

## EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE (IGESR 2021)

Ce rapport officiel de l'Inspection Générale de l'Education, des Sports et de la Recherche (**IGESR**) regorge d'**informations utiles pour tous ceux qui s'inquiètent à juste titre** des conséquences induites par la mise en place des séances d'éducation à la sexualité (**EAS**) en milieu scolaire. Comme la plupart des rapports administratifs de ce genre, il a été rédigé de manière à s'inscrire dans le fil de la politique gouvernementale, tout en traitant de divers problèmes en filigrane et en prenant soin d'en occulter d'autres, qui ne transparaissent que de manière très elliptique.

Pour en faciliter la lecture, nous avons procédé à une reconstruction de la majeure partie des articles de ce rapport, afin de mettre en évidence ce qu'il nous semble judicieux de retenir de son contenu, suivant un plan que nous avons redéfini dans cette perspective (voir ci-dessous). Les numéros de chapitres du rapport original, ainsi que les références des pages, ont été préservés de manière à ce que chacun puisse aisément retrouver les extraits cités dans leur contexte premier.

Suite à la présentation des différents chapitres de cette synthèse, une partie conclusive sera consacrée à la question des référentiels de compétences, que ce rapport de l'IGESR n'aborde pratiquement jamais, alors qu'il s'agit pourtant là d'un sujet essentiel. Il importe enfin de rappeler qu'il est également question de ce rapport de l'IGESR dans le Livret Blanc qui vient d'être publié par le Planning Familial, en partenariat avec quelques-uns des principaux promoteurs de l'EAS.

### **I) Synthèse introductive ..... P.6**

Dès l'introduction de ce rapport de l'IGESR, il est explicitement écrit que **l'EAS relève d'une politique publique** qui est **cachée dans divers dispositifs de l'Education Nationale** (nous y reviendrons notamment dans la quatrième partie de ce dossier). Il faut en effet bien comprendre que **l'EAS**, telle qu'elle est définie selon les **standards de l'OMS**, ne fait pas à proprement parler partie des programmes de l'Education Nationale en tant que tels. Ce n'est qu'à la faveur de ces innombrables dispositifs que l'EAS parvient à s'introduire au cœur des établissements scolaires, comme ce fut le cas lorsqu'on imposa le port du masque et la distanciation sociale aux enfants, puis lorsqu'on mit en œuvre les campagnes vaccinales dans les établissements scolaires (le pire reste à venir).

Outre quelques rappels historiques, cette introduction évoque également certains des problèmes dont il va être question dans ce rapport, ainsi que les 35 recommandations dont il sera fait état dans la dernière partie de celui-ci (nous y reviendrons dans la septième partie de ce dossier).

### **II) Agir en direction des CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté) ..... P.7/10**

Comme l'indique explicitement ce rapport de l'IGESR (**2.3.1**), les modalités d'organisation de l'EAS au collège et au lycée sont établies dans le cadre d'un **comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)**. Il faut donc demander à intégrer les **CESC** en tant que parent d'élève, pour participer aux échanges avec les différents acteurs concernés, d'autant plus qu'une présence accrue de parents d'élèves dans ces **CESC** est souhaitée par les auteurs de ce rapport (**2.5.3**), ainsi que par les principales associations partenaires dans le cadre de l'**EAS** (Planning Familial, etc.).

A défaut de pouvoir rapidement intégrer ces structures de pilotage, il convient de demander au chef d'établissement que soit communiqués aux parents d'élèves les comptes-rendus des **CESC**, **CDESC** et **CAESC**, ne serait-ce qu'au regard des préconisations dont il est fait état dans le **Livret Blanc de recommandation** publié au mois de novembre 2023 par un collectif d'associations regroupées autour du **Planning Familial**, en réponse à ce rapport de l'IGESR de 2021.

Les **CESC** constituent sans doute le meilleur cadre dans lequel agir pour exiger que soient respectés les principes de l'**autorité parentale**, ainsi que pour mettre en garde toutes les parties prenantes de la possibilités de poursuivre en justice pour **corruption de mineur** quiconque se permettrait de porter préjudice à la santé psychique des enfants. Il reste bien évidemment à savoir comment intervenir ainsi en amont lorsqu'il s'agit d'écoles primaires, si ce n'est au cas par cas, en essayant de participer en tant que représentant de parents d'élèves à d'éventuelles réunions préparatoires où seraient évoquées toutes les questions qui pourraient ouvrir le champ à des séances d'EAS inscrites au projet d'établissement.

### **III) Mieux comprendre le contexte juridique ..... P.11/14**

Contrairement aux idées reçues en la matière, les problèmes actuels ne dépendent pas directement de la **Loi de 2001** à partir de laquelle fut inscrite dans le **Code de l'Education** l'obligation de trois séances annuelles d'EAS dans le cursus scolaire des élèves (**2.1**). Outre que l'EAS au sens large repose sur des textes bien plus anciens que celui-ci, les problèmes posés par sa mise en œuvre dépendent en premier lieu des circulaires de mise en application, ainsi que de divers textes connexes dont il est indispensable de connaître la teneur pour bien saisir la complexité du sujet.

Après les **circulaires de 1998 et de 2003**, largement évoquées dans ce rapport, c'est actuellement la **circulaire du 12 septembre 2018** qui est en vigueur (**2.3.1**). Celle-ci pose question à plus d'un titre, comme cela est à plusieurs reprises indiqué dans ce rapport. Outre ces problèmes potentiels, la **circulaire de 2018** pose également question du point de vue des référentiels de compétences, ce que ce rapport n'aborde que de manière très elliptique. Il faut en effet savoir que l'EAS relève du champ des compétences psychosociales, telles que celles-ci furent progressivement définies par l'OMS, alors qu'à l'époque où fut institué le **Socle Commun de Connaissances et de Compétences**, en 2006, les compétences scolaires demeuraient en partie indexées sur des connaissances relevant directement des programmes de l'Education Nationale. Bien que ce lien ait été rompu à la faveur des réformes qui allaient suivre, avec la mise en place du **Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture**, à partir de la rentrée 2016, les compétences scolaires relèvent de champs épistémologiques totalement différents de celui dont procèdent les compétences psychosociales.

Comme le souligne par ailleurs ce rapport, l'intégration de l'EAS dans le cursus scolaire passe également par une mise en articulation avec le **Parcours Educatif de Santé** et le **Parcours Citoyen**, deux dispositifs instaurés à la faveur des réformes engagées par l'Education Nationale entre 2015 et 2016, suite à l'adoption de la **Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013**. Bien que cette loi ne soit pratiquement pas évoquée dans ce rapport de l'IGESR, celle-ci prévoit que "*les actions de promotion de la santé des élèves font partie des missions de l'Education Nationale*", alors que les enseignants ne sont nullement formés à des questions de santé et qu'il n'est pas pour autant prévu que celles-ci soient nécessairement assurées par des professionnels du secteur, ce qui pourrait poser des questions de constitutionnalité.

### III) Mieux intégrer le lexique de l'Education Nationale ..... P.15/20

Comme toute administration d'Etat, l'Education Nationale dispose de son propre jargon, de ses propres références et de ses propres usages. Les textes regroupés dans cette partie aideront le lecteur à se familiariser avec ce lexique si singulier, tout en permettant à chacun de découvrir comment l'EAS peut se décliner au travers de divers dispositifs, suivant de multiples thématiques. Vous pourrez ainsi découvrir ce qu'il en est de l'EAS *stricto sensu* et *lato sensu*, de l'Enseignement Moral et Civique (EMC), de la Stratégie Nationale de Santé, du **Parcours Educatif de Santé** et du **Parcours Citoyen** : bienvenue dans le monde merveilleux de l'Education Nationale en déconstruction !

Nulle-part dans ce rapport n'apparaît la moindre allusion à la question posée par le changement de paradigme qui s'est opéré au cœur même de l'Education Nationale, lorsque les connaissances transmises ont cédé la place aux compétences acquises, pas plus que sur les différents champs épistémologiques dont dépendent les compétences en question, avec tous les problèmes posés par la confusion entre les divers référentiels sous-jacents. A l'heure où les derniers résultats du classement PISA nous confirment l'effondrement du niveau des élèves, il s'agit pourtant de problématiques qui devraient remises à l'ordre du jour, le temps consacré à l'acquisition de compétences en tout genre demeurant plus que jamais préjudiciable à l'apprentissage des savoirs fondamentaux.

### IV) Nota Bene ..... P.21/23

Certains extraits de ce rapport de l'IGESR méritent d'être lus dans leur totalité, à commencer par une phrase sibylline du **défenseur des droits** qui considère qu'il est du devoir de l'Education Nationale de s'investir dans l'EAS, abstraction faite, bien sûr, de tout ce dont il est question dans le rapport.

Outre quelques précieuses considérations sémantiques rappelées en préambule (1.1), il est tout un chapitre qui porte précisément sur les **dimensions politiques et sociales de l'EAS**, lesquelles touchent notamment "les valeurs portées dans la sphère privée" et "l'intimité de l'individu", dans un contexte marqué par une pression médiatique et sociétale croissante (2.2). Du fait des ambitions clairement affichées par les promoteurs de l'EAS "**selon la vision de l'OMS**", il serait pourtant judicieux de rappeler que les institutions scolaires devraient être protégées contre toute forme de "**propagande politique**", comme le formulait explicitement la **circulaire "Jean Zay" du 31 décembre 1936**.

Le reste de cette partie se rapporte à quelques questions crûment posées entre deux chapitres du rapport, ainsi qu'à un certain nombre de considérations à propos des parents d'élèves.

### V) Les formations ..... P.24/26

On entend souvent dire que les enseignants sont formés à l'EAS et que d'éventuels intervenants extérieurs disposent d'un agrément ou proviennent d'une association agréée en bonne et due forme. Il est intéressant de voir en quelle mesure ce rapport de l'IGESR pointe du doigt divers problèmes en la matière, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif (3.8.1.2 – 3.8.1.3) ; il en va de même pour les questions relatives aux interventions extérieures (3.8.2 – 3.8.3).

On retiendra notamment que 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**", ainsi que la volonté exprimée de renforcer la formation des enseignants autour des

"**thématiques complexes**" relatives à l'**EAS lato sensu**. Le rapport note par ailleurs que les milieux universitaires et les partenaires extérieurs cherchent à **promouvoir l'EAS selon la vision de l'OMS**, tout en rappelant que les procédures d'agrément et de certification ne sont pas toujours respectées. Conscients de cette dichotomie entre l'approche de l'EAS selon le monde enseignant et celle des partenaires extérieurs, les auteurs du rapport soulignent que la situation demeure problématique, même si la question des référentiels de compétences n'est jamais posée en tant que telle.

## **VI) Les ressources pédagogiques en ligne ..... P.27/28**

En l'absence de formation fiable en matière d'EAS, il est souvent arrivé que des enseignants prennent d'eux-mêmes l'initiative d'aller chercher des outils pédagogiques mis en ligne sur les sites officiels d'**Eduscol** et du **Réseau Canopé**, ce qui n'a pas manqué de poser des problèmes dans certains établissements scolaires. Même si les références citées dans ce rapport ne représentent qu'une partie des ressources ainsi accessibles en ligne, notamment sur les sites d'**Eduscol** et du **Réseau Canopé**, il se trouve sur ces sites tout un tas de dossiers et autres fascicules émanant directement d'associations lobbyistes, lesquels sont généralement rédigés en écriture inclusive (comme l'est par ailleurs le Livret Blanc de recommandations du Planning Familial, publié en novembre 2023).

Il s'agit d'un point particulièrement important car l'écriture inclusive demeure proscrite 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). Tout devrait donc être mis en œuvre par les responsables de l'Education Nationale pour que de tels documents ne soient pas mis entre les mains des élèves et qu'ils ne puissent servir de référence aux enseignants en quête de ressources pédagogiques via les sites Eduscol et Réseau Canopé.

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

## **VII) Recommandations (& Conclusion) ..... P.29/32**

Les principales recommandations de ce rapport de l'**IGESR** offrent un aperçu des perspectives ouvertes en la matière, avec la menace d'une **refonte des programmes de l'Education Nationale** en vue d'y faciliter la mise en œuvre de tous ces programmes de l'**OMS** dont on sait à quel point ils peuvent s'avérer nuisibles pour les enfants et, plus largement, pour l'ensemble de la société. On retrouve d'ailleurs de telles préconisations dans le **Livret Blanc de recommandations** publié en novembre 2023 par le **Planning Familial**, qui se réfère explicitement à ce rapport de l'**IGESR**, ainsi que chez divers syndicats enseignants, même si ces derniers ne semblent pas conscients des enjeux.

## **VIII) Les valeurs de la République ..... P.32**

Il est souvent question des "**Valeurs de la République**", lorsqu'on parcourt ce rapport de l'**IGESR** ou qu'on entend traiter de sujets sociétaux qui prêtent à polémique. Cette dernière partie est un avis personnel de l'auteur de ces lignes sur cette question qui demeure essentielle.

## **Coda : Les référentiels de compétences et la menace d'une refonte des programmes**

Le référentiel de l'OMS en matière de santé repose pour l'essentiel sur ce qu'on a désormais coutume d'appeler les "**compétences psychosociales**" (CPS), lesquelles se retrouvent à la base même de leurs préconisations en matière d'éducation à la sexualité. Définies dès 1986 dans le cadre de la **Charte d'Ottawa**, celles-ci relèvent d'un champ épistémologique défini après guerre sous le nom de psychologie cognitive : il s'agit en quelque sorte de **compétences "comportementalistes"**.

Dans l'Education Nationale, en revanche, 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, lorsque fut mis 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 relevant du cadre scolaire 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 quotidien des élèves, avec tout ce que cela suppose (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.

Comme le montre bien le **Livret Blanc** publié par le **Planning Familial** en novembre 2023, les problèmes posés par ces questions de référentiels de compétences pourraient être résolus par une **refonte des programmes de l'Education Nationale** en vertu des **normes de l'OMS**. Pour mettre en échec une telle stratégie, il est donc indispensable de considérer l'EAS du point de vue qu'en donne ce rapport de l'IGESR, notamment en replaçant au centre du débat toutes les questions relatives à l'enseignement scolaire proprement dit. L'EAS ne doit pas rester l'arbre qui cache la forêt.

## Synthèse introductive

Au-delà de l'**effectivité** de la mise en œuvre de l'EAS, cette mission **pose la question de l'existence et de la réalité de cette politique publique**. « Cachée » essentiellement dans la **politique éducative sociale et de santé** menée par le ministère de l'éducation nationale et dans les stratégies nationales ou plans interministériels sur la santé, l'égalité et la protection de l'enfance, l'EAS **peine en effet à s'affirmer en tant que politique publique au sens premier du terme**.

...

L'EAS s'inscrit dans une histoire assez chaotique, qui participe elle-même à l'histoire de la sexualité. ... Longtemps réticente, l'École s'est emparée petit à petit de ce sujet jugé « sulfureux » qui questionne les frontières éducatives **à partir de la fin des années quarante**. ... Le ministère de l'éducation nationale a, **en 1973**, introduit officiellement une information sexuelle obligatoire pour les élèves et une éducation sexuelle, facultative, qui ont été regroupées dans une « **véritable éducation à la sexualité** » **en 1996**. En **2001**, la loi a rendu obligatoires au moins trois séances annuelles sur l'éducation à la sexualité **qui avaient été déjà prévues**. Le périmètre de l'EAS s'est rapidement élargi : à la prévention et à la réduction des risques se sont ajoutés la mixité, l'égalité, le consentement et la lutte contre le sexisme, les violences sexistes et sexuelles, la prostitution et la pornographie, l'homophobie, la LGBT-phobie. L'EAS est désormais considérée comme **une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen**.

...

Ainsi, le ministère doit traiter **des problématiques, dont les objectifs, les concepts, les difficultés diffèrent** et qui font l'objet de dispositifs suivis par les pouvoirs publics, plus ou moins mobilisés en fonction des besoins exprimés par les publics concernés. À la fois **complexe et délicate**, l'éducation à la sexualité est invitée à prendre en considération des objectifs de plus en plus divers, **parfois controversés**, que les élèves, les parents, ou même **certain personnels de l'éducation nationale, ont du mal à cerner**.

...

La mission a pu noter les efforts de cadrage effectués, le souci de mieux former les personnels de l'éducation nationale, et l'accompagnement important des académies et des établissements scolaires. Demeurent toutefois un certain nombre de constats liés certes aux **difficultés concrètes** (modalités de prise en charge des séances, faible participation des enseignants ou manque de clarté du cadre) mais surtout peut-être aux **interrogations sur le sens même de l'EAS**.

Afin d'améliorer le dispositif de l'EAS, la mission a proposé **35 recommandations**, à la suite de ses constats et ses analyses. ... **3 dispositions nécessiteraient des modifications législatives** (sur l'article L. 312-16 du code de l'éducation) **et réglementaires** (sur les arrêtés portant sur les programmes). Il paraît en effet nécessaire de compléter l'**article L. 132-16** qui a prévu au moins trois séances annuelles sur l'éducation à la sexualité en 2001 sans fixer les modalités essentielles de leur mise en place (en particulier **l'intégration dans les emplois du temps**) ; il paraît également utile d'**inscrire des notions d'éducation à la sexualité dans les programmes** de certaines disciplines appartenant au domaine des sciences humaines, économiques et sociales et liées à l'EAS dont les enseignants seraient amenés à contribuer à la mise en œuvre de cette éducation.

...

L'objectif essentiel est d'éviter un **risque de dilution** et de **mieux cerner l'éducation à la sexualité**, en la centrant sur les questions sexistes et sexuelles, en fonction d'objectifs et de contenus spécifiques. ... Devraient alors être définis **des liens clairs** entre l'éducation à la sexualité et les dispositifs relatifs à la santé, la citoyenneté, l'égalité entre les filles et les garçons et la protection de l'enfance.

## Les CESC (Comité d'éducation à la Santé et à la Citoyenneté)

Code de l'éducation - articles R. 421-46 et 421-47

<https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>

### 2.1 (P.13/19)

À cette circulaire très riche s'est substituée la **circulaire du 12 septembre 2018**, dans un contexte de polémiques à la suite de la promulgation de la loi n° 2018-703 du 3 août 2018 renforçant la lutte contre les violences sexuelles et sexistes. Ce texte, plus ramassé, porte sur les objectifs dans les champs biologique, psycho-émotionne, juridique et social, sur les principes éthiques, sur la mise en œuvre sur l'**EAS** à travers les enseignements et des séances dédiées et sur le pilotage (en prenant en compte le développement des **CESC**).

### 2.3.1 (P.16/22)

Selon la circulaire (de 2018), au collège et au lycée, les modalités d'organisation de l'EAS sont établies dans le cadre du **comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)**. Par ailleurs, conformément à l'article L. 421-47 du code de l'éducation, le **CESC** (et éventuellement un CESC inter-établissements ou inter-degrés ou par bassin), présidé par le chef d'établissement, **est chargé notamment de définir « un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques »**. Le chef d'établissement assure par ailleurs le pilotage et le suivi des actions ainsi programmées.

### 2.3.2 (P.16/22)

La **DGESCO** pilote le comité national de pilotage « éducation à la sexualité », créé en 2013. Lors de sa dernière réunion en 2018, celui-ci comprenait en particulier la direction générale de la santé, le service des droits des femmes et à l'égalité, les représentants de deux académies. Ce comité est chargé de concevoir un parcours de formation présentiel et distanciel et de suivre la mise en œuvre du dispositif en académie. Il lui est toutefois difficile d'appréhender la réalité du terrain – sur ce point, il semble que les remontées du terrain passent davantage par les **enquêtes sur les CESC** que par les équipes normalement mises en place (que la **DGESCO** rencontre régulièrement et auxquelles elle apporte un accompagnement appréciable et apprécié).

### 2.3.2 (P.16-17/22-23)

Dans la circulaire de 2018, la mission des équipes académiques de pilotage de l'**EAS** est clairement énoncée. Toutefois, en l'absence de précision dans les textes, la composition et les activités de ces équipes sont très variables, leur place est souvent mal définie parmi les instances académiques et leurs liens avec les référents (comme les référents égalité) sont parfois limités ; de plus, ces équipes ne sont quasiment pas représentées dans les divers pôles et comités institués aux échelles académiques et départementales, notamment les **CDESC** (cf. [recommandation 11](#)). Il paraît indispensable qu'un membre de l'équipe de pilotage académique de l'**EAS** participe systématiquement aux réunions du **CAESC** et des différents **CDESC** de l'académie, ce qui est loin d'être le cas.

La question du rôle et de l'articulation des **CAESC** et des **CDESC** se pose. Les comités s'inscrivent en effet dans une structure pyramidale de **CESC**, aux différents niveaux de responsabilité et de compétence : académique, départemental et local. Outre le **CESC** au niveau de l'établissement, figurent :

– le comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté (**CAESC**), qui définit les grands axes des actions portées dans ces deux éducations (cf. [recommandations 8 et 9](#)). Présidé par le recteur, « *il veille à l'équilibre de l'offre sur le territoire académique* », « *il coordonne l'action des comités départementaux* », il associe les partenaires interministériels et il impulse des actions innovantes ;

– le comité départemental (**CDESC**), généralisé en 2015, en lien notamment avec le ou la délégué(e)le ou la chargé(e) des droits des femmes et à l'égalité. Présidé par l'IA-DASEN, il est chargé de nouer les partenariats institutionnels dans le cadre d'une politique éducative globale en prise avec les problématiques territoriales et d'accompagner le déploiement des projets éducatifs des **CESC** en établissement.

Les **CAESC** et les **CDESC** sont censés assurer la conduite du suivi de la politique d'éducation à la sexualité, dans le cadre de leur mission de pilotage des politiques éducatives.

...

La composition, la régularité des réunions, les choix stratégiques des **CAESC** et des **CDESC** sont très variables. Si beaucoup s'investissent réellement, certains ne se réunissent pas régulièrement, quelques-uns ne rassemblent pas les partenaires ou services qui concourent à l'EAS, d'autres enfin ne sont que des « coquilles vides » ou sont en déshérence. En outre, l'interaction entre **CAESC** et **CDESC** n'est pas souvent effective par une représentation croisée en réunion. Une réactivation de ces comités pourrait être utile (cf. [recommandation 25](#)).

Dans l'établissement, ainsi que cela a été déjà précisé, le chef d'établissement, qui préside le **CESC**, assure le pilotage, le suivi et l'évaluation des actions éducatives programmées par le comité, « *en liaison avec les membres du CESC* » ; il a la possibilité de déléguer la mise en œuvre de la programmation de ces actions à différents chefs de projet. Il peut donc exister une certaine confusion entre les rôles du chef d'établissement. Concernant l'EAS, le programme, voire la programmation, sont rarement élaborés, d'autant que le chef d'établissement ne s'appuie pas sur une équipe référente de personnes volontaires, comme le prévoyait la circulaire de 2003 (cf. [recommandation 15](#)).

### 2.3.5 (P.20/26)

Ainsi que le déplorait déjà le Haut Conseil de la santé publique en 2016, aucun recensement systématique des programmes d'éducation à la sexualité ne permet de connaître et d'évaluer les contenus des séances et la mise en œuvre concrète des « directives » nationales.

Depuis plusieurs années à côté des enquêtes de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en particulier sur le climat scolaire, la **DGESCO** rassemble quelques éléments sur l'EAS dans son enquête sur la place et les actions menées par les **CESC** adressée, tous les deux ans, aux établissements, DSDEN et académies. Au-delà des thèmes connexes sur l'école promotrice de santé, la protection de l'enfance, la promotion de l'égalité filles-garçons, la prévention des LGBT-phobies, ce questionnaire porte sur l'**EAS stricto sensu** (avec l'inclusion ou non des violences sexuelles et sexistes), avec des questions sur « les trois séances » et sur les personnels intervenants. Sur ce point, on ne peut que regretter la disparition des questions précises posées en 2016-2017 sur les niveaux d'enseignement, le nombre de classes concernées et le nombre de séances, au profit en 2018-2019 d'une question restreinte sur le nombre d'élèves ayant bénéficié d'au moins une séance. Les résultats de cette dernière enquête sont détaillés dans la partie 3 sur la mise en œuvre de l'EAS dans les établissements scolaires.

La mise en œuvre des projets d'EAS, parfois riches, ne donne lieu qu'à des données partielles. Les **CESC** sont incités à présenter des bilans annuels (bilan annuel d'activité du **CAESC** – bilan des actions menées en fin d'année par le **CDESC** – bilan annuel des actions du **CESC** présenté au conseil d'administration) – ce que ne font pas tous. Un rappel serait nécessaire si l'on veut assurer un suivi effectif de l'EAS (cf. [recommandation 24](#)). Une analyse annuelle académique de la mise en œuvre de



l'EAS pourrait alors être envisagée (cf. [recommandation 26](#)), à partir des bilans fournis par les IA-DASEN mais aussi de travaux sur la façon dont les élèves et les parents reçoivent cette éducation (par exemple, des enquêtes de satisfaction (cf. [recommandation 29](#)). Ces analyses académiques permettraient de contribuer à la mise en place d'une démarche d'évaluation globale de l'EAS qui fait actuellement défaut.

### 3.1.1 (P.21/27)

Les modalités d'organisation de l'EAS qui étaient établies par le chef d'établissement le sont désormais par le CESC présidé par le chef d'établissement – la mission constate que presque tous les établissements se sont dotés d'un CESC ; en revanche rares sont les CESC inter-degrés et inter-établissements.

La planification des séances d'EAS qui devait être effectuée en début d'année par les équipes pédagogiques en 1998 puis par le chef d'établissement en 2003 n'est plus mentionnée dans la circulaire de 2018. Selon les textes sur les CESC, le CESC est **théoriquement chargé de définir « un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques »**.

Alors que la démarche d'EAS devrait être explicitement inscrite au projet d'école ou d'établissement, c'est en réalité une démarche de projet liée à la santé ou à la citoyenneté déclinée en actions n'incluant pas toujours explicitement l'EAS qui est actuellement choisie par les établissements.

### 3.1.3 (P.24/30)

La loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, qui vient d'être votée, prévoit la transformation du CESC en comité de l'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) : le comité doit inclure également le développement durable dans chaque projet d'établissement. Parmi ses très nombreuses missions, **il est chargé de contribuer à la promotion de la santé physique, mentale et sociale, qui intègre notamment les projets d'éducation à la sexualité et à l'alimentation et de prévention de conduites addictives**. Cette multiplication de projets risque d'accentuer la dilution de l'EAS, sauf à revoir la forme de pilotage spécifique de l'EAS en établissement (cf. *infra* 3.3.2).

### 3.2.1 (P.25/31)

Par conséquent, la faible part de ressources humaines de la communauté éducative pour la mise en œuvre de l'EAS, tenant à la fois au nombre limité de personnels médicosociaux et à la faible implication des personnels enseignants, est un frein à l'objectif d'éducation de tous les élèves. Cette situation conduit naturellement à une **externalisation** qui occupe une part sensible dans la répartition des interventions pendant les séances d'EAS, malgré tout encore très raisonnable (30 %). L'objectif étant toutefois loin d'être atteint, l'École peut légitimement se poser la question des moyens humains : doit-elle se donner les ressources internes pour assurer l'EAS ou doit-elle externaliser davantage ?

D'une part en interne, un travail de sensibilisation doit être poursuivi auprès des personnels, en particulier des enseignants, par exemple dans le cadre des conseils pédagogiques (cf. [recommandation 17](#)) ou d'une programmation cohérente pouvant être plus incitative (cf. [recommandation 16](#)). D'autre part, en ce qui concerne l'**externalisation**, le CESC de l'établissement ou le CESC inter-degrés assure plus particulièrement la **mise en réseau de partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs** qui ont la possibilité d'exercer des « co-animations », selon le terme utilisé par la circulaire 2018, de séances d'EAS. Cette externalisation peut certainement susciter des réticences : le travail de ces intervenants répond plus difficilement aux critères de cohérence et de pérennité ; le coût de l'externalisation pèse sur les établissements, les institutions ou les collectivités qui sont maîtres d'œuvre des commandes de séances d'EAS. En tout état de cause, elle mérite certainement un débat.

### 3.2.3 (P.26-27/32-33)

Le cadre réglementaire actuel prévoit une possible co-animation par des « *partenaires extérieurs institutionnels et associatifs* » sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de l'établissement, le **CESC assurant une mise en réseau des partenaires** - le rôle d'initiative du chef d'établissement n'est d'ailleurs plus évoqué...

...

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.

### 3.4 (P.32/38)

C'est au sein du **CESC** que se décide le programme d'actions conduites couvrant les domaines de santé et de citoyenneté dans le second degré. Si certains comités s'attachent à construire un programme cohérent d'actions intégré au projet d'établissement, à la fois à partir d'un diagnostic sur les besoins et en poursuivant les objectifs de l'EAS, la plupart enregistrent une liste d'actions où l'EAS, quand elle apparaît, peut sembler de faible portée éducative.

### 3.5.3 (P.37/43)

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.

Alors que les parents sont de plus en plus amenés à débattre de ces sujets à l'extérieur de l'école, leur posture reste en retrait au sein des instances de l'école sur ces questions. En particulier, leur implication semble assez faible sur les questions éducatives traitées par le **CESC**, au regard de l'attention qu'ils portent aux enseignements disciplinaires ou encore à la vie scolaire. Plus généralement, les parents font valoir que l'absence de contenu et de débat sur l'EAS à l'école auprès des jeunes ne peut pas susciter de leur part une mobilisation particulière. Il semble plutôt que c'est lorsqu'un incident se produit qu'ils manifestent vivement leur attente d'actions à l'école.

### 3.7 (P.40/46)

Le **CESC a un rôle de pilote des actions d'EAS et doit assurer le suivi de ces actions**. Or d'une part sa mission n'est pas spécifique de l'EAS et les thèmes traités sont nombreux, d'autre part son caractère pluri-catégoriel lié à la diversité de ses membres peut contribuer à affaiblir son opérationnalité en termes de fréquence de réunions.

### 3.8.3 (P.45/51)

**La Ligue de l'enseignement**, déclinée en fédérations départementales, participe à des actions de formations de formateurs et d'accompagnement des enseignants, dans les PAF et les FIL, sous convention avec les académies et les ARS en région. Présente dans les **CAESC** et les **CDESC**, elle se déploie notamment en zone rurale et en zone d'éducation prioritaire et met aussi l'accent sur la relation aux familles (convention avec la Caisse nationale des allocations familiales). **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. On peut néanmoins déplorer le manque de visibilité au plan académique et au plan national sur la nature des actions conduites, ce que la nouvelle CPO, déjà citée, avec la **DGESCO** devrait corriger.

## CONTEXTE JURIDIQUE

*De l'éducation sexuelle : le rapport de 1948*, Régis Revenin, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris- Descartes-Sorbonne-Paris Cité, laboratoire CERLIS 2014.

### 1.2 (P.10-11/16-17)

Parallèlement à la création du Conseil de l'information sexuelle de la régulation des naissances et de l'éducation familiale, l'éducation sexuelle est entrée officiellement dans l'enseignement français (déjà introduite dans les pays anglo-saxons dans les années quarante) avec la parution de la **circulaire dite Fontanet** (alors ministre de l'éducation nationale) **du 23 juillet 1973**, au lendemain des « événements de mai 68 » et de la légalisation de la contraception dite **loi Neuwirth**. Ce texte de compromis a en fait distingué l'information sexuelle obligatoire pour tous les élèves et l'éducation sexuelle, facultative, chargée de contribuer à l'éveil de la responsabilité – l'École n'intervenant que pour aider les parents dans leur tâche éducative.

L'apparition du sida a conduit le ministère à rédiger deux circulaires successives en **1996** (Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996) et **1998** (Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998) destinées à généraliser les actions sur la sensibilisation et la prévention des risques liés au sida mais aussi à développer **pour la première fois « une véritable éducation à la sexualité et à la responsabilité »** dans les collèges.

Afin de prévenir la multiplication des grossesses et les risques liés à l'interruption volontaire de grossesse (IVG), qui avait été autorisée par la loi Veil en 1975, les parlementaires ont intégré dans la loi sur l'IVG et la contraception de 2001 un article spécifique (**article L. 312-16 du code de l'éducation**) rendant désormais obligatoires au moins trois séances annuelles en matière d'information et d'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées - déjà une information scientifique était intégrée dans le programme de biologie et une éducation à la responsabilité sexuelle était proposée sous la forme de séances facultatives en dehors de l'emploi du temps, avec l'accord des parents. Cette disposition importante a donné lieu à plusieurs circulaires du ministère de l'éducation nationale et/ou du ministère de la santé qui se sont succédé, notamment la **circulaire du 17 février 2003**, remplacée par la **circulaire du 12 septembre 2018**, actuellement applicable.

L'EAS a longtemps été synonyme d'**éducation à la santé**, incluse dans la **promotion de la santé sexuelle telle que définie par l'OMS**, mais l'éducation nationale a été amenée à prendre en compte, outre ces enjeux de santé publique, des enjeux sociaux et sociétaux de plus en plus prégnants. Elle s'est inscrite dans une démarche de protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie et la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes visées pour la première fois par la **circulaire de 2003**, qui ont été ensuite reprises et complétées, sous des formes un peu différentes, par la **circulaire de 2018**.

Le ministère de l'éducation nationale s'est engagé dans la lutte contre les violences sur les enfants qui a donné lieu notamment à des dispositions législatives spécifiques. En 2010, l'**article L. 121-1 du code de l'éducation** a prévu que les établissements scolaires « *assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité ainsi qu'une obligation de sensibilisation des personnels enseignants aux violences sexistes et sexuelles et à la formation au respect du non-consentement* » ; par ailleurs, conformément à l'**article L. 542-3 du code de l'éducation**, une séance annuelle d'information et de sensibilisation à l'enfance maltraitée, entre autres sur les violences intrafamiliales à caractère sexuel, a été inscrite dans l'emploi du temps des élèves des écoles, des collèges et des lycées.

Depuis 2010, en application de l'**article L. 312-17-1 du code de l'éducation**, l'égalité entre les hommes et les femmes, la lutte contre les préjugés sexistes et la lutte contre les violences faites aux

femmes et les violences commises au sein du couple doivent donner lieu à une information à tous les stades de la scolarité. La loi sur la prostitution de 2016 a complété l'**article L. 312-16 du code de l'éducation** en précisant que les séances obligatoires prévues devaient présenter une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes et contribuer à l'apprentissage du respect dû au corps humain ; elle a également introduit une information sur les réalités de la prostitution et les dangers de la marchandisation du corps devant être dispensée dans les établissements secondaires, par groupes d'âge homogène, dans l'**article L. 312-17-1-1**. S'y ajoute désormais **la prévention des mutilations sexuelles féminines** sur laquelle le ministère veut appeler l'attention. L'éducation à la sexualité peut donc être considérée comme le socle sur lequel peut se développer une lutte pour une égalité entre les filles et les garçons, conforté par les conventions interministérielles successives pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, notamment dans la cinquième convention 2019-2024.

## 2.1 (P.12-14/18-20)

Cette question a été réglée par la loi de 2001 qui a prévu des séances obligatoires d'au moins trois séances annuelles. Si l'objet n'était pas nouveau, cette disposition constitue une obligation légale. Conformément à l'article L. 312-16 du code de l'éducation qui, comme cela a été précisé précédemment, a été complété **en gras** en 2004 et en 2016, « L'information et une éducation à la sexualité sont dispensés dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. **Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain.** Elles **peuvent** associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'**article 2212-4 du code de la santé publique** ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'**article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement**. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé **peuvent** également y être associés. **Un cours d'apprentissage sur les premiers secours est délivré aux élèves de collège et de lycée, selon les modalités définies par décret.** »

La circulaire de **1998**, qui avait remplacé la **circulaire Fontanet**, s'était inscrite dans une éducation à la sexualité, dans ses différentes dimensions, psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales, qui dépassent les données biologiques. Si son titre liait l'éducation à la sexualité et le sida, elle avait pour objectif de prévenir les comportements à risques mais surtout de « *faire évoluer les attitudes de fond qui sont à l'origine de ces comportements et de contribuer à l'épanouissement personnel* ». Outre les objectifs spécifiques et la formation des personnels, elle avait défini clairement les modalités de mise en œuvre dans les collèges, applicables en priorité aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> de collège et aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques de lycée professionnel : l'EAS résulte des apports coordonnés **des enseignements** (principalement de sciences de la vie et de la Terre et de vie sociale et professionnelle), **des activités complémentaires** (en particulier les actions dans le cadre de projets d'établissement à l'initiative notamment des comités de l'éducation à la citoyenneté (**CESC**) avec une ouverture à des intervenants extérieurs) et des séquences d'éducation à la sexualité obligatoires à raison de deux heures minimum et inscrites dans l'horaire global annuel des élèves prises en charge par une équipe de personnes volontaires d'origine diverse et planifiées, sous l'autorité du professeur principal, par l'équipe pédagogique de la classe, élargie aux membres de l'équipe première ; **des intervenants extérieurs peuvent intervenir, à la demande du chef d'établissement et sous sa responsabilité**, dans le cadre de la programmation et de la progression définies par l'équipe éducative. Le nombre de séances était passé par la suite à trois.

Tout en s'appuyant sur cette **circulaire de 1998** qu'elle a remplacée, la **circulaire de 2003** prise à la suite de la publication de la **loi de 2001**, a, elle aussi, précisé les modalités de mise en œuvre de l'EAS pour tous les établissements scolaires (et non plus seulement les collèges) à travers les enseignements, dans le cadre d'une démarche de projet. L'EAS concerne tous les personnels. À l'école primaire, elle donne lieu à des temps dédiés (le nombre de trois séances annuelles constitue un simple ordre de

grandeur) et est intégrée aux programmes ; elle relève des maîtres qui peuvent obtenir l'assistance de l'infirmier ou du médecin. Au collège et au lycée, **les modalités d'organisation des séances et leur planification, inscrites dans l'horaire global des élèves, sont établies en début d'année par le chef d'établissement** et le dispositif est intégré au projet d'établissement et présenté au conseil d'administration, avec un débat au conseil de la vie lycéenne ; ces séances sont prises en charge par une équipe de personnes volontaires, avec un souci de pluralité. Les interventions des intervenants extérieurs, repérés par le CESC, s'inscrivent dans un cadre plus détaillé.

À cette circulaire très riche s'est substituée la **circulaire du 12 septembre 2018**, dans un contexte de polémiques à la suite de la promulgation de la **loi n° 2018-703 du 3 août 2018 renforçant la lutte contre les violences sexuelles et sexistes**. Ce texte, plus ramassé, porte sur les objectifs dans les **champs biologique, psycho-émotionnel, juridique et social**, sur les principes éthiques, sur la mise en œuvre sur l'EAS à travers les enseignements et des séances dédiées et sur le pilotage (en prenant en compte le développement des CESC). Comme le montre le dispositif détaillé plus loin, elle ne reprend pas certains points constitutifs prévus dans les circulaires précédentes en 1998 et en 2003 (horaire global annuel, organisation et planification, conditions de prise en charge).

À côté de ces textes fondateurs, l'EAS repose également sur plusieurs circulaires connexes, en particulier la **circulaire du 2 décembre 2011** sur la politique éducative de santé dans les territoires académiques qui réaffirme la nécessité de généraliser l'EAS ainsi que les circulaires du **10 novembre 2015** sur la politique éducative, sociale et de santé en faveur des élèves et sur les missions des médecins et des personnels infirmiers de l'éducation nationale. 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.

### 2.3.1 (P.37/43)

La dernière **circulaire, en date du 12 septembre 2018**, a été élaborée dans un contexte tendu déjà décrit. Au contraire des deux circulaires précédentes très nourries de **1998** et **2003**, elle est **volontairement synthétique, peut-être un peu trop synthétique**, même si l'on peut comprendre la volonté d'éviter la multiplication de circulaires et leur caractère parfois « verbeux » et de leur apporter non des instructions mais des repères et des mesures d'accompagnement. Elle apporte une clarification et un rappel des enjeux. Tout en prenant en compte les textes survenus récemment et en réaffirmant les grands objectifs et les principes d'éthique, **elle précise tous les thèmes concernés s'inscrivant dans les trois champs, biologique, psycho-émotionnel et juridique et social**. Elle se veut à la fois consciente de la nécessité de prendre en compte les sujets sensibles et soucieuse d'éviter les polémiques, notamment sur le contenu dans l'enseignement primaire – « *il ne s'agit pas d'une éducation explicite à la sexualité* » : une affirmation qui peut susciter des remarques...

Cette circulaire constitue le document de référence sur lequel toutes les académies s'appuient. Il convient toutefois d'observer que certains points importants sont éludés. **Outre la maternelle qui n'est plus évoquée**, des points constitutifs de l'organisation des séances prévus précédemment ne sont pas repris, ce qui n'est pas sans conséquence sur la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité :

– l'absence de moyens horaires. Le texte de **2018** affirme à nouveau l'obligation de la mise en œuvre de trois séances annuelles déjà citée dans la circulaire de **2003**. Toutefois l'inclusion des heures dédiées dans l'horaire global annuel en collège et en lycée n'est plus précisée, au profit de « **temps consacrés à l'éducation à la sexualité** », dont l'**interprétation est floue**. L'inscription des séances dans l'emploi du temps des élèves serait préférable (cf. [recommandation 5](#)) ;

– la distinction peu claire entre les enseignements et les séances. La **circulaire 2018** distingue la mise en œuvre à travers les enseignements de la mise en œuvre à travers les séances dédiées. Mais pour les équipes du second degré, en l'absence d'explicitation du cadre d'introduction de l'EAS dans les

disciplines, en l'absence de précision sur le cadre temporel positionnant les séances d'EAS, **le terme « séance » est un mot « fourre-tout »** qui englobe tout type de situation d'intervention sur le thème de l'EAS, y compris celles qui s'appuient sur un programme scolaire ;

– les conditions de prise en charge souvent aléatoires, en matière de temporalité et de public. Les objets « séquence », « séance », « temps » qui figurent successivement dans les **circulaires de 1998 à 2018** se prêtent à des **interprétations incertaines, sinon grandement variables**, d'un établissement à l'autre dans le second degré : « temps » scolaire inclus dans l'emploi du temps de l'élève à travers un enseignement disciplinaire, « séances » dédiées incluses dans l'emploi du temps de l'élève en remplacement ou en supplément, « temps » périscolaire dédié à un événement au sein de l'établissement (exposition, conférence, etc.). La prise en charge du public est également hautement variable allant du groupe ou demi-groupe classe, au groupe de même niveau scolaire, voire à l'espace inter-niveaux dans l'établissement, etc. De fait la prise en charge très hétérogène repose sur la disponibilité et la bonne volonté d'intervenants issus de l'établissement ou extérieurs à l'établissement.

Selon la **circulaire**, au collège et au lycée, les modalités d'organisation de l'EAS sont établies dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Par ailleurs, conformément à l'**article L. 421-47 du code de l'éducation**, le CESC (et éventuellement un CESC inter-établissements ou inter-degrés ou par bassin), présidé par le chef d'établissement, est chargé notamment de **définir « un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques »**. Le chef d'établissement assure par ailleurs le pilotage et le suivi des actions ainsi programmées.

Ces questions importantes sur la mise en œuvre concrète de l'EAS mériteraient des clarifications (cf. [recommandations 5 et 6](#)).

### 3.2.2 (P.37/43)

Comme cela a été souligné précédemment, dans le cadre de **la loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets**, qui vient d'être votée, il est prévu que la promotion de la santé physique, mentale et sociale intègre des projets d'éducation à la sexualité et à l'alimentation. Cette intégration ne devra pas se faire au détriment de l'EAS. L'appétence pour un projet d'EAS déjà rarement mis en place en tant que projet actuellement risque en effet d'être diminuée encore davantage par une concurrence dans l'établissement avec le projet d'éducation à l'alimentation. Aussi la communauté éducative devra mieux se former à la conduite d'un projet d'EAS afin d'en pallier les fragilités actuelles. Indépendamment des compétences nécessaires à la démarche de projet, dont la communauté éducative ne s'est pas suffisamment emparée et qu'il convient de développer autour du travail collaboratif, de l'analyse des pratiques, de la conduite du débat, la question essentielle est d'identifier l'objectif et les enjeux de l'EAS derrière le contenu du projet. En effet, c'est une chose de porter un projet autour d'une question sociétale fortement médiatisée à des fins de sensibilisation ou d'information, qui peut susciter l'enthousiasme mais dont le caractère est éphémère, une autre est de proposer une véritable « éducation à » la sexualité qui, elle, repose sur une démarche inscrite progressivement et durablement le long du parcours de l'élève depuis l'école jusqu'au lycée assortie d'un panorama complet de notions équilibrées.

## LE LEXIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

### Enseignement Moral & Civique (EMC) – Citoyenneté (Parcours Citoyen)

Au-delà de l'effectivité de la mise en œuvre de l'EAS, cette mission pose la question de l'existence et de la réalité de cette politique publique. « **Cachée** » essentiellement dans la politique éducative sociale et de santé menée par le ministère de l'éducation nationale et dans les stratégies nationales ou plans interministériels sur **la santé, l'égalité et la protection de l'enfance**, l'EAS peine en effet à s'affirmer en tant que politique publique au sens premier du terme.

...

Longtemps réticente, l'École s'est emparée petit à petit de ce sujet jugé « sulfureux » qui questionne les frontières éducatives à partir de la fin des années quarante. Vingt ans après, elle a commencé à s'impliquer réellement, essentiellement pour répondre à plusieurs questions sanitaires d'envergure, d'abord la **contraception** et l'**interruption volontaire de grossesse** puis le **sida**. Outre ces enjeux de santé publique, elle a été ensuite amenée à prendre en compte les enjeux sociaux et sociétaux développés à partir des années 2000, en matière de **protection de l'enfance** et de **l'égalité entre les filles et les garçons**.

...

Le ministère de l'éducation nationale a, en **1973**, introduit officiellement une information sexuelle obligatoire pour les élèves et une éducation sexuelle, facultative, qui ont été regroupées dans une « véritable éducation à la sexualité » en **1996**. En **2001**, la loi a rendu obligatoires au moins trois séances annuelles sur l'éducation à la sexualité qui avaient été déjà prévues. **Le périmètre de l'EAS s'est rapidement élargi** : à la prévention et à la réduction des risques (grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles / sida), se sont ajoutés **la mixité, l'égalité, le consentement et la lutte contre le sexisme, les violences sexistes et sexuelles, la prostitution et la pornographie, l'homophobie, la LGBT-phobie**. L'EAS est désormais considérée comme **une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen**.

L'objectif essentiel est d'éviter un risque de dilution et de mieux cerner l'éducation à la sexualité, en la centrant sur les **questions sexistes et sexuelles**, en fonction d'objectifs et de contenus spécifiques. Son nouveau périmètre pourrait inclure l'éducation à la **sexualité stricto sensu** (reproduction, contraception, prévention des IST/sida) et les sujets plus directement concernés (**violences sexistes et sexuelles, consentement, discriminations sexistes et sexuelles, (cyber) harcèlement sexiste et sexuel, pornographie, prostitution infantile**). Devraient alors être définis des liens clairs entre l'éducation à la sexualité et **les dispositifs relatifs à la santé, la citoyenneté, l'égalité entre les filles et les garçons et la protection de l'enfance**.

### Introduction (P.6/12)

À partir des années soixante-dix, le ministère de l'éducation nationale a progressivement mis en place une information sexuelle et une éducation sexuelle, qui ont donné place à une éducation à la sexualité **officiellement en 1996**. Au cours de ces dernières années, son périmètre et ses contenus ont beaucoup évolué : à la **prévention des risques** (grossesses non désirées, infections sexuellement transmissibles / sida), à la **protection des jeunes (violences sexuelles et sexistes, pornographie)** et à la **lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes**, se sont ajoutées des questions sociétales liées à **l'égalité entre les filles et les garçons, au genre ou au cyberharcèlement**. Se sont développées de nombreuses actions en matière de pilotage, de formation, d'accompagnement.

## 1.1 (P.8/14)

Quelles que soient les appellations retenues, l'EAS s'est constituée progressivement. D'abord axée sur les **connaissances biologiques du développement et du fonctionnement du corps humain**, elle a intégré rapidement différentes dimensions, psychologiques et émotionnelles, culturelles, sociales, éthiques et juridiques. Au-delà de ses **objectifs de prévention et de réduction des risques** (grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles / IST, VIH / sida), elle a pris en compte l'évolution sociale et sociétale qui bouleverse l'institution familiale, les relations entre les sexes, les relations interpersonnelles et sociales et elle s'est ouverte aux préoccupations de protection de l'enfance. Son périmètre s'est ainsi élargi à plusieurs thématiques : **la mixité, l'égalité entre les garçons et les filles, le consentement, la lutte contre le sexisme, les violences sexistes et sexuelles, la prostitution et la pornographie chez les jeunes, l'homophobie, la LGBT-phobie** et, de manière transversale, **l'impact de la transition numérique et des réseaux sociaux** sur ces questions. L'EAS est ainsi un apprentissage de l'altérité, des règles sociales, des lois et des valeurs communes. Elle est considérée désormais comme une composante essentielle de la construction de la personne et de **l'éducation du citoyen** : son objectif est de permettre aux élèves d'adapter des attitudes de responsabilité individuelle et sociale.

Cet élargissement et l'instabilité des appellations utilisées peuvent toutefois poser des questions de lisibilité et de compréhension, sources parfois de difficultés de mise en œuvre de l'EAS. Le sens de l'éducation à la sexualité (*stricto sensu* et *lato sensu*) n'est pas forcément compris par le public (cf. [recommandation 12](#)), et parfois en interne par certains personnels de l'éducation. Pour beaucoup, son contenu multidimensionnel est jugé **flou ou excessivement étendu**.

## 1.2 (P.8/14)

À côté de la protection de l'enfance, l'égalité entre les filles et les garçons est devenue un enjeu pour l'EAS. Depuis 2010, en application de l'**article L. 312-17-1 du code de l'éducation**, l'égalité entre les hommes et les femmes, la lutte contre les préjugés sexistes et la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple doivent donner lieu à une information à tous les stades de la scolarité. La loi sur la prostitution de 2016 a complété l'**article L. 312-16 du code de l'éducation** en précisant que les séances obligatoires prévues devaient présenter une **vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes** et contribuer à **l'apprentissage du respect dû au corps humain** ; elle a également introduit une information sur les réalités de la **prostitution** et les dangers de la **marchandisation du corps** devant être dispensée dans les établissements secondaires, par groupes d'âge homogène, dans l'**article L. 312-17-1-1**. S'y ajoute désormais **la prévention des mutilations sexuelles féminines** sur laquelle le ministère veut appeler l'attention. L'éducation à la sexualité peut donc être considérée comme **le socle sur lequel peut se développer une lutte pour une égalité entre les filles et les garçons**, conforté par les conventions interministérielles successives pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, notamment dans la cinquième convention 2019-2024.

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. Il conviendrait donc certainement d'éviter les risques de dilution de l'EAS en la centrant autour des thèmes liés aux questions sexuelles et sexistes (cf. [recommandations 1 et 2](#)).

## 2.1 (P.13/19)

La **circulaire de 1998**, qui avait remplacé la circulaire Fontanet, s'était inscrite dans une éducation à la sexualité, dans ses différentes dimensions, psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales,



**qui dépassent les données biologiques.** Si son titre liait l'éducation à la sexualité et le sida, elle avait pour objectif de **prévenir les comportements à risques** mais surtout de « *faire évoluer les attitudes de fond qui sont à l'origine de ces comportements et de contribuer à l'épanouissement personnel* ».

...

À côté de ces textes fondateurs, l'EAS repose également sur plusieurs circulaires connexes, en particulier la **circulaire du 2 décembre 2011** sur la politique éducative de santé dans les territoires académiques qui réaffirme la nécessité de généraliser l'EAS ainsi que les circulaires du **10 novembre 2015** sur la **politique éducative, sociale et de santé** en faveur des élèves et sur les missions des médecins et des personnels infirmiers de l'éducation nationale. 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**.

### 2.3.3 (P.18-19/24-25)

L'EAS s'inscrit souvent dans les conventions interministérielles, les stratégies nationales ou les plans interministériels sur un thème sanitaire ou sociétal spécifique.

Ainsi, la **convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons 2019-2024**, déjà évoquée, prévoit plusieurs objectifs liés à l'EAS : inscrire l'égalité (**éducation à la sexualité, lutte contre les stéréotypes, lutte contre les violences sexuelles, etc.**) dans la formation continue des personnels ; **déconstruire les stéréotypes liés au sexe et à la sexualité** (« renforcer l'éducation à la sexualité dans le premier degré ; garantir l'effectivité des trois séances obligatoires par l'application de la circulaire du 12 septembre 2018 ; développer, dans le cadre des temps dédiés à l'éducation à la sexualité et à la santé, la sensibilisation à l'égalité filles-garçons et aux risques de l'exposition aux images pornographiques »).

Par ailleurs, dans le cadre de la **stratégie nationale de santé** et du **Plan prévention, la stratégie nationale sexuelle 2017-2030** (qui a succédé au plan national de lutte contre le VIH sida et les IST 2010-2014) a fixé un objectif 1 important de l'axe 1 « **Investir dans la promotion en santé sexuelle, en particulier en direction des jeunes, dans une approche globale et positive** » : « **Éduquer les jeunes à la sexualité, à la santé sexuelle et aux relations entre les personnes** ». Parmi ses actions de l'axe « **Améliorer l'information et la formation dans le domaine de la santé sexuelle** », la feuille de route 2018-2020 adoptée le 19 janvier 2018 propose une action spécifique sur le contenu de l'éducation à la sexualité aux différents âges de la vie « **Produire un plaidoyer interministériel pour promouvoir l'éducation à la sexualité** », sur laquelle le ministère de l'éducation nationale est amené à s'impliquer (participation de la **DGESCO** au pilotage de l'action et rectorats faisant partie des acteurs opérationnels).

Dans le cadre de ces partenariats, les contenus diffèrent, en fonction des priorités et des besoins identifiés (comme **l'égalité entre les filles et les garçons**, la **prévention contre les IST / sida**, la **lutte contre les discriminations**).

Les modalités diffèrent également – de simples échanges jusqu'à l'élaboration de chartes de bonnes pratiques d'ARS ou de chartes des actions collectives signées par l'ARS, la collectivité territoriale et l'éducation nationale.

Les engagements et les suivis diffèrent enfin. À cet égard, on peut citer la **convention sur l'égalité entre les filles et les garçons** très claire : « les ministères s'engagent à mettre en place un pilotage effectif et concerté, à évaluer le déploiement des mesures par la systématisation des remontées depuis les territoires et par la mise en place d'un véritable dispositif de suivi, fondé sur l'enrichissement d'indicateurs pérennes à l'échelle nationale et locale permettant un pilotage fin de l'égalité ».

...

Quoi qu'il en soit, il paraît certainement nécessaire de mieux définir ou revisiter le cadre de travail de l'Éducation nationale avec certaines structures et, de façon générale, de veiller à la **mise en cohérence de ces partenariats indispensables** (cf. [recommandation 19](#)).

### 2.3.5 (P.20/26)

Depuis plusieurs années à côté des enquêtes de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en particulier sur le climat scolaire, la **DGESCO** rassemble quelques éléments sur l'EAS dans son enquête sur la place et les actions menées par les **CESC** adressée, tous les deux ans, aux établissements, DSDEN et académies. Au-delà des thèmes connexes sur l'**école promotrice de santé**, la **protection de l'enfance**, la **promotion de l'égalité filles-garçons**, la **prévention des LGBT-phobies**, ce questionnaire porte sur l'**EAS stricto sensu** (avec l'inclusion ou non des **violences sexuelles et sexistes**), avec des questions sur « les trois séances » et sur les personnels intervenants. Sur ce point, on ne peut que regretter la disparition des questions précises posées en 2016-2017 sur les niveaux d'enseignement, le nombre de classes concernées et le nombre de séances, au profit en 2018-2019 d'une question restreinte sur le nombre d'élèves ayant bénéficié d'au moins une séance. Les résultats de cette dernière enquête sont détaillés dans la partie 3 sur la mise en œuvre de l'EAS dans les établissements scolaires.

### 3.1.1 (P.21/27)

La planification des séances d'EAS qui devait être effectuée en début d'année par les équipes pédagogiques en 1998 puis par le chef d'établissement en 2003 n'est plus mentionnée dans la circulaire de 2018. Selon les textes sur les CESC, le CESC est théoriquement chargé de définir « un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques ».

Alors que la démarche d'EAS devrait être explicitement inscrite au projet d'école ou d'établissement, **c'est en réalité une démarche de projet liée à la santé ou à la citoyenneté** déclinée en actions n'incluant pas toujours explicitement l'EAS qui est actuellement choisie par les établissements.

### 3.2.1 (P.24/30)

Aujourd'hui, la spécificité de la prise en charge de l'EAS n'est pas portée par l'ensemble des catégories de personnels de l'établissement. Cela tient d'abord au portage par le CESC des **questions larges de santé et de citoyenneté déclinées en nombreux thèmes**, ce qui peut détourner l'attention de certains volontaires en faveur d'autres actions que l'EAS. Cela tient également à l'histoire de l'EAS avec un ancrage fort aux personnels de santé des établissements scolaires, ce qui est encore le cas à tous les niveaux scolaires. Cela tient enfin à la frilosité des enseignants des disciplines autres que celles liées aux sciences de la vie, aux sciences médico-sociales, à la prévention santé environnement, qui se sentent peu légitimes ou peu formés sur le sujet de l'EAS.

### 3.3.1 (P.27/33)

Alors que depuis 1998 les circulaires mentionnent la possibilité pour tous les enseignements de contribuer à l'EAS, **ce sont les enseignements liés aux aspects biologiques qui apportent la plus grande contribution**. Ce constat est naturellement lié à l'histoire de l'EAS inscrite dans des questions de société liées à la santé (reproduction humaine, contraception, IST). **L'enseignement moral et civique** intègre des éléments de réflexion sur des questions portant sur **l'égalité femmes-hommes**, les **discriminations** et les **préjugés (sexisme, homophobie)** sous l'angle de la **citoyenneté**, et évoque,

pour le cycle 4, des liens avec « **le parcours éducatif de santé et l'éducation affective et sexuelle** ». Toutefois il est bon de remarquer que ces enseignements s'appuient sur des éléments explicites figurant dans les programmes officiels, ce qui détermine grandement l'appropriation du sujet par les enseignants concernés (tableau 1).

**Tableau 1 : Domaines ou thématiques du programme explicitement concernés par l'EAS (P.28/34)**

Respecter autrui. Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets (Cycle II)

Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire (Cycle III)

Le vivant et son évolution. Le corps humain et la santé (Cycle IV)

**EMC** : Respecter autrui (sexisme, homophobie) Connaître les valeurs, principes et symboles de la République française (égalité filles - garçons). Droits des femmes (Cycle II/III/IV)

**3.3.2 (P.29/35)**

**Tableau 2 : Exemples de projets mobilisant une large communauté éducative et partenariale**

**Dispositif, partenaires** : *Bougeons sans bouger* (collectivités territoriales, établissements culturels)

**Production ou visite** : Visites (expositions, ateliers)

**Thèmes en lien avec l'EAS** : Corps, genre et sociétés (vision artistique et historique)

**Niveau** : École, collège, lycée

**Dispositif, partenaires** : Parcours EAC (éducation artistique culturelle) et citoyenneté / ville, association, université

**Production ou visite** : Ateliers (photographie, collage, vidéos) ; interdisciplinarité

**Thèmes en lien avec l'EAS** : Lutte contre l'homophobie et la transphobie

**Niveau** : Collège

**3.5.2 (P.34/40)**

Les élèves rencontrés par la mission sont assez à l'aise avec les questions soulevées par l'EAS. Ce sont plutôt leurs professeurs, à l'exception des professeurs des disciplines explicitement concernées dans les programmes, qui paraissent « moins à l'aise ». **S'ils sont attachés à ce que l'École ne s'immisce pas dans leur vie personnelle et intime** – il est certain que l'expression « éducation à la sexualité » nécessite une explicitation à l'intention des élèves comme des intervenants –, les élèves sont globalement désireux que l'École s'empare des questions de l'EAS bien au-delà des seuls aspects biologiques, qu'ils ne négligent pas pour autant, afin qu'elle puisse impulser la réflexion au-delà de la seule information. La vertu réflexive de l'École est clairement louée. La parole des élèves se libère sur les sujets tels que **l'égalité filles/garçons, le respect d'autrui, le genre, les discriminations, le harcèlement et le cyberharcèlement, le cybersexisme, le consentement**. Les actions menées dans une véritable démarche de projets pour une production par les élèves et une restitution au sein de la

communauté éducative mobilisent l'adhésion des groupes concernés et des adultes encadrant les travaux. Toutefois, comme cela a déjà été dit, ces activités qui ne concernent qu'une faible fraction d'élèves ne peuvent être que complémentaires dans le cadre de l'EAS qui vise à atteindre tous les élèves.

### 3.8 (P.41/47)

Les circulaires successives mettent l'accent sur la condition essentielle de formation des acteurs en charge de mettre en œuvre l'EAS dans les établissements scolaires. Il s'agit de relever le défi de partage d'une **culture commune pluri-catégorielle** autour de notions, contenus et pratiques pédagogiques relativement à un objet dont la complexité tient à la fois à l'acception large, aux enjeux multiples de **santé** et de **citoyenneté** et à la **pluridisciplinarité opérationnelle**.

#### 3.8.1.2 (P.43/49)

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**.

#### 3.8.3 (P.45/51)

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. On peut néanmoins déplorer le manque de visibilité au plan académique et au plan national sur la nature des actions conduites, ce que la nouvelle CPO, déjà citée, avec la **DGESCO** devrait corriger.

## NOTA BENE

### Introduction (P.6/12)

Selon le **défenseur des droits**, l'éducation à la sexualité constitue une mission essentielle de l'éducation nationale : « *elle doit s'investir pleinement dans sa réalisation, en s'assurant qu'elle soit dispensée de manière effective dans l'ensemble des établissements et en se donnant les moyens de sa réalisation, notamment par la formation des professionnels amenés à la dispenser ou l'élaboration et la diffusion de supports d'actions et des guides d'interventions complets permettant d'aborder tous les aspects de la question.* »<sup>3</sup>

### 1.1. « Le mot et la chose » qui peuvent créer, au sens premier, une inquiétude (P.7-8/13-14)

Si l'objectif d'une information et/ou d'une éducation sexuelle pour les jeunes a été assez unanimement approuvé au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'appellation des séances prévues a été et reste problématique. Le terme de l'éducation à la sexualité (EAS) est utilisé par l'éducation nationale depuis 1996 mais prolifèrent différentes terminologies qui sont liées à une époque, à un contexte, à des considérations culturelles et politiques spécifiques, notamment :

- une information sexuelle, une sensibilisation aux questions sexuelles, qui ne constituent pas une véritable éducation ;
- l'éducation sexuelle ou l'éducation à la vie sexuelle, qui se rapporte aux connaissances biologiques, voire à l'exercice de la sexualité et aux pratiques sexuelles ;
- l'éducation à la vie affective, qui est liée à l'intime, à l'espace privé, à des valeurs personnelles et familiales ;
- l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, qui est retenue par l'enseignement privé ;
- l'éducation à la vie affective et sexuelle, qui s'inscrit dans un projet global d'éducation et de promotion de la santé défini par la charte d'Ottawa ;
- l'éducation à la vie affective et sexuelle, l'éducation à la responsabilité affective et sexuelle, ou l'éducation à la sexualité, qui sont autant de termes utilisés par les intervenants extérieurs, en fonction de leur propre histoire et de leur propre référentiel.

### 2.2. Une « éducation à » spécifique ? (P.14-15/20-21)

L'éducation à la sexualité fait partie des « éducation à » qui ont émergé au cours de ces dernières années. Comme dans tous les pays industrialisés, en France les « éducations à » ont, depuis plus de vingt ans, pris place dans le système éducatif. Se sont en effet développés des « objets de formation », dont les enjeux, les caractéristiques, la place, les effets donnent lieu à nombre d'analyses d'enseignants et de chercheurs, mais à peu de questionnements de fond au sein de l'institution scolaire elle-même.

La question de la spécificité de l'EAS peut se poser. L'éducation à la sexualité concerne en effet un domaine « pas comme les autres » car elle touche à la sphère publique, aux structurations sociales et politiques ; elle touche aussi aux valeurs portées dans la sphère privée et à l'intimité de l'individu. Au niveau juridique et législatif, on peut noter que si la plupart des « éducations à » donne lieu uniquement à une information, sans référence à des séances annuelles, inscrite dans le code de l'éducation, seules une information et une éducation en matière de sexualité prévoient des séances, qui sont en conséquence obligatoires.

Malgré ces considérations, il est évident que, comme les autres « éducation à », l'EAS doit répondre à des enjeux. Elle présente des caractéristiques analogues. Elle se heurte aussi aux mêmes difficultés.

À côté des disciplines traditionnelles et des disciplines généralement appelées « éducations » suivies par un adjectif (comme l'éducation physique et sportive ou l'éducation artistique et culturelle), les « éducations à » se multiplient en réponse à des demandes ou des attentes de la société de plus en plus pressantes. L'École est fortement incitée à traiter des questions politiques, économiques, sociales, sociétales (développement durable, santé, etc.), liées souvent à des mouvements d'opinion médiatisés : sous l'impulsion de ces injonctions, elle doit s'adapter à travers son système éducatif en cours de transformation. Il lui appartient de prendre en charge des éducations anciennes qui doivent être revues à la lumière de nouvelles exigences (telles l'éducation à la santé ou l'éducation à la sexualité) et les « éducation à » récentes.

Ces « éducations à » se rapportent à des domaines pluriels, variés selon les époques, allant de la sexualité au développement durable, en passant notamment par la santé, les conduites addictives, l'environnement ou l'alimentation. Si leurs contenus, leur caractère hétéroclite et leur prolifération – qui, selon certains, a pu aboutir à un « bazar » – donnent lieu parfois à des réactions négatives ou à des controverses (en particulier dans le cadre de l'éducation à la sexualité), ces « éducations à » sont le plus souvent défendues en raison des finalités et des valeurs, qu'elles portent, explicitement ou implicitement. Elles se sont imposées dans le paysage éducatif et font partie du cadre législatif et réglementaire.

Malgré cette diversité, ces éducations ont un certain nombre de points communs :

- leur développement lié à une question thématique qui doit être prise en charge ;
- leur objectif : préparer les élèves à leur vie personnelle, sociale, citoyenne et professionnelle, et à les responsabiliser face à différents enjeux globaux (par exemples, les éducations à la sexualité, à la santé, au développement durable doivent apprendre aux jeunes à adopter de nouveaux comportements, l'éducation aux médias et aux technologies numériques à maîtriser de nouveaux objets) ;
- leur caractère transversal : alors que certaines, les plus anciennes, se sont installées sous forme de disciplines scolaires dont les curricula ont été adaptés, la plupart des « éducations à » sont définies comme des éducations transversales (« objets trans-, pluri-, interdisciplinaires ») ;
- leur mise en œuvre souple qui peut se heurter à de nombreux obstacles : un encadrement se limitant généralement à des orientations, sans modalités explicites d'éducation, très souvent sans moyens dédiés - une démarche de projets qui nécessite des moyens humains et financiers parfois difficilement mobilisables - avec un recours large à des intervenants extérieurs.

Si elles ne visent pas à une modification du système scolaire, les « éducation à » peuvent conduire à des changements sur le plan éducatif, pédagogique, didactique, curriculaire ou organisationnel, et apporter des conceptions et pratiques scolaires particulières ; elles interrogent notamment leurs relations avec les disciplines, dont les principes d'organisation sont très structurés.

### **2.3. Un dispositif structuré qui laisse des questions ouvertes (P.15/21)**

« Quoi ? Pour quoi ? Pour qui ? Par qui ? Comment ? », voici cinq questions concrètes à se poser lors de la mise en place d'une structure ou d'un dispositif. Les réponses à ces enjeux à la fois concrets et politiques doivent être claires, connues, lisibles. En l'occurrence, il ne semble pas qu'elles soient données : un document stratégique élaboré par le ministre de l'éducation nationale serait donc certainement utile (cf. [recommandation 7](#)).

La présentation détaillée des enjeux et de l'évolution des contenus de l'EAS a été déjà évoquée précédemment : elle fait apparaître les interrogations sur ses objectifs, son sens et son périmètre.

Si l'éducation à la sexualité est à l'évidence destinée aux élèves, et indirectement à leurs parents, il n'est pas aisé de répondre aux deux autres questions.

Les réponses à ces questions sont assez nuancées. Le ministère de l'éducation nationale a institué progressivement un cadre administratif de la mise en œuvre de l'EAS, qui a été modifié à plusieurs reprises. Le dispositif actuel présente quelques aspects particuliers appelant à des commentaires.

### **3.5.3. Des parents généralement confiants et rassurés (P.36-37/42-43)**

Les parents sont souvent interrogatifs devant les séances organisées par l'établissement de leur enfant. Des informations leur sont parfois données par l'établissement et/ou par la collectivité ou structure territoriale partenaire (par exemple, le dépliant « La sensibilisation de mon enfant à la vie affective et sexuelle » distribué par le département de Gironde aux parents précise clairement l'obligation légale, les raisons, l'organisation et les modalités de l'intervention prévue). Tel n'est pas toujours le cas. Il est donc indispensable de combler ce manque souvent regretté d'informations (cf. [recommandations 13 et 14](#)).

Dans le premier degré, lorsque le projet d'EAS est présenté aux parents en conseil d'école avec une explicitation des notions et contenus et des objectifs pédagogiques, il y a adhésion des parents, **d'autant plus que le mot sexualité n'est pas prononcé**. Néanmoins certains, aujourd'hui, peuvent manifester un degré de sensibilité exacerbé concernant des **faits anodins commis entre enfants** (disputes, gestes certes déplacés mais pas graves, etc.). Il semble que l'École joue de plus en plus le rôle de réceptacle d'une anxiété latente des adultes.

Les parents sont toutefois démunis face aux nouveaux dangers liés à l'exposition précoce des enfants aux images pornographiques ou au **cyberharcèlement** ou encore face aux questions de **transgenre**. Selon eux, la question du consentement devrait être traitée très tôt à l'école. Quelle que soit la situation, l'école doit savoir adapter son discours d'information, **voire d'instruction**, aux parents. À côté des nombreux canaux d'information et d'échange associatifs, les parents continuent d'accorder leur confiance à l'école.

Dans le second degré, à l'exception de quelques postures communautaristes entraînant des absences d'élèves lors des séances annoncées d'EAS, la prise en charge des questions liées à l'**EAS lato sensu** retient sinon l'adhésion du moins **l'indifférence des parents**, moyennant là aussi quelques explicitations. Dans ce domaine, ce sont les questions relatives au **harcèlement** et au **cyberharcèlement** incluant **les aspects sexistes ou sexuels**, à la **prostitution précoce** chez les jeunes, à la **lutte contre les discriminations** notamment **les LGBTphobies** ou encore au respect et à **l'égalité entre filles et garçons** qui suscitent l'inquiétude des parents et pour lesquelles ils se sentent impuissants.

## LES FORMATIONS

### 3.2.3 (P.26-27/32-33)

Le cadre réglementaire actuel prévoit une possible co-animation par des « *partenaires extérieurs institutionnels et associatifs* » sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de l'établissement, le CESC assurant une mise en réseau des partenaires - le rôle d'initiative du chef d'établissement n'est d'ailleurs plus évoqué...

La mission s'interroge sur l'efficacité du comité pour conserver la visibilité à moyen terme sur le potentiel des ressources externalisées mais elle observe que les chefs d'établissement sont de plus en plus soucieux de faire appel à des associations ayant reçu l'agrément académique, sinon national.

...

Parmi les associations intervenant en établissement, on peut distinguer différentes structures :

– les **CEMEA** (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), associations d'éducation populaire, proposent des interventions majoritairement sur le temps scolaire, éventuellement en co-intervention avec le Planning familial, sur requête de la part de services ou de personnels de l'éducation nationale. L'action des CEMEA repose sur un ancrage local et une connaissance fine des singularités territoriales (par exemple, l'EAS a été déployée par les CEMEA à Mayotte). On peut toutefois déplorer la faiblesse de l'harmonisation avec les orientations de la politique éducative de la DGESCO ;

– les centres **EVARS** (espaces de vie affective, relationnelle et sexuelle) du **Planning familial**, avec un fort ancrage local particulièrement dans les territoires ultramarins, effectuent des « séances d'intervention à la vie affective et sexuelle » dans le cadre de leur mission d'information et d'accompagnement, notamment dans l'espace scolaire, en direction de jeunes publics en collège ;

– d'autres associations locales animant des centres de planification, telles que le **CACIS** (centre accueil consultation information sexualité), interviennent également sur demande en milieu scolaire. 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 nationale ;

– les **IREPS** (instances régionales d'éducation et de promotion de la santé) assurent des interventions en lycée ;

– enfin, des volontaires en service civique formés par l'association **ADOSEN**, fondée par la MGEN, peuvent intervenir en milieu scolaire sur le thème de l'égalité filles - garçons, la place occupée par l'EAS étant minime.

Le foisonnement d'interventions extérieures, aux objectifs, méthodes et formes variés, interroge essentiellement sur les questions d'impact sur le nombre d'élèves ciblés, la cohérence éducative dans le parcours scolaire et le coût. Outre la condition de formation des intervenants qui sera abordée plus bas, c'est la difficulté de l'articulation d'interventions de « focale » étroite avec une véritable programmation de l'EAS dans la scolarité qui est relevée.

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.



### 3.8.1.1 (P.41/47)

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**. De même le sujet de la **prévention de la violence** porté par le PNF en 2019 n'a pas intégré les aspects liés à l'EAS (cf. [recommandation 31](#)). Par ailleurs, si les programmes, dans le cadre du PNF, traitent essentiellement des enjeux de formation et des aspects liés aux ressources, aux pratiques et à l'accompagnement des personnels, les questions du suivi et de l'évaluation de l'EAS méritent une plus grande attention et nécessitent, ainsi que cela a évoqué plus haut à propos de la mise en œuvre, la construction d'outils partagés.

### 3.8.1.2 (P.43/49)

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. L'équipe académique de pilotage de l'EAS et la mission académique à l'égalité filles - garçons sont force de proposition dans la dynamique de la politique académique dont le CAESC donne l'empreinte.

Cette offre de formation est proposée au public des personnels des établissements scolaires, la plupart du temps volontaires, à quelques exceptions près rencontrées selon les académies (référents égalité, infirmiers nouvellement arrivés, etc.). Le public est souvent multi-catégoriel en ce qui concerne l'**égalité filles-garçons**, plus fréquemment ciblé en direction d'une catégorie professionnelle pour ce qui relève de l'**EAS stricto sensu**. 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<sup>o</sup> degré émergent pour une mise en œuvre plus efficace de l'EAS lato sensu**.

### 3.8.1.3 (P.44/50)

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.** (cf. [recommandation 30](#)).

La formation continue en EAS aux niveaux national, académique et local par l'éducation nationale se heurte à la palette large de choix privilégiant les formations sur les fondamentaux portés par les programmes. Elle se heurte aussi au coût de ces formations mais cette difficulté pourrait être mino­rée par le recours aux formations à distance sur le mode de séminaires en ligne.

### 3.8.2 (P.44/50)

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.

### 3.8.3 (P.45/51)

Les intervenants du **Planning familial** sont tous formés à la spécificité de l'EAS et à la conduite de débat, attesté par un parcours de psychologue, conseiller conjugal et familial, professionnel de santé publique, sexologue, et une formation complémentaire par le Planning familial (« éducation à la vie » et « conseil conjugal et familial »). Toutefois, ces formations ne sont pas certifiantes.

La formation continue proposée par le CACIS vise à **élargir le public des professionnels de santé et du secteur médico-social au public de l'éducation, de la justice et des médias**. À cet égard, l'offre est assez dense et couvre l'ensemble d'un territoire régional.

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.

### 3.8.4.3 (P.46-47/52-53)

La sensibilisation à l'EAS *lato sensu* dans les formations proposées par les **Inspé** se fait à partir des **thématiques « égalité » et « santé »**. D'une part, le partenariat entre les **Inspé** et les universités pour l'éducation à la santé affirme le lien entre recherche et formation sur les questions d'éducation et de promotion de la santé. Les instituts peuvent ainsi bénéficier de supports pédagogiques et de formations à distance dans le domaine de l'éducation à la santé via la plateforme Moodle. D'autre part, le thème de l'**égalité filles-garçons** fait l'objet d'une grande attention dans les **Inspé**.

## LES RESSOURCES PEDAGOGIQUES EN LIGNE

### 3.6.1.1 (P.37-38/43-44)

Produits par le MENJS, des documents sont disponibles sur le site **Eduscol** pour préparer et réaliser des séances d'EAS et déclinés en fiches thématiques et fiches d'activités ; sont également explicitées les techniques d'animation de classe ainsi que des références bibliographiques. Un guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée « éducation à la sexualité » élaboré par le MENJS est également disponible, ainsi que les **vade-mecum sur l'éducation à la sexualité au premier degré et au second degré** déjà mentionnés. Les liens aux vidéos de la **série web d'EAS "sexotuto"** lancée en 2021 sont également facilement accessibles sur ce même site.

En outre, les aspects liés au sexisme couvrant les stéréotypes du genre ou le harcèlement peuvent être portés par d'autres ressources ayant trait à l'**égalité**, par exemple la plateforme « Matilda » soutenue par plusieurs ministères qui comporte des vidéos et scénarios pédagogiques.

### 3.6.1.2 (P. 38/44)

Pour consolider la culture des équipes éducatives en collège et en lycée sur le thème de l'EAS, de nombreuses ressources sont accessibles en ligne, et parmi les plus récentes, on remarque :

– le guide ressources pour les équipes éducatives des collèges et lycées, ***Les comportements sexistes et violences sexuelles, prévenir, repérer, agir***, produit par le secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations et le MENJS ;

– le guide ***Lutter contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ dans l'enseignement supérieur et la recherche***, produit par le MESRI ;

– ***Les principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité, une approche factuelle***, produits par l'Unesco ;

– le guide à destination des animateurs et éducateurs sportifs ***Accompagnement à la vie relationnelle, affective et sexuelle, éducation à la sexualité et prévention des violences sexuelles***, produit par le ministère des sports et par le MENJ ;

– la fiche réflexe à destination des enseignants ***Suspensions de maltraitance chez l'enfant ou l'adolescent, repérage et conduites à tenir***, produite par la DGCS et le secrétariat d'État chargé de l'enfance et des familles ;

– ***Paroles de pros, concevoir et animer des actions de prévention auprès des jeunes en milieu scolaire sur l'éducation à la sexualité***, produit par le CRIPS Île-de-France (centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes).

Il est à noter que le guide ***Éducation à la sexualité au collège et au lycée***, produit par le ministère de l'éducation nationale et **Canopé** en 2016, est toujours une référence très utile.

### 3.6.1.3 (P. 39/45)

#### **Tableau 6 : Quelques ressources produites par Canopé - Clémi et ADOSEN pour activités en EAS**

**Plateforme « CORPUS »** (vidéos, fiches pédagogiques, outils de médiation) :

<https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/la-hierarchie-sexuelle-108.html>

<https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/filles-et-garcons-25.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/et-la-contraception.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/drogue-violence-et-sexualite.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/les-stereotypes-de-genre.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/parlez-leur-damour.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/faire-lamour-pour-la-premiere-fois.html>

**Bande dessinée** (avec dossier pédagogique) :

<https://egaux-sans-ego-epe.reseau-canope.fr/bd/sari-pour-sarah>

**Série transmédia, web et réseaux sociaux, Culbute**, de sept films de 8 min 30, mêlant interviews, illustrations animées et extraits d'oeuvres culturelles, sur les stéréotypes de genre, produite par Arte, Les bons clients, Réseau Canopé, en diffusion sur Arte prévue en 2022

Thèmes des épisodes : consentement, virilité, objectification, exotisme, hétéronormativité, plaisir masculin/plaisir féminin, culture du viol

**Outils pour l'égalité filles-garçons** :

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Différents onglets : fondements et enjeux, agir en classe, agir dans l'école, se former et s'informer.

**Dossier pédagogique de la semaine de la presse et des médias dans l'école 2021** (femmes et médias, stéréotypes dans la publicité et dans les émissions de télé réalité)

<https://www.clemi.fr/fr/ressources/dossier-pedagogique-de-la-semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-lecole.html>

**Série de 16 programmes courts** « Chouette / Pas Chouette » (sensibilisation des 4-6 ans aux stéréotypes sexistes), diffusée sur l'ensemble des chaînes jeunesse

**Ateliers Déclic'Critique** (modules vidéo sur les stéréotypes sexistes dans la publicité et dans les médias)

<https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-videos/ateliers-declic-critique.html>

**Concours** (Mediatiks, #ZéroCliché\*, Wikiconcours lycéen, Arte Clémi Reportages)

<https://www.clemi.fr/fr/evenements/concours.html>

\*stéréotypes sexistes dans tous les domaines : médias, sport, mode, école, famille...

**Épisodes de la série TV Famille Tout-Écran** (vidéos gênantes, contrôle parental), diffusée sur France Télévisions

**Article du Guide La Famille Tout-Écran** (trousse de secours en cas d'accidents d'images : quelques conseils express pour aider les parents)

<https://www.clemi.fr/fr/guide-famille.html>

**Série animée** (thème des violences faites aux enfants & accompagnement pédagogique avec la fondation Make.org.), en cours de développement

## RECOMMANDATIONS

### 4. (P. 47/53)

Ces constats et ces analyses permettent de proposer trente-cinq recommandations, d'inégale importance, destinées à améliorer le dispositif de l'éducation à la sexualité. Si la plupart porte sur les modalités de cadrage et les pratiques de travail de ses acteurs sous forme d'orientations ou de préconisations, **trois dispositions nécessiteraient des modifications législatives** (sur l'**article L. 312-16 du code de l'éducation**) et **réglementaires** (sur les **arrêtés** portant sur les **programmes**).

Ces recommandations sont regroupées autour de huit thématiques :

1. Mieux cerner l'éducation à la sexualité.
2. **Clarifier le cadre législatif et réglementaire.**
3. Mieux intégrer l'éducation à la sexualité à la politique éducative aux niveaux national et territorial.
4. Rendre l'éducation à la sexualité plus lisible.
5. Encourager l'établissement scolaire à développer la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité.
6. **Consolider le cadre administratif et opérationnel des interventions extérieures.**
7. Mettre en œuvre une démarche de suivi et d'évaluation.
8. Renforcer la formation des acteurs.

#### 4.1 Mieux cerner l'éducation à la sexualité (P. 47-48/53-54)

Les interrogations sur l'acception du terme « **éducation à la sexualité** » et sur son contenu, mal connu ou mal compris, ainsi que l'incertitude sur les liens entretenus entre l'éducation à la sexualité et d'autres champs sociaux et sociétaux connexes (**santé, égalité, protection de l'enfance**) induisent la nécessité de réfléchir au choix du terme lui-même et à **un centrage sur les questions sexistes et sexuelles**. Son nouveau périmètre pourrait inclure l'éducation à la **sexualité *stricto sensu*** (reproduction, contraception, prévention des IST / sida) et les sujets plus directement concernés (**violences sexistes et sexuelles, consentement, discriminations sexistes et sexuelles, (cyber) harcèlement sexiste et sexuel, pornographie, prostitution infantile**).

**Recommandation 1 :** Revoir l'appellation de l'éducation à la sexualité afin de la centrer sur les questions sexistes et sexuelles, en fonction d'objectifs et de contenus spécifiques.

**Recommandation 2 :** Identifier les liens entre l'éducation à la sexualité et les dispositifs relatifs à la santé, la citoyenneté, l'égalité entre les filles et les garçons et la protection de l'enfance.

#### 4.2 Clarifier le cadre législatif et réglementaire (P. 48/54)

L'**absence de référence à l'éducation à la sexualité** dans les **programmes** des disciplines concernées, hormis les disciplines portant déjà sur certains aspects de l'EAS, **justifie** parfois les **réticences de ces enseignants** à participer à des séances. L'introduction de notions particulières dans ces programmes faciliterait cette participation.

**Recommandation 4 :** Introduire les notions d'éducation à la sexualité dans les programmes officiels de certaines disciplines concernées, au-delà des disciplines liées aux aspects biologiques et sanitaires et de l'enseignement moral et civique.

Le cadre actuel pose des difficultés liées à l'**absence de précisions** sur l'organisation des séances d'éducation à la sexualité dans l'**article L. 312-16 du code de l'éducation**, qui a rendu obligatoires au moins trois séances annuelles en matière d'éducation à la sexualité en 2001. Les **circulaires** successives ont défini un cadre opérationnel qui a été modifié à plusieurs reprises. Le cadre actuel

décrit par la dernière **circulaire, en date du 12 septembre 2018**, n'a pas repris deux points sur les supports horaires et les modalités précises sur la prise en charge concrète des séances qui figuraient dans les **circulaires de 1998 et 2003**. Les modifications suivantes – sur le modèle de **l'article L. 542-3 du code de l'éducation** sur l'organisation de la séance annuelle d'information et de sensibilisation sur l'enfance maltraitée – permettraient de clarifier ces questions importantes sur la mise en œuvre concrète de l'EAS :

**Recommandation 5 :** Inscrire au moins trois séances annuelles dédiées dans l'emploi du temps des élèves des écoles, des collèges et des lycées (disposition complétant l'article L. 312-16 du code de l'éducation).

**Recommandation 6 :** Attribuer la mission d'organisation des séances annuelles aux chefs d'établissement, en lien avec les comités d'éducation à la santé et la citoyenneté (disposition complétant l'article L. 312-16 du code de l'éducation).

#### **4.3 Mieux intégrer l'éducation à la sexualité à la politique éducative (P. 48-49/54-55)**

**Recommandation 7 :** Élaborer un document stratégique ministériel, comportant l'objet, les attentes et les besoins identifiés, les moyens utilisables, le suivi et l'évaluation de l'éducation à la sexualité.

**Recommandation 8 :** Inscrire l'éducation à la sexualité dans les projets académiques et les projets d'établissement.

**Recommandation 10 :** Mettre l'éducation à la sexualité dans l'ordre du jour des comités de l'éducation à la santé et à la citoyenneté (**CESC**), au niveau local, départemental, académique et national, et inciter les conseils de la vie collégienne et de la vie lycéenne à prendre en considération l'éducation à la sexualité.

**Recommandation 11 :** Mieux identifier le rôle et la place de l'équipe académique de pilotage de l'éducation à la sexualité au sein des divers pôles et comités mis en place par l'académie.

#### **4.4 Rendre l'éducation à la sexualité plus lisible (P. 49/55)**

Alors que la communauté éducative progresse lentement vers une appropriation concrète des contenus de l'éducation à la sexualité, les parents et, d'une manière générale, le grand public extérieur à l'école ne trouvent pas toujours les repères de compréhension sur cette thématique. Au-delà d'une information spécifique renforcée au sein des administrations, il pourrait être utile d'utiliser différents vecteurs, comme les **médias** (qui pourraient par exemple proposer des « séances » d'éducation à la sexualité animées par des professionnels de l'éducation nationale et des associations).

**Recommandation 12 :** Développer la communication destinée aux larges publics intéressés sur le sens et le contenu de l'éducation à la sexualité, grâce à divers vecteurs (**comme les médias**).

**Recommandation 13 :** Prévoir une information systématique des parents par l'équipe de direction sur la programmation de l'éducation à la sexualité prévue lors de la rentrée scolaire.

**Recommandation 14 :** Élaborer des documents de sensibilisation destinés aux parents sur les interventions menées conjointement par l'éducation nationale et les collectivités et/ou les associations afin de donner un éclairage sur les modalités et les objectifs de l'éducation à la sexualité.

#### **4.5 Encourager l'établissement scolaire à développer la mise en œuvre de l'EAS (P. 49/55)**

**Recommandation 15 :** Installer, avec un souci de pluralité, une équipe référente de personnes volontaires.

**Recommandation 16 :** Établir une programmation cohérente de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité à travers les enseignements d'une part et les séances dédiées d'autre part, tout au long de la scolarité, s'appuyant sur des ressources didactiques et pédagogiques adaptées.

#### 4.6 Consolider le cadre administratif et opérationnel des interventions ext. (P. 49-50/55-56)

L'ouverture souhaitable de l'École aux **compétences** apportées par les nombreux partenaires institutionnels et associatifs contribuant à l'éducation à la sexualité doit **s'appuyer sur un cadre plus réfléchi et harmonisé**.

**Recommandation 19 :** Inscrire systématiquement l'éducation à la sexualité dans les conventions de partenariats avec les institutions (collectivités territoriales, agences régionales de santé, délégations aux droits des femmes et à l'égalité) et veiller à leur mise en cohérence, en particulier en coordonnant les comités de pilotage et de suivi correspondants.

**Recommandation 20 :** Développer les documents-cadres précisant les conditions d'organisation des séances d'éducation à la sexualité (notamment les objectifs, les cibles, le financement, les réseaux d'intervenants, les offres d'interventions et de formations, le suivi) entre les différents partenaires institutionnels et associatifs départementaux et/ou régionaux, sur lesquels peuvent s'appuyer les établissements.

**Recommandation 21 :** Prévoir la signature d'une lettre individuelle par le chef d'établissement et par l'intervenant extérieur recruté, qui précise les modalités de l'intervention (préparation en amont, présence d'un référent, établissement d'un bilan commun, etc.) dans le respect des valeurs portées par l'École de la République.

**Recommandation 22 :** Encourager une réflexion sur l'exigence d'un agrément et l'attribution d'un label pour les associations intervenant sur l'éducation à la sexualité, en lien avec les discussions en cours sur l'encadrement des interventions des associations spécialisées sur la protection de l'enfance.

#### 4.7 Mettre en œuvre une démarche de suivi et d'évaluation (P. 50/56)

Le constat de la diversité des engagements humains et financiers autour de l'EAS, associé à l'hétérogénéité des modalités, contenus et publics scolaires ciblés, rend nécessaire un état des lieux annuel incluant non seulement l'analyse des moyens mais aussi l'évaluation de l'appropriation des enjeux par la communauté éducative et de l'acquisition des notions par les élèves.

**Recommandation 25 :** Mieux affirmer le rôle de la direction des services de l'éducation nationale comme relais des orientations académiques pour la mise en place et le suivi de l'éducation à la sexualité.

**Recommandation 26 :** Établir une analyse annuelle académique de l'éducation à la sexualité, notamment à partir des bilans fournis par les directions des services départementaux de l'éducation nationale.

**Recommandation 27 :** Construire des indicateurs de suivi pédagogique de l'éducation à la sexualité en vue d'une appropriation par les corps d'inspection pédagogique.

**Recommandation 29 :** Mener des enquêtes de satisfaction auprès des élèves et des parents.

#### 4.8 Renforcer la formation des acteurs (P. 50/56)

La mise en œuvre de l'EAS suppose une **nouvelle maîtrise pédagogique au sein des disciplines** et une bonne appropriation de la démarche de projet dans le cadre d'un travail collaboratif et intercatégoriel, qui nécessitent une **formation spécifique de l'ensemble des acteurs**, portée à la fois par la formation initiale et par la formation continue.

**Recommandation 30 :** Renforcer le déploiement des formateurs académiques sur l'éducation à la sexualité, afin de former à long terme tous les personnels d'enseignement, d'éducation, d'encadrement, d'inspection intervenant en établissement scolaire sur l'éducation à la sexualité.

**Recommandation 31 :** Renforcer les formations et séminaires nationaux sur l'éducation à la sexualité, permettant notamment de clarifier les liens avec les autres dispositifs concernés par la santé, la citoyenneté, l'égalité entre les filles et les garçons et la protection de l'enfance.

**Recommandation 32 :** Renforcer la formation initiale des personnels d'éducation et d'enseignement dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation par un volume horaire dédié et une évaluation au concours explicites, en accordant une attention particulière à la démarche de projet et au travail collaboratif en matière d'éducation à la sexualité.

## Conclusion

L'éducation à la sexualité n'est pas une « éducation à » neutre : elle constitue un **terrain privilégié de luttes politiques** au sens large ; elle est **aux confluences de la sphère publique et de la sphère privée** ; elle doit prendre en considération de nombreux affects, avec prudence mais aussi avec détermination. Elle pose donc des **questions organisationnelles et éducatives particulières**.

**L'objectif premier** -- les élèves doivent théoriquement bénéficier de séances au minimum de 27 heures pour ceux effectuant une scolarité de l'âge de 5 ans à 16 ans et de 36 séances pour ceux qui vont jusqu'au baccalauréat -- **n'est à l'évidence pas réalisé**, même s'il n'est pas possible de disposer de données précises sur l'organisation concrète de ces séances. Au-delà de cet objectif, la prise en compte de toutes les composantes de l'EAS – *stricto sensu* et *lato sensu* -- paraît complexe, peut-être trop complexe. L'élargissement du contenu et du périmètre de l'EAS, **les interrogations sur son sens et ses difficultés de positionnement**, au regard notamment du souhait du ministère de **développer la promotion de la santé à l'école** et l'éducation à la santé dans le cadre du **parcours éducatif de santé** et de la mise en place des **écoles promotrices de santé**, peuvent apporter des **risques de dilution de l'EAS**.

Ces constats ne permettent pas de répondre directement à la demande d'évaluation de la politique publique d'éducation à la sexualité présentée par les ministres. Il **n'existe pas vraiment de politique publique d'EAS**. Le dispositif déployé peut en effet difficilement répondre aux exigences d'une politique publique qui doit s'appuyer non seulement sur une capacité à **gérer les attentes de la société derrière des questions sociétales identifiées**, à mener des actions coordonnées et à poursuivre ses objectifs, mais aussi sur l'évaluation de la performance et notamment l'efficacité des moyens déployés. **L'EAS est en fait « cachée » dans la politique éducative sociale et de santé** que le ministère veut mieux mettre en cohérence avec d'autres politiques publiques.

Cette éducation à la sexualité en milieu scolaire, qui est le fruit d'une histoire longue, constituée d'hésitations, de retours en arrière et d'avancées spectaculaires, est un aboutissement du combat mené au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Il importe aujourd'hui de la maintenir, de l'identifier clairement, de mieux la structurer, de l'améliorer et de **lui donner une véritable place au sein du ministère de l'éducation nationale**, en concertation avec les ministères en charge de la santé, de l'égalité entre les filles et les garçons et de la protection de l'enfance.

## VALEURS DE LA REPUBLIQUE

Lorsqu'on traite de ce sujet (et comme c'est hélas le cas dans bien d'autres domaines), on évoque souvent l'idée que tout cela est mis en œuvre en vertu des "**Valeurs de la République**", sans que cela ne renvoie pour autant à des notions autres que celles que dicte la subjectivité de chacun.

Il n'existe cependant 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**.

Suivant l'**article 15** de cette Déclaration, « **La Société a le droit de demander compte à tout Agent public de son administration** ». Il est donc judicieux de rappeler qu'à ce titre, quiconque est susceptible d'être poursuivi pour **corruption de mineur**, ou pour complicité de corruption de mineur, ainsi que pour toute **atteinte aux principes de l'autorité parentale**, selon le cadre prévu par le **Code Civil** et selon les **Lois** en vigueur en la matière.