

AVIS du CONSEIL SUPERIEUR des PROGRAMMES sur l'EAS (Analyse critique)

I) Introduction	P.1
II) EAS <i>stricto sensu</i> & EAS <i>lato sensu</i>	P.2
III) Dispositifs transversaux & interdisciplinarité	P. 2
IV) Les compétences psychosociales (CPS)	P.4/6
V) Sujets annexes	P.7/10
1) Neutralité, laïcité & valeurs de la République (P.7)	
2) Formation des enseignants (P. 7)	
3) Interventions extérieures (P.8)	
4) Responsabilité pédagogique des enseignants & pilotage (P.8)	
5) Respect de la vie privée (P.9)	
6) Parents d'élèves, conseils d'école & CESCE (P.9)	
7) Supports pédagogiques (P.9)	
8) Socle commun, connaissances & compétences (10)	

I) Introduction

Dès sa partie introductive, le rapport du Conseil Supérieur des Programmes se réfère à la **circulaire du 12 septembre 2018** pour y inscrire l'EAS, tout en prenant soin d'adapter celle-ci à l'école primaire en la rebaptisant "**Education à la Vie Affective et Relationnelle**". Le terme de "sexualité" n'y est désormais inclus qu'à partir du cycle III, alors qu'il aurait pu sembler plus judicieux de déplacer cette césure entre les cycles III et IV, étant donné l'âge des enfants encore scolarisés à l'école primaire. Plutôt que de s'attarder sur le détail des tableaux où le contour des programmes d'EAS se trouve décliné par classes d'âge et par cycle, cette synthèse portera essentiellement sur le contenu des textes qui encadrent la mise en place de l'EAS, que celle-ci soit qualifiée ou pas d'"**Education à la vie affective et relationnelle**".

Les trois principaux points qui seront étudiés ici se rapportent respectivement à la distinction à établir entre l'EAS *stricto sensu* et l'EAS *lato sensu*, à la manière dont ces programmes peuvent être mis en œuvre au travers des **dispositifs transversaux** cités dans le rapport, et aux "**compétences psychosociales**" (CPS), qui demeurent sans doute le point le plus litigieux à considérer en la matière. De manière plus succincte, nous évoquerons également des questions relatives à la "neutralité laïque", au pilotage, à la formation des enseignants, aux supports pédagogiques mis à disposition des ces derniers et aux interventions extérieures.

II) EAS *stricto sensu* & EAS *lato sensu*

Comme l'indique clairement un rapport publié en juillet 2021 par l'Inspection Générale de l'Éducation, des Sports et de la recherche (IGESR) sur l'EAS en milieu scolaire, l'**EAS *stricto sensu*** se rapporte à la reproduction, à la contraception et à la prévention des maladies sexuellement transmissibles, tandis que l'**EAS *lato sensu*** regroupe tout le reste, laissant ainsi le champs libre à toutes les dérives qui ont déjà été constatées au cours de ces dernières années, notamment à l'école primaire.

Ainsi, le sens et le contenu de l'EAS définis initialement ont été transformés tout au long de ces dernières années : on distingue souvent en fait une EAS *stricto sensu* qui est claire pour tous et une EAS *lato sensu* difficile parfois à identifier et à comprendre. (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, p.11)

"Les notions et débats couverts par l'**EAS *lato sensu*** participant de l'épanouissement personnel et social, à la fois sur le plan de la santé et sur le plan de l'insertion sociale, c'est bien **dès le plus jeune âge** que cette «éducation» se construit et qu'elle se consolide ensuite peu à peu. En fait le jeune reçoit désormais de l'information sur la sexualité par de nombreux canaux : d'abord les pairs, les réseaux et les médias, dont l'Internet, auxquels il est connecté non seulement depuis l'ordinateur mais aussi depuis le téléphone mobile, puis l'école, la famille ou d'autres adultes. Il est saturé d'informations sur la sexualité *lato sensu*, *a fortiori* lorsque sa famille ne mesure pas son degré d'exposition à des informations de qualité et de fiabilité extrêmement variables, sans filtre lié à la maturité, pouvant même aller jusqu'aux images et propos les plus violents ou faussés." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.33)

"L'**EAS *lato sensu*** est traité sous l'angle de l'**égalité** et, plus généralement, de la **citoyenneté**, modestement mais avec un effort consenti lors des deux dernières sessions annuelles du Plan national de formation de La Ligue ouvert aux fédérations départementales." (Rapport de l'IGESR, juillet 2021, p.45)

Bien que la circulaire du 12 septembre 2018 proscrive l'**EAS *stricto sensu*** à l'école primaire, il sera donc toujours possible d'initier dès le plus jeune âge des programmes relevant de l'**EAS *lato sensu***, lesquels seront dès lors légitimé en s'inscrivant dans le cadre de l'**"Éducation à la vie affective et relationnelle"**.

III) Dispositifs transversaux & interdisciplinarité

Outre que l'**"Éducation à la vie affective et relationnelle"** constitue un nouveau dispositif en soi, les programmes relatifs à l'**EAS *lato sensu*** continueront à se décliner au travers de l'ensemble des disciplines scolaires, sous couvert d'être intégrés à d'autres dispositifs de même nature.

" L'EAS s'inscrit naturellement dans différents parcours, spécialement le **parcours éducatif de santé** et le **parcours citoyen** de l'élève, même si elle n'y figure pas explicitement. Elle doit aussi s'appuyer sur les textes et dispositifs déployés dans le domaine de la **protection de l'enfance** et de l'**égalité entre les filles et les garçons**." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.13/14)

Dans ce rapport du Conseil Supérieur des Programmes se trouve explicitement confirmée la volonté d'inscrire l'EAS dans une **mise en œuvre résolument interdisciplinaire**, quel que soit le niveau scolaire requis, comme le montrent les différents tableaux tout au long desquels les thématiques relevant de l'EAS sont déclinées en fonction des différentes disciplines scolaires. Cette **pédagogie transversale** demeure rend bien compte de la manière dont les textes de l'Éducation Nationale considèrent depuis des années que doivent être conduits les apprentissages, ce qui devrait ouvrir la voie à la restauration d'un débat que nul n'a pris la peine d'ouvrir depuis plus de dix ans sur ce sujet essentiel, sachant que les résultats de notre pays au dernier **classement PISA** rendent bien compte d'un réel problème en la matière.

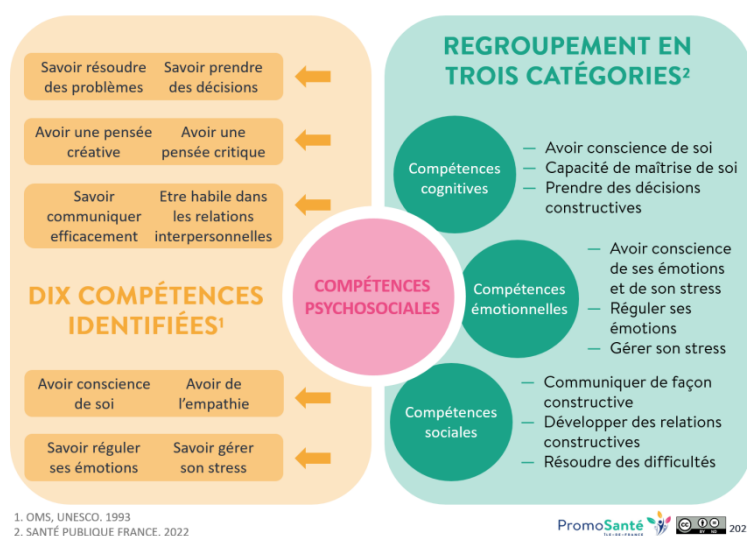
IV) Les compétences psychosociales (CPS)

Comme le laissait clairement présager la **lettre de mission** adressée le **30 octobre** dernier au président du **Conseil Supérieur des Programmes** par notre actuel premier ministre, à l'époque où il n'était encore que ministre d'éducation, les **CPS** continuent à faire l'objet d'une promotion politique sur laquelle il serait désormais grand temps de s'interroger sérieusement. Une référence explicite aux **CPS** ayant déjà été incluse dans la **circulaire du 12 septembre 2018** sur l'EAS, il n'y a rien d'étonnant à ce que celles-ci se trouvent ainsi renforcées dans la perspective de la refonte annoncée des programmes officiels de l'Education Nationale, tels que ceux-ci devraient être applicables dès la rentrée de septembre prochain.

Bien qu'elles ne soient que très peu citées dans les parties explicatives du rapport du Conseil Supérieur des Programmes, les CPS constituent l'armature de base à partir de laquelle ont été pensés les trois axes dont il est ici question lorsqu'il s'agit de définir l'unité des programmes d'EAS :

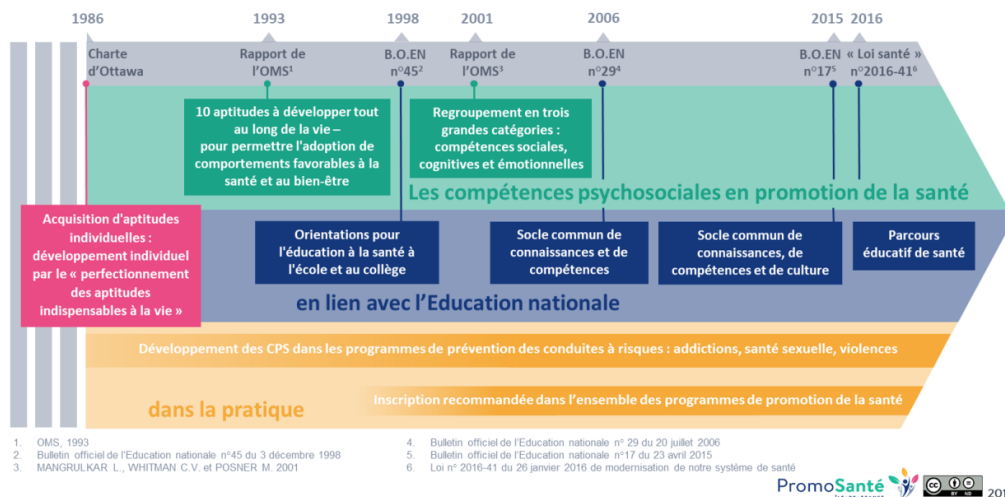
- "Se connaître soi-même, vivre et grandir avec son corps"
- "Rencontrer les autres et construire avec eux des relations, s'y épanouir"
- "Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable"

Comme cela est par ailleurs indiqué en préambule à ces explications, ces trois axes renvoient à "trois champs principaux de connaissance et de pensée", que sont respectivement le "champ biologique", le "champ psycho-émotionnel" et le "champ juridique et social", lesquels s'avèrent précisément être les mêmes que ceux par lesquels se définissent les CPS depuis 2001. Pour mieux comprendre ce dont il s'agit à ce stade, il demeure indispensable de retracer l'historique de cet étrange concept dont il est si difficile de savoir de prime abord s'il procède de la structuration dans laquelle s'inscrit l'EAS ou s'il se trouve à la base même de cette structure tripartite dans laquelle viendraient donc s'enchaîner les programmes d'EAS.

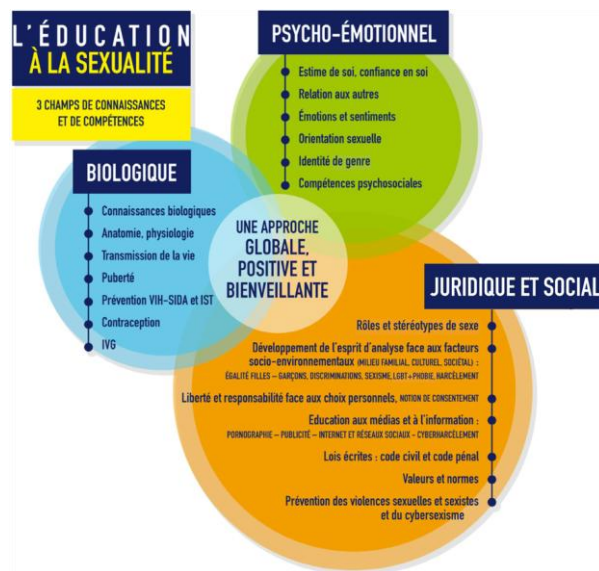


Apparu en 1986 dans la **charte d'Ottawa** de l'OMS, sous la dénomination de "**life skills**", celles-ci se sont retrouvées au cœur du programme "**Life skills education in school**", mis en œuvre à partir de 1993 par l'OMS dans le domaine de la **santé mentale**. Du fait de l'imprécision foncière du concept initial, il fallu ensuite décliner les "**life skills**" en autant d'appellations distinctes que le requéraient leurs divers champs d'application respectifs, ceux-ci s'étant vite étendu bien au-delà de la santé et l'éducation (au sport, à la culture, à la vie en entreprise, à la formation professionnelle et même à la sphère privée). Après avoir été redéfinis en 2001 autour de **trois sous-ensembles interactifs** à la faveur d'un nouveau programme de l'OMS sur la **santé mentale**, ces concepts ont fini par être regroupés sous le vocable synthétique de "**compétences psychosociales**" (**CPS**), lequel a fini par faire consensus du fait de sa plasticité conceptuelle et de la neutralité de ses traductions potentielles.

Les compétences psychosociales, théorie et pratique au cours du temps



S'agissant en effet d'**ingénierie sociale**, comme l'expliquent eux-mêmes les spécialistes à qui revient la tâche d'en élaborer et d'en développer les mécanismes (on citera notamment Marie-Odile Williamson et Béatrice Lamboy), le concept des **CPS** ne s'est pas imposé à la faveur d'une quelconque valeur scientifique, mais bien du fait de cette neutralité sémantique, gage d'une efficacité que lui confère la plasticité même de sa dénomination. Sous prétexte de prévention et de santé publique, les **CPS** sont conçus de manière à ce qu'une grille de lecture familière et récurrente puisse être appliquée à tous les champs de la vie sociale, offrant ainsi une trame propice au conditionnement de masse. Du fait même de la généralisation de leur mise en place, les **CPS** contribuent à faire accepter par le plus grand nombre les changements de paradigmes et les basculements sociétaux tels que ceux que laisse entrevoir l'éducation à la sexualité.

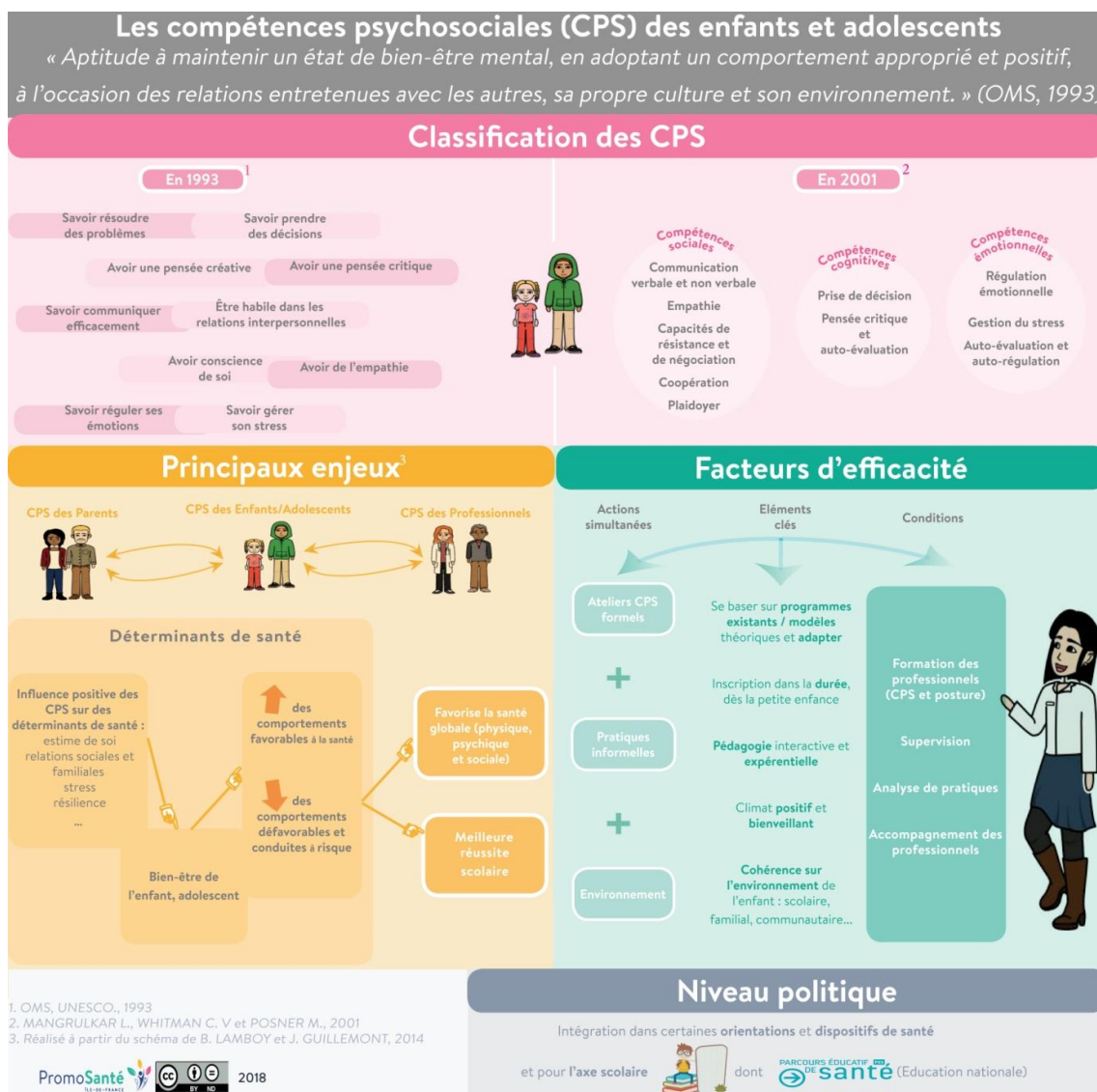


Ainsi peut-on aisément retrouver les principales caractéristiques de ces **CPS** dans un schéma tel que celui-ci-dessus, les trois champs de connaissances et de compétences (biologique, psycho-émotionnel, juridique et social) renvoyant directement aux compétences cognitives, émotionnelles et sociales de la tripartition arrêtée dans les textes de 2001. Au cœur des tons pastels et des cadres arrondis propres à ces modes de communication se trouvent brièvement énoncées toutes les thématiques au nom desquelles vont ensuite se décliner les programmes d'EAS, tandis qu'aucune mention n'est faite de ceux qui en seront précisément les destinataires. Pour ceindre le tout, il est par ailleurs fait mention de la nécessité d'inscrire celles-ci dans une

approche "globale", "positive" et "bienveillante", trois épithètes dont la nature sensible et subjective en dit long sur le caractère supposément scientifique de l'ensemble de la démarche.

Directement accessible sur les sites Eduscol et Santé Publique France jusqu'à la fin de l'année 2023, ce schéma nous renvoie par ailleurs au contenu même de la circulaire du 12 septembre 2018, où les **CPS** ne sont mentionnées qu'au titre d'un élément intégré dans le champ psycho-émotionnel, sans que soit établie pour autant la moindre relation entre la tripartition de l'EAS et celle des CPS en tant que telles. Il n'en va cependant pas de même dans le rapport du Conseil Supérieur des Programmes, où l'on tente de résoudre cette synecdoque en précisant dans une note de bas de page que "*dans l'ensemble du programme les CPS sont déclinées et contextualisées à partir de CPS générales et spécifiques*". Quoi qu'on puisse penser de l'équivocité d'une telle formule, il importe de s'interroger sur la persistance de ce qu'il y aurait à considérer comme un "déficit référentiel" initial (l'expression est empruntée à Catherine Fromilhague, Maître de Conférences en Langue Française de l'Université de Paris-Sorbonne, Professeur agrégée de Grammaire), lequel pourrait notamment conduire à une remise en cause de la circulaire elle-même.

Telles qu'elles ont été en effet définies à la base, les CPS reposent sur un modèle interactif qui permet de placer d'emblée les enfants à équidistance des parents et des "professionnels" du secteur, comme l'illustre bien le tableau ci-dessous (directement accessible sur le site de PromoSanté Île-de-France jusqu'au mois d'octobre 2023, date à partir de laquelle il a été remplacé par un tableau moins équivoque) :

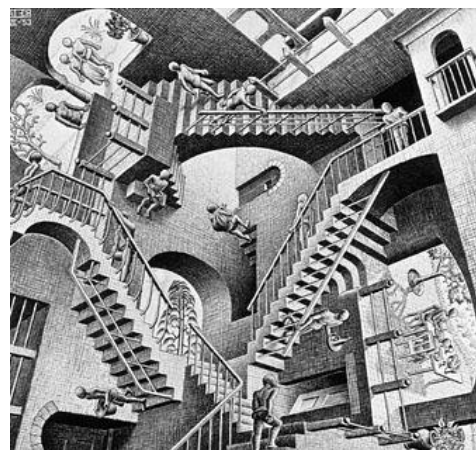


Dans le texte auquel se réfère la partie consacrée aux "principaux enjeux" des CPS, on retrouve toute la trame des éléments constitutifs autour desquels vont se construire les programmes d'éducation à la sexualité, même si les exemples cités dans le tableau se limitent pour l'essentiel à la prévention des addictions et des comportements sexuels à risque. Quels que soient les sujets abordés, une seule et même démarche est préconisée en vertu des qualités génériques immanentes que les auteurs attribuent aux CPS, lesquelles seraient supposées d'autant plus gagner en efficacité qu'elles seraient partagées par le plus grand nombre, y compris par les parents et les "professionnels" concernés. Les enfants et des adolescents demeurant plus exposés à ces doctrines auto-réalisatrices que leurs parents (quels que soient les domaines, il est toujours recommandé de commencer ces programmes "dès le plus jeune âge"), il va de soi que la généralisation de ces programmes ne peut que contribuer à accroître les fractures intergénérationnelles au profit exclusif de la toute-puissance de l'Etat, tout en offrant de bonnes raisons aux "professionnels" en tout genre de bafouer ouvertement le principe de l'autorité parentale sous couvert de prévention sanitaire.

Comme l'explique l'une des principales promotrices de ces CPS en France (Béatrice Lamboy), dans les commentaires qui accompagnent les différentes parties de ce tableau, l'efficacité de ces "programmes CPS" demeure tributaire de leur extension tous azimuts à tous les champs de la vie sociale, ce qui suppose que soit mise en œuvre cette politique "transversale" que vantent nos actuels gouvernants. Il en va de même lorsqu'il est rappelé que l'efficacité de ces "ateliers CPS" dépend directement du "renforcement des CPS des intervenants" et de la mise en place d'un cadre "positif" lors des séances de travail, ce à quoi bien des professionnels ont été plus ou moins subrepticement formés au cours de ces deux dernières décennies, que ce soit dans le monde enseignant ou parmi les intervenants extérieurs en charge de l'EAS.

Telles qu'elles ont été conçues, les CPS fonctionnent selon des principes similaires à ce que pourraient laisser supposer toutes les représentations factices dont l'apparente construction logique repose sur les mêmes artifices que le triangle de Penrose, dont la tripartition multidimensionnelle ouvre la porte à la perception de mondes aussi infinis qu'utopiques. S'il est possible que d'aucun puisse se plaire à l'idée de pouvoir compter sur de tels concepts en vue d'y trouver un quelconque bénéfice personnel, qu'il soit réel ou illusoire, il convient cependant de s'interroger véritablement sur cette volonté politique d'assurer ainsi la promotion de ce référentiel de compétences avalisé par l'OMS, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'en faire un élément constitutif incontournable du système scolaire et de l'ensemble de la vie sociale.

Triangle de Penrose :



"Stairs", par M.C. Echer (1898-1972)

Comme l'indique d'ores et déjà la lettre de mission adressée le 30 octobre 2023 au président du Conseil Supérieur des programmes, les CPS sont tout autant destinées à faciliter la prise en charge de l'EAS en milieu scolaire qu'à lutter contre le harcèlement par le biais de la mise en place de "cours d'empathie", comme le souhaitait le ministre de l'éducation nationale avant qu'il ne devienne premier ministre. A l'image de ce que laisse par ailleurs présager la transformation des CESC en CESCE, il est probable que ces CPS soient désormais privilégiées par le pouvoir politique pour tenter d'accomplir une fusion entre l'éducation, la citoyenneté et les causes environnementales, autant de prémisses d'un monde où les CPS pourront alors s'imposer comme la norme d'une société de contrôle aussi étendu que possible.

1V) Sujets annexes

1) Neutralité, laïcité & valeurs de la République

Comme c'est souvent le cas lorsque les apprentissages scolaires cèdent le pas à des recommandations plus équivoques, le Conseil Supérieur des Programmes d'appliquer l'EAS "avec la **neutralité** et la distance exigées par le **principe de laïcité**", tout en prétendant qu'une telle démarche répond "par ses objectifs et ses activités" aux "**principes fondateurs de la République** et de son École". Bien que cela demeure accessoire au regard de tout ce qui est avancé dans ce rapport du Conseil Supérieur des Programmes, il convient de rappeler qu'il s'agit là de discours fallacieux à plus d'un titre.

Bien que le rapport récemment établi entre la laïcité et la neutralité ait semblé s'imposer sans encombre lorsqu'il fut avalisé au gré de divers textes réglementaires, il s'agit là d'une interprétation à laquelle n'aurait certainement pas souscrit une personnalité aussi éminente que Jean Jaurès, si l'on se réfère aux textes que ce dernier rédigea entre 1908 et 1909 sur ce sujet si complexe. En ce qui concerne par ailleurs les "**valeurs de la République**", il importe là encore de rappeler que celles-ci ne renvoient pour l'essentiel qu'à des notions autres que celles que dicte la subjectivité de chacun. Comme il serait utile de le rappeler à tous ceux qui usent et abusent de ces excès de langage, il n'existe qu'une seule valeur qui nous oblige dans le cadre de notre République, c'est celle au nom de laquelle a été proclamé le caractère imprescriptible et inaliénable des articles de la **Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789**, inscrite au préambule de la **Constitution de 1958**, en référence au préambule de la **Constitution de 1946**.

2) Formation des enseignants

Son rôle ne consistant pas à s'interroger sur la question, le Conseil Supérieur des Programmes considère que les programmes relevant de l'EAS seront dispensés par "**des équipes pédagogiques préparées et formées**", l'éducation alors que de réels problèmes se posent en la matière, comme cela se trouve à plusieurs reprises mentionné dans le **rapport de l'IGESR** sur l'EAS en milieu scolaire. Selon ce rapport de l'IGESR, les offres de formation en EAS pour les enseignants se limitent le plus souvent aux questions relatives à l'**égalité filles-garçons**, lesquelles relèvent avant tout du domaine de la "**citoyenneté**". De même, ce rapport de l'IGESR exprime la volonté de renforcer les formations autour des "**thématiques complexes**" relatives à l'**EAS lato sensu**, ce qui tend bien à démontrer que c'est bien en ce domaine que se posent de réels problèmes, et non pour ce qui relève de l'**EAS stricto sensu**.

" Le plan national de formation (PNF), porté par la **DGESCO**, inclut dans son offre de formation annuelle certaines thématiques déclinant l'**EAS lato sensu**. Dans les faits, l'offre explicite sur l'EAS est irrégulière et l'accent a plutôt été mis récemment sur l'**égalité filles-garçons**." (Rapport de l'IGESR, p.41)

"Dans chaque académie, l'offre de formation du plan académique de formation (PAF) proposée aux personnels de l'éducation distingue en général le domaine de l'**EAS stricto sensu** rattaché au domaine des actions éducatives de santé et celui de l'**égalité filles-garçons** relevant du domaine de la citoyenneté. (...) Des colloques académiques peuvent aussi être prévus pour un public plus large (médecins, infirmiers, personnels de l'éducation), en vue d'une construction de culture commune. Toutefois l'absence d'obligation de formation continue de certaines catégories professionnelles peut nuire à un déploiement efficace des politiques éducatives. En outre actuellement **les besoins de formation des personnels de direction et des personnels du 1° degré émergent pour une mise en œuvre plus efficace de l'EAS lato sensu**." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.43)

"Le déploiement actuel des formateurs académiques est aujourd'hui encore insuffisant afin de couvrir les besoins de formation pour un relai dynamique dans les établissements. Par ailleurs, les formateurs expriment le souhait d'un renforcement des formations nationales qui leur seraient consacrées, notamment sur des **thématiques complexes autour de l'EAS – violences à caractère sexiste ou sexuel, pornographie, prostitution, orientation sexuelle, etc.**" (Rapport de l'IGESR, juillet 2021, p.44)

3) Interventions extérieures

Il est bien évidemment précisé dans ce rapport du Conseil Supérieur des Programmes que les interventions extérieures nécessitent tous les agréments requis et qu'elles doivent toujours s'effectuer "**en présence d'un ou de plusieurs professeurs responsables**", ce qui répond au rapport de l'IGESR de juillet 2021 sur l'EAS en milieu scolaire, où il était clairement indiqué que les procédures d'agrément et de certification n'étaient pas toujours respectées. Sans doute conscients que de réels problèmes se posaient en la matière, les membres du Conseil Supérieur des Programmes ont tenu à rappeler qu'ils exigeaient des intervenants extérieurs qu'ils "respectent la nature proprement scolaire de cette éducation, **sans jamais l'instrumentaliser au profit d'une cause militante ou d'une idéologie**".

"La mission retient également que **le cadre de la co-intervention n'est pas suffisamment respecté par le milieu associatif**, sauf dans le premier degré, au motif que la parole des jeunes se libère davantage en l'absence du professeur. Il faut à cet égard remarquer que ce choix est **contraire au cadre réglementaire** et que cette co-intervention doit inciter à repenser la formation des enseignants vers une posture de dialogue et de débat sur des sujets transversaux." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, p.27)

"Ainsi on compte des formateurs en EAS ayant suivi des enseignements de sexologie et de sexualité humaine dans le cadre de diplômes d'université (DU) de sexologie et des DU d'études en sexualité humaine, coordonnés par un conseil de coordination pédagogique interuniversitaire et jusqu'à présent accessibles aux professionnels de santé. Le projet en cours est de déployer généralement un nouvel enseignement interuniversitaire de « **santé sexuelle** » **selon la vision de l'OMS**. Pour l'instant, il est prodigué uniquement dans quelques universités, afin de développer les compétences de professionnels de différentes catégories appelés à délivrer de l'information en « **santé sexuelle** », notamment les personnels des services de la gendarmerie, la police, l'armée, l'éducation, du pôle social, du pôle médical." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.44)

"La mission émet **deux points de réserve** au sujet des formations portées par les différentes structures associatives en direction des intervenants. D'une part, elles s'inscrivent rarement dans un cadre précis et partagé ; d'autre part, **elles ne font pas toujours l'objet d'un processus d'agrément**, encore moins de certification. Or la responsabilité éducative en direction du milieu scolaire devrait nécessiter que les intervenants aient une culture commune sur un sujet aussi complexe et spécifique que l'EAS." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.45)

4) Responsabilité pédagogique des enseignants & pilotage

Outre la responsabilité des enseignants en cas d'intervention extérieure, il est rappelé par le Conseil Supérieur des Programmes que les enseignants demeurent les principaux responsables de la mise en place de ces programmes d'EAS, le chef d'établissement n'étant en charge que du pilotage des projets. Même si le travail collectif est vivement encouragé, que ce soit pour co-animer des séances d'EAS avec d'autres enseignants ou en montant supposément les projets avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, **l'enseignant demeure seul responsable du contenu de ses cours**, sous couvert de liberté pédagogique.

Comme le montrent les divers tableaux présentés dans ce rapport du Conseil Supérieur des Programmes, le programme d'EAS est censé se décliner en autant de séances et autres séquences qui se veulent "dotées de contenus didactiques et pédagogiques propres", tandis que "les modalités didactiques et pédagogiques sont placées sous la responsabilité des équipes, qui les ajustent à d'éventuelles situations et besoins particuliers". Comme en rend bien compte ce jargon administratif, l'EAS ne peut être considérée comme une discipline scolaire classique, susceptible d'être exclusivement enseignée à partir d'éléments précis et scientifiquement avérés, même si l'on sait par ailleurs qu'il est désormais recommandé d'aborder toutes les disciplines scolaires au travers de méthodologies "spirales" comme celles dont il est ici question.

5) Respect de la vie privée

Bien qu'il soit à de nombreuses reprises question du respect de l'intimité corporelle et psychique des élèves dans ce rapport, les méthodologies préconisées conduisent le Conseil Supérieur des Programmes à recommander la mise en place de séances organisées suivant "des modalités participatives qui permettent à chacun de s'exprimer, de poser des questions et d'écouter les autres". Cette évidente contradiction nous renvoie à la fois tout autant aux conséquences induites par les dispositifs méthodologiques précédemment invoqués qu'aux caractéristiques intrinsèques des CPS, dont la tripartition conceptuelle initiale rend impossible toute perspective d'un réel respect de l'intimité de chacun.

6) Parents d'élèves, conseils d'école & CESCE :

Du point de vue du Conseil Supérieur des Programmes, les séances d'EAS doivent être préparées et validées dans le cadre des conseils de maîtres et des conseils de cycles au primaire, d'un part, et dans le cadre du conseil pédagogique dans le secondaire, en partenariat avec les **comités d'éducation à la santé, la citoyenneté et l'environnement (CESCE)**. Le programme de formation ainsi défini doit être présenté au conseil d'école lorsqu'il s'agit du primaire, et au conseil d'administration de l'établissement lorsqu'il s'agit du secondaire, **"ainsi qu'aux parents d'élèves, par exemple lors des réunions de rentrée"**.

Outre que cette démarche à l'attention des parents d'élèves faisait précisément partie des recommandations inscrites en conclusion du rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, il convient de rappeler que les auteurs de ce dernier rapport déploraient par ailleurs que les parents d'élèves ne soient plus nombreux à intégrer les **CESCE**, tout en relevant qu'une structure telle que le Planning Familial y était souvent invité.

"On relève que le **Planning familial** est assez souvent invité dans les **CESC**. On regrette cependant que les séances, sur demande des associations, ne soient pas toujours effectuées en présence d'un représentant de l'éducation." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, juillet 2021, p.27)

"On peut cependant regretter que **trop peu de CESC accueillent les parents en tant que membres**. Selon l'enquête de la **DGESCO** déjà citée, pendant l'année scolaire 2018-2019, ce sont entre 60 et 75 % des **CESC** qui accueillent les parents en tant que membres. Des nuances sont apportées selon le type d'établissement : les parents sont moins souvent présents dans les **CESC** des lycées professionnels que dans les autres lycées et les collèges." (Rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire, p.37)

7) Supports pédagogiques

Dans les quelques pages destinées à expliciter les grandes lignes des tableaux de programmes d'EAS par cycle, il est souvent question de dispositifs et d'interdisciplinarité, mais la liberté pédagogique de l'enseignant se pose tout particulièrement lorsqu'il s'agit de recourir à des **"supports pédagogiques"**.

Comme le montrent en effet les ressources pédagogiques mise en ligne sur les sites officiels de l'Education Nationale que sont **Eduscol** et le **Réseau Canopé**, de nombreux documents mis à disposition des enseignants procèdent d'associations militantes dont l'idéologie pose problème à plus d'un titre. Outre que le contenu de certains de ces documents pose parfois question d'un point de vue judiciaire, nombre d'entre eux sont rédigés en écriture inclusive, alors que l'usage de celle-ci demeure proscrit dans tous les documents officiels de la République, ainsi que pour tous les documents mis à disposition du public par les services de l'Etat, notamment dans l'enseignement (voir le lien ci-dessous).

<https://www.vie-publique.fr/loi/291600-interdiction-de-lecriture-inclusive-proposition-de-loi>

Le rapport de l'IGESR sur l'EAS en milieu scolaire ayant bien montré l'insuffisance de la formation des enseignants en la matière, il n'est donc pas étonnant que de réelles dérives aient pu être constatées au cours de ces quelques dernières années. De tels problèmes n'ayant manifestement pas été véritablement pris en compte en amont de l'avis rendu par le Conseil Supérieur des Programmes, tout porte à penser que l'impulsion donnée par une telle institutionnalisation de l'EAS au sein même des programmes officiels de l'Education Nationale ne pourra qu'accroître la confusion régnant autour des ces questions.

8) Socle commun, connaissances & compétences

Bien qu'il s'agisse là d'un sujet que le Conseil Supérieur des Programmes n'ait nulle-part traité dans ce rapport, toutes les interrogations légitimement soulevées par la mise en place de l'EAS en milieu scolaire nous renvoie à des problématiques qui se rapportent directement à la pertinence du modèle éducatif actuel, lequel est censé reposer à la fois sur la transmission des connaissances et sur l'acquisition de compétences scolaires. Les débats qui s'étaient jadis tenus autour de ces questions ayant été abandonnés depuis plus d'une dizaine d'années au profit de polémiques stériles autour de sujets relevant plutôt de la sphère sociétale, il importe donc de rappeler ici ce qu'il en fut de l'évolution historique qui a conduit le système scolaire actuel à fonctionner de la sorte, car cela ne manque pas d'influer sur la situation présente.

Dans l'Education Nationale, en effet, il n'a été question de compétences qu'à partir de la mise en place du premier **Socle Commun de Connaissances et de Compétences**, en **2006**, suite à l'adoption de la **Stratégie de Lisbonne**, à partir de l'an 2000. Telles que celle-ci furent ainsi définies à la base, ces compétences reposaient pour l'essentiel sur un mélange hétéroclite entre les compétences promues par le monde de l'entreprise (utilitarisme, behaviourisme) et les compétences définies dans le cadre de ce qu'on appelle généralement les nouvelles pédagogies (Montessori, Freinet), avec des emprunts biaisés aux courants constructiviste (Piaget) et socioconstructiviste (Vygotski).

Alors que le **Socle Commun de Connaissances et de Compétences** de 2006 prévoyait que ces compétences soient en partie reliées à certain nombre de connaissances scolaires, il en est allé tout autrement avec la mise en place le nouveau **Socle Commun de Connaissances et de Compétences et de Culture**, applicable à partir de la rentrée de **septembre 2016**. A partir de cette époque, les compétences du socle commun ont été pratiquement désindexées de toute référence à des connaissances proprement scolaires, lesquelles demeurent pourtant les seules à pouvoir faire l'objet d'une évaluation concrète par biais d'une notation traditionnelle. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle les institutions scolaires en arrivent progressivement à délaisser la transmission des savoirs au profit de la mise en place de projets susceptibles d'aider les enseignants à remplir les tableaux d'acquisition de compétences des élèves, lesquels priment désormais sur la réalité objective du niveau de connaissance acquise en cours de scolarité.

Pour faire face aux difficultés engendrées par ce système, les enseignants ont été encouragé à mettre en œuvre toutes sortes de projets mis à disposition par l'Education Nationale dans le cadre de dispositifs tels que le **Parcours Educatif de Santé** et le **Parcours Citoyen** (et, dans une moindre mesure, dans le Parcours Educatif et Culturel). C'est dans un tel contexte que sont venus se glisser au cœur de nos établissements scolaires des projets relevant directement d'instances totalement étrangères à l'Education Nationale, **d'où l'intrusion croissante des textes et références de l'OMS** dans le cursus des élèves, avec tout ce que cela implique (c'est en effet par ce biais-là qu'ont pu être imposées des mesures telles que le port du masque, les gestes barrières, la distanciation sociale et les récentes campagnes de vaccination en milieu scolaire).

Bien que la mise en place du Parcours Educatif de Santé ait permis de faire passer aux enseignants un tableau de correspondance entre les compétences du **Socle Commun** de l'Education Nationale et les **"compétences psychosociales"** définies par l'OMS, il convient de rappeler qu'il n'était nulle-part question des CPS dans les différentes circulaires qui ont prélué à la mise en place de ce dispositif (notamment dans la **circulaire 28 janvier 2016**), ce qui pose la question de leur légitimité.