ACADÉMIE
DE CRÉTEIL

Liberté
Égalité
Fraternité

Juin 2021

Éducation à la sexualité

Lettre d'information

N° 10

sommaire

Édito 2

Dossier 3

Sur le terrain 11

À lire – à voir 15

L'actualité du réseau académique 16

Les auteurs : des membres du groupe académique 16

Références 17

édito

Scientifiques et médecins s'accordent pour souligner les impacts multiples de la crise sanitaire sur notre société, et notamment en termes de violences diverses à l'égard des plus vulnérables. Les violences sexistes et sexuelles en font partie.

Plus que jamais, il paraît essentiel de donner aux jeunes les moyens d'une éducation à la sexualité positive et constructive, qui repose sur des connaissances solides et un respect partagé. C'est en cela que l'éducation à la sexualité (EAS) contribue pleinement à la formation citoyenne des élèves.

Ce dixième numéro se propose d'explorer les liens entre l'enseignement moral et civique (EMC) d'une part, et l'éducation à la sexualité d'autre part. Le rapprochement de ces éducations transversales est au service d'un projet plus global, qui cible des compétences citoyennes indispensables pour que tous et toutes puissent vivre ensemble dans les meilleures conditions possibles.

Retrouvez les précédentes Lettres d'information et les ressources sur l'éducation à la sexualité sur
svt.ac-creteil.fr
et sur
egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr

dossier

Enseignement moral et civique et éducation à la sexualité : pour un projet éducatif global

Le dossier proposé ici ne se contente pas de prolonger les perspectives abordées dans la Lettre n° 9, qui était consacrée aux apports essentiels des disciplines du curriculum (comme les lettres et les langues) à l'éducation à la sexualité.

Il convient tout d'abord de rappeler la contribution indéniable des programmes d'enseignement moral et civique à l'éducation à la sexualité, du cycle 2 à la classe de terminale. Cependant, aborder les liens entre EMC et EAS implique aussi de s'écarter d'une simple logique de contribution des disciplines instituées à l'égard de l'éducation transversale (qui est l'essence même de l'EAS).

En d'autres termes, l'EMC n'interagit pas avec l'EAS comme le font les disciplines abordées dans la Lettre n° 9. Il s'agit par conséquent d'expliciter pourquoi il est pertinent de rapprocher EMC et EAS, au regard de ce qui se joue dans l'enseignement.

L'objectif de ce dossier, en définitive, est de souligner le rôle de révélateur qui est celui de l'EMC pour tous ceux qui s'intéressent à l'EAS : c'est en se penchant sur cette proximité entre EMC et EAS que pourront mieux apparaître à la fois les blocages et les leviers de mise en œuvre d'une éducation à la sexualité pour tous les élèves.

L'EMC : un appui pour la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité

Pour aborder les apports positifs de l'interaction entre EMC et EAS, les domaines et les objets d'enseignement des différents programmes d'EMC sont un bon point de départ.

Introduit en 2015 à tous les niveaux d'enseignement primaire et secondaire, l'EMC s'appuie sur des programmes renouvelés, du cycle 2 à la classe de terminale. Une lecture rapide de ces derniers suffit à mettre en évidence des objets d'étude se prêtant à un travail d'éducation à la sexualité.

« Respecter autrui », par exemple, a pour ambition l'appropriation par les élèves des cycles 2, 3 et 4 des principes garantissant le respect d'autrui. « Respecter autrui, accepter et respecter les différences » est une finalité qui peut s'appuyer sur l'analyse des « atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.) ».

Au cycle 4, interroger la définition du respect et réfléchir aux notions de « se connaître soi-même et prendre une décision » invitent notamment à aborder cet enseignement sous l'angle de « la prise de décision individuelle, face ou dans un groupe, par la question des addictions, la mise en danger (des liens sont possibles avec le parcours éducatif de santé et l'éducation affective et sexuelle) ».

Les deux autres finalités des apprentissages du cycle 2 au cycle 4, « Acquérir et partager les valeurs de la République » et « Construire une culture civique », proposent également des objets d'étude qui se rapprochent des préoccupations de l'EAS : « L'égalité des droits et la notion de discrimination, le droit à l'éducation, l'égalité entre les filles et les garçons » (cycle 3) en sont des exemples parmi d'autres.

Construits par cycle, les programmes des cycles 2, 3 et 4 envisagent dorénavant les objectifs à atteindre par cycle, et insistent sur une nécessaire continuité dans les apprentissages.

Au sein de l'enseignement professionnel, le programme d'EMC du CAP propose, à travers les deux objets d'étude « Devenir citoyen : de l' École à la société» et « Liberté et démocratie », plusieurs références communes à l'EAS, qu'il s'agisse du travail de réflexion sur la loi du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes, ou de l'étude suivante : « L'exercice des libertés est garanti par la reconnaissance de la différence, la lutte contre les discriminations et le respect d'autrui (…) lutte contre le sexisme, l'homophobie, la transphobie. »

Les nouveaux programmes du lycée général et technologique, quant à eux (BO spécial du 1er janvier 2019 pour les programmes de seconde et de première, BO spécial du 25 juillet 2019 pour le programme de terminale), « associe[nt] à chacun des trois niveaux du lycée une thématique principale : la classe de seconde étudie la liberté, la classe de première la société, la classe de terminale la démocratie. Ces trois thématiques s'éclairent et se répondent. Elles permettent d'aborder le sens et la portée des valeurs de la devise républicaine : la liberté, thème central de l'année de seconde, mais aussi l'égalité et la fraternité, en tant qu'elles fondent une société démocratique. »

À l'instar de la seconde professionnelle, le thème de la « liberté » pour la classe de seconde générale et technologique est une invitation à mettre en œuvre conjointement EMC et EAS.

Au sein de l'axe 1, « Des libertés pour la liberté », les enseignants peuvent choisir deux domaines d'étude, parmi lesquels figurent notamment : « Les libertés de l'individu : libertés individuelles, liberté de conscience, liberté d'expression, droit de propriété » et « Les libertés collectives : le développement de la démocratie moderne ; l'extension du suffrage ; la naissance des droits sociaux ; l'égalité femmes/hommes. »

Au sein de l'axe 2, « Garantir les libertés, étendre les libertés : les libertés en débat », les enseignants peuvent opter pour le domaine suivant : « La reconnaissance des différences, la lutte contre les discriminations et la promotion du respect d'autrui : lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie ; lutte contre le sexisme, l'homophobie, la transphobie ; lutte contre les discriminations faites aux personnes porteuses d'un handicap. » Le dernier domaine mentionné souligne à nouveau toute la cohérence de l'enseignement de l'EMC dans le parcours de l'élève entre le cycle 2 et le lycée.

En classe de première, les deux axes retenus pour étudier la société, « Fondements et fragilités du lien social » et « Les recompositions du lien social », offrent des points d'appui à l'EAS, soit par le biais de l'analyse des nouveaux modes de communication (réseaux sociaux, fabrique de l'information, cyber-harcèlement), soit par l'analyse des recompositions sociales. Parmi les domaines pouvant être sélectionnés par les enseignants figure notamment « La promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes : orientation, formation, travail, emploi, salaire, représentation, reconnaissance. »

Ce bref survol des programmes témoigne de la grande cohérence et de la continuité qui permettent de penser en parallèle EMC et EAS. Projets à l'échelle d'un établissement, liaison école-collège, projet inter-degrés : EMC et EAS se prêtent aisément à la mise en place de dispositifs pensés dans la durée. Et ce, d'autant plus qu'EMC et EAS relèvent souvent de démarches éducatives similaires, au premier rang desquelles figure par exemple la pédagogie de projet.

Les nouveaux programmes du lycée incitent particulièrement les professeurs à mettre en place un « projet de l'année » : « sa formalisation et les modalités de restitution proposées aux élèves sont à l'appréciation du professeur. La démarche de l'enquête, la recherche et le commentaire de documents pour l'étude ou comme préalable à la rencontre d'acteurs associatifs, d'élus, ou de toutes personnalités extérieures sont à favoriser. » Pour les classes de première et de terminale, il faut également souligner que dorénavant, via le contrôle continu, l'EMC fait partie intégrante de l'évaluation du cycle terminal ; il contribue donc directement à l'obtention du baccalauréat, à l'image de la place dévolue à l'EMC dans le cadre du DNB.

Toutefois, le lien entre EMC et EAS va plus loin que la simple logique contributive, qui se limiterait à lister les ancrages possibles de l'EAS dans les contenus d'enseignement de l'EMC – même si cet ancrage reste essentiel pour l'indispensable travail commun des élèves. Réfléchir au lien entre EMC et EAS, c'est aussi constater qu'au-delà des contenus EMC et EAS mobilisent des compétences et des capacités proches, ce qui implique que leurs finalités le sont tout autant.

EMC et EAS : un parcours commun

Les compétences psycho-sociales mobilisées et développées par l'éducation à la sexualité s'inscrivent dans le cadre défini par l'OMS depuis plusieurs années : « savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions », « avoir une pensée créative et avoir une pensée critique », « savoir se faire comprendre et savoir entrer en communication avec

les autres », « avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres », « savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions » (*Éducation à la sexualité, Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée*).

Lorsque l'on met en regard ces compétences et les différentes « cultures » articulées par l'EMC au collège, on mesure combien EMC et EAS participent d'un même apprentissage. En effet, même si la contribution de l'EMC à l'EAS est décisive, il ne faudrait cependant pas limiter l'apport de l'EMC uniquement au champ juridique et social de l'EAS ; cela reviendrait à réduire l'EMC au rôle de répertoire de savoirs touchant à l'univers juridique.

Une très forte corrélation est également évidente entre le champ psycho-émotionnel de connaissances et de compétences déployé en EAS, et les cultures de la sensibilité et du jugement développées en EMC, comme en témoigne le tableau suivant :

Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4

Culture de la sensibilité

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- Accepter les différences
- Être capable de coopérer
- Se sentir membre d'une collectivité

Culture de la règle et du droit

- Respecter les règles communes
- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique
- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques
- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs

Culture du jugement

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé
- S'informer de manière rigoureuse
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
- Avoir le sens de l'intérêt général

Culture de l'engagement

- Être responsable de ses propres engagements
- Être responsable envers autrui
- S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

Bulletin officiel n° 30 du 27 juillet 2018

Si EMC et EAS se complètent aussi bien, c'est parce que les compétences et les capacités qu'ils visent relèvent d'un même projet éducatif transversal. L'EMC est bien plus qu'un enseignement *au service de* l'EAS : EMC et EAS sont deux enseignements qui « doivent être orientés vers l'action, la décision, la compréhension et la prise en charge effective des enjeux personnels, sociaux et professionnels, la construction des attitudes et comportements de chacun en fonction de ces enjeux » (François Audigier).

EMC et EAS relèvent des « éducation[s] à… », et impliquent donc des buts comportementaux, des savoir-faire et des attitudes, mais aussi des savoirs et des valeurs. En articulant des valeurs, des notions et des pratiques, ces deux enseignements contribuent à l'acquisition de compétences transversales indispensables, et concourent ainsi naturellement à la « formation de la personne et du citoyen », comme le rappelle le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Il faut ici souligner à quel point ces approches éducatives se confondent ; considérer que l'EMC méconnaîtrait la formation de la personne, tandis que l'EAS ignorerait la dimension citoyenne, serait un pur contresens. Enseignement moral et civique et éducation à la sexualité sont profondément indissociables.

À cet égard, Marie-Hélène Bourven et Sophie Hoppenot ont récemment conclu un bref panorama de l'éducation à la sexualité sur la nécessaire intégration de l'EAS *à la fois* au sein du parcours éducatif de santé et du parcours citoyen. Les auteures précisent à ce propos : « quant au parcours citoyen, en transmettant les valeurs républicaines et les principes de laïcité, il traite du champ social de la sexualité humaine et, à ce titre, ne peut être dissocié de l'éducation à la sexualité. Il aborde notamment l'égalité entre les sexes, la lutte contre l'homophobie, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discriminations, sans oublier l'éducation aux médias et à l'information, compétences indispensables pour faire des choix éclairés. » (« L'éducation à la sexualité », *Administration & Éducation*, n° 157, 2018, p.162).

Ce rapprochement permanent dans l'architecture éducative entre EMC et EAS trouve également une concrétisation institutionnelle dans la mise en place des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), définis par la circulaire n° 2016-114 du 10 août 2016. Déclinés de l'échelle de l'établissement à l'échelle de l'académie, en passant par le CESC inter-degrés et le CESC départemental, ces comités sont les instances privilégiées de la mise en œuvre conjointe de l'EMC et de l'EAS. En faisant le lien entre santé et citoyenneté, ils formalisent l'imbrication constante de ces projets éducatifs précédemment évoqués. Ils constituent sans nul doute un levier pour développer la mise en pratique concrète de cette corrélation entre EMC et EAS.

Les CESC sont au cœur de la démarche globale qui met en œuvre une « École promotrice de santé ». Au sein de cette démarche dont les formes sont multiples – et qui peut aller jusqu'à l'obtention du label « ÉduSanté » par exemple – les questionnements autour de l'EAS et de l'EMC sont susceptibles d'aider les équipes. Ils peuvent ainsi leur permettre aussi bien d'établir des diagnostics sur les priorités de santé à poursuivre, que de mettre en place et coordonner des actions de promotion de la santé.

EMC et EAS : des questions analogues, des leviers partagés

EMC et EAS font l'objet d'un même constat : leur mise en œuvre doit être partout encouragée et renforcée, afin qu'ils puissent remplir les missions ambitieuses qui leur sont assignées. C'est pourquoi ils doivent être au centre d'une réflexion constante sur les différents leviers susceptibles d'accroître leur efficacité. Parmi ces nombreux enjeux communs

à l'EMC et à l'EAS, deux se détachent : la réflexion conjointe sur les acteurs de ces éducations, et le rôle que ces éducations entretiennent avec les disciplines du curriculum des élèves et des enseignants.

« Qui s'en charge ? » Cette question donne son titre à l'une des contributions qui figurent dans l'excellent numéro des *Cahiers pédagogiques* de mai 2020 – contribution qui est consacrée à l'éducation à la sexualité. Mais cette question conviendrait tout aussi bien à un questionnement sur les acteurs en charge de l'enseignement moral et civique, car EMC et EAS sont en effet ici confrontés à des problématiques similaires.

EMC et EAS auraient ainsi intérêt, par exemple, à partager leurs analyses sur le rapport entre l'École et la famille, étant donné l'ambition de coéducation que partagent ces deux enseignements. Car la mise en œuvre de l'EAS nécessite effectivement, comme le rappellent les textes, « d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves ».

Les séances d'EMC et d'EAS ne sauraient donc être conçues sans prendre en compte l'inscription de leurs démarches dans le monde social, parce qu'il s'agit bien, dans les deux cas, de proposer un questionnement *éthique*. La sphère intime, au même titre que les rapports familiaux et sociaux extérieurs à la sphère scolaire, constituent des sujets de réflexion partagés pour tous les acteurs qui s'emparent de ces enjeux de santé et de citoyenneté.

La prise en charge par les enseignants, tout comme le rapport des disciplines du curriculum à ces éducations globales, sont un autre aspect de ces interrogations autour des acteurs. Historiquement, le système scolaire a mis en œuvre différentes stratégies, afin d'inscrire dans les enseignements traditionnels ces démarches éducatives qui ne correspondaient pas à des disciplines instituées : par exemple, en les transformant en discipline, en les faisant prendre en charge par une autre discipline, ou en en faisant un objet pluri-, inter- ou transdisciplinaire.

Si l'enseignement moral et civique est pris en charge, durant l'horaire dédié, par les professeurs des écoles, dans le second degré, au lycée, il peut être pris en charge par l'ensemble des enseignants ; mais il reste cependant rattaché à l'enseignement de l'histoire-géographie au collège.

Par ailleurs, un inventaire rapide des pratiques au sein des académies révèle la place prépondérante qu'occupent les enseignants de sciences de la vie et de la terre au collège et au lycée, aussi bien pour ce qui concerne les séances annuelles prévues par le Code de l'éducation qu'au sein des projets dépassant ce cadre. Le champ de connaissances et de compétences « biologiques », qui constitue l'un des trois piliers de l'EAS, explique aisément ce rôle déterminant.

Pour autant, l'ensemble des textes réglementaires régissant l'EAS et l'EMC – tout comme les guides et les ressources d'accompagnement – ne cessent de rappeler que ces deux enseignements sont « l'affaire de tous » au sein des établissements. À la fois parce que EAS et EMC reposent tous deux sur des projets interdisciplinaires, mais aussi parce que, au quotidien, tous les adultes des établissements participent à leur mise en application concrète.

Dès lors, on constate une fois de plus combien les enjeux portant sur les différents acteurs sont similaires ; que cela concerne un rapport historiquement déterminé à une discipline (histoire-géographie ou SVT), rapport que la richesse des pistes interdisciplinaires ou

transdisciplinaires invite à dépasser ; un projet éducatif global qui excède les horaires dédiés et associe tous les membres de la communauté éducative ; ou une interrogation des acteurs sur leur légitimité/capacité à mettre en pratique ces démarches éducatives.

Tous ceux qui souhaitent la mise en œuvre de l'EAS trouveront peut-être dans ces problématiques partagées de quoi nourrir leur réflexion et proposer des pistes de formations croisées. En effet, le développement des compétences psychosociales, qui cherche à renforcer les capacités des acteurs à concrétiser ces « éducations à », constitue un enjeu commun et invite à concevoir des formations transversales. Le partage des expériences, des réussites et des écueils par l'ensemble des personnels engagés dans ces éducations globales, doit permettre à la fois de faire monter en compétences tous ceux qui s'y impliquent aujourd'hui, mais aussi de baliser les chemins pour ceux qui appréhenderaient de s'engager dans la démarche.

Mettre en œuvre l'EMC et l'EAS suppose également bien souvent de s'inscrire dans une démarche de partenariat avec des intervenants extérieurs à l'École. Au sein de l'académie de Créteil, de nombreux partenariats institutionnels ou associatifs sont noués pour des interventions ponctuelles ou des démarches de projets inscrites dans la durée.

Il ne s'agit pas ici de revenir sur le cadrage juridique qui fixe les règles communes de ces interventions. Il s'agit plutôt de considérer l'apparition de problématiques conjointes lors de la mise en place de la démarche partenariale, en examinant la question du point de vue des enseignants et des acteurs au sein des établissements.

Les mêmes interrogations – nombreuses – se posent de part et d'autre : à quelles conditions peut-on parler d'externalisation en matière d'éducation ? Comment inventer les pratiques qui permettent à la fois de valoriser l'apport d'intervenants extérieurs (pour qu'il conserve sa spécificité et sa plus-value) tout en respectant le cadre et les finalités imposés à l'EMC et à l'EAS par la législation ? Ici encore, ces questions (qui sont tout aussi pertinentes en matière d'éducation artistique et culturelle, par exemple) peuvent servir à alimenter la réflexion collective au sein des établissements ; et pour ce qui est de la formation, elles peuvent contribuer à nourrir les pistes pour mettre en place des dispositifs transversaux, susceptibles de donner aux personnels des établissements les clés de ces problématiques communes.

Un autre questionnement partagé par ces « éducations à » concerne leur lien avec les disciplines enseignées ; car ni EAS ni EMC ne sont catégorisés comme des disciplines dans le champ universitaire. C'est pour cette raison qu'il n'existe pas de disciplines de recrutement correspondant à ces deux enseignements dans les concours de l'enseignement. Pourtant, comme nous l'avons vu, EAS et EMC entretiennent des rapports étroits, anciens et complexes avec ces disciplines, notamment avec l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre.

La réponse à ce décalage est à chercher dans le rapport entre les compétences développées par les disciplines du curriculum d'une part, et les démarches propres à l'EMC et à l'EAS d'autre part. En effet, la mise en œuvre de l'EMC et de l'EAS repose sur des pratiques pédagogiques qui s'apparentent aux pratiques utilisées dans les différentes disciplines évoquées mais qui, dans le contexte qui nous intéresse, présentent des spécificités bien particulières.

Deux exemples sont particulièrement pertinents : la « discussion réglée » et le débat argumenté, deux spécificités que l'on retrouve dans les textes et les ressources encadrant à la fois l'EMC et l'EAS – et qui font par conséquent l'objet de nombreuses situations d'apprentissage mises en place par les acteurs sur le terrain. Les modalités pédagogiques de l'EMC et de l'EAS ont pour but d'ancrer ces enseignements dans la réalité tangible ; elles sont donc parfaitement en adéquation avec l'ambition de préparer les élèves à affronter des situations existantes : lorsqu'ils seront confrontés à une situation concrète, les élèves seront invités à mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis, afin de déterminer quelle attitude adopter face aux enjeux qui touchent tout autant à la sexualité qu'à la citoyenneté.

Si le recours à des savoirs issus des disciplines du curriculum est essentiel pour éclairer et nourrir ces débats, les choses se compliquent néanmoins pour les élèves et les enseignants lorsque l'on considère les enjeux scientifiques et éthiques spécifiques aux « éducations à ». En effet, débat scientifique et débat éthique obéissent à des logiques différentes de celles des disciplines instituées.

Le problème pour les enseignants et les élèves réside également dans le fait que les répertoires des savoirs disciplinaires auxquels ils ont recours ne sont ni stables ni acquis. Les disciplines en question peuvent effectivement ne pas avoir fait partie intégrante de la formation enseignante (le domaine du droit et de la culture juridique, commun à l'EMC et à l'EAS, est un bon exemple) ; ou ces disciplines peuvent être elles-mêmes confrontées à des évolutions, traversées par des controverses, ce qui complexifie le jeu entre notions, valeurs et pratiques.

Comme le rappelait Michel Fabre en 2014, « les 'éducations à' peuvent donc être l'occasion d'une formation à la prudence. Si elles malmènent quelque peu la forme scolaire classique par leur caractère mixte de savoir et de valeur, par leur exigence d'interdisciplinarité et leur référence à la décision et aux pratiques, elles peuvent échapper au dogmatisme, au militantisme et au relativisme, et constituer une introduction au monde problématique qui est le nôtre (…). L'enjeu est autant politique et éthique qu'épistémologique. » Dans cette perspective, tous les acteurs concernés par l'éducation à la sexualité et l'enseignement moral et civique tireraient une fois de plus le plus grand profit d'une réflexion partagée.

sur le terrain

Témoignage provenant de l'école Lallier B à L'Haÿ-les-Roses (94)

Projet de lutte contre les violences faites aux femmes, réalisé en classe de CE2

« Quelques lignes pour expliquer comment nous avons réalisé l'affiche en classe, dans le cadre d'un projet de lutte contre les stéréotypes de genre.

Refuser les stéréotypes et respecter l'autre sexe doit s'apprendre dès l'école. Le projet, en promouvant l'égalité garçons-filles, visait un climat apaisé de cohésion où les comportements sexistes, machistes ou violents disparaîtraient. La pratique de diverses activités sportives (rugby, danse), la lecture d'œuvres traitant de la mixité, la mise en scène d'une pièce de théâtre (pour participer au concours Les Olympes de la parole) et d'affiches, ont permis à chacun de s'épanouir quel que soit son sexe.

Pour réaliser une affiche et l'afficher devant l'école à l'occasion de la Journée contre les violences faites aux femmes du 25 novembre, nous avons d'abord abordé le thème de la violence en général, puis des violences faites aux femmes et des violences conjugales lors des séances d'EMC. Nous avons observé différentes affiches, préalablement réalisées lors de campagnes de sensibilisation, et avons choisi en classe entière que notre affiche se placerait du point de vue des répercussions sur les enfants.

À partir d'une photo d'élèves, prise lors d'une séance de rugby, où les enfants étaient particulièrement souriants, les élèves ont réfléchi (individuellement, puis en petits groupes, et enfin en classe entière) au choix d'un slogan qui pourrait marquer les esprits de tous ceux qui verraient les affiches. C'est ainsi qu'est apparu le slogan : « Ne faites pas disparaître nos sourires… ». »

Témoignage d'une enseignante d'histoire-géographie en collège

« Le bonheur d'enseigner en tant que professeur d'histoire-géographie, c'est la transmission multidimensionnelle de ce qui fait notre monde : dans le temps et l'espace, entre les personnes et les biens, dans le passé, le présent et le devenir. Nous faisons attention à ce que nos élèves maîtrisent des repères pour leur vie future et qu'ils puissent avoir les outils nécessaires à la compréhension de notre monde.

Dans cette optique, mettre en œuvre l'éducation à la sexualité est une évidence. L'intégration de ces enjeux éducatifs est encore plus facilitée par le programme d'EMC, notamment dans l'axe concernant « le respect d'autrui ». L'un des attendus de fin de cycle est, par exemple, *« Prendre conscience du rapport de soi aux autres et savoir accepter des différences en ayant conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine. »* Ici l'éducation à la sexualité trouve sa place à travers des entrées multiples : comprendre la notion d'identité sexuelle et celles des autres, lutter contre les discriminations sexistes mais également envers la communauté LGBTQ+. J'aborde ces problématiques en 5e lors du premier chapitre d'EMC autour de la question de l'identité. Après avoir étudié l'identité légale, personnelle et numérique, je crée un pont pour étudier l'identité sexuelle. Lors de cette séance, les élèves apprennent à différencier quatre aspects de cette identité : le sexe biologique, l'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle. Afin de vérifier leur compréhension de ces dimensions, nous utilisons des situations concrètes (célébrités, notamment de la télé-réalité) comme supports d'échanges. Les élèves sont curieux de ces sujets et il est important de pouvoir apporter des réponses à leurs questions, tout en fournissant un cadre légal et neutre.

Un autre objectif est de leur faire acquérir et partager les valeurs de la République. Parmi les objets d'enseignement, on trouve ainsi *« l'égalité et la non-discrimination, l'égalité filles-garçons. »* À travers des séances sur les différents stéréotypes de genre, il s'agit de sensibiliser les élèves, de leur permettre de s'exprimer, et on peut les faire travailler à chercher des solutions pour faire progresser la société. On termine avec *« Construire une culture civique »*, où l'on travaille avec les élèves sur *« L'évolution des droits des femmes dans l'histoire et dans le monde »* – historique nécessaire, tant les acquis sont fragiles et fragilisés partout dans le monde.

Notre mission en EMC est de préparer le citoyen de demain. Dans ce cadre, il paraît indispensable que l'éducation à la sexualité soit intégrée à la formation des élèves, afin de leur permettre une approche constructive, scientifique et positive. »

Témoignage autour d'un projet du collège Georges-Politzer à Bagnolet (93), en collaboration avec l'EHESS et le collège Travail-Langevin à Bagnolet (93)

« À l'origine du projet, il y a la volonté d'aborder au collège les séances d'éducation à la sexualité – qui doivent être dispensées à raison de trois séances par an, pendant toute la scolarité des élèves de primaire et du secondaire – sur un thème un peu différent des deux approches les plus habituelles, notamment en 4e et 3e (celle concernant la question de l'entrée dans la sexualité, avec la question de la contraception, de la protection contre les MST ou du consentement ; et celle de la lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle – à l'homosexualité, dans les faits).

Dans beaucoup de collèges, le traitement de ces questions est souvent délégué à des organismes ou des associations extérieurs, agréés sur ces sujets, que ce soit dans le cadre du projet d'établissement et organisé par les infirmiers ou infirmières scolaires, ou par des enseignants en histoire-géographie dans le cadre de l'EMC (parfois en partenariat avec les collègues de SVT).

Le thème du « respect d'autrui » (respect de soi, lutte contre les discriminations et le harcèlement, le rôle des lois dans la société) est celui dans lequel toutes ces actions se mènent très aisément. Mais celui des « valeurs de la République » peut également en être le cadre : ces questions mettent directement en question la liberté et l'égalité, bousculent la sensibilité et les jugements que certains élèves portent sur ce qu'ils craignent ou refusent spontanément, et les confrontent au droit mais aussi à leurs règles morales. Ces actions, quelque nécessaires qu'elles soient, sont généralement réservées aux collégiens et collégiennes les plus directement concernés par ces questions, les 4e et 3e.

Or la question du « genre », celle de la construction sociale des caractéristiques attribuées aux deux « sexes biologiques » – caractéristiques présentées comme évidentes et naturelles : on est/on naît fille ou garçon – est à la fois complémentaire et antérieure à celle de la sexualité. Il nous semblait donc qu'on pouvait commencer à en parler dès la 6e aux collégiens et collégiennes. Ce thème du « genre », qui a connu de nombreuses et virulentes polémiques scientifiques mais également sociales et politiques, devient, dans le même temps, socialement de plus en plus présent, avec la visibilité accrue des personnes revendiquant une transidentité (déclinée en transsexuel(le), transgenre, mais également non-binaire, « gender fluid », agenre, etc.).

Pour mettre en place un tel projet, force a été rapidement de constater à quel point les personnels de l'éducation nationale maîtrisent mal le sujet : le vocabulaire et ses nuances sont souvent mal connus, pour ne pas dire inconnus. L'idée a donc été de profiter du développement des études à l'EHESS (grâce à l'EUR obtenu en septembre 2019) pour proposer le partenariat suivant : les étudiants de 1re année de master (M1) – qui connaissent parfaitement le thème – pourraient venir faire leur stage de profes-

sionnalisation, obligatoire en M1, dans des collèges ; suivre une classe dont l'équipe pédagogique est volontaire et, ce faisant, discuter et former les enseignants aux questions et vocabulaire du genre.

Les deux collèges de Bagnolet (Georges-Politzer et Travail-Langevin) ont été en 2019-2020 les lieux d'un dispositif pilote, qui n'a pas été mené entièrement à son terme à cause du confinement. Cette année, il a été reconduit et quelque peu modifié : la phase d'observation des étudiants, en binômes dans les classes, se déroule dans l'automne ; phase d'observation qui s'accompagne d'une présentation à la classe des étudiants et des thématiques du genre, et qui se clôt par le recueil de questions des élèves sur le sujet. Ces questions sont ensuite étudiées en janvier-février par les enseignants et les étudiants, pour être le point de départ d'une ou deux séances (animées par les enseignants mais préparées avec les étudiants), sous la forme de débats ou d'activités de groupe qui reprennent ces questions et amorcent des réponses. »

à lire à voir

Le vade-mecum *L'École promotrice de santé*

Le site « matilda »

En particulier le concours Buzzons contre le sexisme

Et d'autres ressources produites par les lauréats des concours :
- Concours académique Violences faites aux femmes : une affiche pour dire NON ! (en attente de publication des résultats)
- Concours national Non au harcèlement
- NOUVEAU : le concours académique Respect !

Des atlas qui offrent des données quantifiées et qualitatives, exploitables en EMC :
https://www.autrement.com/Catalogue/atlas/atlas-monde/atlas-mondial-des-sexualites
https://www.autrement.com/Catalogue/atlas/atlas-monde/atlas-mondial-des-femmes

La BD *Simone Veil : L'immortelle,* Pascal Bresson et Hervé Duphot (illustrations), 27 juin 2018

L'outil « LUCIDE », plus particulièrement la partie sur « Chronologie de l'égalité des droits » à partir de la p.62

La campagne #1000 possibles pour les droits des femmes

La nouvelle web-série « Sexotuto » de Lumni

Un module numérique d'autoformation sur les violences sexuelles à l'encontre des enfants (développé par l'association Mémoire traumatique et victimologie, fondée par la docteure Muriel Salmona)

L'actualité du réseau académique

Le réseau s'étoffe, il accueille de nouvelles personnes-ressources. Outre la poursuite de la production de nouvelles pistes pédagogiques pour la classe, le réseau répond aux demandes de conseils des établissements.
D'autre part, plusieurs membres du réseau sont aussi formateurs et animent des Aides négociées de territoire.
Pour vous permettre un accès facilité aux ressources institutionnelles et pédagogiques, le réseau académique Éducation à la sexualité met à votre disposition une application : https://reseau-eas-creteil.glideapp.io
Avec cette application, très facile à installer sur un smartphone, vous retrouvez en quelques clics les textes institutionnels, les sites de référence et les ressources pédagogiques élaborées par le réseau académique.

Les auteurs : des membres du groupe académique

À destination de tous les acteurs de l'éducation à la sexualité dans l'éducation nationale, cette Lettre d'information est rédigée par des enseignants, des infirmières et des inspectrices et des inspecteurs de l'académie de Créteil.
Elle a 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.
Les contributeurs de ce numéro sont, en particulier :
- Joelle Alazard, enseignante de sciences de la vie et de la terre ;
- Michelle Lorenzi, Infirmière conseillère technique ;
- Aude Paul, enseignante de lettres ;
- Sophie Pons, IA-IPR de sciences de la vie et de la terre ;
- Hugo Poulet, IA-IPR d'histoire-géographie ;
- Sylviane Rondet, infirmière scolaire ;
- Florian Stauder, enseignant de sciences de la vie et de la terre.

Remerciements particuliers pour leur contribution à cette Lettre n° 10 : Mme Duque, Mme Lebrun et Mme Beau.

réf érences

Quelques références et textes :

- Code de l'éducation : article L312-16, ajouté suite à la loi du 4 juillet 2001 relative à l'Interruption volontaire de grossesse et à la contraception
- Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 relative à la mise en place du parcours éducatif de santé
- Rapport du HCEFH relatif à l'éducation à la sexualité, 2016
- Circulaire nationale n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité

Pour retrouver les Lettres d'information et les ressources :
http://svt.ac-creteil.fr/?-Education-a-la-sante-et-a-la-sexualite-

Pour nous suivre (Twitter) : @EASexCreteil

Pour faire appel au réseau des personnes-ressources en éducation à la sexualité, contacter Sophie Pons, IA-IPR de sciences de la vie et de la terre :
ce.ipr@ac-creteil

facebook.fr/academie.creteil
@accreteil
www.ac-creteil.fr

© Rectorat de l'académie de Créteil – Direction de la communication / Crédit illustration de couverture : © iStockphoto.com