les enseignements », en intégrant l'analyse de thématiques liées au corps, aux relations, aux discriminations, à l'étude d'un album, aux séances d'histoire-géographie ou de mathématiques⁶.

Par ailleurs, les enseignant·e·s du premier degré doivent être en mesure de répondre aux questions posées par leurs élèves. En effet, les enfants n'attendent pas nécessairement que la

¹ *Ibid.*, 5§.

² Notes prises lors d'une discussion au téléphone le 13 avril 2020 avec Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse.

³ Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003, « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ».

⁴ Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

⁵ Entretien avec Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse, réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.

⁶ Entretien avec Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.

thématique soit au programme pour s'interroger dessus. En mettant en place une boîte à questions avec sa classe de CM2, Thomas a un aperçu des représentations des élèves sur la sexualité. Cela lui permet de confirmer le fait qu'à cet âge-là (environ dix ans), les élèves ont déjà de nombreuses questions et ont parfois eu accès à d'autres sources d'information (la famille principalement et, dans certains cas, la pornographie).

Ils [les élèves, nda] sont gênés au début [de la séance sur l'éducation à la sexualité, nda] alors il y a un peu de malaise, mais ça s'arrête très très vite, ça s'arrête extrêmement vite, et ils sont passionnés et à fond dedans. Et je pense qu'en plus c'est pile l'âge, et ils ont plein de questions. Alors, ça dépend des élèves, ça dépend des années, parfois ils savent un peu trop de choses, ils ont vu des trucs, des images de pornographie des trucs comme ça, c'est évident. Après, je suis aussi dans un milieu où pas mal de parents font le travail¹, c'est-à-dire ont pris le temps de parler aux enfants de ce que c'était. C'est pas toujours la première fois qu'on leur parle de sexualité. En CM2, il y a déjà plusieurs filles qui commencent à être réglées, et donc il y en a pour qui une partie du sujet est déjà venu sur la table².

L'école élémentaire ne devrait donc pas être une exception en éducation à la sexualité, mais bien un moment où les élèves peuvent commencer à explorer ces différentes thématiques. Une fois encore, il semble nécessaire que les professeur·e·s des écoles aient la formation et les outils nécessaires pour mener à bien cette mise en œuvre.

Le fait que l'éducation à la sexualité à l'école repose, en grande partie, sur des personnels volontaires, et notamment sur des enseignant·e·s volontaires, se confirme puisque dès la formation initiale seule une minorité d'étudiant·e·s intéressé·e·s sont formé·e·s aux bases de l'éducation à la sexualité. De même, l'offre de formation continue se développe mais concerne relativement peu d'enseignant·e·s. Ainsi, j'ai souhaité démontrer dans cette deuxième partie que les formations des enseignant·e·s reposent entièrement sur un système de volontariat. Les formateur·rice·s sont des personnes volontaires sur qui, faut d'une volume horaire imposé, repose les modalités de mise en place de ces formations. De plus, bien qu'il existe des ressources diverses sur l'éducation à la sexualité (formations académiques, syndicales, universitaires, formations collectives, ressources Éduscol, etc.), cela pose la question de

¹ Thomas est professeur des écoles dans une école du Nord de Paris, dans un quartier qu'il définit comme plutôt « bobo » (bourgeois-bohème).

² Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

l'accessibilité et de la rémunération du temps que les enseignant·e·s investissent pour se former sur l'éducation à la sexualité.

Enfin, le fait d'axer cette partie sur le travail en amont des séances, m'a permis de mettre en lumière différentes difficultés et réticences auxquelles sont confronté·e·s les enseignant·e·s. Ainsi, est rendu visible le fait que ces projets d'éducation à la sexualité dépendent en grande partie d'une personne, ou d'un petit groupe, qui doit alors prendre en charge tous les aspects de la mise en œuvre : création du projet, négociation avec la hiérarchie, négociation avec les collègues pour trouver des horaires, choix d'une stratégie d'information vis-à-vis des familles, etc., tout cela de manière bien souvent bénévole (au moins en partie). Ces diverses difficultés traduisent le manque de volonté politique pour permettre une véritable mise en œuvre de la loi sur l'éducation à la sexualité, constaté dans la partie précédente. En ayant conscience de ces freins et des limites des ressources existantes, il s'agit maintenant d'interroger les possibilités pour les enseignant·e·s de mettre en œuvre une éducation à la sexualité qui ne soit pas discriminante.

PARTIE III

MISE EN PRATIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Dans l'introduction de ce travail de mémoire, il a été évoqué le fait que, à l'instar de la chercheuse et formatrice sur l'égalité des sexes, Isabelle Collet, il était possible de « dépasser les « éducations à... » » pour proposer d'autres concepts d'analyse. Ses recherches proposent ainsi de former les enseignant·e·s à une « pédagogie de l'égalité », plutôt que de les amener à mettre en place une énième séance d'« éducation à... » qui « entre en concurrence avec toutes les autres, dans un programme scolaire très chargé »¹. Elle définit donc la pédagogie de l'égalité comme une « pédagogie de conscientisation »², qui amène les enseignant·e·s à prendre conscience des divers mécanismes sociaux de discrimination (et pas seulement ceux liés au sexe) et à « accepter une remise en cause de ses pratiques et parfois même une remise en cause de son identité professionnelle, voire personnelle »³. Cette pédagogie s'inscrit dans le courant des pédagogies critiques, courant fondé par le pédagogue brésilien Paulo Freire, et qui se caractérisent par leur « finalité : la transformation sociale afin de lutter contre les inégalités de classes sociales, de genre, et raciales »⁴.

Dans les parties précédentes, il a été fait état des conditions de mise en place de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Il existe un écart significatif entre un affichage ministériel en faveur d'une éducation à la sexualité, et les moyens dont disposent effectivement les enseignant·e·s et l'ensemble des personnels impliqués. Or, comme le note la sociologue Véronique Poutrain, les conditions d'exercice ont un impact sur les possibilités de mettre en place une éducation à la sexualité non discriminante et qui vise à une « transformation sociale ».

[I]l demeure que l'éducation à la sexualité peut être aussi le lieu d'un questionnement sur le genre susceptible de remettre en question les stéréotypes véhiculés par la société. Mais cette dimension plus subversive se heurte dans la pratique à un conservatisme de l'institution détectable non pas dans l'idéologie affichée, mais dans les conditions concrètes d'exercice de cet enseignement⁵.

¹ COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2016, p.116.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ PEREIRA Irène, « Introduction » in PEREIRA Irène (coord.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*, Éditions du Croquant, 2019, p.19.

⁵ POUTRAIN Véronique, *op. cit.*, 2014, §28.

Les travaux comme ceux d'Aurore Le Mat, d'Élise Devieille, et de Gabrielle Richard ont démontré les limites de l'approche dominante en éducation à la sexualité. En m'appuyant sur ces apports théoriques, je souhaite interroger les effets des normes en jeu dans le cadre de l'éducation à la sexualité, sur les pratiques des enseignant·e·s. Ainsi, il s'agira dans cette partie d'analyser la mise en pratique de l'éducation à la sexualité en se demandant : quelles sont les marges de manœuvre existantes pour en faire une éducation qui ne soit plus seulement « éducation à... » mais pédagogie émancipatrice ? Autrement dit, il s'agit de reprendre l'interrogation formulée par Virginie De Luca Barrusse au sujet des freins institutionnels et sociaux que rencontre la mise en place des politiques de l'éducation à la sexualité : « Dans ces conditions de tensions, que reste-t-il des savoirs diffusés et des normes véhiculées ? »¹.

Le premier chapitre présentera différentes modalités de mise en place de l'éducation à la sexualité. Cette dernière peut se mettre en œuvre au fil des cours, en intégrant certaines réflexions dans les enseignements, et/ou par le biais de séances spécifiques et dédiées. Certain·e·s enseignant·e·s préfèrent alors faire venir des intervenant·e·s, d'autres prennent en charge l'animation de ces séances, et d'autres encore alternent ces deux modalités selon les thématiques et les classes.

Le second chapitre traitera du rôle de l'enseignant·e dans le cadre de ces séances ou de ces moments d'échanges autour de l'éducation à la sexualité. Les enseignant·e·s peuvent ainsi être qualifié·e·s de « militant·e·s » alors qu'ils·elles tentent seulement d'appliquer la loi. Le manque de moyens et de reconnaissance, les positionne dans des situations potentiellement délicates, notamment lorsqu'il s'agit du rapport à leur identité de genre et leur orientation sexuelle, ou lorsqu'elles·ils sont confronté·e·s à des révélations de violences sexuelles.

Enfin, le dernier chapitre abordera les limites de la pédagogie de la tolérance, approche dominante en éducation à la sexualité. Il s'agira ainsi de proposer une analyse critique de cette pédagogie de la tolérance, qui laisse de côté, voire marginalise, de nombreux·ses élèves. Je présenterai ensuite les apports de la pédagogie critique des normes, autre sous-ensemble des pédagogies critiques, que le travail d'Élise Devieille a documenté dans le cas de la Suède.

¹ DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.10.

Chapitre 1 : Modalités de mise en place de l'éducation à la sexualité

1.1 L'intégration d'éléments d'éducation à la sexualité dans les cours

Réaliser des séances spécifiques sur l'éducation à la sexualité, évoquer certaines thématiques en cours, rester dans une perspective purement biologique et reproductive, ou systématiquement éviter le sujet et ne pas être attentif·ve aux demandes d'informations qui peuvent provenir des élèves, tout cela finalement revient à « faire » de l'éducation à la sexualité. Dans leur ouvrage collectif, Christophe Guigné, Claude Rozier et Laurence Communal notent :

La question n'est pas tant de 'faire' ou non de l'éducation à la sexualité, puisque ne pas programmer l'éducation à la sexualité c'est déjà en faire ! La sexualité est alors vécue comme quelque chose de tabou, pour laquelle les adultes dispensent essentiellement des interdits ou alertent contre des menaces plus ou moins explicites. Le lieu d'éducation n'est plus alors la classe, mais la cour de l'établissement où les jeunes mettent en commun leur interprétation du monde et où règne souvent la loi du plus fort¹.

D'une certaine manière, la première étape pour les enseignant·e·s est de prendre conscience de cela. C'est-à-dire, qu'ils·elles doivent prendre conscience du fait que leurs pratiques et leurs discours reproduisent, questionnent ou transgressent, des normes de genre et de sexualité et donc ne sont pas sans effet sur les ressentis et les représentations des élèves. C'est d'ailleurs ce que souligne Julie, professeure de lettres, lorsqu'elle intervient en formation sur l'éducation à la sexualité.

J'ai plein de collègues qui me disent : « Je ne suis pas légitime ». Ils me disent : « Je ne parle pas de ces questions-là ». Mais la question du genre est prégnante. Je crois que ce qui est dangereux, c'est de dire que l'on n'en fait pas [de l'éducation à la sexualité, nda] alors qu'en fait, on en fait tous. Alors autant bien le faire².

Pour « bien le faire », chacun et chacune peut réfléchir à ses pratiques, aux normes valorisées et à celles marginalisées. Parfois, adopter un langage inclusif et questionner les outils pédagogiques – quels stéréotypes véhiculent-ils en termes de genre, quels couples sont systématiquement représentés ? – est une manière de faire de l'éducation à la sexualité. Comme Julie, Maxime insiste sur ce point au sein de l'Inspé dans lequel il travaille. Il évoque le cas d'étudiant·e·s qui suivent ce module mais ne se sentent pas concerné·e·s :

¹ COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *op. cit.*, 2010, p.12.

² Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

Je me rappelle j'avais une professeure d'anglais qui m'a dit : « Ah mais moi je fais de l'anglais, donc moi ça ne me concerne pas ». Mais je lui disais : « Quand vous faites de la grammaire par exemple, on peut changer les exercices : ça peut être Andy has a girlfriend on peut faire Andy has a boyfriend ... » plein d'exemples comme ça¹.

Or comme cela a été évoqué précédemment (cf. partie I, chapitre 3), ce sont principalement les enseignant·e·s de SVT qui se sentent concerné·e·s. Les résultats du baromètre réalisé par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, indiquent que plus de la moitié des répondant·e·s (55% pour les écoles élémentaires et 66% pour les collèges) intègrent l'éducation à la sexualité à un ou plusieurs enseignements disciplinaires. Au collège, il s'agit des enseignements de SVT dans 99,2% des cas, et pour l'école élémentaire cela se partage entre les sciences (59,9%) et l'éducation morale et civique (40,22%)². Élise Devieille note à propos de cette surreprésentation des enseignant·e·s de SVT que : « même si la formation leur offre théoriquement des bases en sociologie et en psychologie, par exemple, la biologie reste la dimension de la sexualité principalement abordée avec les élèves »³. Pour que l'éducation à la sexualité soit réellement « transversale »⁴ – comme le préconise la circulaire de 2018 – il est donc nécessaire qu'elle soit abordée par les enseignant·e·s des différentes matières étudiées.

Deux professeur·e·s de français m'ont fait part en entretien de la manière dont il et elle intégraient l'éducation à la sexualité dans leurs cours. Adrien ouvre la séquence sur les vêtements dans la littérature avec sa classe de 3^e par un cours demandant « pourquoi les hommes ne portent pas de jupe ? ».

Il y avait toujours un moment où [les élèves, nda] admettaient qu'il pouvait y avoir des hommes qui portent des jupes mais par contre il fallait forcément admettre que cet homme-là soit homosexuel. Je leur disais : « pas forcément », et ils disaient : « pardon ». Mais non ! C'est hyper intéressant parce que je les décomplexais en leur disant qu'un adulte qui recevrait le même cours aurait peut-être les mêmes questionnements, et ce n'est pas grave, ce n'est pas pour les piéger. J'avais souvent cette impression qu'en leur proposant ce cours là ils se sentaient un peu humiliés [...]. Ce n'était pas ça du tout que je voulais leur renvoyer, mais qu'ils interrogent des aspects totalement banals de leur vie. Mais j'essayais beaucoup de me méfier

¹ Traduction : Andy has a girlfriend : Andy a une petite amie ; Andy has a boyfriend : Andy a un petit ami, Andy étant un prénom perçu comme masculin en anglais. Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *op. cit.*, 2016, p.124.

³ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.255.

⁴ Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

de ça, je n'avais vraiment pas envie de faire quelque chose qui pourrait ressembler à du mépris de classe par mon cours. Ce n'est pas si facile en fait¹.

Bien qu'en matière d'éducation à la sexualité, l'intervenant·e soit tenu·e de « mettre à distance ses représentations et son vécu » et de « maintenir les échanges dans la sphère publique » selon la circulaire de 2018², ces discussions renvoient à des éléments personnels pour les élèves, à leur intimité. Le témoignage d'Adrien souligne que la méconnaissance sur les sujets relatifs au genre ou aux sexualités peut être vécue comme une humiliation – peut-être davantage qu'une méconnaissance en grammaire ? – pour les élèves. Intégrer des éléments d'éducation à la sexualité signifie donc, dans ce cas, pallier le manque de ressources légitimes et décomplexées à ce sujet, et rassurer les élèves sur leurs questionnements – un adulte pourrait avoir les mêmes questions. Il s'agit, une fois encore, de dédramatiser l'erreur. Le mépris de classe que cherche à éviter Adrien aurait comme conséquence, au contraire, de créer un discours normatif, sanctionnant celles·ceux qui ne maîtrisent pas ce discours dominant sur la sexualité, et marginalisant – voir réduisant au silence – ceux·celles qui ne s'y retrouvent pas.

L'intégration de l'éducation à la sexualité permet ainsi de multiplier les occasions d'échanger à ce sujet et les interlocuteur·rice·s, mais aussi de montrer que les thématiques liées au genre et aux sexualités sont présentes dans tous les domaines. C'est ce que souligne Julie, également professeure de lettres, pour qui il est nécessaire de « prendre à bras le corps » ces thématiques afin de ne pas « répéter les discours » implicites.

Je suis professeure de lettres, et la littérature traite de deux sujets de manière quasiment constante : la sexualité et la religion. Deux sujets qui sont très bien passés sous le tapis par l'institution. [...] il faut voir les manuels de littérature c'est désespérant ! Il y a une scène de viol dans Tartuffe : Elvire se rend compte qu'il est très hypocrite et elle veut le prouver à son mari, et donc elle est obligée de se laisser violer sur une table pour que son mari finisse par comprendre que cet individu est un affreux, donc c'est quand même une scène de viol. Et tout ça est en sourdine, ça n'existe pas, c'est un baiser volé, bon d'accord. Et j'ai revu un manuel, où il y a une photo avec un homme entre les jambes d'une femme, deux acteurs de théâtre, question : que vous inspire les costumes ? C'est une blague ! [rires] Je n'ai pas fait exprès, j'ai ouvert un manuel au hasard ! Et c'est comme ça tout le temps. [...]

¹ Entretien avec Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.

² Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

Pour réussir à faire des lectures analytiques convenables, il fallait prendre cette thématique-là à bras le corps¹.

Comme le montre le discours de Julie, les manuels de littérature – comme ceux d’autres enseignements – regorgent de références au genre et aux sexualités et véhiculent des stéréotypes. Dans les deux exemples cités – *Tartuffe* et l’image des deux acteur·rice·s de théâtre – elle propose une analyse critique pour montrer un discours implicite, qui n’est pas désigné comme tel par le manuel ou l’ouvrage – ici, une banalisation, ou en tous cas, une mise sous silence des violences sexuelles. C’est une manière de traiter d’éducation à la sexualité avec les élèves puisqu’il est question de consentement et de représentation des violences. Ne pas désigner explicitement les normes sous-jacentes à ces exemples participe de la normalisation d’une certaine vision du monde. Par exemple, sans analyse du discours implicite, une scène de « baiser volé » dans la littérature peut être considérée, à tort, comme une scène de séduction plutôt que comme une agression sexuelle².

1.2 Les séances spécifiques d’éducation à la sexualité : recours aux intervenant·e·s extérieur·e·s

Pour animer des séances d’éducation à la sexualité, la responsabilité ne repose pas exclusivement sur les enseignant·e·s et les personnels médico-sociaux. Les établissements peuvent faire appel à des associations. Si cela peut apparaître comme une solution – externaliser le besoin de mettre en place ces séances à des intervenant·e·s extérieur·e·s – il est tout de même recommandé d’intégrer cette intervention dans un projet global. Selon Christophe Guigné, Claude Rozier et Laurence Communal :

Trop souvent on assiste à une stratification d’interventions multithématiques qui ne prennent sens et ne s’intègrent pas dans un projet défini ; il importe de nommer une personne référente dans l’établissement ou pour un niveau d’enseignement, en

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Pour rappel l’article 222-22 du Code pénal définit les agressions sexuelles comme « toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise ». La jurisprudence précise que ces atteintes sont « des attouchements imposés sur le sexe ou sur des parties du corps considérées comme intimes et sexuelles : les fesses, les seins, les cuisses, et la bouche ». Il serait plus correct de parler de « baiser forcé ». ASSOCIATION EUROPEENNE CONTRE LES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES AU TRAVAIL, « Et le droit ? », 6 mars 2006, Url : <https://www.avft.org/2006/03/06/et-le-droit/>, consultée le 4 décembre 2020.

charge de la construction et de la mise en œuvre du volet du programme avec les associations¹.

Au niveau du ressenti des enseignant·e·s, un des enjeux qui est revenu régulièrement en entretien, est de chercher à savoir si les élèves se sentent plus à l'aise avec un·e intervenant·e extérieur·e ou une personne de l'établissement. En filigrane, c'est la question de la responsabilité qui revient : sur qui repose la charge de parler de sexualité avec les élèves ? Emma, professeure documentaliste, explique ainsi :

Je me sens aussi en mesure de former les élèves sur certaines thématiques, mais avec les limites de ma fonction : c'est-à-dire que je ne suis peut-être pas la mieux placée pour parler de sexualité avec les élèves, parce que je reste malgré tout une professeure, une figure d'autorité et ça passerait peut-être mieux si c'étaient des personnes extérieures qui le faisaient. J'ai peur que l'écoute soit différente avec moi et avec une personne extérieure, et ça serait vraiment dommage de perdre cette écoute-là, déjà qu'il ne se passe pas grand-chose².

C'est cette idée que les élèves se sentiraient plus à l'aise avec une personne extérieure – qui ne soit pas une figure d'autorité, avec qui elles·ils ne sont pas amené·e·s à partager leur quotidien – qui apparaît ici. Pour Adrien, professeur de lettre, les élèves se sentent « *beaucoup plus libres de leurs propos* » avec une personne extérieure notamment car ils·elles « *savent que les personnes vont partir à un moment, et du coup c'est plus facile* »³. Mais pour que cela soit possible, pour que les élèves soient réellement plus à l'aise, il est nécessaire que l'intervenant·e le soit aussi. Or, cela n'est pas toujours le cas.

De manière générale, le recours aux associations est encouragé par l'Éducation nationale à condition que ces dernières soient agréées par le Ministère ou par l'académie. Comme le constate Élise Devieille : « en pratique, les agréments sont difficiles à obtenir, si bien que les établissements scolaires s'arrangent comme ils le souhaitent »⁴. De plus, les associations s'autodéclarent « apolitiques et aconfessionnelles » pour travailler dans les établissements scolaires – « Ne vaudrait-il mieux pas que les élèves sachent de quel point de vue parlent les

¹ COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *op. cit.*, 2010, pp.183-184.

² Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

³ Entretien avec Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.

⁴ Élise Devieille retranscrit le récit de Danielle Heutte, présidente de l'association « Point de départ » qui raconte les difficultés qu'elle a eu pour avoir cet agrément et qu'elle a fini par perdre. La chercheuse conclut : « On peut ainsi se demander quel est l'intérêt d'un tel système d'habilitations, s'il n'est d'une part pas respecté sur le terrain, et d'autre part, pas une garantie du professionnalisme des interventions. » DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, pp.247-248.

associations ? »¹, s'interroge Élise Devieille. Effectivement, comme l'a démontré Aurore Le Mat dans son travail de doctorat, les discours tenus par des associations comme Sésame, CLER, ou Couples et Familles qui véhiculent « une vision naturaliste » considérant « les différences sexuelles comme résultant d'un ordre naturel » et « [hiérarchisant] les pratiques sexuelles selon la fonction de reproduction », sont bien différents de ceux du Mouvement Français pour le Planning Familial (MFPF) qui « défendent une approche féministe de la sexualité et du genre »². L'intervention de personnes extérieures peut être enrichissante pour présenter de nouveaux·elles interlocuteur·rice·s mais aussi pour proposer un discours différent de celui porté par l'Éducation nationale (et véhiculé dans les guides, les fiches thématiques et les formations). Mais pour cela, encore faut-il assumer et rendre visibles ces différences de points de vue sur l'éducation à la sexualité.

Une critique, formulée par des personnes ayant assisté à des interventions, s'appuie sur le fait que le métier d'éducateur·rice s'apprend et qu'il faut « savoir parler aux élèves/jeunes » pour intervenir au sein d'un établissement scolaire. Chloé, professeure de sciences économiques et sociales (SES), a assisté à une intervention sur l'éducation à la sexualité qui s'est révélée être uniquement centrée sur le VIH. Elle affirme qu'elle serait plus à l'aise avec le fait de faire intervenir des personnes extérieures plutôt que d'animer ces séances elle-même, mais elle reconnaît que dans ce cas particulier elle aurait « *fait mieux* ».

Je suis plus habituée à être en contact avec des lycéens et je pense que j'aurais mieux su « comment les prendre » (entre guillemets) pour parler des choses, et plus à l'écoute. Par contre, c'est vrai qu'une asso qui fait bien les choses c'est beaucoup mieux je trouve, et plus le prof est discret au fond de la salle, mieux c'est³.

Savoir « comment prendre » les élèves passe notamment par connaître leurs vécus et leurs questionnements. Dans le cas évoqué, Chloé a proposé aux élèves de faire un retour sur l'intervention. « *Les élèves n'étaient pas très critiques, mais ils m'ont dit que parfois ça allait vite sur certaines choses* ». Deux filles sont ensuite venues l'interroger sur la transmission des IST dans le cadre des rapports lesbiens. L'intervention de l'association n'avait pas abordé ce sujet, invisibilisant ainsi le vécu de certain·e·s élèves et transmettant des informations incomplètes. Chloé a pu leur répondre et compléter les informations transmises par

¹ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.248.

² LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.489.

³ Entretien avec Chloé, professeure de sciences économiques et sociales au lycée, académie de Créteil, réalisé le 27 avril 2020 par téléphone.

l'association¹. Considérer que s'adresser à des élèves requiert des compétences spécifiques est une critique qui revient aussi lorsque des établissements font intervenir des gynécologues ou des médecins « *qui ne savent pas forcément comment s'exprimer à des adolescents* »².

L'intervention de personnes extérieures peut compléter les interventions des enseignant·e·s en éducation à la sexualité. Mais il s'agit tout de même, pour les enseignant·e·s, d'être formé·e·s à ces questions afin de pouvoir choisir l'intervention et l'association, en discuter en amont et en aval avec les élèves, pouvoir apporter des informations complémentaires, etc. Elsa, professeure de SVT qui anime des séances d'éducation à la sexualité pour tous les niveaux de son collège, propose une autre vision des choses. Pour elle, il n'y a pas de malaise particulier lié au fait que ce soit elle qui anime ces séances.

Comme ils m'ont aussi, les 6^e, 5^e 4^e et 3^e [en cours, nda], il y a une confiance, ils osent, ils me posent de questions. Et ils osent vraiment poser des questions, ouais, qu'ils n'oseraient pas poser à leurs parents sur la sexualité ou même sur le corps [...]. Après, il y en a qui préfèrent que ce soit quelqu'un de l'extérieur, mais j'ai l'impression qu'avec moi, les élèves, c'est plutôt bien accueilli que ce soit un enseignant du collège³.

Elsa propose ainsi un autre regard sur ce sujet, où la position d'enseignant·e est une position privilégiée, puisque le fait de connaître les élèves dans le cadre des cours peut aussi instaurer une confiance au préalable qui favoriser les échanges.

1.3 Les séances spécifiques d'éducation à la sexualité : le rôle des enseignant·e·s et les méthodes de chacun·e·s

Les formateur·rice·s invitent les personnels de l'Éducation nationale à réaliser les séances d'éducation à la sexualité en « se passant » des interventions des associations. Dans le cadre de ses observations, Aurore Le Mat rapporte ainsi les propos d'une responsable de formation qui dit à ce sujet : « C'est votre devoir, c'est votre mission. Vous avez votre légitimité »⁴. Selon la

¹ Entretien avec Chloé, professeure de sciences économiques et sociales au lycée, académie de Créteil, réalisé le 27 avril 2020 par téléphone.

² Entretien avec Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.

³ Entretien avec Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l'académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.

⁴ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.405.

chercheuse, il s'agit « d'internaliser l'éducation sexuelle en formant directement le personnel » qui acquiert ainsi une « culture commune »¹.

Concernant les séances d'éducation à la sexualité, certain·e·s enseignant·e·s comme Elsa ont pris l'initiative d'organiser, seul·e·s, des séances pour l'ensemble des classes de l'établissement. D'autres intègrent un groupe déjà actif sur l'éducation à la sexualité². D'autres encore organisent ces séances pour leur classe, comme c'est le cas de Thomas, professeur des écoles, qui aborde cette thématique chaque année avec ses élèves de CM2. En formation, des outils ou des méthodes peuvent être évoquées, mais chacun·e – enseignant·e ou groupe – décide des modalités de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité.

Thomas met en place une boîte à questions dans laquelle les élèves déposent, de manière anonyme, leurs interrogations. Il construit alors sa séquence à partir de ces questions³. Sur cette méthode, comme sur beaucoup d'autres, il existe des avis divergents selon la manière dont elle est réalisée. Cécilia Nordholm, professeure suédoise, affirme dans un entretien avec Élise Devieille : « je trouve que la boîte à question est un bon moyen de mesurer le niveau général des préoccupations d'une classe »⁴. Au contraire, Claire, infirmière scolaire, ne souhaite plus recueillir les questions de manière anonyme : « *Avant c'était, je prends la liste des questions, je réponds aux questions. Et donc celui ou celle qui avait posé la question n'écoutait rien du tout et attendait seulement sa question* »⁵. Par la suite, Claire a décidé d'inscrire au tableau tous les mots que les élèves associent à l'éducation à la sexualité, pour les regrouper et faire émerger les trois champs de la sexualité : biologique, psycho-émotionnel, juridique et social. Il ne s'agit ici pas tant de différences à propos de « la boîte à questions » mais de ce qui en est fait : construire son cours à partir des représentations, ou répondre une à une à ces questions.

Elsa, pour sa part, travaille de la manière suivante :

- avec les 6^e sur l'égalité filles-garçons en demi-groupe mixte ;

¹ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, pp.405-406.

² C'est le cas de Julie, professeure de lettres, qui a rejoint un binôme (professeur de SVT et professeure d'histoire-géographie) pour mettre en place des séances d'éducation à la sexualité pour le « pré-bac », c'est-à-dire environ mille élèves chaque année. Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

³ Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

⁴ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.283.

⁵ Entretien avec Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.

- avec les 5^e sur la puberté – mais aussi l’intersexuation et la transidentité – en demi-groupe non mixte (en séparant les filles et les garçons) ;
- avec les 4^e sur le cybersexisme en demi-groupe mixte ;
- et avec les 3^e sur le consentement – en évoquant la majorité sexuelle mais aussi la pornographie – en demi-groupe non mixte.

Pour Elsa, le fait de séparer les filles et les garçons en 5^e ou en 3^e permet, sur certaines thématiques, que les élèves se sentent plus à l’aise pour poser des questions¹. Élise Devieille résume à ce sujet les arguments féministes en faveur d’une non-mixité des séances d’éducation à la sexualité :

La non-mixité est défendue par celles et ceux qui prennent en compte le fait que la parole des filles est souvent écrasée dans un groupe mixte, mais aussi que garçons et filles ont tendance à cristalliser leurs rôles sexuels quand ils sont face à face et à s’interdire certaines remarques qui sortent de ces rôles socialement attribués. La non-mixité est également préconisée dans les établissements où peu d’heures sont consacrées à l’éducation à la sexualité, et où l’on pense échapper aux rires et aux bravades en séparant garçons et filles².

Cependant, même si la non-mixité peut apparaître « comme une méthode pédagogique progressiste, créant des espaces sécuritaires ou favorisant l’inclusion des personnes marginalisées »³, c’est un outil à « double tranchant » comme l’explique la sociologue Gabrielle Richard. Cette non-mixité peut « inhiber » certaines paroles, et notamment celles des élèves qui ne se définissent pas comme hétérosexuel·le·s et/ou comme personnes cisgenres, ou qui sont en questionnement. En effet, selon Gabrielle Richard, la création du groupe « filles » et du groupe « garçons » se fonde sur : « une présomption d’hétérosexualité, une présomption d’identité cisgenre et la présomption d’un besoin d’informations liées à la sexualité qui serait distinct en fonction du genre »⁴. Or ce dernier point signifie qu’« il existe des chasses gardées féminines ou masculines »⁵. Il ne s’agit pas ici de jeter la pierre, mais bien de souligner l’intérêt d’avoir des ressources à ce sujet afin de susciter des réflexions sur les normes véhiculées. Les meilleures intentions ne remplacent pas le travail de recherche, notamment auprès des personnes concernées, comme celui mené par Gabrielle Richard qui s’appuie entre autres sur la

¹ Entretien avec Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l’académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.

² DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.293.

³ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.110.

⁴ *Ibid.*, pp.110-112.

⁵ *Ibid.*

consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+ qu'elle a dirigée avec le MAG Jeunes LGBT¹, et l'appui de l'Unesco².

Les enseignant·e·s adaptent ainsi leurs pratiques pédagogiques au fur et à mesure de leurs expériences en classe. Elles·ils font en fonction de leurs connaissances, des échanges avec d'autres collègues ou professionnel·le·s et selon les expériences vécues. Cela vient confirmer l'importance des temps d'échanges et de retours réflexifs sur ses pratiques pédagogiques pour pouvoir les questionner, afin de ne pas faire une éducation à la sexualité qui oublie et exclut une partie des élèves.

Chapitre 2 : Trouver son rôle en tant qu'enseignant·e dans le cadre de l'éducation à la sexualité

2.1 La casquette du·de la militant·e

Le fait de reléguer l'éducation à la sexualité à un enseignement facultatif qui n'existe que si des personnels motivés organisent et portent un projet à ce sujet, amène à une situation paradoxale : certain·e·s des enseignant·e·s qui appliquent les dispositions légales relatives à l'éducation se voient qualifié·e·s de militant·e·s. Cela est souvent le résultat d'une méconnaissance des textes officiels à ce sujet. C'est notamment le constat que font plusieurs autrices sur l'égalité des sexes³ que résume ainsi l'historienne Muriel Salle : « D'autres fois, c'est la méconnaissance des instructions officielles de l'Éducation nationale sur le sujet

¹ Le MAG Jeunes LGBT est « une association de jeunes lesbiennes gais, bi et trans âgé·e·s de 15 à 26 ans » qui fait notamment de la prévention dans les établissements scolaires. MAG JEUNES LGBT, « Présentation du MAG Jeunes LGBT », Url : <https://www.mag-jeunes.com>, consultée le 4 novembre 2020.

² RICHARD Gabrielle, MAG JEUNES LGBT, *Rapport synthétique de la consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+*, Paris : MAG Jeunes LGBT, 2018.

³ « L'application des conventions est à la merci des négociations locales entre quelques promotrices de l'égalité sexuée, étiquetées comme militantes féministes, et une majorité indifférente ou réticente, prônant l'universalisme et arguant d'autres difficultés scolaires plus légitimes. » BAURENS Mireille ; SCHREIBER Caroline, « Comment troubler les jeunes enseignant·e·s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, no. 2, 2010, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-72.htm>, consultée le 28 octobre 2020, §2.

« D'une manière générale ces textes [sur la formation des enseignant·e·s à l'égalité, nda] ont été peu relayés par les instances hiérarchiques et donc peu appliqués. S'ils ont servi d'appui pour justifier de très nombreuses initiatives locales, ils n'ont jamais été à l'origine d'un changement global dans les politiques éducatives, de sorte que les enseignant·e·s qui se contentent d'appliquer la loi passent pour des militant·e·s. » COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2016, p.113.

[Acherar, 2003] qui conduit les enseignant·e·s à considérer que l'égalité filles/garçons ne relève pas de leur mission, mais d'une forme de militantisme »¹. Toujours à propos des initiatives autour de l'égalité, la chercheuse Sigolène Couchot-Schiex considère que le fait de « franchir le pas » en mettant en place des projets ou des actions peut être « un pas parfois coûteux, qui peut paraître risqué, voire militant, aux yeux des collègues, des élèves et de leurs familles »².

Le fait de parler de sexualité peut intensifier ces réticences décrites dans le cas des projets sur l'égalité³. Julie, professeure de lettres, qui participe à la mise en place d'éducation à la sexualité pour toutes les classes de son établissement, m'a fait part du fait qu'elle était amenée à faire face à des débats récurrents avec ses collègues ainsi qu'à des « *blagues bien lourdes* ».

Il y a beaucoup de discussions en salle des profs, beaucoup de discussions à la cantine, qui pouvaient être, honnêtement, aussi un peu pénibles parce que bon c'est rigolo au début d'être estampillée Madame zizi sexuel, mais ça peut aussi mener à des bonnes grosses blagues bien lourdes, et moi y a des collègues avec qui je n'en pouvais plus de manger parce qu'à chaque fois, c'était... allez hop ! Honnêtement c'est pénible, donc je me suis débrouillée pour ne plus manger à la cantine [rires, nda] en partie à cause de ça⁴.

Il ne s'agit pas ici directement de la qualification de « militante », mais ce qui est sous-entendu par la référence à « Madame zizi sexuel »⁵ est que son investissement en éducation à la sexualité est quelque chose de suffisamment notable pour que cela lui soit rappelé (et qu'elle soit surnommée à partir de cette caractéristique) mais également, que c'est un sujet de blagues. Cela illustre clairement les difficultés qui persistent pour que l'éducation à la sexualité soit légitimée dans le milieu scolaire. En attendant, le soutien des pairs peut jouer un rôle important pour parer à ces remarques.

¹ SALLE Muriel, *op. cit.*, 2014, p.77

² COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *op. cit.*, 2019, p.29.

³ C'est l'expérience de Maxime qui a participé à organiser un projet d'éducation à la sexualité dans une école élémentaire, auprès d'élèves de CE2. Après discussions (et notamment justification avec les textes de loi que l'éducation à la sexualité se fait du CP à la terminale), ce projet s'est appelé « éducation à l'égalité, éducation à la sexualité » pour ne pas s'intituler seulement « éducation à la sexualité ».

C'est aussi ce qui est ressorti de l'entretien avec Julien, professeure des écoles selon qui : « *C'est la sexualité qui fait peur. Même nous, elle nous fait peur, aux enseignants. Quand on entend sexualité, ce n'est pas la sexualité en elle-même qui nous fait peur mais ce qu'elle peut provoquer de scandale autour de nous et dans la vie professionnelle, c'est ça qui fait peur. Allez mettre sur votre emploi du temps que le jeudi matin il y a sexualité, han ! [cri, nda], ça peut faire peur hein.* ». Selon lui, le mot égalité ne génère pas le même effet repoussoir.

⁴ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

⁵ On peut supposer que l'expression « zizi sexuel » fait référence à la BD, *Le guide du zizi sexuel* de Zep et Hélène Bruller qui s'adresse aux jeunes et traite de questions sur la sexualité.

Dans son analyse de la « culture commune » sur l'éducation à la sexualité produite par l'Éducation nationale et transmise, notamment, par le biais des formations, Aurore Le Mat note que le principe de « *neutralité de la fonction publique* est particulièrement mobilisé pour cadrer les futurs intervenants ». Ce principe se définit par trois « savoir-être » : « il ne faut pas être militant, il ne faut pas juger et savoir mettre à distance, il ne faut pas parler de soi »¹. Ainsi, cette « culture commune » développe l'idée que la qualification de militant·e est une chose négative, qu'il faut éviter pour être un·e bon·ne intervenant·e en éducation à la sexualité.

Cette séparation des sphères publique/privée s'incarne dans des rôles qui sont bien délimités : en tant qu'enseignant, il ne faut pas exprimer d'opinion considérée comme politique, il faut arriver à parler de sexisme et d'homophobie en termes plus généralistes « de respect de l'autre », sans se revendiquer comme féministe car il s'agirait d'un basculement vers une posture militante. Où se situe cette frontière entre professeur et militant² ?

Aurore Le Mat note le fait que l'accusation, ou le risque, du militantisme apparaît particulièrement lorsqu'il s'agit de parler d'homosexualité. Elle indique notamment que le « terme de « prosélytisme » est apparu dans plusieurs entretiens, toujours lorsqu'il s'agit de l'orientation sexuelle »³. Qui définit donc ce qui relève « d'opinions considérées politiques » et ce qui relève du « respect de l'autre » ? Cela amène à un enjeu plus crucial : qu'est-ce que cela signifie de considérer comme militant·e·s les enseignant·e·s qui traitent de l'homophobie ou du sexisme, comme cela est prévu par les textes officiels ? C'est une des interrogations que soulève l'analyse d'Aurore Le Mat en interrogeant ce principe de neutralité. Ce paradoxe se matérialise finalement en une difficulté supplémentaire pour les enseignant·e·s volontaires qui sont las·ses d'être qualifié·e·s de militant·e·s lorsqu'ils·elles se basent sur le cadre légal existant, et notamment celui interdisant tout propos discriminatoire.

Maxime évoque ainsi les échanges avec certain·e·s collègues pour trouver des horaires pour réaliser les séances d'éducatrices à la sexualité : « *En fait, pour eux, ils ne croient pas que c'est des cours. C'est : « Ah ! Mais, c'est l'excité féministe qui veut faire de la propagande ! ». Non mais on a ça ! Pas par tous les collègues, mais c'est une réaction relativement fréquente* »⁴. Il doit également déconstruire cette présomption de militantisme au sein des formations :

¹ LE MAT Aurore, *op. cit.*, 2018, p.407.

² *Ibid.*, p.408.

³ *Ibid.*, p.409.

⁴ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

Nous, les collègues qui viennent en stage nous disent, « ah mais on nous dit c'est un truc militant ». Bah non, c'est le programme scolaire. L'homosexualité c'est dépenalisé depuis 1982, le mariage pour toutes et tous c'est 2013, c'est toi qui es en retard ! On doit pouvoir donner en CP ou en maternelle, des exercices où on met Maxime se marie avec Philibert, ou Clémentine embrasse Mariette. C'est ça qui est la norme, justement¹.

Celui « qui est en retard », au sens de Maxime, c'est celui qui n'a pas compris que la norme était de pouvoir donner des exercices mettant en scène des couples de même sexe dès le CP. Il s'agit, à mon sens, d'un retard qui est double. D'une part, une fois encore apparaît un fossé entre les lois existantes et leur application, leur ancrage dans les mentalités. D'autre part, ce retard se manifeste également vis-à-vis d'autres sources d'informations auxquelles ont accès les élèves. Soulignons par exemple la parution de la série *Sex Education* (éducation à la sexualité) sur Netflix, qui représente une diversité d'identités de genre et d'orientations sexuelles, et qui aborde les questionnements et les découvertes d'adolescent·e·s en matière de sexualité. Cette série a donné lieu à un manuel réalisé par la photographe Charlotte Abramow. Interrogée à propos de ce manuel dans *Les Inrockuptibles* en mars 2020, la sociologue Gabrielle Richard affirme : « *De ce que j'en vois, c'est tout à fait dans la lignée de ce qu'on devrait mettre en place dans nos établissements scolaires* » et elle ajoute « *Je peux par ailleurs imaginer les frissons qui parcourent l'échine des parents qui peuvent voir ici des techniques de masturbation et autres !* »². Ainsi, les réticences qui se manifestent au sein du milieu scolaire pour traiter de certaines thématiques relatives à l'éducation à la sexualité apparaissent en décalage par rapport à d'autres productions auxquelles les jeunes ont accès.

Le fait de se défendre du qualificatif « militant·e » ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas certain·e·s affinités, notamment politiques, entre des enseignant·e·s volontaires qui se retrouvent en discutant sur ces sujets³. En effet, comme le constate Elsa Le Saux-Pénault pour l'éducation à l'égalité des sexes, sur des sujets si controversés « ce sont alors des convictions

¹ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

² *Les Inrockuptibles*, « L'école est-elle larguée en matière d'éducation sexuée ? », par Maelle Le Corre, 5 mars 2020, Url : <https://bit.ly/33lzp81>, consultée le 4 novembre 2020.

³ Adrien évoque le lien de sociabilité qui peut se créer autour d'une vision commune de l'éducation à la sexualité et qui est « une manière de se retrouver entre collègues ». Entretien avec Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.

personnelles concernant la légitimité et l'utilité de cette mission, qu'individuellement, chaque enseignant doit développer pour s'approprier cette tâche et ce rôle »¹.

2.2 Identité de genre et orientation sexuelle : se situer en tant qu'enseignant·e

Parmi les trois « savoir-être » qui définissent le principe de neutralité étudié par Aurore Le Mat, se trouve le fait de « ne pas parler de soi ». Sur la signification de ce principe, qui questionne la frontière entre privé et public, Aurore Le Mat s'interroge :

[E]st-ce que répondre à une question d'un élève qui demande si l'intervenant a des enfants, c'est rentrer dans un propos intime ? Et répondre à une question sur le statut (« est-ce que vous êtes mariés ? ») ? Ou répondre à une question sur l'homosexualité (« vous connaissez des homosexuels ? », « vous êtes gay ? »)²?

Ces questions peuvent être fréquentes, notamment à l'école élémentaire. « *Les élèves sont hyper curieux, ils regardent si les profs ont une alliance [...]. Ils aiment beaucoup rentrer dans l'intimité de la vie des profs hein, de toute façon, ils les voient pendant toute la journée* » explique Maxime, formateur en éducation à la sexualité³.

Pour respecter le fait de « ne pas parler de soi », il existe « des marges d'interprétation » de cette « culture commune », note Aurore Le Mat⁴. Ce principe semble ainsi particulièrement s'appliquer lorsque la situation personnelle, familiale ou amoureuse de l'intervenant·e – dans le cas qui m'intéresse de l'enseignant·e – ne correspond pas aux normes hétérosexuelle et cisgenre. Ces vécus sont alors renvoyés au domaine de « l'intimité », dont l'évocation s'apparente à un *coming out* (affirmation ou dévoilement de son identité de genre et/ou de son orientation sexuelle).

Didi Khayatt, professeure à la faculté d'éducation de la York University de Toronto (Canada), a étudié les motifs souvent invoqués pour encourager les enseignant·e·s LGBT (lesbiennes, gais, bisexuel·le·s, trans) de l'enseignement supérieur à affirmer publiquement leur

¹ LE SAUX-PENAULT Elsa, « Légitimité et pouvoir d'agir des enseignants qui éduquent à l'égalité des sexes. Une recherche-action à l'école primaire », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 3, no 66, 2020, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-165.htm>, consultée le 14 octobre 2020, §4.

² LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.413.

³ Entretien avec Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype

⁴ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.417.

identité de genre ou leur orientation sexuelle face à leur classe¹. Parmi les différents motifs étudiés, il s'agit notamment de vouloir « encourager et soutenir » les étudiant·e·s LGBT et/ou apparaître comme un « rôle modèle »². Concernant le niveau du secondaire, le témoignage d'Emma, professeure documentaliste, illustre cette problématique. L'enseignante hésite à annoncer aux élèves qu'elle est lesbienne (à se *outer*) car elle souhaite que les élèves puissent avoir une référence³. Adrien, professeur de lettres, partage également cette interrogation. Il revient notamment sur le cours qu'il donne en commençant par demander « pourquoi les hommes ne portent pas de jupe ? », sujet sur lequel certain·e·s élèves finissent par affirmer que les hommes peuvent porter des jupes, mais que ce sont seulement les homosexuels (sauf qu'elles-ils n'utilisent pas nécessairement les termes « homosexuels » ou « gais » mais des termes injurieux comme « pédés »).

Par exemple, sur l'injure « ce sont les pédés », il y a toujours le scénario possible de dire « moi je ne porte pas de jupe, je suis homosexuel ». J'y réfléchis chaque année parce que c'est aussi... plus je me dis ça, plus je me dis que ça serait intéressant pour les élèves qui commencent à avoir des doutes sur leur sexualité d'avoir des modèles positifs, ou en tous cas des modèles qui sont là. C'est une question que je me pose à chaque fois... [...] je pense que c'est quelque chose où c'est la situation qui me fera dire que là, c'est nécessaire, pour le bien d'un élève de dire « moi aussi je suis homosexuel » et puis voilà. C'est une question que je me pose tous les ans, et je sais que c'est une question importante⁴.

Cependant, l'analyse que propose Didi Khayatt interroge les conséquences pour les élèves de telles déclarations : « Quel soutien apporte une professeure qui affirme son identité sexuelle ? »⁵. Elle rappelle notamment que d'autres facteurs interviennent dans la perception et le vécu de l'orientation sexuelle :

¹ Didi Khayatt considère ici uniquement les enseignant·e·s de l'enseignement supérieur. Selon elle, les enseignant·e·s du premier et du second degrés « doivent tenir compte de ce que Silin (1995, p. 120) appelle « l'image de l'enfant innocent et sans défense dont l'imagination romantique ne peut se passer ». [...] L'affirmation devant ses élèves de son identité sexuelle par l'enseignante, qui est en soi une allusion à des questions sexuelles, est donc considérée comme un sujet de discussion ou de connaissance qui ne convient pas à un enfant ». KHAYATT Didi, « L'identité sexuelle et l'enseignement : devons-nous nous affirmer au travail ? » (titre original: « Sex and the Teacher: Should We Come Out in Class? »), traduit par Suzanne MINEAU, *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, 1997, p.86. Dans le cadre de ce travail de mémoire, j'ai déjà abordé les enjeux à faire de l'éducation à la sexualité dès l'école élémentaire, je ne reviendrai donc pas sur ce point-là mais reprendrai les éléments d'analyse de Didi Khayatt qui font écho aux témoignages des enseignant·e·s du premier et du second degrés rencontré·e·s.

² *Ibid.*

³ Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

⁴ Entretien avec Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.

⁵ KHAYATT Didi, traduit par Suzanne MINEAU, *op. cit.*, 1997, p.89.

La race, le sexe, la classe sociale, l'âge, la religion et l'ethnie rendent la sexualité complexe. Alors, que pouvons-nous représenter précisément ? En outre, comment pouvons-nous seulement savoir si nos paroles, nos indices ou nos comportements seront interprétés ou compris de la façon dont nous le voulons¹?

Ne pas affirmer publiquement son identité de genre ou son orientation sexuelle par le biais d'une phrase « Je suis ... (lesbienne, gai, bisexuel, trans, etc.) », n'empêche en aucun cas d'amener les élèves à réfléchir sur ces sujets, souligne la chercheuse. C'est notamment ce que fait Emma, en mettant en avant des ressources destinées aux élèves LGBT au CDI (centre de documentation et d'information), ou Adrien en questionnant ces thématiques dans le cadre de son cours de français².

Pour Gabrielle Richard comme pour Didi Khayatt, la lutte contre les LGBTphobies doit passer par « l'action politique »³ et non pas par le *coming out* systématique des enseignant·e·s. Premièrement, l'histoire a largement prouvé que l'oppression n'était pas une question de nombre de personnes concernées⁴. Deuxièmement, l'efficacité de ce *coming out* « à corriger le vocabulaire homophobe utilisé par les élèves est anecdotique et n'a pas été documentée sur le plan empirique »⁵, explique Gabrielle Richard. De plus, les deux autrices soulignent les risques pour ces enseignant·e·s qui doivent « payer de leur personne »⁶ en s'exposant potentiellement à des discriminations et à des violences.

Ainsi, la question de l'intimité évoquée plus tôt est problématique. D'une part, le *coming out* ne vaut que pour les enseignant·e·s qui ne se définissent pas hétérosexuel·le·s et/ou cisgenres et qui doivent s'interroger sur les informations qu'ils·elles peuvent dévoiler de leur vie personnelle. Cela relève d'un paradoxe, au sens de Gabrielle Richard, selon qui :

la plupart [des enseignant·e·s hétérosexuel·le·s, nda] ne considère jamais la possibilité ou la nécessité de faire leur propre *coming out* (donc de révéler leur hétérosexualité) à leurs élèves, car il s'agit à leurs yeux d'une pratique politique qui n'a pas sa place dans un milieu scolaire. Ces enseignant·e·s ne s'empêchent pas pour autant d'évoquer leur conjoint·e, leur famille ou leurs plans de vacances, autant

¹ *Ibid.*, p.93.

² Un article de *Slate* sur le *coming out* des enseignant·e·s, évoque deux enseignant·e·s qui prennent le parti d'interroger l'invisibilisation de l'orientation sexuelle de certaines figures historiques par exemple, comme Alexandre le Grand, Michel-Ange, ou d'évoquer des autrices lesbiennes comme Virginia Woolf ou Natalie Clifford. *Slate*, « Faire son coming out quand on est prof, un choix épineux », par Tom Umbdenstock, le 4 septembre 2019, Url : <https://bit.ly/2Jf9WWG>, consultée le 5 novembre 2020.

³ KHAYATT Didi, traduit par Suzanne MINEAU, 1997, *op.cit.*, p.93.

⁴ *Ibid.*, p.93.

⁵ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.137.

⁶ KHAYATT Didi, traduit par Suzanne MINEAU, 1997, *op.cit.*, p.97.

de mentions que leurs collègues LGBQ n'oseraient pas faire sans avoir auparavant amplement considéré les risques impliqués dans ce dévoilement (Richard, 2015b)¹.

D'autre part, le fait de dévoiler son orientation sexuelle peut impliquer des « risques » qui ne sont pas négligeables. Dans un article de *Slate* de 2019, il est notamment fait état du licenciement d'un professeur des écoles d'une école privée « lorsque la direction a appris qu'il vivait en couple avec un homme »². Les enseignant·e·s transgenres peuvent aussi être exposé·e·s à des discriminations et des violences. C'est le cas d'une professeure de français trans de l'académie de Créteil, qui a été victime de harcèlement et d'insultes suite à la diffusion sur les réseaux sociaux d'un document interne à l'établissement la nommant et faisant état de son identité de genre³. Pour sa part, Julien, professeur des écoles, évoque une stigmatisation particulière des hommes gais travaillant avec des jeunes enfants, qui tend à reproduire un amalgame dangereux entre homosexualité et pédocriminalité⁴.

Moi quand je suis arrivé au cours de ma première année, je me suis syndiqué auprès d'un syndicat enseignant. La représentante du syndicat m'a dit qu'il ne fallait pas que je parle de ma vie privée parce que j'étais en couple avec un autre garçon et que ça pouvait être bizarre, et que pédé égale pédophile. Moi je ne comprenais pas pourquoi, dans la mesure où mes temps de pause, je les passais à entendre mes collègues, les maîtresses, parler de leurs gamins et de leur mari. Je ne parlais pas de ma sexualité en tant que telle, j'étais sexualisé du simple fait de m'afficher en couple avec un garçon⁵.

Traiter d'éducation à la sexualité amène l'enseignant·e et les élèves à s'interroger sur des enjeux liés au genre et aux sexualités. La question du *coming out* peut ainsi être un sujet de questionnement prégnant pour les enseignant·e·s LGBTQ⁶ qui ont à cœur de participer à lever

¹ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.78.

² *Slate*, « Faire son coming out quand on est prof, un choix épineux », par Tom Umbdenstock, le 4 septembre 2019, Url : <https://bit.ly/2Jf9WWG>, consultée le 5 novembre 2020.

³ *Le Parisien*, « Seine-et-Marne : au collège, le prof de français se fait appeler « Madame » », par Julie Olagnol et Marine Legrand, le 23 mai 2018, Url : <https://bit.ly/3nVUgqo>, consultée le 6 novembre 2020. Notons que les violences transphobes sont également reproduites par la couverture médiatique de cette situation, l'article en question (ainsi que d'autres articles consultés) mégenrant quasi systématiquement l'enseignante – c'est-à-dire que les auteur·rice·s de l'article genre cette personne au masculin (en utilisant Monsieur, « le » prof, etc.).

⁴ « *Nos bureaux deviennent souvent un lieu de confidences. Je pense à beaucoup de jeunes enseignants garçons du premier degré qui s'interrogent beaucoup – du fait de leur sexe et/ou de leur orientation sexuelle – sur leur place, leur légitimité et les dangers qu'ils courent, notamment lorsqu'ils ont des activités militantes publique.* » Témoignage d'une formatrice. LAMBERT Karine, « Pratique, résistance, stratégie », communication présentée à l'occasion des journées d'étude Genre, didactique, formation, École supérieure du professorat et de l'éducation, Université Paris-Est Créteil, 2015, s.p., cité dans PASQUIER Gaël, RICHARD Gabrielle, *op.cit.*, 2018, p.151.

⁵ Entretien avec Julien, professeur des écoles, académie d'Amiens, réalisé le 8 avril 2020 par Skype.

⁶ Lesbiennes, gais, bisexuel·le·s, transgenres, queer, le terme « queer » fait référence aux personnes qui ne se définissent pas comme hétérosexuelles et cisgenres.

des tabous, notamment pour les élèves concerné·e·s. Cependant, s'affirmer publiquement n'est pas nécessairement une solution, mais surtout le fait de dévoiler son identité – que cela soit volontairement ou contre son gré – peut exposer l'enseignant·e à des violences. Au contraire, les enseignant·e·s hétérosexuel·le·s et cisgenres n'ont aucun mal à parler de leur vie familiale et conjugale. Lee Airton, professeur·e en études sur le genre et les sexualités, a écrit un article sur les pratiques quotidiennes que les enseignant·e·s peuvent intégrer dans leur enseignement pour que leur classe soit « gender-friendly » (accueillante sur le plan du genre¹). Parmi ces pratiques, Lee Airton évoque le fait que les enseignant·e·s qui doivent se rendre visibles comme une personne ayant un genre sont, en particulier, les enseignant·e·s cisgenres notamment en précisant leurs pronoms, même si personne ne se trompe sur ces derniers². Une piste de réflexion consiste ainsi à penser le *coming out* des enseignant·e·s qui se définissent selon les normes hétérosexuelle et cisgenre, afin de lutter contre la hiérarchisation faite entre celles·ceux qui n'ont pas à se définir parce qu'ils·elles correspondent aux normes dominantes, et les « autres ».

2.3 Prendre en charge les récits de violences qui émergent : écoute, orientation et impuissance

Malgré les principes définis par l'institution qui consistent à conserver une « mise à distance » en éducation à la sexualité, les thématiques de genre et de sexualités renvoient à des constructions et des expériences intimes. À ce sujet, la circulaire de 2018 sur l'éducation à la sexualité indique :

Les séances d'éducation à la sexualité peuvent cependant susciter chez certains élèves des questionnements d'ordre privé ou encore révéler des difficultés personnelles. Ceux-ci ne doivent pas être traités dans un cadre collectif mais relèvent d'une prise en compte individuelle de l'élève qui peut s'appuyer sur tout adulte de la communauté scolaire, et plus particulièrement sur les compétences spécifiques des personnels de santé et sociaux³.

¹ Traduction proposée par Gabrielle Richard, *op. cit.*, 2019, p.133.

² AIRTON Lee, « The Gender-Friendly Classroom. Practical Advice for Teachers on Welcoming Gender Diversity Every Day », *Education Canada*, 2019, Url : <https://www.edcan.ca/articles/gender-friendly-classroom/>, consultée le 14 octobre 2020.

³ Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».

Mais lorsque ces « difficultés personnelles » renvoient à des violences sexuelles, dont les séances d'éducation à la sexualité peuvent faire remonter le souvenir, ou aider à poser les mots pour les qualifier, les élèves peuvent-ils-elles réellement « s'appuyer sur tout adulte de la communauté scolaire » ? Bien évidemment, les enseignant·e·s n'ont pas vocation à remplir le rôle d'un·e psychologue, d'un·e médecin, d'un·e travailleur·euse social·e ou d'un·e juriste. Cependant, la manière d'écouter l'élève qui témoigne de violences sexuelles et de l'orienter vers les personnes adaptées – cela peut être l'infirmier·ière ou l'assistant·e social·e de l'établissement – n'est pas neutre. Sur ce sujet, le collectif féministe #NousToutes a, par exemple, participé à diffuser des phrases à dire aux victimes de violences sexuelles comme « Tu n'y es pour rien », « Tu as bien fait de m'en parler », ou « La loi l'interdit » pour éviter de générer de nouvelles violences lors de la réception de la parole (en culpabilisant, même involontairement, la personne qui raconte, ou en mettant en doute sa parole, etc.)¹.

L'association Mémoire traumatique estime que chaque année 165 000 mineur·e·s – dont 130 000 filles – sont victimes de viols et de tentatives de viols. La majorité des violences sexuelles sont commises sur des enfants de moins de dix ans, et il s'agit principalement de violences incestueuses². « Dans chaque classe, il y a un enfant victime d'inceste » a estimé le Collectif féministe contre le viol (CFCV) en se basant sur les chiffres d'une enquête de l'Association internationale des victimes d'inceste (AIVI) en 2014³. Cela souligne l'importance de pouvoir travailler sur le consentement dès l'école primaire, les violences sexuelles touchant notamment de très jeunes enfants.

Les enseignant·e·s investi·e·s sur les questions de genre et de sexualités peuvent être identifié·e·s comme des interlocuteur·rice·s pour les élèves victimes de violences ou les élèves témoins/au courant de ces violences. C'est le cas d'Emma, professeure documentaliste au collège qui a porté des initiatives sur l'éducation à la sexualité, et vers qui des élèves se sont tourné·e·s pour témoigner d'agressions sexuelles. « *Je suis ciblée par les élèves comme féministe et ouverte sur ce genre de discussion* »⁴, explique-t-elle. Elle répond à ces

¹ NOUSTOUTES, « Que dire à une femme victime ? », Url : <https://bit.ly/2JgdNmx>, consultée le 6 novembre 2020.

² MEMOIRE TRAUMATIQUE ET VICTIMOLOGIE, « 2019 – Enquête IPSOS 2 – Violences sexuelles de l'enfance », Url : <https://bit.ly/2Jdi368>, consultée le 6 novembre 2020. Ces chiffres sont issus d'estimations réalisées à partir d'enquêtes de victimations (CSF, 2008 ; ONDRP, 2012-2017 ; VIRAGE, 2017). Ils ne sont donc pas exacts : de nombreuses violences sexuelles ne sont jamais déclarées et comptabilisées par les forces de l'ordre ou la justice, certaines personnes victimes de violences sexuelles durant l'enfance ne parlent jamais de ces violences ou souffrent d'amnésie traumatique pendant de nombreuses années.

³ 20 Minutes, « Dans chaque classe, il y a un enfant victime d'inceste » estime le Collectif contre le viol, par Vincent Vantighem, le 21 janvier 2014, Url : <https://bit.ly/366LFeo>, consultée le 6 novembre 2020.

⁴ Entretien avec Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.

témoignages de violences au niveau individuel, en orientant l'élève, mais également au niveau collectif en informant le principal et en organisant la venue d'associations sur le sujet.

Cependant, dans certains cas, notamment lorsque les violences ont lieu au sein de l'établissement scolaire, les personnels et la hiérarchie ne réagissent pas forcément de manière adéquate. Dans un collège de Toulouse, des viols collectifs ont été dénoncés en octobre 2019. Selon le témoignage de la mère de la victime, elle a été contactée par une personne qui travaillait au collège pour lui annoncer que sa fille de 14 ans avait été victime de viols. Elle a alors appris « que tout le monde le savait depuis le mois de mars et que ça a été caché »¹. Lucie, militante féministe et membre du collectif « Ça commence à l'école »² créé suite à ces violences, explique que des élèves avaient montré les vidéos des violences sexuelles à des membres du personnel, mais qu'il n'y avait pas eu de réponse. Selon elle, « *Il y a quand même des élèves qui lancent l'alerte, qui disent, qui témoignent, mais on ne les entend pas* »³.

À la suite de ces violences, deux journées de formation facultative sur l'éducation à la sexualité ont été organisées par l'académie de Toulouse. Je n'ai pas réussi à obtenir d'informations sur le contenu de cette formation, animée par un enseignant de physique-chimie et une infirmière. Cependant, comme le souligne Lucie, il aurait été intéressant que ces formations soient aussi animées par des professionnel·le·s et des associations spécialisées dans la prévention et la prise en charge des violences sexuelles dont sont victimes les mineur·e·s⁴.

Selon le guide disponible sur Éduscol « Comportements sexistes & violences sexuelles. Prévenir, repérer, agir », en cas de révélation de violences l'adulte doit recevoir « les informations avec bienveillance : l'élève doit se sentir écouté sans être jugé »⁵. Cet adulte « est un relais essentiel pour l'accompagner dans les démarches qui devront être entreprises pour

¹ France bleu, « TÉMOIGNAGE – Viols au collège Lamartine de Toulouse : « Tout le monde savait et ça a été caché » », par Théo Caubel, le 4 novembre 2019, Url : <https://bit.ly/3q4nLIE>, consultée le 6 novembre 2020.

² Le collectif est composé de syndicats d'enseignant·e·s, d'enseignant·e·s et d'associations féministes. Il lutte pour « la formation des personnels de l'éducation nationale sur les questions d'égalité, des sexualités afin de développer une véritable culture du consentement dans nos établissements ». ÇA COMMENCE A L'ECOLE, « L'histoire du collectif », Url : <https://bit.ly/39jmFTq>, consultée le 6 novembre 2020.

³ Entretien avec Lucie, militante féministe et membre du collectif « Ça commence à l'école ! », académie de Toulouse, réalisé par téléphone le 7 avril 2020.

⁴ Entretien avec Lucie, militante féministe et membre du collectif « Ça commence à l'école ! », académie de Toulouse, réalisé par téléphone le 7 avril 2020.

⁵ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGE DE L'EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ET DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS, *Comportements sexistes & violences sexuelles. Prévenir, repérer, agir*, Guide ressources pour les équipes éducatives des collèges et des lycées, 2016, p.47. Notons que ce guide s'adresse aux « équipes éducatives des collèges et des lycées » et ne prend pas en compte l'école élémentaire, bien qu'une partie importante des violences aient lieu avant l'entrée au collège.

l'aider » et a l'obligation « de signaler la situation à des fins de protection »¹. Il s'agit également de « repérer »² les élèves victimes de violences et de pouvoir interroger, en cas de doute, l'élève à ce sujet.

Les enjeux de formation sont donc importants puisqu'il s'agit pour l'enseignant·e de savoir écouter, orienter, et parfois même faire émerger la parole de l'élève. Dans le meilleur des cas, l'enseignant·e peut orienter l'élève vers des personnels médico-sociaux et/ou des personnels de direction présent·e·s dans l'établissement scolaire. Mais ce n'est pas toujours le cas.

Pendant un temps, à chaque séance d'éducation à la sexualité qu'elle organisait, Annie, professeure de SVT, était face à une ou deux révélations de violences sexuelles de la part des élèves. Habituellement, elle allait voir la cheffe d'établissement mais une fois où cette dernière était absente, elle a dû aller voir le principal adjoint. « *Et je me rappelle avoir vu la jeune fille qui était en train d'expliquer sans donner les mots, parce qu'il ne faut pas tout raconter quoi, et l'adjoint me faire comprendre que, clairement, il en avait ras-le-bol d'entendre ça et de gérer ça, face à la gamine* »³, raconte Annie. À l'époque où a eu lieu cette situation, Annie était déjà formée sur l'éducation à la sexualité, savait qu'elle était dans son droit et que l'inspection la soutiendrait, ce qui lui a permis de faire face. Cependant, cet exemple est révélateur de la violence qui peut avoir lieu, lorsque l'écoute du témoignage de l'élève n'est pas adaptée.

Enfin, la prise en charge de la parole des élèves pose la question des suites données. En France, l'enregistrement d'une plainte pour violences sexuelles ne concerne qu'une minorité de cas – 10% des femmes victimes de violences sexuelles, majeures et mineures confondues⁴ –, les procédures judiciaires peuvent être longues et les condamnations demeurent très rares⁵. Comment accompagner les élèves qui ont le courage de dénoncer les violences quand on sait qu'il est peu probable, statistiquement, que ces violences soient reconnues et sanctionnées par la justice ? Julie, professeure de lettres, résume cette problématique : « *Donc on traite des*

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p.45.

³ Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

⁴ « Plus de la moitié des victimes de violences sexuelles connues des forces de sécurité sont mineures. Parmi elles, 8 sur 10 sont des filles. » MIPROF, *La lettre de l'Observatoire national des violences faites aux femmes*, n°14, Novembre 2019, p.15.

⁵ « Plus de 34 000 auteurs présumés ont été impliqués dans des affaires de violences sexuelles (viols, agressions sexuelles et harcèlement sexuel sur personnes mineures et majeures) traités par les parquets en 2018 » et « 5 770 personnes ont été condamnées pour des violences sexuelles ». Cela revient à un peu moins d'un quart des auteurs présumés qui sont condamnés, sachant qu'ils ne représentent qu'une minorité des cas de violences. *Ibid.*

violences sexuelles [en les abordant pendant les séances d'éducation à la sexualité, nda], *mais on ne traite pas les violences sexuelles, on ne peut pas* »¹. Julie, mais aussi Claire infirmière retraitée ou Annie, professeure de SVT, m'ont ainsi raconté des cas où les violences avaient été dénoncées mais la police n'avait pas cru l'élève, ou les parents ne voulaient pas réagir, ou l'élève avait été changé-e d'établissement, ou une information préoccupante² avait été réalisée mais rien ne s'était produit. Pour Julie, c'est une véritable frustration :

*Cette question des violences sexuelles, là où je suis extrêmement frustrée, c'est que si je savais que je pouvais y faire quelque chose, je pourrais avoir une position plus active et authentiquement dire aux élèves qui seraient tentés de venir me voir, je pourrais le mettre dans les séances : « S'il vous est arrivé quelque chose, il faut en parler. » Mais si je le fais, il ne va rien se passer, parce que la justice est construite de telle sorte que, les services sociaux sont embourbés dans dix mille questions, donc à part moi ils ne verront personne ces jeunes. C'est compliqué de participer à la levée d'une parole et à la levée d'une autocensure... D'avoir des jeunes filles qui viennent me voir, les yeux pleins d'espoir qu'il va se passer quelque chose, et de savoir pertinemment comment ça peut se passer derrière, pour moi c'est une responsabilité qui est trop lourde*³.

En s'attaquant aux thématiques relatives à l'éducation à la sexualité, les enseignant·e·s peuvent être identifié·e·s comme des personnes ressources pour certain·e·s élèves victimes de violences. Une fois encore, il existe un fossé entre les prescriptions officielles qui font des personnels de l'établissement scolaire des adultes vers qui se tourner, et le manque de moyens et de ressources de ces dernier·ière·s pour répondre à ces situations. Il faut en effet savoir écouter l'élève, l'orienter vers des personnes de confiance, lorsqu'elles sont présentes, et ne pas susciter d'espoir démesuré quant aux dénouements possibles. Cette prise en charge s'ajoute aux engagements de ces enseignant·e·s volontaires et investi·e·s en éducation à la sexualité.

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Une information préoccupante concerne un·e mineur·e « en danger ou risquant de l'être ». Cette information est transmise « sans délai au président du conseil départemental ou au responsable désigné par lui ». « Une évaluation de la situation sera réalisée par les services départementaux en lien avec les partenaires concourant à la protection de l'enfance et une mesure de protection sera mise en œuvre le cas échéant ». MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGE DE L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ET DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS, « Enfants danger : comment les repérer ? Que faire », Éduscol, mis à jour le 7 avril 2020, Url : <https://bit.ly/3fCsA6S>, consultée le 9 novembre 2020.

³ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

Chapitre 3 : Questionner ses pratiques et questionner les normes

Un des cœurs du problème en littérature, c'est que lorsqu'on ouvre un manuel il y a 93% d'hommes. Et ce n'est pas une question de : « Ah oui mais vous comprenez au XVI^{ème} siècle, les femmes n'écrivaient pas ». Déjà, c'est faux, et même si en proportion elles étaient moins nombreuses, le vrai verrou est là : dans une institution qui est dans une double injonction contradictoire en permanence. Il faut à la fois prêcher la tolérance et le respect, et de l'autre côté maintenir de toute force un pouvoir patriarcal qui n'est même pas conscientisé. Donc, les enjeux de formation sont colossaux.

Extrait d'entretien avec Julie, professeure de lettres et formatrice en éducation à la sexualité¹.

3.1 La reproduction des normes de genre et de sexualité

De nombreux travaux de sociologie sur l'école ont étudié les mécanismes de reproduction des inégalités sociales par l'institution scolaire. La question des inégalités genrées a été prise en compte à partir des années 1990, notamment avec les travaux de la sociologue Marie Duru-Bellat, et avec l'ouvrage *Allez les filles !* de Christian Baudelot et Roger Establet sur la scolarisation massive des filles et l'amélioration de leurs résultats². Ces inégalités genrées ont présenté une situation paradoxale dans la sociologie de la reproduction : les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons et réalisent des études plus longues, mais elles continuent à accéder à des métiers souvent moins valorisés et moins bien payés³. Tout en réussissant mieux scolairement, les femmes conservent une position de subalterne par rapport aux hommes.

Cependant, comme cela a été évoqué précédemment (cf. partie II, chapitre 1), l'école apparaît parfois comme un lieu « sanctuarisé », aux yeux des enseignant·e·s, qui se situe en dehors de la société et des rapports de domination⁴. De plus, l'historienne et formatrice Muriel

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *op. cit.*, (2012), 2016, p.145.

³ « Quoi qu'il en soit, il est clair que la question des inégalités entre les sexes à l'école revêt une portée théorique non négligeable, puisqu'elle fait apparaître une « anomalie » notable par rapport au modèle bien huilé de la reproduction, à l'école et grâce à elle, des rapports de domination. » DURU-BELLAT Marie, JARLEGAN Annette, *op. cit.*, 2001, pp.74-75.

⁴ SALLE Muriel, *op. cit.*, 2014, p.73.

Salle, note que le « principe de neutralité » (qu'elle nomme « idéologie de la neutralité » en reprenant un terme de Marie Duru-Bellat) peut agir comme un frein à la formation des enseignant·e·s au genre et à l'égalité filles-garçons en leur enjoignant « de ne pas intervenir par souci de respecter les différences et les spécificités propres à chaque élève »¹, faisant ainsi demeurer les enseignant·e·s dans une « illusion » d'un traitement égalitaire. Or, comme le résume Isabelle Collet, dans un article sur la formation des enseignant·e·s publié en 2016 :

L'école ne peut pas décliner toute responsabilité face à cette fabrication, sous prétexte qu'elle se contente d'être une émanation de la société dont elle forme la jeunesse. Contrairement à d'autres instances de socialisation que sont la famille, l'entreprise ou le groupe d'ami·e·s en prise avec la culture juvénile, elle a en charge l'émancipation de chaque individu et la transmission de valeurs d'égalité qui sont au cœur de sa mission républicaine. En somme, si l'école n'est pas à la source des inégalités entre les sexes, en refusant de s'y opposer, en détournant les yeux, elle devient responsable de leur reproduction².

Plusieurs travaux, comme ceux de Michel Bozon (2012), d'Élise Devieille (2013), de la politologue Laurie Chambon (2016), ou de Gabrielle Richard (2019) soulignent l'existence de discours différenciés entre les filles et les garçons en matière d'éducation à la sexualité. Ces différent·e·s auteur·rice·s montrent que ce discours véhicule l'idée selon laquelle c'est aux filles « qu'il incombe de « gérer » la sexualité masculine »³. Ce sont elles qui sont en général destinatrice de l'éducation à la santé notamment pour éviter une grossesse indésirée⁴, intériorisant ainsi « une responsabilité de soi qui est aussi responsabilité de l'autre »⁵. Du côté des garçons, leur sexualité continue parfois à être perçue par le prisme des pulsions⁶. Selon Michel Bozon, il s'agit d'un « double standard » où « les femmes représenteraient l'agent civilisateur [...] voué à inscrire les hommes dans une sexualité « positive » (conjugale, procréative, hétérosexuelle) »⁷. Cela génère, d'une part, l'évacuation de la notion de désir et de

¹ *Ibid.*, p.79.

² COLLET Isabelle, *op. cit.*, 2016, p.112.

³ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.95.

⁴ CHAMBON Laurie, « Éducation à la vie affective et sexuelle en Picardie : de l'éducation objective à la rencontre des corps à l'éducation subjective aux relations intimes », in DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *op.cit.*, 2016, p.193.

⁵ BOZON Michel, *op. cit.*, 2012, §19.

⁶ « La puberté masculine est quant à elle évoquée par le biais de l'érection, des éjaculations – incluant nocturnes – , ce qui réitère une conception de la sexualité des hommes comme individualisée et répondant aux pulsions, au désir et au plaisir de ces derniers (Bay-Cheng, 2003). » RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.96.

⁷ BOZON Michel, *op. cit.*, 2012, §36.

plaisir pour les femmes¹, et d'autre part, un contrôle spécifique des filles et de leurs corps² en termes d'apparence physique, notamment.

Cependant, le fait de penser uniquement en termes de discours différencié filles/garçons ne nous permet pas de sortir d'une approche binaire. Pour explorer les normes de genre et de sexualité qui pèsent sur l'éducation à la sexualité et avec lesquelles composent les enseignant·e·s, il ne s'agit pas seulement d'un enjeu d'égalité filles-garçons, mais de questionner la « mise en genre » et la « mise en orientation sexuelle », pour reprendre les termes de Gabrielle Richard cités en introduction³.

Dans un article de 2018, Gabrielle Richard revient sur l'essor d'un nouveau champ d'étude comprenant des études interdisciplinaires sur le genre, les sexualités et les normativités⁴. Selon l'analyse faite par la sociologue, de nombreux travaux, comme ceux évoqués précédemment d'Isabelle Collet, de Gaël Pasquier ou de Muriel Salle se centrent principalement sur les questions d'égalité et « évoquent bel et bien les normativités de genre, mais ne prolongent pas toutes leurs analyses pour considérer les manières dont elles fonctionnent main dans la main avec la valorisation de l'hétérosexualité »⁵. C'est là la limite de ces analyses, notamment pour les appliquer au domaine qui m'intéresse ici, l'éducation à la sexualité. Au contraire, les travaux d'Élise Devieille (2013), d'Aurore Le Mat (2018) et de Gabrielle Richard (2019) qui traitent spécifiquement de l'éducation à la sexualité et interrogent les normes de genre et de sexualité qu'elle véhicule, s'inscrivent dans ce nouveau champ d'étude évoqué par Gabrielle Richard.

En effet, l'école est aussi le lieu de discriminations et de violences fondées sur l'identité de genre (transphobie) et l'orientation sexuelle (LGBphobies). Selon une enquête IFOP de 2018, ce sont dans les établissements scolaires qu'ont lieu la plupart de ces violences (26% des personnes LGBT déclarent avoir été victimes d'injures et de menaces verbales et 13% d'agressions physiques ou d'atteintes aux biens)⁶. La prégnance des normes cis-hétérosexuelles

¹ « Dans une analyse qui a fait l'époque, la sociologue états-unienne Michelle Fine (1988) suggère que l'éducation à la sexualité scolaire nuit aux adolescentes, parce qu'elle n'aborde pas la question de leur désir (*missiong discourse of desire*). » RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.97.

² DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, 2013, p.287.

³ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.61.

⁴ RICHARD Gabrielle, « Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités », *Jeunes et Société*, vol. 3, no 1, 2018, pp. 4-20, Url : <https://bit.ly/2V4Zxzx>, consultée le 9 novembre 2020.

⁵ *Ibid.*, p.9.

⁶ IFOP, « Observatoire LGBT+ », Enquête réalisée pour la Fondation Jean Jaurès et la DILCRAH (Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT), 26 juin 2018, Url : <https://bit.ly/2Uf8BkR>, consultée le 6 novembre 2020.

a donc des conséquences graves en termes de santé physique et mentale pour les élèves concerné·e·s, ou désigné·e·s comme ne correspondant pas à ces normes¹. Dans le cas de l'éducation à la sexualité, les enseignant·e·s en charge de ces séances peuvent reproduire certaines normes et exclure ainsi certain·e·s élèves de leurs discours, ou contribuer à la marginalisation ou à la stigmatisation de leurs vécus.

La thèse avancée par Gabrielle Richard, dans son ouvrage *Hétéro l'école ?*, est ainsi que l'approche classique et dominante en éducation à la sexualité « dessert une majorité d'élèves ».

Il y a d'abord les élèves lesbiennes, gais, bisexuel·le·s, queer ou en questionnement sur leur orientation sexuelle (LGBQ), dont les réalités ne sont pratiquement pas abordées en classes. [...] Ensuite, les élèves trans, créatifs ou en questionnement sur le plan du genre, ou encore les élèves intersexes², voient encore moins que leurs camarades LGBQ leurs expériences reflétées dans les contenus scolaires, si ce n'est de façon problématique ou pathologisante. Leurs témoignages nous font réaliser que le curriculum d'éducation à la sexualité complique leur expérience scolaire plus qu'il ne l'allège³.

Il existe ainsi un enjeu important à ce que les enseignant·e·s soient formé·e·s, pour pouvoir avoir un retour critique sur les normes de genre et de sexualité qui sont en jeu lors des séances d'éducation à la sexualité, et de manière générale dans leur enseignement. Mais, comme le souligne le propos de Julie, cité en introduction de ce chapitre, pour cela il faut faire face à « *une double injonction contradictoire* » de l'institution qui appelle à lutter contre le sexisme et les LGBTphobies sans remettre en question le « *pouvoir patriarcal* » en place dit-elle, ou plutôt le pouvoir hétéro-patriarcal, dirons-nous ici.

3.2 Pédagogie de la tolérance, pédagogie inclusive et stratégies des enseignant·e·s

À partir de son travail doctoral sur l'éducation à la sexualité réalisé en France et en Suède, Élise Devieille propose une typologie des différentes approches possibles (exclusion, pédagogie de la tolérance, pédagogie inclusive, pédagogie critique des normes)⁴. L'exclusion

¹ « Les données que nous possédons à leur sujet [des élèves LGBTQ, nda] révèlent que ces jeunes sont parmi les plus violenté·e·s dans l'enceinte scolaire, en raison du fort caractère normatif qui y prévaut (UNESCO et ONU-Femmes, 2017). » RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.11.

² « Une personne intersexe est une personne dont les caractéristiques sexuelles ne correspondent pas aux définitions normatives du masculin ou du féminin ». *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.10.

⁴ DEVIEILLE Élise, « La pédagogie critique des normes : apports et exemples suédois » in PEREIRA Irène (coord.), *op. cit.*, 2019, pp.237-253.

correspond au fait que les contenus pédagogiques utilisés représentent principalement, voire quasi-exclusivement, les personnes qui correspondent aux normes dominantes (en termes de genre et de sexualité, mais aussi de classe, de race, de handicap, d'âge, etc.).

Pour lutter contre les discriminations, certain·e·s enseignant·e·s choisissent la « pédagogie de la tolérance » qui a pour objectif de « créer de la compréhension, de la tolérance et de l'empathie envers les personnes exposées aux discriminations, au harcèlement et aux violences structurelles »¹. Cette pédagogie passe notamment par la mise en place de journées thématiques : les journées sur les LGBTphobies, sur le handicap, etc. Gabrielle Richard cite le témoignage d'un enseignant au Québec qui s'inscrit dans cette approche :

« Je me fais un devoir de parler d'homosexualité, en lien avec la discrimination, les droits de la personne et la tolérance. [...] Je dois travailler sur leur tolérance. Je veux dire, ce n'est pas un choix, les gens qui sont homosexuels. Ils ont le droit d'être ce qu'ils sont, ça change quoi ? Si j'interviens, c'est en raison des statistiques que j'ai vues, des taux de tentatives de suicide chez les gais. Ça n'a pas de bon sens ! » (Enseignant d'histoire cisgenre hétérosexuel, 38 ans, Québec²)

Il s'agit bien de susciter la tolérance et l'empathie des élèves hétérosexuel·le·s, notamment en invoquant les chiffres sur le suicide. Cette pédagogie reproduit des rapports de pouvoir inégalitaires, puisque « quand on appelle à la tolérance envers les homosexuel·les ou les personnes trans, ce sont les hétéro cisgenre qui définissent « la norme » et décrètent qui en fait partie, qui sera toléré·e ou non, qui aura des droits et qui n'en aura pas »³, souligne Élise Devieille.

C'est ce que l'on retrouve notamment dans l'instauration de « débats » autour des droits de chacun·e·s. En France, comme au Québec, il existe un cadre légal encadrant les droits et sanctionnant le fait que les propos anti-LGBT ne sont pas des opinions mais des délits⁴. Cependant, ces débats peuvent tout de même exister, comme le souligne le témoignage recueilli par Gabrielle Richard, d'une enseignante au Québec.

¹ *Ibid.*, p.239.

² RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, pp.113-114. Ces entretiens ont été réalisés par Gabrielle Richard dans le cadre de diverses recherches entre 2011 et 2018 en France et au Québec.

³ DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, in PEREIRA Irène (coord.), *op.cit.*, 2019, p.239.

⁴ En France, l'article R625-8-1 du Code pénal punit de l'amende prévue pour les contraventions de la 5^e classe « l'injure non publique commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur sexe, de leur orientation sexuelle ou identité de genre, ou de leur handicap ». « Le montant de l'amende est de 1 500 euros au plus pour les contraventions de la 5^e classe, montant qui peut être porté à 3000 euros en cas de récidive lorsque le règlement le prévoit » Code pénal, Article 131-1.

- *Une fois par semaine, on échange sur différents sujets. Il y a autant : « Qu'est-ce que vous pensez de la communauté gaie ? » que « Est-ce que vous êtes d'accord qu'il y ait un Village pour eux ? Des évènements pour eux ? » Ça paraissait anodin parce que ça passait par des sujets d'actualité.*
- Et dans ces débats-là, ton rôle était quoi ?
- *Modérateur. On ne se positionnait jamais. Jamais, jamais, jamais. »*
(Enseignante en adaptation scolaire cisgenre hétérosexuelle, 34 ans)¹.

En étant « modérateur », l'enseignant·e souhaite peut-être appliquer le « principe de neutralité » mais le message qu'il·elle transmet est que les positions « pour » et « contre » la « communauté gaie » sont des opinions qui se valent.

Il existe également la « pédagogie inclusive » qui souhaite pallier l'exclusion et l'invisibilisation en représentant au mieux la diversité des êtres humains. En éducation à la sexualité, cela revient « à représenter la diversité des corps (corps de toute corpulence, couleur de peau, taille, handicap), à aborder l'intersexuation, la transidentité, l'homosexualité au même titre que l'hétérosexualité »². Cependant, cette pédagogie tend « à ne pas nommer les inégalités et les discriminations »³, souligne Élise Devieille. De plus, le risque est la multiplication d'interventions sur différentes thématiques « sans lien entre elles » nécessitant ainsi beaucoup de temps, « sans pour autant être garante de modifications des perceptions ou des comportements des élèves »⁴, précise Gabrielle Richard. Par ailleurs, l'objectif d'une représentation exhaustive de la diversité semble être un objectif louable, mais impossible à appliquer concrètement et de manière systématique.

Plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s en entretien semblent se positionner dans cette posture de la pédagogie inclusive. Julie, professeure de lettres, critique vis-à-vis de la philosophie de la tolérance qui ressort de la circulaire de 2018 (cf. partie I, chapitre 2), a réalisé un diplôme universitaire en études sur le genre pour compléter ses connaissances, et ainsi mettre en place des séances plus inclusives.

Ce que nous [le groupe qui prend en charge les séances d'éducation à la sexualité, nda] essayons de faire, humblement et deux heures par an [rires, nda], donc doucement, c'est d'avoir un discours inclusif. [...] On essaye de ne pas dire : il y a les femmes, il y a les hommes et, au milieu, il y a les intersexes. Donc, c'est plus une attention dans la façon de formuler un certain nombre de réalités qui prime,

¹ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.115.

² DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, in PEREIRA Irène (coord.), *op.cit.*, 2019, p.239.

³ *Ibid.*, p.241.

⁴ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.115.

plutôt que de faire une liste de thématiques. On essaye de pas forcément traiter d'orientation sexuelle mais de parler de partenaire. D'inclure, féminin, masculin pour que devant une classe tout le monde puisse s'entendre et se sentir concerné. Comme on ne peut pas tout faire, on sait bien qu'on laisse des choses dans l'ombre¹.

Conséquence de l'invisibilisation des personnes non-binaires, trans, intersexes, queer, mais aussi lesbiennes, gais, bisexuel·le·s ou asexuel·le·s, certain·e·s enseignant·e·s peuvent se sentir moins à l'aise pour traiter de ces identités et orientations par manque de connaissances, et se restreindre ainsi aux sujets qu'elles·ils maîtrisent le mieux et/ou qui correspondent à leurs vécus. Par exemple, Thomas, professeur des écoles, s'estime « très détendu » pour parler d'homosexualité à ses élèves. Au contraire, pour parler d'identité de genre, et de transidentité en particulier, il se sent moins à l'aise.

Je leur dis que je ne connais pas trop par exemple. [...] Biologiquement, on est un homme ou une femme, et après il y a des gens qui se sentent plus homme, des gens qui se sentent plus femme, mais je ne parle pas, par exemple, de genre assigné à la naissance. [...] Je ne rentre pas plus dans les détails, parce que moi-même je me sens homme [cisgenre, nda], je comprends tout à fait qu'on se sente autrement, mais je n'ai pas... je ne sais pas²...

Cela souligne donc l'importance pour l'ensemble du corps enseignant d'avoir une formation sur ces enjeux. Comment lutter contre les LGBTphobies, si les ressources et les connaissances de base sur les identités LGBTQ ne sont pas accessibles à tou·te·s ?

Certaines ressources existent sur le sujet, à l'instar de SVT Égalité évoquée précédemment. Du côté de l'Éducation nationale, une campagne a été lancée par le Ministère, en 2019, intitulée « Tous égaux, tous alliés » et parue avec un Guide d'accompagnement « Prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et les lycées » (laissant de côté, une fois encore, le premier degré). Cependant, comme le souligne Gabrielle Richard, l'appropriation de ces ressources par les enseignant·e·s requiert « un travail important d'investigation, d'autoformation et de préparation de la part des enseignant·e·s. Cet investissement demande de la conviction et du temps »³. Ce sont ainsi, encore une fois, les enseignant·e·s déjà sensibilisé·e·s à ces enjeux qui prennent le temps de se former. De plus, selon la sociologue, « au-delà de la

¹ Entretien avec Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

² Entretien avec Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

³ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.143.

nécessité de leur formation qui est bien réelle », les enseignant·e·s ont besoin « d'un soutien explicite des autorités scolaires »¹.

Discuter ouvertement avec ses élèves d'orientation sexuelle ou d'identité de genre, c'est accepter de briser le silence autour de ces réalités dans le système éducatif. Il s'agit d'un acte de contestation du *statu quo* qui constitue en soi une prise de risque, particulièrement en l'absence d'appui clair de la direction².

Cette « prise de risque » est d'autant plus importante lorsqu'il ne s'agit plus seulement de porter l'attention sur les difficultés spécifiques que vivent les élèves LGBTQ, mais de questionner explicitement les normes de genre et de sexualité en vigueur.

3.3 La réponse proposée par la pédagogie critique des normes

L'approche dominante en éducation à la sexualité intègre des éléments sociaux et psycho-émotionnels mais reste ancrée dans une approche de prévention et de santé. Elle continue ainsi à se rattacher au domaine de la biologie (prédominance des sujets sur la puberté, la reproduction, la grossesse, les IST, etc.), domaine lui-même façonné par des conceptions genrées, binaires et hétéronormatives du monde³. Ainsi, une des limites soulignées par Aurore Le Mat réside dans la dépolitisation de l'éducation à la sexualité. Le discours dominant sur l'éducation à la sexualité, en « ne nommant pas les inégalités », met l'accent sur l'individu et la psychologie⁴.

L'exemple de la lutte contre l'homophobie est à ce titre emblématique. La combinaison des techniques de gouvernement de la promotion de la santé à l'approche psychologique des problèmes liés à l'homophobie a pour résultat d'*individualiser le problème de la discrimination sociale* en lui trouvant un « remède » personnel : l'estime de soi. Il s'agit alors de prévenir le suicide des jeunes homosexuel·le·s en renforçant leur estime de soi, au lieu de systématiser les interventions de lutte contre l'homophobie dans les établissements scolaires⁵.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p.144.

³ FILLOD Odile, « Le genre comme outil d'amélioration de l'enseignement des SVT », Colloque *Genre, didactique, formation*, édité par Centre Hubertine Auclert, 2016, pp.27-30, Url : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/actes-genredidactique-19102016.pdf>, consultée le 11 novembre 2020.

⁴ Dans son article sur les inégalités sociales dans l'éducation sexuelle, la sociologue Maud Gelly souligne que « la psychologisation du sexuel va de pair avec une désociologisation de la sexualité », ce qui est illustré notamment dans les guides du formateur de 2004. GELLY Maud, *op. cit.*, 2013, p.83.

⁵ LE MAT Aurore, *op.cit.*, 2018, p.423.

Selon la chercheuse, le fait d’ôter l’aspect social et politique du sujet traité – ici l’homophobie – permet d’en faire un sujet en termes de santé publique – prévention des suicides – et ainsi de rendre plus légitime le fait de traiter de cette thématique en milieu scolaire¹. Cela rejoint l’argumentaire mis en place par la pédagogie de la tolérance, cité précédemment.

Pour « contrecarrer la pédagogie de la tolérance », la pédagogie critique des normes s’est développée dans des pays scandinaves comme la Suède². Cette pédagogie est une des branches des pédagogies critiques, inspirées par Paulo Freire, tout comme la pédagogie de l’égalité évoquée précédemment par Isabelle Collet. La pédagogie critique des normes met au cœur de son analyse les rapports de pouvoir qui produisent des normes dominantes, et des catégories de personnes « hors norme » ou « anormales »³. Comme l’explique Élise Devieille, « il ne s’agit pas de réclamer le droit d’être inclus·e à la norme, mais de mettre au centre du questionnement la norme elle-même, comment elle est produite et reproduite, les privilèges qu’elle procure, les inégalités qu’elle produit, etc. »⁴. Pour sa part, Gabrielle Richard utilise aussi bien l’expression pédagogie critique des normes, que pédagogie queer ou pédagogie antioppressive⁵ (cette dernière figurant dans le sous-titre de son ouvrage *Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*)⁶. Je retiendrai ici l’expression « pédagogie critique des normes », relativement claire dans son énoncé.

Pour Adrien, professeur de lettres, cette approche pédagogique est relativement spontanée. Sans se référer à ces bases théoriques, Adrien travaille à susciter un « étonnement » chez ses élèves en les amenant à questionner leurs représentations.

Là où je considère que mon cours est plus ou moins réussi, ce n’est pas quand ils [les élèves, nda] me disent « vous avez raison » mais quand ils disent « mais oui

¹ *Ibid.*, p.425.

² Élise Devieille a eu l’occasion d’étudier cette approche dans le cadre de son travail doctoral sur l’éducation à la sexualité en Suède. Elle explique que ce concept a été utilisé pour la première fois en 2004, par une association suédoise qui milite pour l’égalité des droits LGBTI (RFSL). Précisions apportées par e-mail par Élise Devieille citées dans : PEREIRA Irène, *op. cit.*, 2019, p.24.

³ DEVIEILLE Élise, « La pédagogie critique des normes : apports et exemples suédois » in PEREIRA Irène (coord.), *op.cit.*, 2019, p.241.

⁴ *Ibid.*

⁵ La pédagogie queer est développée par Déborah Britzman dans les années 1980 aux États-Unis et intègre les thématiques LGBTQIA+ dans les pédagogies critiques. Dans cette lignée, Kévin K. Kumashiro, toujours aux États-Unis, développe la pédagogie antioppressive qui se veut intersectionnelle (lui-même étant un homme queer et racisé). La pédagogie critique des normes qui se développe notamment en Suède s’inspire des travaux de Kévin K. Kumashiro et centre son regard sur les normes et non sur les minorités. INSTITUT BELL HOOKS – PAULO FREIRE, « Queer et critique de la norme » [Vidéo] mise en ligne le 19 août 2020, Url : <https://bit.ly/33gsCMU>, consultée le 21 octobre 2020.

⁶ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.119.

c'est trop con ! » ou « c'est ridicule ! », que ça soit eux qui se positionnent dans un déplacement de la norme, en se disant « cette loi-là n'a aucune légitimité ». Ce n'est pas à moi de déconstruire cette légitimité, par contre c'est à moi de déplacer le curseur en faisant juste un focus sur quelque chose qu'ils n'ont plus l'habitude de voir¹.

Néanmoins, pour les enseignant·e·s qui s'inscrivent dans cette pédagogie, il s'agit souvent d'une « pédagogie de l'inconfort »², qui remet sans cesse en question ce qui « va de soi ». La pédagogie critique amène les enseignant·e·s, et les élèves, à prendre conscience des rapports sociaux de pouvoir. En termes d'outils qui permettent une approche critique³, Élise Devieille donne l'exemple du jeu « Un pas en avant »⁴ où chaque participant·e reçoit un personnage décrit par quelques caractéristiques (profession, genre, lieu de vie, etc.). Au départ, tou·te·s les participant·e·s sont aligné·e·s. Puis, ils·elles font « un pas en avant » lorsqu'une phrase énoncée correspond à leur personnage. Ces phrases sont du type : « Je voyage où je veux sans avoir besoin de vérifier l'accessibilité de l'avion, du train ou du bus », « Je peux acheter des pansements, des vêtements « couleur chair » et du fond de teint « nude » dont la couleur correspond à celle de ma peau et être accueilli·e dans n'importe quel salon de coiffure », ou encore « On ne m'a jamais appris de technique pour éviter le viol »⁵. Cet exercice permet de rendre visibles les privilèges. De plus, bien que l'éducation à la sexualité soit un moment dans l'enseignement où les normes de genre et d'orientation sexuelle « sont les plus explicitées »⁶, la pédagogie critique des normes permet de s'inscrire dans une approche intersectionnelle, c'est-à-dire prenant en compte l'articulation de différentes oppressions systémiques (comme le validisme⁷, le racisme, etc.).

¹ Entretien avec Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.

² RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.122.

³ Irène Pereira, sociologue spécialiste des pédagogies critiques, insiste sur la distinction entre la pédagogie critique qui tend vers un « agir éthique » (conscientisation des rapports sociaux de pouvoir) et la didactique critique qui peut, pour sa part, « proposer des outils et des techniques qui visent à élever le niveau de conscience sociale critique des apprenants mais aussi des enseignants ». INSTITUT BELL HOOKS – PAULO FREIRE, « Initiation à la pédagogie critique », [Vidéo], mise en ligne le 18 août 2020, à partir de la dixième minutes, Url : <https://bit.ly/3fCHXfK>, consultée le 21 octobre 2020.

⁴ Cet exercice, « un classique de l'éducation populaire sur les inégalités et les discriminations », est issu du manuel *Rompez ! Un manuel méthodologique sur les normes en général et l'hétéronormativité* publié en Suède en 2011 à destination des personnels éducatifs qui travaillent avec la pédagogie critique des normes. DEVIEILLE Élise, *op. cit.*, in PEREIRA Irène (coord.), *op.cit.*, 2019, pp.250-252.

⁵ *Ibid.*, p.252.

⁶ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.148.

⁷ Le validisme (ou capacitisme) correspond à la discrimination des personnes en situation de handicap. Le Collectif Lutte et Handicaps pour l'Égalité et l'Émancipation (CLHEE) le définit ainsi : « Le validisme se caractérise par la conviction de la part des personnes valides que leur absence de handicap et/ou leur bonne santé leur confère une position plus enviable et même supérieure à celle des personnes handicapées. [...] Il se traduit par des discours,

Il a été question ici des normes de genre et de sexualité qui desservent les élèves qui s'identifient ou qui sont perçues comme filles et les élèves LGBTQIA+ (et d'autant plus, les élèves qui se trouvent à l'intersection de plusieurs de ces identités). Cet hétérosexisme s'articule avec d'autres formes de discriminations, qui apparaissent notamment en s'intéressant au public auquel s'adresse l'éducation à la sexualité. Ainsi, la doctorante en pédagogie, Sophie Torrent, étudie en Suisse les cours d'éducation sexuelle spécialisée, c'est-à-dire « dispensés à des élèves nécessitant une adaptation de l'enseignement du fait d'une déficience motrice, sensorielle, intellectuelle » scolarisé·e·s dans des établissements spécialisés. Elle constate notamment « l'assignation à une catégorie de sexe » lorsque les élèves ne s'y identifient pas, et l'injonction aux filles « à être heureuse de [leur] condition féminine »¹.

Dans son travail sur l'altérisation des familles, Gaël Pasquier note que les questions du « milieu social » (qui croisent souvent race et classe) peuvent amener les enseignant·e·s à « moduler leurs objectifs et leurs exigences »². Pour certain·e·s enseignant·e·s, les élèves de classe populaire, racisé·e·s, et ceux·celles supposé·e·s de confession musulmane³, correspondent à « une catégorie d'enfants avec laquelle il serait plus difficile de travailler sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités qu'avec d'autres, mais avec laquelle il serait justement plus important de le faire »⁴.

C'est ce processus d'altérisation des familles, et ainsi des élèves, qui se donne à voir dans le témoignage de Julien, professeur des écoles dans un établissement de REP+ (réseau d'éducation prioritaire). Il évoque les difficultés à mettre en place des séances relatives à l'éducation à la sexualité ou à l'égalité : « *Ah aucune thématique sensible dans ces quartiers-là, là où justement il y en a le plus besoin, sur le rôle de la femme, déconstruire la représentation*

actions ou pratiques paternalistes, condescendants et dénigrants à l'égard des personnes handicapées, qui les infériorisent, leur nient toute possibilité d'être satisfaites de leur existence et leur refusent le droit de prendre en main leur propre vie ». CLHEE, *Manifeste du CLHEE*, 12 avril 2016, Url : <https://clhee.org/>, consultée le 13 novembre 2020.

¹ TORRENT Sophie, *op. cit.*, 2018, §1, §11, §31.

² PASQUIER Gaël, *op. cit.*, 2016, §16.

³ Lorsqu'Isabelle Collet aborde la question des violences de genre dans le cadre de la formation initiale des enseignant·e·s, elle a observé que certain·e·s étudiant·e·s supposaient que ces violences étaient relativement rares et principalement le fait de populations migrantes. À travers une étude de cas sur les violences, elle interroge cette idée préconçue : « Certain·e·s étudiant·e·s réalisent alors (parfois avec incrédulité) que le sexisme n'est pas cantonné aux banlieues cosmopolites où il serait le fait exclusif d'élèves musulmans ». COLLET Isabelle, « Prendre en compte la violence de genre dans un établissement du secondaire », in LECHENET Annie, BAURENS Mireille, COLLET Isabelle, *Former à l'égalité, Défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, 2016, Url : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:88112>, consultée le 7 novembre 2020, p.5.

⁴ PASQUIER Gaël, *op. cit.*, 2016, §16.

qu'ils peuvent avoir des genres »¹. Le terme « ces quartiers-là » renvoie aux enfants issus de milieu populaire, mais est aussi connoté religieusement puisque, juste après cette phrase, Julien précise que l'établissement dans lequel il enseignait était à côté d'une école coranique, en soulignant le fait que cela signifiait qu'il était très difficile d'évoquer des sujets relatifs au genre et aux sexualités.

Cependant, comme le souligne Gaël Pasquier, d'autres enseignant·e·s « conscient·e·s des effets discriminants que ces représentations spontanées produisent et véhiculent, les contestent lorsqu'elles·ils sont tenté·e·s d'y recourir »². La psychologue et sexologue Caroline Janvre, également intervenante en éducation à la sexualité, a publié un article en 2018 où elle étudie l'expérimentation au sein d'une association de supports de la pédagogie critique des normes (notamment à partir du travail d'Élise Devieille et du manuel suédois *Rompez !*). Elle souligne les résistances que cela a pu susciter provenant, par exemple, de professionnel·le·s niant l'existence de certaines normes³, ou refusant de « mettre des catégories »⁴.

L'analyse de Caroline Janvre met également en lumière les avantages de ce travail collectif, qui permet « d'apporter des connaissances en sociologie, discipline encore peu mobilisée dans les formations initiales des divers professionnel·le·s de l'éducation à la sexualité »⁵. Cette pédagogie « permet de comprendre les mécanismes communs à différents rapports de pouvoir sans nécessairement devoir les aborder individuellement »⁶, souligne Gabrielle Richard. Ainsi, cela vient répondre à la problématique parfois évoquée selon laquelle « on ne peut pas être formé·e à tout ». Avec la pédagogie critique des normes, il s'agit d'investir dans une formation

¹ Entretien avec Julien, professeur des écoles, académie d'Amiens, réalisé le 8 avril 2020 par Skype.

² PASQUIER Gaël, *op. cit.*, 2016, §21. Julie, professeure de lettres, fait ce travail notamment lorsqu'elle affirme à propos des séances d'éducation à la sexualité : « On essaye d'éviter aussi d'être, là encore je suis un peu caricaturale, une bande de femmes blanches qui viennent prêcher « ceci c'est bien, ceci c'est pas bien ». C'est vrai que majoritairement on est quasiment que de femmes, et beaucoup de femmes blanches, et c'est à garder dans un coin de la tête pour que les élèves ne reçoivent pas ça comme une ingérence de plus ». Entretien avec Julie, professeure de lettres, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

³ Caroline Janvre donne l'exemple d'une personne qui ne croit pas qu'il existe une norme hétérosexuelle, car il connaît quelqu'une qui a fait son *coming out* et qui n'a pas eu de retour négatif. Cette personne n'interroge pas les motifs qui font qu'un *coming out* a dû être fait et que cela n'est pas le cas pour les personnes hétérosexuelles. JANVRE Caroline, « La « pédagogie critique de la norme », sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations », *Les cahiers de la LCD*, vol. 8, no. 3, 2018, Url : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-les-discriminations-2018-3-page-81.htm>, consultée le 10 novembre 2020, §37.

⁴ « Verbaliser ces catégories socialement construites peut être interprété comme une légitimation de l'existence de races biologiques. Les catégories seront alors tues, non-nommées. Pourtant, à l'inverse de cette représentation, la pédagogie critique de la norme a pour objectif de les mettre en lumière pour s'attarder sur la construction sociale – et donc le caractère non-biologique – de ces catégories. » *Ibid.*, 2018, §40.

⁵ *Ibid.*

⁶ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.145.

qui permet d'acquérir des connaissances sur la production des normes, qui puissent ensuite s'appliquer à la lutte contre le racisme, contre le sexisme, contre les LGBTphobies, et pour l'éducation à la sexualité. De plus, l'expérimentation évoquée par Caroline Janvre a également permis « de développer ou renforcer une culture commune »¹ des professionnel·le·s, qui ont ainsi pu travailler collectivement à la remise en question des normes véhiculées par les outils habituellement utilisés, et parfois à l'amélioration de ces outils ou à la création de nouveaux.

Il s'agit ici de penser une « culture commune » différente de celle produite par l'institution et évoquée par Aurore Le Mat. L'approche par la pédagogie critique des normes peut effectivement être, pour les enseignant·e·s, une « pédagogie de l'inconfort », mais si les principes sont transmis à tou·te·s les enseignant·e·s, et aux membres de la communauté éducative de manière plus générale, ce travail collectif pourra faciliter le travail de remise en question de ce qui va de soi. Comme le soulignent les propos de Julie cités en introduction de ce chapitre, « *les enjeux de formation sont colossaux* », car il ne s'agit pas seulement de former à la mise en place de séances d'éducation à la sexualité, mais d'adopter une perspective critique sur l'ensemble des contenus pédagogiques et des pratiques.

Dans leurs interactions quotidiennes, les enseignant·e·s transmettent, volontairement ou inconsciemment, certaines représentations à leurs élèves. La mise en place de l'éducation à la sexualité, à travers des séances dédiées ou en l'intégrant dans les différents enseignements, peut offrir un cadre privilégié pour interroger ces normes, et notamment les normes de genre et de sexualité. Cependant, le fait d'être identifié·e comme une personne investi·e en éducation à la sexualité peut amener les enseignant·e·s à devoir mener un travail bien plus important, en répondant aux interrogations de leurs collègues, en questionnant leur propre rapport à leur identité de genre et orientation sexuelle, ainsi qu'en devenant les dépositaires de témoignages de violences sexuelles. Comme le rappelle Gabrielle Richard, les discours officiels interpellent régulièrement les enseignant·e·s sur les questions de violences et de discriminations « en raison de leur proximité avec leurs élèves ». Cependant :

Dans ces circonstances, ne pas leur fournir la formation et les programmes nécessaires à une pédagogie critique, c'est les dépouiller de leur capacité d'action. C'est les envoyer au front sans armure, sans moyen de défense. C'est faire reposer

¹ JANVRE Caroline, *op.cit.*, 2018, §28.

sur leurs seules épaules l'incapacité des établissements scolaires à créer les conditions d'un milieu bienveillant pour l'ensemble des élèves¹.

Ainsi, j'ai souhaité mettre en lumière dans cette partie, le lien entre des ressources et des moyens insuffisants pour la mise en place de l'éducation à la sexualité, et les difficultés à répondre aux demandes des élèves et à mettre en place une éducation non-discriminante. Les marges de manœuvre dont disposent les enseignant·e·s pour adopter une perspective critique reposent, encore une fois, sur un engagement volontaire, non rémunéré, et qui peut mettre ces enseignant·e·s dans une position minoritaire au sein de leur établissement. Il existe en effet des conséquences manifestes liés à ce positionnement, comme dans le cas de Julie, professeure de lettres, qui choisit finalement de ne plus manger à la cantine de son établissement, notamment pour éviter les remarques de ses collègues (cf. chapitre 2). Ce ne sont donc pas seulement les élèves qui sont desservi·e·s par l'approche dominante de l'éducation à la sexualité (comme le souligne Gabrielle Richard), mais cette approche conjuguée au manque de moyens, dessert également les enseignant·e·s qui se saisissent des sujets sur l'éducation à la sexualité.

¹ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.145.

CONCLUSION

L'éducation sexuelle s'est progressivement mise en place au sein des écoles tout au long du XX^{ème} siècle. Ses partisan·e·s souhaitaient, grâce à cet enseignement, mettre fin à toutes sortes de maux : la « crise démographique », les maladies vénériennes, et plus tard, l'épidémie du sida, mais aussi les infections sexuellement transmissibles (IST), les grossesses précoces, etc. À la fin des années 1990, le terme « éducation à la sexualité » s'impose avec une volonté de transmettre une approche globale de la sexualité, en évoquant les dimensions psycho-affectives, culturelles et sociales de cette dernière¹. Cependant, malgré le changement de terminologie en faveur du terme « éducation à la sexualité », l'ancrage de cette éducation dans le domaine de la biologie et de la prévention reste prégnant. Ainsi, la loi du 4 juillet 2001, qui vient consacrer l'obligation de mettre en œuvre trois séances annuelles d'éducation à la sexualité, a pour objet principal l'interruption volontaire de grossesse (IVG) et la contraception.

L'objet de ce mémoire était de comprendre dans quelle mesure les conditions de formation et les moyens à disposition des enseignant·e·s permettent – ou non – de mettre en œuvre les trois séances annuelles, et de réaliser une éducation qui ne soit pas discriminante.

Dans la première partie de ce travail, l'analyse des textes de loi, les travaux sur l'évolution de l'éducation sexuelle/éducation à la sexualité, et l'étude des controverses de ces dix dernières années, m'ont permis de confirmer que l'histoire de l'éducation à la sexualité est une histoire faite « d'avancées et de reculs ». Il s'agissait ainsi de mettre en lumière le manque d'investissement des pouvoirs publics, souligné aussi bien par des recherches (comme celles de Michel Bozon, d'Élise Devieille et d'Aurore Le Mat), que par les personnes interrogées dans le cadre des entretiens.

En choisissant de me centrer sur le rôle des enseignant·e·s, l'étude du contexte général de l'éducation à la sexualité m'a permis de démontrer l'ambiguïté des textes officiels, qui impliquent l'ensemble de la communauté éducative mais ne stipulent pas l'obligation pour tou·te·s les enseignant·e·s de se former sur l'éducation à la sexualité, ni de prendre en charge sa

¹ Circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998, « Éducation à la sexualité et prévention du sida ».

mise en œuvre. C'est ainsi que se crée cette catégorie des « enseignant·e·s volontaires » sur qui repose, en grande partie, la mise en place de ces séances. De surcroît, l'application partielle de la loi (qui ne prévoit pas de sanction en cas de non-respect, et dont l'évaluation de l'application est restée limitée) génère d'importantes disparités selon les établissements et les académies. Les enseignant·e·s volontaires peuvent certes compter sur les ressources proposées au niveau académique, mais à condition seulement que les équipes de pilotage sur l'éducation à la sexualité soient actives à cet échelon. De même, pour que les enseignant·e·s obtiennent le soutien de leur hiérarchie et de leurs collègues, ces dernier·ière·s doivent être eux·elles-mêmes convaincu·e·s de l'importance de la mise en œuvre de ces séances.

Une des premières limites à l'application de la loi sur l'éducation à la sexualité correspond donc au fait qu'elle repose sur les enseignant·e·s volontaires et non sur l'ensemble de la communauté pédagogique. Ce manque d'investissement en faveur de ce sujet se retranscrit également dans les ressources et les moyens mis à disposition des enseignant·e·s. L'analyse des dispositifs de formation (initiale et continue) sur l'éducation à la sexualité, ainsi que les témoignages recueillis d'enseignant·e·s et de formateur·rice·s, m'ont permis de souligner deux points. Premièrement, la formation repose entièrement sur l'investissement des formateur·rice·s et la participation des stagiaires, puisque les formateur·rice·s sont des personnes volontaires qui organisent des formations à destination de stagiaires volontaires, et que ces dernières peuvent être annulées s'il n'y a pas un nombre suffisant d'inscrit·e·s. Ces formations ne concernent donc qu'une très petite minorité d'enseignant·e·s, souvent déjà sensibilisé·e·s sur les questions de genre et de sexualités. Deuxièmement, les formations apparaissent souvent comme un levier essentiel de l'application de la loi. Néanmoins, ces quelques jours de stage, ou les quelques heures de module en formation initiale, sont rarement suffisants pour garantir le fait que les enseignant·e·s se sentent à même de réaliser des séances d'éducation à la sexualité.

Par ailleurs, j'ai choisi d'étudier les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s volontaires – évoquées dans des travaux sur le sujet et/ou au cours des entretiens – avec le prisme du travail réalisé en amont des séances. Cela m'a permis de mettre en exergue l'important travail de préparation – formation, trouver des ressources, fixer des horaires dédiés dans l'emploi du temps des élèves, choisir une stratégie pour en discuter auprès des familles – que doivent prendre en charge les enseignant·e·s volontaires, seul·e·s ou en petit groupe. Ainsi, la seconde partie de ce travail a démontré que les ressources spécifiquement dédiées à l'éducation à la sexualité reposent sur un principe de volontariat : les enseignant·e·s qui portent

des projets d'éducation à la sexualité sont celles·ceux qui ont choisi de s'investir, et qui le font, en partie, bénévolement.

Après avoir démontré le manque de moyens à destination des enseignant·e·s et les difficultés qu'ils·elles rencontrent, j'ai souhaité, dans la troisième partie, explorer les conséquences de ces limites sur la mise en pratique de l'éducation à la sexualité. Les travaux sur la reproduction des normes dans le milieu scolaire ont démontré les limites de l'approche dominante en éducation à la sexualité. Je partage ainsi le postulat selon lequel cette approche dominante reproduit des discriminations vis-à-vis d'un certain nombre d'élèves. Cependant, j'ai souhaité démontrer dans cette partie, que cette approche dominante ne desservait pas uniquement les élèves mais également les enseignant·e·s investi·e·s sur le sujet. Ces enseignant·e·s se retrouvent souvent en position minoritaire, voire accusé·e·s de « militantisme », signe que l'éducation à la sexualité n'est toujours pas reconnue comme pleinement légitime au sein même de l'Éducation nationale. Les enseignant·e·s LGBTQ sont directement confronté·e·s à l'approche de la tolérance – qui promeut la lutte contre les LGBTphobies mais relègue au domaine de l'intime (et donc du non dicible au sein de l'école) tout ce qui identifie les enseignant·e·s en tant que personnes LGBT. De plus, ce sont aux enseignant·e·s qu'« on demande des comptes » lorsque « la sexualité des jeunes fait les manchettes (homophobie, cyberviolence, hypersexualisation) »¹, comme le souligne Gabrielle Richard. Les enseignant·e·s se retrouvent ainsi face à des injonctions contradictoires, entre le fait de lutter contre les discriminations et les violences, tout en composant avec des contenus souvent fortement normatifs, et des ressources limitées pour prendre en charge les violences existantes et témoignées.

L'analyse menée dans le cadre de ce mémoire m'a permis de confirmer les lacunes en termes de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité. En prenant comme point de départ le rôle des enseignant·e·s, j'ai souhaité mettre en lumière l'écart entre un affichage politique en faveur de l'éducation à la sexualité – publications de circulaires, de guides, de ressources – et le manque de moyens de mise en œuvre dont disposent les enseignant·e·s. D'une part, la formation repose sur un principe de volontariat, ce qui limite sa portée. D'autre part, la mise en place de séances d'éducation à la sexualité représente un travail de préparation important, qui n'est que peu reconnu du point de vue symbolique comme du point de vue financier. Ces conditions de formation et d'accès aux ressources ne permettent pas de faire de l'éducation à la

¹ RICHARD Gabrielle, *op. cit.*, 2019, p.14. « Faire les manchettes » signifie « faire la une » ou « faire les gros titres », les manchettes renvoyant aux titres qui apparaissent sur la première page d'un journal.

sexualité un enseignement légitime, puisqu'elle n'est que peu ou pas valorisée, ni d'en faire respecter le caractère obligatoire, puisque seul·e·s les enseignant·e·s volontaires la prennent en charge. En outre, les ressources à destination des enseignant·e·s ne permettent pas de dépasser l'approche dominante en éducation à la sexualité, qui reste très largement discriminante.

En commençant ce travail, je souhaitais me centrer principalement sur la formation (initiale et continue) des enseignant·e·s. Néanmoins, j'ai rapidement été confrontée au fait qu'il s'agit d'un dispositif complexe faisant intervenir de nombreux·euses acteur·rice·s, et qu'il existe très peu d'analyses théoriques sur le sujet. La principale limite de mon travail est ainsi de ne pas avoir suffisamment exploré l'organisation et le contenu des formations en éducation à la sexualité. Cela aurait notamment nécessité l'observation de séances de formations (suspendues durant le confinement), mais également une étude plus approfondie du profil des formateur·rice·s. Une perspective de recherche serait donc d'étudier les formations de formateur·rice·s, le parcours et les évolutions de ces dernier·ière·s, notamment pour s'intéresser aux marges de manœuvre entre ce qui est prescrit par les textes officiels et ce qui est fait, et entre les objectifs visés et les moyens donnés.

Une deuxième limite concerne les entretiens menés. Ces entretiens ont été extrêmement riches et m'ont permis d'appréhender les difficultés et les enjeux pour les enseignant·e·s. Cependant, ces entretiens ont réuni des profils très divers de professionnel·le·s évoluant dans des contextes différents. Pour une étude plus fine des mécanismes de délégation des responsabilités, de la répartition de la charge de travail, et du soutien, ou non, de la part de la hiérarchie et des collègues, je pense qu'il serait intéressant de circonscrire une recherche à l'échelle d'un établissement scolaire.

Concernant les perspectives sur l'éducation à la sexualité, je rejoins ici la conclusion d'Élise Devieille : les pédagogies critiques, qui questionnent les normes et ont à cœur la conscientisation des rapports de pouvoir et l'émancipation, sont celles qui apparaissent le plus à même de permettre la mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité dans une perspective égalitaire et non discriminante. En ce sens, pour que les enseignant·e·s aient accès à ces ressources, une piste de réflexion pour prolonger ce travail serait d'interroger le lien entre la recherche universitaire (et notamment les études sur le genre), la formation des enseignant·e·s, et la production d'outils pédagogiques. Réfléchir à la mise en œuvre des pédagogies critiques mène également à une problématique plus générale, concernant les possibilités pour l'institution scolaire d'être porteuse d'un discours profondément

émancipateur. Il s'agit ici d'un sujet à part entière pour interroger les possibilités de porter un discours critique depuis la position d'enseignant·e¹.

Enfin, on peut s'interroger sur les conséquences de la crise sanitaire liée au covid-19 sur ces séances d'éducation à la sexualité. Il a été évoqué, en introduction de ce travail, que certain·e·s enseignant·e·s et formateur·rice·s interrogé·e·s faisaient état d'une rupture dans le dispositif d'éducation à la sexualité en raison du confinement, et craignaient de devoir « *tout reprendre à zéro* »² à la rentrée prochaine. Or, des associations ont signalé la hausse des violences intrafamiliales durant le confinement³, et le Service national d'accueil téléphonique pour l'enfance en danger (le SNATED qui gère le numéro de téléphone 119) a connu une hausse du nombre d'appels reçus de 89% entre le 13 et le 19 avril 2020, par rapport aux chiffres de l'année précédente à la même période⁴. L'école, notamment en tant que lieu physique, peut représenter une échappatoire pour les enfants et les jeunes victimes de violences, dont ceux·celles victimes de violences sexuelles au sein de leur foyer, et celles·ceux qui subissent des discriminations LGBTphobes dans leur famille. Il est donc urgent de prendre en charge ces thématiques. Mais, bien que le ministère de l'Éducation nationale ait publié un document à destination des enseignant·e·s intitulé « Prévention des violences intrafamiliales pendant le confinement »⁵, il n'est pas sûr que cela soit accompagné par des mesures renforçant les formations des enseignant·e·s sur les questions de genre, de sexualités, et de détection des violences, ni d'une augmentation des moyens accordés pour la mise en place des séances d'éducation à la sexualité.

Enfin, pour revenir à mon intérêt de départ pour ce sujet – l'éducation à la sexualité est-elle une solution viable et réalisable pour en finir avec les violences sexuelles ? – il me semble que cela ne peut être possible que si elle se fait en conscientisant et en questionnant les normes en jeu. Ainsi, dans cette période de risques accrus de violences et d'accentuations des inégalités et des discriminations, œuvrer à une mise en pratique non discriminante de l'éducation à la sexualité paraît particulièrement pertinent pour prendre en charge ces problématiques.

¹ DEVIEILHE Élise, *op. cit.*, in PEREIRA Irène (coord.), *op.cit.*, 2019, pp.252-253.

² Entretien avec Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.

³ *Le Parisien*, « Confinement : « Mieux vaut se tromper que de laisser un enfant en danger », Tribune rédigée par #NousToutes et Unicef France, le 26 avril 2020, Url : <https://bit.ly/3pLVx5c>, consultée le 20 novembre 2020.

⁴ MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTE, « Enfance en danger : le gouvernement mobilisé », publié le 22 avril 2020, Url : <https://bit.ly/2HkGVsb>, consultée le 20 novembre 2020.

⁵ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Prévention des violences intrafamiliales pendant le confinement », Url : <https://bit.ly/36epine>, consultée le 26 novembre 2020.

BIBLIOGRAPHIE

AIRTON Lee, « The Gender-Friendly Classroom. Practical Advice for Teachers on Welcoming Gender Diversity Every Day », *Education Canada*, 2019. Url : <https://www.edcan.ca/articles/gender-friendly-classroom/>, consultée le 14 octobre 2020.

ALPE Yves, BARTHES Angela, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no 29, 2013, pp.33-44, Url : <http://journals.openedition.org/dse/95>, consultée le 21 octobre 2020.

ANATRELLA Tony, « Préface » in *Gender, la Controverse*, Éditions Pierre Téqui, 2011.

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques, « Chapitre 11. Niveau de formulation », in ASTOLFI Jean-Pierre et al. (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2008, pp.111-119.

BAURENS Mireille, SCHREIBER Caroline, « Comment troubler les jeunes enseignant·e·s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, no 2, 2010, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-72.htm>, consultée le 28 octobre 2020, pp. 72-87.

BERAUD Céline, « Un front commun des religions contre le mariage pour tous ? », *Contemporary French civilization*, no 3, 2014, pp.335-349.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck Supérieur, 4^e édition (2012), 2016.

BOZON Michel, *Sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin, 2005, 128p.

BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesses*, vol.1, no 60, 2012, pp.121-134, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>, consultée le 3 novembre 2020.

BRENOT Philippe, *L'éducation sexuelle*, Paris, Presses Universitaires Françaises, Coll. Que sais-je ?, 1996.

CLAIR Isabelle, « Dedans/dehors. La sexualité, une ligne de démarcation ? », *Genre, sexualité & société*, no 7, 2012, Url : <http://journals.openedition.org/gss/2386>, consultée le 16 novembre 2020.

CLAIR Isabelle, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2016, vol. 213, no 3, p.66-83, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2016-3-page-66.htm>, consultée le 17 novembre 2020.

COLLECTIF IVP, *Avorter. Histoires des luttes et des conditions d'avortement des années 1960 à aujourd'hui*, Grenoble, Éditions tahin party, 2008.

COLLET Isabelle, « Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité », *Le français d'aujourd'hui*, vol.193, no 2, 2016, pp.111-126, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujour-hui-2016-2-page-111.htm>, consultée le 29 octobre 2020.

COLLET Isabelle, « Prendre en compte la violence de genre dans un établissement du secondaire », in LECHENET Annie, BAURENS Mireille, COLLET Isabelle, *Former à l'égalité, Défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, 2016, Url : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:88112>, consultée le 7 novembre 2020.

COLLET Isabelle, « Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant », *Recherches féministes*, vol.31, no 1, 2018, pp.179-197, Url : <https://www.erudit.org/fr/revues/rf/2018-v31-n1-rf03912/1050660ar/>, consultée le 29 septembre 2020.

COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, CRDP de l'académie de Grenoble, collection Vie Scolaire, 2010.

CORDOLIANI Christine, « Le CESC, outil de santé à l'école, ancré dans son territoire », *Administration & Éducation*, vol.157, no 1, 2018, pp.19-24, Url : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-1-page-19.htm>, consultée le 8 septembre 2020.

COUCHOT-SCHIEX Sigolène, « Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil », *Éducation & Formations*, no 99, juillet 2019, pp.15-32, Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02199836/document>, consultée le 18 septembre 2020.

CRENSHAW Kimberlé Williams, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, vol. 39, no. 2, 2005, pp.51-82.

DE LUCA BARRUSSE Virginie, LE DEN Mariette, *Les politiques de l'éducation à la sexualité en France. Avancées et résistances*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 2016.

DESAULNIERS Marie-Paule, *Pédagogie de l'éducation sexuelle*, Ottawa, Éditions Agence d'Arc inc., 1990.

DEVIEILHE Elise, *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité en France et en Suède*, thèse de Sociologie, Université de Caen, 2013.

DEVIEILHE Élise, « La pédagogie critique des normes : apports et exemples suédois » in PEREIRA Irène (coord.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*, Éditions du Croquant, 2019, pp.237-253.

DORLIN Elsa, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*, Paris, Éditions la Découverte, 2009 (2006).

DURU-BELLAT Marie, JARLEGAN Annette, « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire » in *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Thierry Blöss éd., Presses Universitaires de France, 2001, pp.73-88, <https://www.cairn.info/la-dialectique-des-rapports-hommes-femmes--9782130503811-page-73.htm>, consultée le 16 octobre 2020.

ESTERLE Maryse, *Où va la formation des enseignants ? Des IUFM aux ESPÉ. Chronique d'un passage tourmenté*, Paris, Éditions PETRA, coll. « Éducation, art du possible », 2017.

FABRE Michel, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, no 36, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/edso/875>, consultée le 27 octobre 2020.

FASSIN Éric, « Démocratie sexuelle », *Comprendre, revue de philosophie et de sciences sociales*, numéro spécial « La sexualité », no 6, automne 2005, pp.263-276.

FEDERICI Silvia, *Caliban et la Sorcière. Femmes, corps et accumulation primitive*, Entremonde Senonevero, 2^e édition, 2017 (2004).

FILLOD Odile, « Le genre comme outil d'amélioration de l'enseignement des SVT », Colloque *Genre, didactique, formation*, édité par Centre Hubertine Auclert, 2016, pp.27-30, Url : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/actes-genredidactique-19102016.pdf>, consultée le 11 novembre 2020.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité I. La Volonté de Savoir*, NRF Éditions Gallimard, 1976.

GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no 2, 2018, pp.5-16, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-cahiers-du-genre-2018-2-page-5.htm>, consultée le 8 janvier 2020.

GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, entretien avec Fatima KHEMILAT, « Les Journées de retrait de l'école : une mobilisation très relative des musulmans en France », *Cahiers du genre*, vol. 65, no 2., 2018, pp.41-57, Url : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2018-2-page-41.htm>, consultée le 9 janvier 2020.

GELLY Maud, « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, vol. 31, 2013, pp.73-96, Url : <https://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sante-2013-4-page-73.htm>, consultée le 7 octobre 2020.

HARDING Sandra, « Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? » in ALCOFF Linda, POTTER Elizabeth (éd.), *Feminist Epistemologies*, New York/London, Routledge, 1993, pp.49-121.

JANVRE Caroline, « La « pédagogie critique de la norme », sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations », *Les cahiers de la LCD*, vol. 8, no 3, 2018, pp.81-102, Url : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-les-discriminations-2018-3-page-81.htm>, consultée le 10 novembre 2020.

KAPOTE (Dr.), *Génération Q. Chroniques*, Éditions la ville brûle, 2018.

KHAYATT Didi, « L'identité sexuelle et l'enseignement : devons-nous nous affirmer au travail ? » (titre original: « Sex and the Teacher: Should We Come Out in Class? »), traduit par Suzanne MINEAU, *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, 1997, pp.83-87, Url: <https://id.erudit.org/iderudit/001387ar>, consultée le 3 novembre 2020.

KNIBIEHLER Yvonne, « L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, Url : <http://journals.openedition.org/cli/436>, consultée le 3 février 2020.

KOLLY Bérengère, « Du féminisme dans et par l'éducation. Regard sur *L'éducation féministe des filles* de Madeleine Pelletier (1914) », Presse universitaire de Caen, *Le Télémaque*, no 43, 2013, pp.127-138, Url : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2013-1-page-127.htm>, consultée le 24 octobre 2020.

LEBEAUME Joël, « Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, no 50, 2012, pp.11-24, Url : www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1085, consultée le 28 octobre 2020.

LE MAT Aurore, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, no 11, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/gss/3144>, consultée le 23 septembre 2020.

LE MAT Aurore, *Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*, thèse de science politique, Université de Lille 2, 2018.

LE SAUX PENAULT Elsa, *Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant une recherche sur la littérature jeunesse. Une Recherche-Action à l'école primaire*, thèse en sciences de l'Éducation, Université Paris Nanterre, 2017.

LE SAUX-PENAULT Elsa, « Légitimité et pouvoir d'agir des enseignants qui éduquent à l'égalité des sexes. Une recherche-action à l'école primaire », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 3, no 66, 2020, pp.165-182, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-165.htm>, consultée le 14 octobre 2020.

MUSSO Sandrine, « Faire preuve par l'épidémiologie : lectures « indigènes » des chiffres du sida en France », *Quaderni*, no 68, 2009, pp.71-82, Url : <http://journals.openedition.org/quaderni/179>, consultée le 7 septembre 2020.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, no 1, 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, pp.71-109, Url : <https://journals.openedition.org/enquete/263>, consultée le 18 novembre 2020.

PASQUIER Gaël, « L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, no 7, 2016, pp.83-99. Url : <http://journals.openedition.org/socio/2425>, consultée le 8 octobre 2020.

PASQUIER Gaël, RICHARD Gabrielle, « Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre », *Recherches féministes*, vol. 31, no 1, 2018, pp.141-160, Url : <https://id.erudit.org/iderudit/1050658ar>, consultée le 28 octobre 2020.

PEREIRA Irène, « Introduction » in PEREIRA Irène (coord.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*, Éditions du Croquant, 2019, pp.11-25.

POUTRAIN Véronique, « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation*, no 36, 2014, Url : <http://journals.openedition.org/edso/951>, consultée le 25 mai 2020.

RAYOU Patrick, « Chapitre III. Les acteurs de l'éducation », in Patrick RAYOU éd., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », 2017, pp. 58-83.

RICHARD Gabrielle, « Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités », *Jeunes et Société*, vol. 3, no 1, 2018, pp. 4-20, Url : <https://bit.ly/2V4Zxzx>, consultée le 9 novembre 2020.

RICHARD Gabrielle, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 2019.

ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, no 115-116, 2007, pp.37-79, Url : <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2007-3-page-37.htm>, consultée le 25 octobre 2020.

SALLE Muriel, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, no 31, 2014, pp.69-84, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-69.htm>, consultée le 20 octobre 2020.

SAUTIVET Annie, *État des lieux des connaissances, représentations et pratiques sexuelles des jeunes adolescents. Enquête auprès des 316 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} d'un collège du Nord de Montpellier*, mémoire pour le certificat d'études universitaires en sexologie, Facultés de médecine Montpellier-Nîmes, 2009.

SCOTT Joan, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », traduit par Éleni VARIKAS, *Les Cahiers du GRIF*, no 37-38, 1988, pp.125-153, Url : www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759, consultée le 6 novembre 2020.

THELLIER Didier, « La construction d'un plan académique de formation : développement professionnel, formations de proximité et adossement à la recherche », *Administration & Éducation*, no 161, 2019, pp.105-109, Url : <https://www.cairn-int.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-105.htm>, consultée le 12 octobre 2020.

TORRENT Sophie, « « Devenir « une belle jeune fille » : construction du genre dans les cours d'éducation sexuelle dispensés à des filles en situation de handicap », *Genre, sexualité & société*, no 19, 2018, Url : <http://journals.openedition.org/gss/4149>, consultée le 11 novembre 2020.

ZAIMMAN Claude, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles » in BARD Christine (dir.), *Madeleine Pelletier. Logiques et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Côté-femmes, 1992, pp.265-281, Url : <https://journals.openedition.org/cedref/388>, consultée le 23 octobre 2020.

SOURCES

Textes juridiques (ordre chronologique)

- Circulaire n°73-299 du 23 juillet 1973, « Information et éducation sexuelles » (Circulaire Fontanet).
- Circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998, « Éducation à la sexualité et prévention du sida ».
- Loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception.
- Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003, « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ».
- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018.
- Circulaire n°2015-114 du 21 juillet 2015, « Missions des conseils pédagogiques du premier degré ».
- Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».
- Circulaire n°2019-133 du 23 septembre 2019. « Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale – 2019-2022 ».
- Code de l'Éducation, section 9 : L'éducation à la santé et à la sexualité, article L 312-16.

Documentation de l'Éducation nationale et des académies

Guides, programmes, études

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE :

- *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, 56p.
- *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, Centre national de documentation pédagogique, Août 2008, 63p.
- *Éducation à la sexualité. Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée*, 2017.

- *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Enseignement scolaire, 2017-2018.*
- « Enquête CESC », 2017-2018.
- « Formation de formateurs en éducation à la sexualité », Url : <https://bit.ly/2HyJ1oi>, octobre 2020, consultée le 25 novembre 2020
- *Programme du cycle 2. En vigueur à la rentrée 2020*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.
- *Programme du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ET DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS, *Comportements sexistes & violences sexuelles. Prévenir, repérer, agir*, Guide ressources pour les équipes éducatives des collèges et des lycées, 2016.

Pages internet

ACADEMIE DE CRETEIL :

- « Chiffres clés de l'académie de Créteil », Rentrée 2019, Url : <https://bit.ly/3m2uYGF>, consultée le 30 septembre 2020.
- « Éducation à la citoyenneté et à la prévention », Url : <https://bit.ly/362XyBY>, consultée le 30 septembre 2020.
- « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°6 », Juin 2015, Url : <https://bit.ly/33gbuXB>, consultée le 6 septembre 2020.
- « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°8 », Avril 2018, Url : <https://bit.ly/3q0oFWu>, consultée le 8 octobre 2020.
- « Éducation à la sexualité. Lettre d'information n°9 », Avril 2019, Url : <https://bit.ly/33e9hfv>, consultée le 6 septembre 2020.
- « Les caractéristiques de l'académie de Créteil », Url : <https://bit.ly/2KywpyB>, consultée le 18 septembre 2020.

ACADEMIE DE CRETEIL, SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE, « Un seul document pour se former, s'informer ... ! », Éducation à la sexualité, Url : <https://bit.ly/2V3Jge1>, consultée le 7 septembre 2020.

ACADEMIE DE PARIS :

- « Formation continue des personnels. PAF 2020-2021 », Url : <https://bit.ly/3m3j27q>, consultée le 21 octobre 2020.
- « Formation d'initiative locale (FIL) », 1^{er} décembre 2017, Url : <https://bit.ly/39e5lis>, consultée le 13 octobre 2020.

- « L'académie de Paris en chiffres », 2018-2019, Url : <https://bit.ly/3pZvjfD>, consultée le 21 octobre 2020.

ÉDUSCOL :

- « 5. Identité de genre. Rôles et stéréotypes – Orientation sexuelle », Fiche ressource, Url : <https://bit.ly/2HzeKpm>, consultée le 25 novembre 2020.
- « 6. Relations interpersonnelles. Égalité filles/garçons – Discriminations, sexisme et LGBT+phobies », Fiche ressource, Url : <https://bit.ly/2JbvBPP>, consultée le 25 novembre 2020.
- « La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité : l'affaire de tous », mis à jour le 4 août 2020, Url : <https://bit.ly/3630nDn>, consultée le 18 septembre 2020.
- « Le CESC : sa composition, ses missions », Url : <https://bit.ly/2IWuvaR>, consultée le 15 septembre 2020.
- « Les enjeux de l'éducation à la sexualité », mis à jour le 13 novembre 2018, Url : <https://eduscol.education.fr/cid46864/les-enjeux-de-l-education-a-la-sexualite.html>, consultée le 27 octobre 2020.

MINISTERE CHARGE DE L'EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DE LA DIVERSITE ET DE L'EGALITE DES CHANCES, « Séances d'éducation à la vie affective et sexuelle », Actualités/Presse, Mise au point par Marlène Schiappa, Url : <https://bit.ly/3pBStZn>, consultée le 27 octobre 2020.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS :

- « Archive. Expérimentation des « ABCD de l'égalité » dans 10 académies volontaires pour transmettre dès le plus jeune âge la culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons », Communiqué de presse – Vincent Peillon, 1^{er} octobre 2013, Url : <https://bit.ly/3ks2Zz1>, consultée le 3 janvier 2019.
- « Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier », mis à jour août 2020, Url : <https://bit.ly/3m6ghlJ>, consultée le 28 septembre 2020.
- « Enfants danger : comment les repérer ? Que faire », Éduscol, mis à jour le 7 avril 2020, Url : <https://bit.ly/3fCsA6S>, consultée le 9 novembre 2020.
- « L'Éducation nationale en chiffres 2020 », août 2020, Url : <https://bit.ly/33xduuX>, consultée le 21 octobre 2020.
- « La direction générale de l'enseignement scolaire [DGESCO] », mis à jour en octobre 2020, Url : <https://bit.ly/2ITtL5z>, consultée le 1^{er} novembre 2020.
- « Prévention des violences intrafamiliales pendant le confinement », Url : <https://bit.ly/36epine>, consultée le 26 novembre 2020.

Autres rapports et études

- ASSEMBLEE NATIONALE, « Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n°2605) relatif à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception », par Martine Lignières-Cassou, Assemblée Nationale, 15 novembre 2000.
- CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'EVALUATION, *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Documentation française, 1996.
- COUR DES COMPTES, *Gérer les enseignants autrement. Une réforme qui reste à faire*, La documentation française, Rapport public thématique, octobre 2017.
- DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ETUDES, DE L'EVALUATION ET DES STATISTIQUES (DRESS), « Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19. État des lieux et perspectives », Les dossiers de la Drees, no 62, juillet 2020.
- HAUT CONSEIL A L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Rapport n°2016-06-13-SAN-021 publié le 13 juin 2016.
- IFOP, « Observatoire LGBT+ », Enquête réalisée pour la Fondation Jean Jaurès et la DILCRAH (Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT), 26 juin 2018, Url : <https://bit.ly/2Uf8BkR>, consultée le 6 novembre 2020.
- INSEE, « Conditions de vie pendant le confinement : les écarts selon le niveau de vie et la catégorie professionnelle », INSEE Focus, no 197, 19 juin 2020, Url : <https://bit.ly/2UHZbik>, consultée le 19 novembre 2020.
- INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*, Rapport n°2017-053, juin 2017.
- INSPECTION GENERALE DES AFFAIRES SOCIALES, *Évaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et prise en charge de interruptions volontaires de grossesse suite à la loi du 4 juillet 2001*, octobre 2009.
- INSTITUT BELL HOOKS – PAULO FREIRE, « Initiation à la pédagogie critique », [Vidéo] mise en ligne le 18 août 2020, Url : <https://bit.ly/3fCHXfK>, consultée le 21 octobre 2020.
- INSTITUT BELL HOOKS – PAULO FREIRE, « Queer et critique de la norme » [Vidéo], mise en ligne le 19 août 2020, Url : <https://bit.ly/33gsCMU>, consultée le 21 octobre 2020.
- MIPROF, *La lettre de l'Observatoire national des violences faites aux femmes*, n°14, Novembre 2019.

- PREMIER MINISTRE, Document de politique transversale « Politique de l'égalité entre les femmes et les hommes », Projet de loi de finances pour 2020.
- SENAT, « Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation », par Jacques-Bernard MAGNER, enregistré le 4 juin 2014.
- VIE PUBLIQUE, « Des instituteurs aux professeurs des écoles : quelle formation des maîtres ? », publié le 4 juillet 2019, Url : <https://bit.ly/2KvS6iK>, consultée le 28 septembre 2020.

Documents d'associations, de collectifs, de syndicats

- AIDES, « De 1980 à aujourd'hui. Les rendez-vous de la lutte contre le VIH/Sida dans le monde, en France, au sein de l'association », Url : <https://bit.ly/317m5dK>, consultée le 8 septembre 2020.
- ASSOCIATION EUROPEENNE CONTRE LES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES AU TRAVAIL, « Et le droit ? », 6 mars 2006, Url : <https://www.avft.org/2006/03/06/et-le-droit/>, consultée le 4 décembre 2020.
- ÇA COMMENCE A L'ECOLE, « L'histoire du collectif », Url : <https://bit.ly/39jmFTq>, consultée le 6 novembre 2020.
- CLHEE, *Manifeste du CLHEE*, 12 avril 2016, Url : <https://clhee.org/>, consultée le 13 novembre 2020.
- CRIPS ÎLE-DE-FRANCE, « Education affective et sexuelle auprès de jeunes : outils pédagogiques », Url : <https://bit.ly/3fbZ4ES>, consultée le 29 octobre 2020.
- MAG JEUNES LGBT, « Présentation du MAG Jeunes LGBT », Url : <https://www.mag-jeunes.com>, consultée le 4 novembre 2020.
- MEMOIRE TRAUMATIQUE ET VICTIMOLOGIE, « 2019 – Enquête IPSOS 2 – Violences sexuelles de l'enfance », Url : <https://bit.ly/2Jdi368>, consultée le 6 novembre 2020.
- NOUSTOUTES, « Que dire à une femme victime ? », Url : <https://bit.ly/2JgdNmx>, consultée le 6 novembre 2020.
- PLANNING FAMILIAL, « L'éducation à la vie affective et sexuelle est un apprentissage fondamental », Communiqué de presse, Education à la sexualité, 1^{er} septembre 2020, Url : <https://bit.ly/38Wv0Mv>, consultée le 29 octobre 2020.
- SGEN-CFDT, « Éducation à la sexualité : un texte qui reste en deçà des attentes », publié par Aude Paul, le 23 septembre 2018, Url : <https://bit.ly/3nSziN7>, consultée le 20 avril 2019.

- Site collaboratif de SVT Égalité : <http://svt-egalite.fr/>

Médias

- *20 Minutes*, « Dans chaque classe, il y a un enfant victime d'inceste » estime le Collectif contre le viol, par Vincent Vantighem, le 21 janvier 2014, Url : <https://bit.ly/366LFeo>, consultée le 6 novembre 2020.
- *BFMTV-RMC*, « Le Grand Oral de Marlène Schiappa, secrétaire d'État chargée de l'égalité Hommes-Femmes », le 18 juillet 2018, Url : <https://bit.ly/37STRA6>, consultée le 28 janvier 2019.
- *France bleu*, « TÉMOIGNAGE – Viols au collège Lamartine de Toulouse : « Tout le monde savait et ça a été caché » », par Théo Caubel, le 4 novembre 2019, Url : <https://bit.ly/3q4nLIE>, consultée le 6 novembre 2020.
- *France Culture*, « Qui a peur de l'éducation sexuelle ? », émission Être et Savoir par Louise Tourret, le 2 septembre 2018.
- *France TV Info*, « Désintox. On a épluché la loi Schiappa, elle n'impose aucun cours d'éducation sexuelle en primaire », le 29 août 2018, mis à jour le 30 août 2018, Url : <https://bit.ly/34y0GW3>, consultée le 28 janvier 2019.
- *La Croix*, « Comment l'enseignement catholique aborde-t-il l'éducation sexuelle ? » propos recueillis par Paula Pinto Gomes, le 28 août 2018, Url : <https://bit.ly/3fl5wcP>, consultée le 19 novembre 2020.
- *Le Huffington Post*, « Schiappa s'insurge contre les « fausses informations » sur des cours d'éducation sexuelle en maternelle », le 28 août 2018, Url : <https://bit.ly/3kA0Am7>, consultée le 28 janvier 2019.
- *Le Parisien*, « Pour la première fois, le clitoris apparaît dans un manuel scolaire », le 31 août 2017, Url : <https://bit.ly/3pYINbt>, consultée le 21 octobre 2020.
- *Le Parisien*, « Seine-et-Marne : au collège, le prof de français se fait appeler « Madame » », par Julie Olnagol et Marine Legrand, le 23 mai 2018, Url : <https://bit.ly/3nVUgqo>, consultée le 6 novembre 2020
- *Le Parisien*, « Confinement : « Mieux vaut se tromper que de laisser un enfant en danger », Tribune rédigée par #NousToutes et Unicef France, le 26 avril 2020, Url : <https://bit.ly/3pLVx5c>, consultée le 20 novembre 2020.
- *Les Inrockuptibles*, « Remous autour du « Baiser de la lune », histoire d'amour entre deux « poissons-garçons » », le 5 février 2010, Url : <https://bit.ly/3m535xM>, consultée le 16 septembre 2020.

- *Les Inrockuptibles*, « L'école est-elle larguée en matière d'éducation sexuée ? », par Maelle Le Corre, le 5 mars 2020, Url : <https://bit.ly/33lzp81>, consultée le 4 novembre 2020.
- *Slate*, « Faire son coming out quand on est prof, un choix épineux », par Tom Umbdenstock, le 4 septembre 2019, Url : <https://bit.ly/2Jf9WWG>, consultée le 5 novembre 2020.

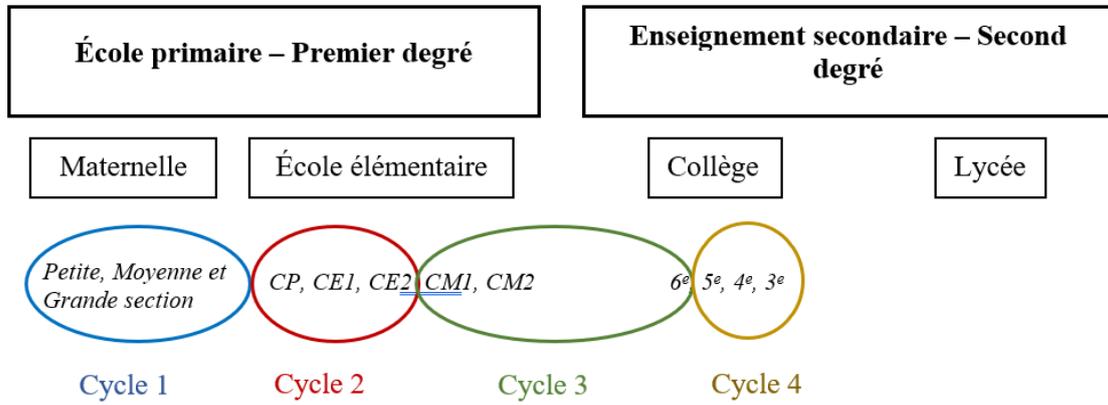
Entretiens (par ordre alphabétique) :

- Adrien, professeur de lettres au collège, académie de Créteil, réalisé le 15 mai 2020 par Skype.
- Annie, professeure de SVT, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.
- Chloé, professeure de sciences sociales et économiques, académie de Créteil, réalisé au téléphone le 27 avril 2020.
- Claire, infirmière de l'Éducation nationale retraitée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 17 avril 2020 par Skype.
- Elsa, professeure de SVT, membre du groupe ressource de l'académie de Créteil, entretien réalisé le 8 février 2019 à Créteil.
- Emma, professeure documentaliste, académie de Créteil, réalisé à Paris le 22 janvier 2020.
- Isabelle Fride, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris, réalisé le 30 mars 2020 par téléphone.
- Jeanne, professeure des écoles, académie de Toulouse, réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.
- Julie, professeure de lettres, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Créteil, réalisé le 28 mai 2020 par Skype.
- Julien, professeur des écoles, académie d'Amiens, réalisé le 8 avril 2020 par Skype.
- Laurence Communal, référente pédagogique éducation à la sexualité DGESCO et chargée de mission éducation à la sexualité au sein de l'académie de Grenoble, réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.
- Lucie, militante féministe et membre du collectif « Ça commence à l'école ! », académie de Toulouse, réalisé par téléphone le 7 avril 2020.
- Marion, IA-IPR Sciences de la vie et de la Terre, académie de Créteil, réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.
- Maxime, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé, académie de Paris, réalisé le 2 avril 2020 par Skype.
- Thomas, professeur des écoles, académie de Paris, réalisé le 30 mai 2019 à Paris.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Schéma du cursus scolaire



ANNEXE N°2

Schéma : de la production des textes à leur application

Ce schéma est synthétique. Il est centré sur les différentes échelles qui séparent le Ministère de l'enseignant-e mais ne prend pas en compte les autres acteur-ric-e-s de l'éducation à la sexualité (associations, centres de planification, etc.) ni le travail interministériel pourtant essentiel – notamment avec le ministère de la Santé.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

Élaboration des directives sur l'éducation à la sexualité, notamment via la DGESCO qui élabore la politique éducative et pédagogique, assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels.

Académie

Rectorat : veille à l'application des dispositions législatives et réglementaires, définit la stratégie académique d'application de la politique éducative nationale, assure la gestion des personnels et des établissements.

Inspecteur-ric-e de l'Éducation nationale (IEN) et Inspecteur-ric-e d'académie – inspecteur-ric-e-s pédagogiques régionaux (IA-IPR) : cadres supérieurs de l'Éducation nationale, exerce dans le cadre du programme de travail académique.

Département

Services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) : mise en œuvre de l'action éducatrice et de la gestion des personnels et des établissements qui y concourent dans le cadre de l'application de la stratégie académique

Circonscription (pour le 1^{er} degré) : Inspecteur-ric-e (IEN) du 1^{er} degré

Établissement scolaire

Directeur-ric-e d'école (1^{er} degré)

Chef-fe d'établissement (2nd degré)

Personnel de direction

Autres enseignant-e-s
et personnel éducatif

Personnel médico-social

Enseignant-e

2nd degré

Comité d'éducation à la
santé et la citoyenneté
(CESC)

Parents d'élèves

Schéma réalisé à partir des définitions du site du ministère de l'Éducation nationale et du schéma du *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité* du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, p.122.

ANNEXE N°3

Récapitulatif des entretiens

Enseignant·e·s du premier degré

- **Jeanne***, professeure des écoles (CP) en REP+ (réseau d'éducation prioritaire), 12 ans d'enseignement, académie de Toulouse. Entretien de 45 minutes réalisé le 16 février 2019 à Toulouse.
- **Julien***, professeur des écoles (CE1) en REP+, 4 ans d'enseignement, académie d'Amiens. Entretien de 48 minutes réalisé le 8 avril 2020 par Skype.
- **Thomas***, professeur des écoles (CM2), 18 ans d'enseignement, académie de Paris. Entretien de 56 minutes réalisé le 30 mai 2020 à Paris.

Enseignant·e·s du second degré et formateur·rice·s en éducation à la sexualité

- **Adrien***, professeur de lettres au collège en REP+, 7 ans d'enseignement, académie de Créteil. Entretien de 45 minutes réalisé le 15 mai 2020 par Skype.
- **Annie***, professeure de sciences de la vie et de la Terre au collège, formatrice en éducation à la sexualité, 15 ans d'enseignement, académie de Créteil. Entretien d'1h15 réalisé le 5 mai 2020 par téléphone.
- **Chloé***, professeure de sciences économiques et sociales au lycée en REP+, 7 ans d'enseignement, académie de Créteil. Entretien de 44 minutes réalisé le 27 avril 2020 par téléphone.
- **Isabelle Fride**, professeure de sciences de la vie et de la Terre au lycée, formatrice en éducation à la sexualité, académie de Paris. Entretien de 30 minutes réalisé le 2 mars 2020 par téléphone.
- **Elsa***, professeure de sciences de la vie et de la Terre au collège, membre du groupe ressource sur l'éducation à la sexualité de Créteil, académie de Créteil. Entretien de 1h05 réalisé le 8 février 2019 à Créteil.
- **Emma***, professeure documentaliste au collège en REP+, 4 ans d'enseignement, académie de Créteil. Entretien de 45 minutes réalisé le 22 janvier 2020 à Paris.
- **Julie***, professeure de lettres au lycée, formatrice en éducation à la sexualité, 13 ans d'enseignement, académie de Créteil. Entretien d'1h05 réalisé le 28 mai 2020 par Skype.

Autres acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité

- **Claire***, retraitée, infirmière de l'Éducation nationale, formatrice en éducation à la sexualité, intervenante au Crips (Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes), académie de Paris. Entretien d'1h20 réalisé le 17 avril 2020 par Skype.
- **Laurence Communal**, référente pédagogique éducation à la sexualité, Bureau de la santé et de l'action sociale (C2-2), Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (depuis 2011), chargée de mission éducation à la sexualité de l'académie de Grenoble (depuis 2001), professeure de sciences de la vie et de la Terre. Entretien de 46 minutes réalisé le 29 avril 2020 par téléphone.
- **Lucie***, militante féministe du Planning familial de Toulouse, membre du collectif « Ça commence à l'école ! », académie de Toulouse. Entretien d'1h30 réalisé le 7 avril 2020 par téléphone.
- **Marion***, Inspectrice Académique – Inspectrice Pédagogique Régionale (IA-IPR) de sciences de la vie et de la Terre, comité académique de pilotage de l'éducation à la sexualité, académie de Créteil. Entretien de 50 minutes réalisé le 23 avril 2020 par téléphone.
- **Maxime***, formateur en éducation à la sexualité à l'Inspé de Paris, professeur de sciences de la vie et de la Terre, formateur depuis 11 ans et formateur à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Paris depuis 4 ans, académie de Paris. Entretien de 56 minutes réalisé le 2 avril 2020 par Skype.

*Tous les prénoms marqués d'une * ont été modifiés.*

ANNEXE N°4

Grille d'entretien

❖ Informations générales et formation initiale

Présentation : profession, nombre d'années d'enseignement, établissement, académie

Parcours universitaire et professionnel (formation initiale, différents postes occupés / établissements fréquentés). Motivations à devenir enseignant·e

Des thématiques relatives à l'éducation à la sexualité ont-elles été évoquées lors de la formation initiale ?

❖ Formation continue

Formations suivies sur l'éducation à la sexualité : quels apports ? qu'est-ce que vous attendez d'une formation sur l'éducation à la sexualité ?

De manière générale, comment se fait le choix de formations suivies ? Estimation des apports en termes de contenus théoriques et de pratiques pédagogiques ? D'autres formations suivies que celles du PAF (plan académique de formation) ?

❖ Mise en pratique de l'éducation à la sexualité

Séances réalisées et intégration dans les cours d'éléments relatifs à l'éducation à la sexualité : contenus abordés (plutôt centrés sur la biologie ou intègrent d'autres perspectives ?) avec quels outils/quelles ressources, sentiment d'être à l'aise / d'être formé·e pour traiter de ces thématiques, questions d'élèves qui mettent en difficulté, retour des élèves

Organisation de séances avec des intervenant·e·s extérieur·e·s ? Qui les organise ? Quels retours ?

Y a-t-il des initiatives organisées au sein de l'établissement ?

Difficultés rencontrées ? Les heures dédiées et la rémunération, le rôle de la hiérarchie, des collègues, les familles des élèves

Violences sexistes et sexuelles : y a-t-il eu des cas connus ? Comment réagir ?

Qu'est-ce qui vous motive à vous saisir des sujets sur l'éducation à la sexualité (malgré les difficultés) ?

Êtes-vous familier-ière avec la pédagogie critique ? Qu'en pensez-vous ?

❖ **Application de la loi et perspectives d'évolution**

Mise en place des trois séances annuelles au sein de l'établissement ?

Avez-vous constaté une évolution durant vos années d'enseignement ?

Quels freins à cette application ? (si pas évoqués précédemment)

Quels leviers ? Que pensez-vous d'une formation initiale obligatoire sur l'éducation à la sexualité ? Tou-te-s les enseignant-e-s devraient-ils-elles mettre en place des séances ?

❖ **Dans le cas des formateur-ric-e-s**

Missions réalisées : formation continue, initiale, formation d'initiative locale/territoriale ou aide négociée de territoire

Formations animées : fréquence, durée, nombre et profil des participant-e-s, sujets abordés, objectifs

Avez-vous organisé des formations destinées aux enseignant-e-s du premier degré ?

Constats issus de ces formations : quels retours des stagiaires ? avec quelles questions/difficultés les enseignant-e-s viennent en formation ?

Initiatives menées au sein de l'académie (groupe ressource, etc.) et difficultés constatées

Échanges entre formateur-ric-e-s au niveau de l'académie / au niveau national

ANNEXE N°5

Questionnaire sur l'éducation à la sexualité

Questionnaire mis en ligne entre le 8 octobre 2019 et le 14 avril 2020 et ayant recueilli 66 réponses.

Genre : Femme Homme Autre

Âge :

Concours de recrutement : Agrégation CAPES CRPE Autre :

Matière(s) enseignée(s) :

Classe(s) enseignée(s) : CP CE1 CE2 CM1 CM2
 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème} Autre

Nombre d'années d'enseignement :

Nombre d'années d'enseignement dans l'établissement au sein duquel vous êtes en poste actuellement :

A quelle académie appartenez-vous ? : Créteil
 Paris
 Autre :

Actuellement, enseignez-vous :

- à temps plein (plus de 90% du temps de travail à temps plein)
- à temps partiel (entre 50% et 90% du temps de travail à temps plein)
- à temps partiel (moins de 50% du temps de travail à temps plein)

Formation universitaire :

.....
.....

Au cours de votre formation initiale, avez-vous été formé·e à :

L'éducation à la sexualité : Oui Un peu Pas du tout

L'égalité filles-garçons : Oui Un peu Pas du tout

Avez-vous déjà suivi des formations du PAF (Plan Académique de Formation) sur l'éducation à la sexualité : Oui Non

Si vous avez suivi des formations du PAF sur d'autres thématiques, précisez-les ci-dessous :

.....
.....

En tout, combien de formations du PAF avez-vous suivi ces 3 dernières années ?

.....
.....

Comment jugez-vous l'apport de ces formations du PAF en termes de :

Contenus théoriques : Très bon Bon Moyen Mauvais

Pratiques pédagogiques : Très bon Bon Moyen Mauvais

Si vous avez suivi d'autres types de formation sur l'éducation à la sexualité (syndicales, associatives, etc.) précisez ci-dessous lesquelles :

.....
.....

Si vous avez suivi d'autres formations sur d'autres thématiques que l'éducation à la sexualité, précisez ci-dessous lesquelles :

.....
.....

Avez-vous déjà réalisé un cours d'éducation à la sexualité avec votre classe ? Oui Non

Si oui, dans quel(s) contexte(s) ?

- Séances d'éducation à la sexualité avec sa (ses) classe(s)
- À l'occasion de problèmes au sein de la classe ou de l'établissement (insultes sexistes, violences sexuelles, circulation d'images pornographiques, etc.)
- À l'occasion d'intervention d'une association, ou de l'infirmier-ière
- Moins d'une fois durant ces deux dernières années

Si vous menez des séances d'éducation à la sexualité : combien d'heures, et avec quelle(s) classe(s) ?

.....
.....

LEXIQUE

ANT :	Aide Négociée de Territoire
CESC :	Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté
CDI :	Centre de Documentation et d'Information
CPE :	Conseiller·ère Pédagogique d'Éducation
CRIPS :	Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida et pour la santé des jeunes
DGESCO :	Direction générale de l'enseignement scolaire
Espé :	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
FIL :	Formation d'Initiative Locale
FIT :	Formation d'Initiative Territoriale
HCEfh :	Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes
IA-IPR :	Inspecteur·rice Académique – Inspecteur·rice Pédagogique Régional·e
IEN :	Inspecteur·rice de l'Éducation Nationale
IGAS :	Inspection Générale des Affaires Sociales
IMP :	Indemnité pour Mission Particulière
Inspé :	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IST :	Infection Sexuellement Transmissible
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IVG :	Interruption Volontaire de Grossesse
JRE :	Journées de Retrait de l'École
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
PAF :	Plan Académique de Formation
PNF :	Plan National de Formation
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
SES :	Sciences Économiques et Sociales
SIDA :	Syndrome d'ImmunoDéficiency Acquis
SVT :	Sciences de la Vie et de la Terre
VIH :	Virus de l'Immunodéficiency Humaine