

Rapport du groupe de travail portant sur

## Les relations entre les filles et les garçons, un véritable enjeu pour l'éducation à la sexualité

14 propositions pour prévenir les comportements sexistes dans le cadre d'une éducation à la mixité et à l'égalité entre les hommes et les femmes

**Piloté par :**

- le Centre National d'Information des Droits des Femmes et des Familles (CNIDFF)
- l'Association Nationale des Centres d'Interruption de Grossesse et de Contraception (ANCIC)

Novembre 2006

## Sommaire

<b>Introduction</b>	page 5
<b>Propositions</b>	page 7
<b>Conclusion</b>	page 21
▪ <b>Annexe 1</b> <b>Audition de Mme Sylvie PIONCHON</b> La construction socio-culturelle des rôles et des identités de sexe :	
Généralités sur les pratiques éducatives ;	page 23
Dans la sphère scolaire ;	page 32
Le cas particulier des femmes de pouvoir.	page 46
▪ <b>Annexe 2</b> <b>Audition de Mme Marika MOISSEFF</b> Représentation de la procréation, de la féminité et du rapport entre les sexes à travers les films de science-fiction	page 54
▪ <b>Annexe 3</b> <b>Audition de Mme Nicole MOSCONI</b> Mixité et pratiques enseignantes	page 59
▪ <b>Annexe 4</b> <b>Audition de Mme Carla BONI</b> Homophobie et sexisme	page 69
▪ <b>Annexe 5</b> <b>Audition de Mme Michela MARZANO</b> De la représentation à l'instrumentalisation à travers la pornographie : le corps de la femme en question	page 77
▪ <b>Annexe 6</b> <b>Textes législatifs, réglementaires et circulaires</b>	
<b>Extrait de la loi n°2001-588 du 4 juillet 2001</b> sur l'IVG et la contraception (art.22 et 23)	page 80
<b>Circulaire n°2003-210 du 1<sup>er</sup> décembre 2003</b> La santé des élèves, programme quinquennal de prévention et d'éducation	page 81

<b>Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003</b> L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées	page 108
<b>Circulaire n°2002-098 du 25 avril 2002</b> Politique de santé en faveur des élèves	page 115
<b>Circulaire n°2001-012 du 12 janvier 2001</b> Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves	page 120
<b>Circulaire n°98-237 du 24 novembre 1998</b> Orientations pour l'éducation à la santé, à l'école et au collège	page 123
<b>Convention du 25 février 2000</b> Pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif	page 128
<b>Convention du 29 juin 2006</b> Pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif	page 135
▪ <b>Annexe 7</b> Rapport du CSIS " <b>Evolution du rôle des lieux et des organismes d'information et d'éducation à la sexualité</b> " remis en septembre 2004 L'éducation à la sexualité dans les écoles et les établissements Scolaires (chapiter IV)	page 142
▪ <b>Annexe 8</b> Rapport du CSIS " <b>Evolution du rôle des lieux et des organismes d'information et d'éducation à la sexualité</b> " remis en septembre 2004 Synthèse des propositions concernant les CPEF et les EICCF	page 148
▪ <b>Annexe 9</b> Rapport du CSIS " <b>Information et éducation à la santé, notamment en matière de sexualité, des femmes et hommes, jeunes et adultes des quartiers</b> " remis en septembre 2004 Synthèse du rapport	page 151

- **Annexe 10**  
Rapport du CSIS "**L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle et le conseil conjugal et familial**" remis en octobre 1999  
Synthèse du rapport page 154
- **Annexe 11**  
Rapport du CSIS "**Information, éducation des jeunes à la sexualité**" remis en octobre 1999  
Synthèse des propositions page 156
- **Annexe 12**  
Rapport du CSIS "**Soutien des parents dans leur tâche éducative**" remis en octobre 1999  
Synthèse des propositions page 159
- **Annexe 13**  
Rapport du CSIS "**Violences à caractère sexuel**" remis en octobre 1999  
Synthèse des propositions page 162
- **Annexe 14**  
Rapport de Nicole BELLOUBET-FRIER page 164  
"**30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires**" remis en 2001

## ■ Introduction

**Le sexisme est une discrimination** à l'encontre d'un individu en raison de son appartenance à l'un ou l'autre sexe, il concerne essentiellement le sexe féminin. Le sexisme pose une différence de statut et de dignité entre l'homme et la femme. Il définit **un rapport hiérarchique entre les deux sexes**, qui se décline dans les champs social, moral, politique, religieux, philosophique, économique et impose des normes de comportements aux deux sexes.

Cette hiérarchie ou "valence différentielle", concept introduit par Françoise HERITIER<sup>1</sup>, consiste à accorder une valeur supérieure à ce qui correspond symboliquement au masculin, alors que ce qui correspond au féminin est considéré comme inférieur.

C'est **une construction sociale qui ne doit rien à la « nature »** même si, a posteriori, la différence biologique des sexes vient conforter cette construction. Chacun, chacune de nous participe de fait, souvent inconsciemment, par la transmission de stéréotypes, à maintenir cette construction.

Le sexisme conduit les hommes à adhérer à des représentations aliénantes de la virilité. Il convient de travailler avec eux à leur participation aux processus d'égalité.

Il est donc **nécessaire de faire évoluer les mentalités**, en repérant et en intervenant sur les effets du sexisme dans les sphères, familiales, éducatives, professionnelles et politique, et ce, pour installer une égalité entre les hommes et les femmes.

La place des femmes dans les sociétés modernes a beaucoup évolué au cours du siècle dernier. Beaucoup d'entre elles, n'acceptant plus d'être confinées dans la seule sphère domestique se sont impliquées dans le vaste mouvement d'émancipation des femmes, dont le féminisme est une des résultantes. Ces mouvements d'émancipation ont obtenu des résultats concrets contre le sexisme comme le droit de vote, le droit au travail sans requérir l'autorisation du mari, le droit au divorce, le droit à la contraception et à l'avortement, considérés désormais comme des acquis inaliénables.

Aujourd'hui, en effet, l'égalité des droits entre les femmes et les hommes est affirmée comme un élément fondamental dans les lois et dans les textes fondateurs de la République.

---

<sup>1</sup> "Masculin, féminin: la pensée de la différence" F.HERITIER (1996)

En dépit de ces avancées et d'un dispositif législatif et institutionnel en matière d'égalité<sup>2</sup>, **il demeure encore aujourd'hui en France des inégalités et des discriminations sexistes.**

Les salaires des femmes, à poste identique, sont encore trop souvent inférieurs, les professions dites "féminines" nettement dévalorisées et l'exercice du pouvoir en entreprise comme en politique est l'apanage des hommes. Le sexisme se manifeste aussi à travers toutes les violences faites aux femmes.

**La famille**, quelle que soit sa forme, **est le premier lieu où se vit l'égalité/inégalité homme/femme** (éducation donnée aux garçons et aux filles, projets d'orientation scolaire, modèles parentaux dans le partage des rôles, dans les choix des loisirs, sports des uns et des unes....). Le modèle traditionnel (père pourvoyeur, mère gardienne du foyer) reste très prégnant dans les représentations même si, dans la réalité, de nombreux autres types de familles apparaissent.

L'inégalité des sexes demeure dans la répartition sexuée des tâches et de nombreux **stéréotypes sexistes sont perpétrés à travers l'éducation des enfants** favorisant ainsi les inégalités scolaires et sociales dès le plus jeune âge.

**L'école** est à la fois un lieu de différenciation des comportements filles/garçons où la mixité est affirmée, et un lieu où se perpétue, cependant, un modèle « traditionnel » des rapports fille/garçon. La prise de conscience de ce paradoxe est un exercice difficile, néanmoins nécessaire, d'autant plus que les manuels scolaires continuent à véhiculer, pour la plupart, des stéréotypes sexistes.

Le milieu scolaire ne peut, en revanche, se porter à lui tout seul garant de cette éducation à la sexualité. L'éducation à l'égalité entre les hommes et les femmes et l'élimination des stéréotypes sexuels qui cantonnent les deux sexes dans des rôles aliénants et "appauvrissants" ne peuvent se faire sans tenir compte de la sphère familiale, sociale et professionnelle et des volontés politiques.

---

<sup>2</sup> Ratification de la convention des Nations Unies sur l'élimination des discriminations à l'encontre des femmes (CEDAW); **conventions du 25 février 200** et **du 29 juin 2006** pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ; **Charte de l'égalité** remise au Premier ministre en 2004; loi du 30 décembre 2004 portant **création de la HALDE** (Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité)

## Proposition n°1

Inaugurer une **journée nationale d'éducation à la citoyenneté axée sur l'égalité des hommes et des femmes** au cours de laquelle seront prévues des animations ludiques à destination des jeunes sur les thèmes du respect de soi et de l'autre, de l'égalité des filles et des garçons, de la sexualité, en développant les partenariats extérieurs et institutionnels (ex : Concours d'affiches, de chansons... sur le thème "une fille = un garçon").

## Proposition n°2

Mettre en œuvre une politique de communication publique adéquate et régulière sur **le droit à la contraception et à l'interruption volontaire de grossesse** en insistant, d'une part, sur l'importance pour les filles de s'approprier ces droits et, d'autre part, sur la nécessité de responsabiliser les garçons dans la prévention. Se protéger, c'est faire attention à soi, à l'autre, c'est également protéger sa santé, son corps, sa fertilité mais c'est aussi développer un positionnement égalitaire entre les hommes et les femmes dans un esprit de "prévention partagée".

**Réaffirmer l'enjeu de la contraception** comme un droit inaliénable et une source d'épanouissement personnel pour les femmes comme pour les hommes à travers un choix personnel, positif et responsable. Contraception et grossesse ne doivent pas être opposées : une contraception bien maîtrisée favorise le choix d'une grossesse désirée.

**Lutter contre les idées reçues qui continuent à se propager** : la pilule fait grossir, donne le cancer, rend stérile, il faut faire des pauses et arrêter de la prendre, on ne peut pas tomber enceinte la première fois, ni pendant ses règles, etc.

Proposer un **panorama complet des différentes méthodes contraceptives** qui offre la possibilité de choisir sa contraception en adéquation avec ses propres conditions de vie du moment. Il faut lever les freins, les peurs et les idées reçues sur la contraception par la concertation et le dialogue entre les utilisatrices (ou les couples) et les professionnels de santé concernés.

A l'occasion de la journée d'anniversaire du cinquantième de Planning familial, le 18 mars 2006, M. Xavier BERTRAND, Ministre de la Santé et des Solidarités a annoncé le lancement d'une campagne nationale d'information sur la contraception. Sa mise en œuvre est confiée, pour la première fois, à l'INPES (institut national de prévention et d'éducation à la santé) qui souhaite intégrer et pérenniser les thème de la contraception au sein de ses programmes et faire en sorte qu'il soit relayé par les différents réseaux locaux.

Il sera effectivement nécessaire, dès l'amorce de la campagne, de **relancer l'activité des comités départementaux contraception** co-animés par les chargées de mission départementales aux droits des femmes et à l'égalité et les Directions départementales des affaires sanitaires et sociales, qui avaient été créés lors des deux dernières campagnes de 2000 et 2002. Certains se sont pérennisés et constituent encore aujourd'hui des plates-formes partenariales particulièrement actives.



## Proposition n°3

Améliorer la visibilité des **lieux d'information à destination des jeunes** dans l'espace public, et au sein des établissements scolaires. Les coordonnées de tous les lieux ressources doivent être affichés ostensiblement: CPEF<sup>3</sup>, EICCF<sup>4</sup>, Numéros verts, sites internet, points jeunes, info-famille, etc...

- a) Créer un **site internet national** regroupant l'ensemble des coordonnées des lieux d'information, d'accueil, d'accompagnement relatif aux questions de sexualité, de violences et de prévention.
- b) Valoriser l'image de la mixité, notamment à travers un **accès également adapté aux garçons** (affiches, documentation, etc...) dans les CPEF<sup>4</sup> et les EICCF<sup>5</sup>.

Par ailleurs, il est important de sensibiliser les garçons sur la contraception d'urgence afin que son usage devienne un réflexe pour eux, notamment au cas d'accident de préservatif et qu'ils soient en mesure d'inciter la fille à l'utiliser.

---

<sup>3</sup> CPEF : centre de planification ou d'éducation familiale

<sup>4</sup> EICCF : établissement d'information, de consultation et de conseil familial

## Proposition n°4

Développer des **espaces de paroles, de réflexion et de débat** sur l'égalité entre les hommes et les femmes au sein des lieux de rencontre des jeunes (clubs sportifs, foyers de jeunes travailleurs, missions locales, protection judiciaire de la jeunesse, etc...) en lien avec les associations, les parents et les personnels de l'éducation nationale.

## Proposition n°5

Reconnaître le **statut des conseillers conjugaux et familiaux**, interlocuteurs privilégiés des jeunes, dont le rôle et la présence au sein des CPEF<sup>5</sup> est, non seulement essentiel, mais **OBLIGATOIRE**. Or le statut de ces professionnels oscille toujours entre bénévolat et salariat dans des conditions de travail et de rémunération mal définies et très hétérogènes.

A ce sujet, l'inspection générale des affaires sociales, suite à la demande formulée par Mme Catherine Vautrin, Ministre déléguée à la cohésion sociale et à la parité, a rendu un rapport<sup>6</sup> sur le statut des conseillères conjugales et familiales en octobre 2006.

Il en ressort que même s'il s'adapte à l'évolution d'une demande sociale potentiellement importante, le conseil conjugal et familial constitue un exercice professionnel au devenir incertain.

La valorisation de l'exercice professionnel des conseillères conjugales et familiales est subordonnée à diverses conditions préalables :

- Leurs missions en partie renouvelées, restent à inscrire dans des priorités politiques. Si la légitimité de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire est désormais reconnue par la loi, il n'en demeure pas moins que l'inscription des actions dans le projet d'établissement n'est pas systématique ;
- Les conseillères conjugales et familiales exercent principalement en CPEF<sup>5</sup> et les EICCF<sup>7</sup>, leurs missions sont fortement liées au rôle et aux moyens qui leur sont alloués ;
- La place du conseil conjugal et familial dans les dispositifs de soutien familiaux mériterait d'être soutenue à diverses occasions (textes sur le périnatalité, sur les réseaux d'aide à la parentalité, sur les aidants familiaux) ;
- Le métier de conseillère conjugale et familiale doit être doté d'un référentiel d'activité et d'un référentiel de compétences qui prennent en compte ses évolutions ;
- La mise en œuvre d'une charte de déontologie est indispensable dans un secteur d'intervention qui amène les professionnelles à croiser les "convictions

---

<sup>5</sup> CPEF : centre de planification ou d'éducation familiale

<sup>6</sup> Rapport RM2006-148P sur le statut des conseillères conjugales et familiales présenté en octobre 2006 par Christian Gal, Danielle Vilchien et le concours de Liliane Salszberg, membres de l'Inspection générale des affaires sociales (accessible sur internet : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000093/0000.pdf>)

<sup>7</sup> EICCF : établissement d'information, de consultation et de conseil familial

personnelles" de leur public. Sur ces bases, la formation devrait être actualisée et homogénéisée entre écoles.

Ces aménagements pourraient s'accompagner d'un changement d'appellation pour moderniser l'image du métier, notamment auprès des jeunes et mieux correspondre aux missions assurées.

## Proposition n°6

**Intégrer dans les discussions des comités de concertation des contrats de ville la question des rapports hommes/femmes.** Il avait été proposé lors du précédent rapport du CSIS<sup>8</sup> qu'un alinéa, permettant alors la mise en place de projets et de financements, portant sur les thèmes de la santé et de la sexualité au regard de l'égalité entre les filles et les garçons, soit inséré dans le cahier des charges des contrats de ville. **Cette demande est réaffirmée.**

Dans l'axe « développement de la vie sociale et des services publics » de la politique de la ville et au développement urbain figure un volet "égalité des chances entre les hommes et les femmes". Les principales actions inscrites à ce volet, conformément à la charte de l'égalité, sont:

- L'accès des femmes étrangères ou issues de l'immigration à la langue française et à sa maîtrise afin de favoriser leur insertion sociale et professionnelle ;
- Les ateliers santé/ville dont les principaux objectifs sont de faciliter l'accès des femmes aux soins et à la prévention, au dépistage des violences conjugales, la sensibilisation des professionnels aux problèmes de santé spécifiques aux femmes rendues plus vulnérables par leurs conditions sociales, économiques, familiales et culturelles ;
- Le soutien au programme « équité sociale et territoriale » pour la mise en œuvre de l'égalité entre les hommes et les femmes ;
- L'égalité de traitement entre les filles et les garçons.

Des interventions plus spécifiques, qui devraient être reprises dans les contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) au 1<sup>er</sup> janvier 2007, s'inscrivent dans le cadre de la politique de la ville et du développement social urbain, notamment :

1. Prévention, sécurité, lutte contre la délinquance (double discrimination, multiplication des points d'accès aux droits, lutte contre les violences sexistes, renforcement du dispositif « logements éclatés », développement d'actions de sensibilisation et de communication dans les quartiers, formation des opérateurs dans les quartiers aux mécanismes de la violence);
2. Emploi, insertion professionnelle et développement économique (accompagnement des femmes victimes de discrimination, lutte contre les emplois sexistes, mixité sur les activités d'insertion par l'économique, soutien à la création d'activités par les femmes, accompagnement des femmes les plus éloignées de l'emploi à se rapprocher de la formation);
3. Santé (obésité, violences, problèmes psychologiques, développement de lieux d'écoute, relations parents enfants) ;

---

<sup>8</sup> Rapport remis en 2004 sur "*l'information et l'éducation à la santé, notamment en matière de sexualité, des femmes et hommes, jeunes et adultes des quartiers*" piloté par le Service des droits des femmes et de l'égalité

## Proposition n°7

**Former les professionnels** (enseignants, conseillers conjugaux et familiaux, médiateurs familiaux, travailleurs sociaux, infirmières, sages-femmes, médecins...) :

- a) **Sur l'histoire du mouvement des femmes** en France et dans le monde, ses acquis, ses luttes, les obstacles rencontrés et l'histoire des femmes immigrées. Dans les formations, l'éducation à la sexualité doit s'inscrire dans un lien entre les histoires singulières et l'histoire d'une génération et être abordée dans le contexte social, historique et culturel.
- b) **Sur les rapports sociaux de sexe.** La formation initiale ou/et continue doit s'attacher à observer dans nos comportements ce que nous véhiculons de stéréotypes dans nos pratiques professionnelles et associatives.
- c) **Sur l'influence des médias,** les professionnels doivent être également formés à développer l'esprit critique des adultes et des enfants afin de les aider à décrypter les images ou les discours énoncés à travers la publicité et la pornographie
- d) **Sur les sexualités plurielles.** L'évolution de la structure familiale (« traditionnelle », monoparentale, recomposée, homoparentale) dans son organisation et sa composition ouvre le débat sur des questions auxquelles les intervenants ne sont pas toujours préparés. Il n'existe pas de formation approfondie sur les thèmes de l'homosexualité et de l'homophobie. Cette thématique de la norme sexuelle surgit fréquemment et constitue un aspect non négligeable des questionnements filles/garçons.

Par ailleurs, la formation continue des professionnels de santé au choix contraceptif est fondamentale (médecins, infirmières, sages-femmes mais aussi conseillers conjugaux et familiaux, pharmaciens et préparateurs en pharmacie, adultes relais, etc.). Les prescripteurs doivent tenir compte de la volonté de la femme, de ses conditions de vie, de son histoire familiale contraceptive et de l'impact de ses représentations personnelles de la sexualité et de la contraception.

## Proposition n°8

**Valoriser la différence** comme enrichissante et non aliénante pour les deux sexes **dès la maternelle** en coopération avec les adultes qu'il est essentiel de sensibiliser. Des articulations pourraient se construire avec les parents à travers les REAAP<sup>9</sup> et pour les collèges et lycées avec les CESC<sup>10</sup>.

La place du conseil conjugal et familial dans les dispositifs de soutien familiaux mériterait d'être soutenue à diverses occasions (textes sur le périnatalité, sur les réseaux d'aide à la parentalité, sur les aidants familiaux) ;

---

<sup>9</sup> **REAAP** : Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

<sup>10</sup> **CESC** : Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Présidé par le chef d'établissement, il a pour mission d'apporter appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion. Ce comité a pour mission de renforcer sur le terrain les liens entre l'établissement d'enseignement, les parents les plus en difficulté et les autres acteurs de la lutte contre l'exclusion. Il contribue à des initiatives en matière de lutte contre l'échec scolaire, d'amélioration des relations avec les familles, de médiation sociale et culturelle et prévention des conduites à risques et de la violence.

## Proposition n°9

Sensibiliser les professionnels de l'Éducation nationale sur **le choix des manuels scolaires**: les albums illustrés s'abstiennent le plus souvent de représenter le travail des femmes ou le cantonnent aux activités les plus traditionnelles de service ou de soin. L'impact des stéréotypes sur les enfants qui apparaissent extrêmement réceptifs aux symboles véhiculés par l'image (le tablier pour représenter la femme, le fauteuil et le journal pour représenter l'homme...) est particulièrement important.



## Proposition n°10

Insister sur la vigilance du Bureau de vérification des publicités (BVP), du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) et des médias afin que le politique se prononce publiquement sur la question des images ou discours sexistes diffusés à travers la publicité, les médias, et la pornographie (télévision, radio, presse, Internet...)

La lutte contre les stéréotypes sexistes interroge sur la question du recours, dans certaines publicités, à des images dévalorisantes et humiliantes des femmes, et plus largement à des représentations dégradantes des relations entre les êtres humains et de l'impact que ces images peuvent produire sur ceux et celles qui les regardent.

Le service des droits des femmes et de l'égalité avait réuni un groupe d'experts sur l'image de la femme dans la publicité et remis un rapport qui avait entraîné la publication en octobre 2001, d'une recommandation par le Bureau de vérification des publicités portant sur l'image de la personne humaine et s'appuyant sur le principe selon lequel "la publicité doit éviter toute dévalorisation ainsi que toute exploitation abusive de la personne humaine et de son image".

Une déclaration commune a été signée le 27 novembre 2003 entre la ministre déléguée à la parité et à l'égalité professionnelle et le président du Bureau de vérification de la publicité donnant lieu à des recommandations afin d'améliorer le système en place, dans la conciliation des deux principes fondamentaux que sont la liberté d'expression d'une part, et le respect de la dignité de la personne humaine d'autre part.

Il est, en effet, préconisé par le Bureau de vérification de la publicité les règles déontologiques suivantes :

- Veiller à ce que la dignité et la décence soient respectées. D'une façon générale, toute représentation dégradante ou humiliante de la personne, explicite ou implicite, est exclue.
- Lutter contre les stéréotypes sexuels, sociaux et raciaux. La publicité ne doit pas cautionner l'idée d'infériorité d'une personne en raison de son sexe, de son appartenance sociale ou ethnique. Elle ne peut valoriser, même indirectement, des sentiments ou des comportements d'exclusion, d'intolérance ou de racisme.
- La publicité doit éviter toute présentation complaisante de domination ou d'exploitation d'une personne par une autre, en particulier des femmes. Elle doit également banir toute scène de violence et ne pas inciter à la violence ou la banaliser, qu'il s'agisse de violence morale ou physique.

Force est de constater, au quotidien, sur les diverses chaînes de télévision (notamment les très nombreuses chaînes câblées auxquelles ont accès les enfants), sur internet, sur les différentes radios (en particulier, celles à l'attention des jeunes), etc...

Par ailleurs, dans un autre domaine, la pornographie<sup>11</sup> très présente sur Internet, mais également sur un certain nombre de chaînes câblées, constitue une forme de la violence exercée, mise en scène, filmée, imposant d'emblée comme normes sexuelles des attitudes où les femmes sont réduites à l'état d'objet et sont, de ce fait, maltraitées, humiliées, violentées. La sémantique utilisée dans ce type de "produit de consommation" traduit une véritable incitation à la violence et à la domination masculine, largement relayée par les médias et la presse notamment en direction des jeunes, sans qu'aucune recommandation ne soit clairement préconisée à l'attention de l'industrie pornographique.

---

<sup>11</sup> Se référer à l'audition de Michela MARZANO "de la représentation à l'instrumentalisation à travers la pornographie : le corps de la femme en question" – annexe 5

## Proposition n°11

Sensibiliser à la question des rapports sociaux de sexe les différents acteurs et dispositifs liés à **la sphère du travail** (l'ANPE, l'AFPA<sup>12</sup>, les ASSEDIC, les PAIO<sup>13</sup>) à travers des actions d'information sur l'articulation des temps de vie (voir dernier rapport du CSIS<sup>14</sup>).

---

<sup>12</sup> AFPA : association nationale pour la formation professionnelle des adultes

<sup>13</sup> PAIO : Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation

<sup>14</sup> *"l'information et l'éducation à la santé, notamment en matière de sexualité, des femmes et hommes, jeunes et adultes des quartiers"* piloté par le Service des droits des femmes et de l'égalité (2004)

## Proposition n°12

Aborder, lors des séances de **préparation à l'accouchement et à la parentalité ou des visites prénatales**, la question des représentations hommes/femmes et des stéréotypes sexistes qui peuvent être projetés directement sur l'enfant à naître ou bien dans les rapports entre le père et la mère et les rôles qu'ils s'attribuent. Il est nécessaire de **sensibiliser les professionnels** des centres de PMI<sup>15</sup> et des maternités à ces réflexions.

---

<sup>15</sup> PMI : Centre de protection maternelle infantile

## Proposition n°13

Contribuer à développer la recherche sur les questions de genre notamment par la production systématique de statistiques sexuées permettant un repérage chiffré et une évaluation des discriminations dans différents domaines.

## Proposition n°14

Encourager et soutenir la recherche universitaire sur l'éducation à la sexualité notamment à travers la dotation de bourses d'étude ou la remise de prix.

## ■ Conclusion

Compte tenu de l'expérience et des capacités d'expertise que le Conseil supérieur a pu développer à travers le repérage des différentes pratiques d'éducation à la sexualité, et faisant suite aux rapports produits sur cette question, le CSIS propose à sa Présidente que le prochain groupe de travail s'articule autour de la collecte des outils pédagogiques existants (plaquettes, dépliants, films, mallettes...) et de leur validation selon une grille de critères préalablement établis<sup>16</sup>. Certains d'entre eux pourraient alors être diffusés plus largement notamment à travers les différents sites Internet du ministère et du réseau associatif.

---

<sup>16</sup> Cette grille d'évaluation pourrait être calquée sur celle réalisée par la commission de validation des outils pédagogiques mise en place par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie (MILDT)

■ ANNEXES



## Annexe 1

---

**Audition de Mme Sylvie PIONCHON**  
**Députée départementale aux droits des femmes et à l'égalité dans l'Oise<sup>17</sup>**  
le 31 mai 2005

**La construction socio-culturelle des rôles  
et des identités de sexe, généralités, à l'école et le cas  
particulier des femmes de pouvoir**

■ **Généralités**

Comment les stéréotypes de sexe continuent d'imprégner le processus de socialisation, les messages éducatifs (conscients et inconscients) adressés aux enfants dans la famille? Quels en sont les effets sur les représentations de soi et l'endossement des rôles sociaux de sexe? Ils peuvent se manifester chez les filles par la dépendance affective, l'investissement dans la vie familiale au détriment de la vie professionnelle et leur manque d'assertivité dans les situations de mixité.

La sous-représentation politique des femmes peut s'expliquer à travers la construction socio-culturelle des rôles et des identités de sexe. L'approche sociologique, historique, psychosociologique, anthropologique etc... permet de postuler que le rapport au pouvoir est conditionné par les modèles de réalisation de soi différents proposés aux deux sexes.

Comment donc se construisent, dans notre société actuelle, les rôles et les identités de sexe et quels sont leurs effets sur les choix de vie effectués par les hommes et les femmes?

Il est vrai que la sphère familiale lors des premières années de l'enfant va structurer en profondeur la personnalité de l'individu. Néanmoins l'environnement culturel et idéologique plus global tient une place de plus en plus grande dans la vie quotidienne, notamment à travers l'école et les médias.

Le discours scientifique ne recourt plus désormais à l'idée de nature ou de prédisposition génétique, mais admet que les rôles de sexe s'élaborent dans un contexte social daté et localisé. La société se livre à un véritable travail de programmation sur les individus qui les conduits à endosser les rôles et les représentations attachés à leur sexe.

---

<sup>17</sup> Sylvie PIONCHON a soutenu en décembre 2001 une thèse de science politique sur la place des femmes en politique.

## **A. La famille : premier lieu d'apprentissage des rôles de sexe**

Dès la grossesse, les parents et leur entourage s'interrogent sur le sexe de l'enfant à venir. Les indices annonciateurs de la naissance d'un garçon sont tous connotés positivement (meilleure santé et embellissement pour la mère, grossesse facile, enfant vigoureux...), ce qui n'est pas le cas pour la fille (grossesse fatigante, enlaidissement physique de la mère, enfant mou et passif...).

Les deux sexes n'ont pas la même valeur sociale et les parents, malgré la diffusion de l'idée d'égalité et d'interchangeabilité croissante des rôles de sexe, savent implicitement que la naissance d'un garçon est plus valorisée.

Nombre d'expériences de psychosociologie ont ainsi pu vérifier l'importance du sexe dans les représentations du comportement de l'enfant ainsi que les modalités de l'interaction effective établie avec lui.

Dans le regard porté sur le bébé se retrouvent tout à fait les représentations sociales du féminin et du masculin: les filles sont déjà inscrites dans le registre de la séduction, de la vulnérabilité et de la passivité, alors qu'apparaissent déjà clairement chez le garçon la force physique et la capacité de s'affirmer.

Les petites filles davantage stimulées sur le plan du langage, sont plus protégées, entourées, et par conséquent invitée à la passivité tandis que les petits garçons plus stimulés sur le plan moteur, sont très vite poussées à l'autonomie, à l'activité et à l'indépendance.

Les parents peuvent alors avoir le sentiment de ne faire que s'adapter aux dispositions "naturelles" de l'enfant, confortés en cela par les conseils psychologisants dispensés par une presse magazine spécialisée sur l'enfance.

Cette presse véhicule une vision très stéréotypée des tempéraments féminins et masculins et des rôles de sexe fortement clivés, tant pour le comportement des adultes que des enfants.

### **■ Les pratiques éducatives diffèrent également en fonction du sexe de l'enfant:**

- **avec les filles** : elles sont plus rigides et correspondent aux schémas de *retenue* et de *propreté* du féminin, surdéveloppant ainsi le sens des devoirs mais en bridant l'esprit d'initiative et de créativité et par ricochet la capacité de s'affirmer et de confiance en soi. En revanche grâce à ces comportements d'obéissance, elles s'adaptent plus facilement à la discipline de l'école et font preuve de sérieux et de sagesse au détriment de l'originalité ou de la créativité.

- **avec les garçons** : elles sont plus "souplement structurées" et constituent un environnement plus favorable au développement cognitif de l'enfant (confiance en soi et autonomie). Confronté au caractère directif et impératif des règles il est néanmoins invité à déchiffrer leurs conditions de modulation. La réunion de ces deux dimensions favorise alors la prise d'autonomie et le sens des devoirs. Les garçons sont ainsi réputés plus turbulents et contestataires mais plus originaux et créatifs à l'école.

#### ■ Les différences de sexe dans le temps consacré aux loisirs sont également très marqués

- **Chez les filles** : à partir de 15-17 ans, les jeunes filles allouent déjà près de 40mn supplémentaires que les garçons au travail domestique et disposent d'environ 1/2h de temps libre en moins. L'image de la paresse féminine apparaît moins acceptable. Les jouets des filles se réduisent au domaine maternel et domestique et à la séduction. Les filles pratiquent davantage des activités d'intérieur (forme d'expression intime)
- **Chez les garçons** : l'oisiveté est mieux acceptée chez les garçons. Les jouets qui leur sont offerts sont souvent liés au mouvement, à la mécanique, à l'aventure, à l'agression et ces aptitudes spatiales constituent un critère de réussite déterminant en mathématiques et physique (vers des métiers plus prestigieux). Les garçons pratiquent davantage des activités sportives et d'extérieur qui favorisent l'affirmation de soi et la reconnaissance du groupe des pairs.

#### ■ Le groupe des pairs

Les enfants se choisissent par sexe, évitant soigneusement les situations de mixité qu'ils n'apprécient guère. Les groupes de filles mettent plutôt en œuvre des jeux qui excluent la compétition et l'adoption de règles très élaborées (intimité et confiance) alors que les jeux de garçons reposent essentiellement sur l'affrontement physique et la compétition (plus collectifs et plus bruyants).

La façon d'occuper l'espace de la cour de récréation reproduit la division traditionnelle entre l'espace privé-féminin (faiblesse et fragilité "naturelles" des filles) et l'espace public-masculin (tonicité et agressivité "naturelles" des garçons).

#### ■ Le jeu

Il manifeste et renforce un rapport au corps très différent selon le sexe et les valeurs sociales liées à la féminité et à la virilité : contenance et discrétion pour les filles, affirmation physique et esprit de domination pour les garçons.

#### ■ L'aide pour les tâches ménagères

Les filles sont toujours plus sollicitées que les garçons pour les tâches ménagères. Elles sont très tôt considérées comme des adultes en miniature, auxquels il est important de faire acquérir les exigences de leur rôle social (futurs responsabilités domestiques et maternelles) alors qu'on n'attend qu'une aide ponctuelle des garçons.

## ■ Les besoins cognitifs de l'enfants

L'élaboration d'une conception claire et solide de son identité sexuelle fait partie des repères essentiels de l'enfant. Ceci va l'amener à distinguer de manière fortement stéréotypée le pôle masculin et le pôle féminin. Cette lecture stéréotypée de son environnement favorise chez l'enfant une appréhension structurante et rassurante de la complexité du réel, qu'il réduit et simplifie pour mieux s'y situer et s'y adapter. En outre, l'adhésion aux stéréotypes fonctionne aussi comme une source de valorisation personnelle. Une des fonctions des stéréotypes est de présenter une image gratifiante de soi, en connotant positivement son groupe d'appartenance et négativement le groupe opposé.

Dès 3-4 ans, les enfants manifestent une parfaite connaissance des rôles de sexe et de leur asymétrie qui va favoriser le développement d'une confiance en soi et d'une estimation personnelle chez le garçon alors que la dépendance affective et la passivité favorisées chez la fille la poussent à l'évitement de la confrontation et à la peur de la réussite.

On observe donc que dès l'enfance, filles et garçons ne sont pas pareillement armés pour affronter et s'affirmer dans les situations publiques, et ce malgré l'égalité proclamée entre les sexes.

Quant à l'école, censée fonctionner comme un vecteur d'égalité, on a pu montrer qu'elle tend à renforcer l'acquisition des stéréotypes et des rôles de sexe. Les effets d'attente des enseignants, les programmes, les livres scolaires, les interactions établies avec les élèves tendent plutôt à susciter des projets d'orientation fortement clivés selon l'appartenance de sexe.

## B – Les effets sur les représentations de soi

### 1. La dépendance affective et le manque d'assertivité dans les situations de mixité

Quel retentissement, en terme d'image et de confiance en soi, peuvent avoir pour les femmes, les représentations sociales d'un féminin dévalorisé et l'asymétrie entre les sexes.

#### a) La prégnance du modèle traditionnel de la femme : la dépendance affective et l'investissement dans la famille

Soumises depuis l'enfance à des représentations et des pratiques éducatives qui n'accordent pas la même importance et la même valeur aux rôles sociaux endossés par les deux sexes, les femmes sont préparées à ne pas convoiter le même destin social que les hommes, l'investissement familial tenant une place cruciale dans la construction de l'identité féminine. Le travail de socialisation fonctionne en ce sens pour conformer les femmes au modèle traditionnel de la bonne mère et de la bonne épouse : celles-ci trouvent à se "réaliser" essentiellement dans le mariage et la maternité.

Depuis la petite enfance, les filles sont invitées à utiliser leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles ou rechercher l'autonomie ou l'indépendance, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer. Placées très tôt dans des rapports de dépendance affective, qui leur enseignent que la reconnaissance et la confiance en soi ne peuvent venir que de l'approbation des autres, elles sont davantage poussées à faire dépendre leur image de soi d'un agent extérieur, et beaucoup moins d'une estime personnelle : au final, elles tendent à développer un "moi" plus faible que les hommes. Ainsi, en même temps que les représentations dévalorisées de leur sexe, celles-ci vont progressivement se convaincre de leur incapacité foncière et de leur besoin d'être prises en charge.

La séduction et l'amour vont en ce sens jouer un rôle crucial dans la construction de l'identité féminine: à travers eux, la femme prolonge la relation de dépendance apprise depuis l'enfance.

#### **b) La place du sentiment amoureux**

On est là sur une idée essentielle pour comprendre la construction de l'identité féminine : à savoir la place de l'amour dans l'existence des femmes. Si la dépendance matérielle vis-à-vis de l'homme a cessé d'être un modèle socialement prescrit, la dépendance affective demeure en revanche un comportement dominant requis pour les femmes.

L'éducation reçue par la femme la pousse à sur-investir la place accordée à l'amour dans sa vie et à attendre qu'il organise son destin, alors que l'homme peut être amoureux sans que cela implique une complète réorganisation de sa vie.

L'attente du Prince charmant et l'investissement dans l'amour orientent donc la vie des femmes : elles vont avoir tendance à se sentir reconnues, confirmées dans leur identité de personne et de femme à partir du moment où un homme les a choisies et où elles sont devenues mères. A partir de là, elles vont s'engager dans une situation objective de dépendance, considérant qu'il est de leur devoir de se dévouer pour faire le bonheur de leur famille.

Dans cet esprit, la réalisation personnelle et professionnelle devient un égoïsme insupportable et ne peut passer qu'en seconde position après l'épanouissement de la famille.

**c) Amour et domination masculine**

Les femmes ne sont plus "asservies" dans un lien conjugal qu'elles n'ont pas choisies et qu'elles ne peuvent délier, c'est donc qu'elles recherchent cette dépendance et y consentent, la faisant souvent primer dans leur vie. [cette formulation ne me convient pas ; je préférerais revenir à ma formulation initiale : "C'est d'ailleurs aujourd'hui le tour de force de la domination masculine, qui trouve dans la construction du sentiment amoureux une aide objective très efficace, les femmes recherchant cette dépendance et y "consentant", la faisant primer dans leur vie. C'est un "libre" choix qui procède de la liberté individuelle (ce qui est d'autant plus contraignant)].

**d) La place de l'enfant**

Alors que l'enfant arrivait autrefois sans être toujours désiré et organisait obligatoirement la vie des femmes, aujourd'hui il est fortement désiré, programmé, attendu (parfois au terme de parcours de procréation médicalement assistée très éprouvants), il est survalorisé et surinvesti. La femme souhaite accomplir et s'accomplir à la perfection dans son rôle maternel, y compris en différant ou sacrifiant le cas échéant, ses aspirations personnelles. La place de l'enfant tend donc à remplir une fonction prescriptive encore plus puissante dans la vie des jeunes femmes d'aujourd'hui.

**e) La permanence du modèle traditionnel chez les jeunes**

La diffusion du modèle de la femme active et de l'idée d'égalité entre les sexes n'a donc pas fondamentalement redistribué les cartes dans le rapport amoureux. Les récentes études psycho-sociologiques montrent cette permanence de la dépendance affective et de la force prescriptive du modèle traditionnel de la bonne mère et de la bonne épouse dans la construction de l'identité féminine et ce même parmi les jeunes générations qui prolongent aujourd'hui leurs études et affichent des ambitions professionnelles.

Cette priorité accordée à la vie privée constitue bien une caractéristique de l'être social féminin, puisqu'on la retrouve dans toutes les couches sociales (alors qu'elle n'apparaît jamais dans le discours des garçons, qui se pensent comme des êtres autonomes, non définis par la vie conjugale et familiale).

**f) La fragilisation des filles dans les situations de compétition, réussite des femmes et rupture du couple**

Les situations de compétition, inhérentes à toute vie sociale, requièrent une capacité à supporter les critiques, la solitude, le désamour, la trahison parfois ; elles imposent de savoir faire preuve d'indépendance face au jugement des autres et de confiance en soi. Or, ce sont des traits de caractère qui sont moins développés chez les filles que chez les garçons.

Le renversement des rôles et des statuts traditionnels de sexe engendre le risque de la solitude amoureuse, ce que les femmes sont moins prêtes à supporter que les hommes, l'identité féminine étant encore largement construite sur le couple.

Montrant que les rapports traditionnels de séduction reposent sur la réussite sociale de l'homme et l'effacement de la femme, Enrika APFELBAUM explique que celle qui réussit représente une menace pour l'homme dans la mesure où elle porte atteinte à l'image de supériorité de ce dernier. L'homme peut se sentir humilié et rabaissé par la réussite d'une compagne qui ne lui permet pas de renvoyer l'image sociale de la supériorité masculine.

Les femmes fortement diplômées et exerçant de hautes responsabilités sont plus souvent célibataires. Leur réussite sociale entraîne pour elles une relative dévalorisation sur le "marché matrimonial", alors que les hommes deviennent, eux, des "partis" d'autant plus intéressants qu'ils sont diplômés et exercent des professions prestigieuses. Le pouvoir ajoute à la séduction masculine, alors qu'il en retranche aux femmes.

Les enquêtes menées en milieu scolaire montrent que les filles ont pleinement conscience de cette dissymétrie de statut dans le rapport amoureux dès l'école, ce qu'elles traduisent par une "peur de la réussite", comme si elle devait se garder d'endommager leur capital "matrimonial" par une réussite scolaire trop éclatante.

La contrainte de féminité pousse donc les filles à accorder une attention toute spéciale aux valeurs de l'apparence physique et de la séduction, et à prendre soin de ne pas se retrouver en situation de compétition trop marquée avec les garçons<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> On observe que, contrairement aux garçons, les filles ne comparent en général pas ouvertement leurs performances scolaires à celles de l'autre sexe, alors que les garçons affichent le souci permanent d'apparaître comme meilleurs que les filles. Ce souci se comprend aisément d'ailleurs : dans la mesure où le groupe des filles est un groupe socialement dévalorisé, il apparaît important de ne pas y être assimilé et de pouvoir apporter la preuve d'être supérieur.

## 2. Le rôle de la socialisation dans le développement de la capacité de dominance

Le travail de socialisation pousse donc les femmes à privilégier la dépendance affective, avec pour corollaire de s'accomplir de manière préférentielle dans les rôles d'épouse et de mère.

### a) Les stéréotypes de sexe construisent l'image de soi

Les stéréotypes de sexe ne font pas qu'influencer les jugements différentiels qu'on porte sur les hommes et les femmes, ils contribuent également à construire l'image de soi.

L'expérience conduite par George FELOUZIS auprès d'élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> montre bien l'importance des stéréotypes de sexe dans la construction de l'image de soi:

L'observation des qualificatifs que choisissent les collégiens pour se décrire vérifie en effet que les stéréotypes de sexe sont déjà parfaitement intériorisés et que les deux sexes s'y "reconnaissent".

- **Les filles** sont ainsi placées et se placent elles-mêmes du côté de l'affectivité (sentimentales, capricieuses, caressantes, tendres), de la vulnérabilité (douillettes, sensibles, faibles, peureuses) et de la séduction (coquettes). Elles sont représentées et se représentent comme sensibles aux besoins des autres et soumises à l'autorité, s'affirmant peu (discrètes, timides, obéissantes, dociles).
- **Les garçons** sont perçus et se perçoivent du côté de l'activité (actifs, énergiques, excités) et de l'affirmation personnelle (courageux, combattifs, dominateurs, indépendants, résolus, orgueilleux, directs).

### b) La cognition sociale implicite

L'intérêt de ces travaux est de montrer que ces stéréotypes sexistes sont profondément intériorisés par l'individu et sont susceptibles d'être mobilisés à son insu. Ils agissent en fait comme un mode de connaissance et de jugement implicite et inconscient de l'Autre. On est là sur un mécanisme d'automatisme psychologique, qu'on retrouve aussi bien dans le cas du racisme que du sexisme.

### c) Les conséquences dans les rapports sociaux de sexe

#### • Les stéréotypes de sexe et la mixité

Dans toute interaction sociale intervient en effet un système d'attentes entre les partenaires (*représentation de soi et évaluation de l'autre*) qui joue directement sur la prise de rôle et le statut endossé par chacun. Dans cette optique, les chercheurs ont démontré que la



situation de mixité tend à favoriser, voire à renforcer, la manifestation de représentations et de comportements stéréotypés, et par conséquent joue dans le sens du maintien de la hiérarchie entre les sexes.

Lorsqu'elles sont seulement entre elles, les filles se réfèrent et se comportent moins selon les stéréotypes de la féminité, de même entre eux uniquement, les garçons activent moins les stéréotypes du masculin et de la virilité. En revanche, mis ensemble, les filles et les garçons se crispent davantage sur les représentations et les comportements stéréotypés de leur sexe.

Il n'est pas question de revenir sur la mixité, l'espace social, professionnel, public étant devenu mixte, il convient d'en faire l'apprentissage. En revanche, cette activation des stéréotypes de sexe d'autant plus intense que les individus sont en situation de mixité n'a pas été suffisamment pensée.

- **Capacité de dominance et mixité**

Geneviève VINSONNEAU<sup>19</sup> a conduit dans ce sens des travaux extrêmement intéressants sur la capacité de dominance, suivant l'appartenance de sexe et la situation de mixité.

Elle a conduit différentes expériences invitant des hommes et des femmes à coopérer dans des groupes pour réaliser une tâche.

Placés d'abord dans des groupes non mixtes, on voit logiquement se dessiner des tempéraments et des comportements de "leaders" qui prennent les décisions et orientent le travail du groupe et des personnalités qui occupent des positions qu'on peut qualifier de "dominés". Ces deux types de tempérament se retrouvent aussi bien chez les hommes que chez les femmes et ne semblent donc pas liés au sexe.

En revanche, les prises de rôle changent lorsqu'on éclate les groupes et qu'on place les individus en situation de mixité.

- **les hommes "leaders"** manifestent la même capacité de dominance et conservent leur statut de "dominants" quand ils sont appariés avec des femmes ;
- **les femmes "leaders"** s'effacent, auto-censurent leur point de vue et se mettent à obéir aux consignes des hommes de leur groupe et ce, même si elles ont affaire à des hommes qui occupaient une position de "dominé" lorsqu'ils se trouvaient dans un groupe uniquement composé d'hommes.

---

<sup>19</sup> Geneviève Vinsonneau, *L'identité des françaises face au sexe masculin*, Paris, L'Harmattan, 1997,

Ces comportements féminins d'effacement et de soumission peuvent tout à fait coexister avec le refus de l'idée de la supériorité masculine et l'affirmation de l'égalité entre les sexes, sans que les femmes concernées ne prennent conscience de cette contradiction entre leurs représentations et leurs comportements.

Les femmes peuvent à la fois affirmer leur refus du statut traditionnellement inférieur des femmes et reproduire ce modèle, sans en prendre conscience, dans la confrontation pratique avec les hommes. Il existe donc une discordance chez les femmes entre "*l'identité revendiquée*" et "*l'identité agie*".

La capacité à s'affirmer ne relève donc pas du seul tempérament de l'individu. Il faut aussi tenir compte des stéréotypes de sexe et des situations de mixité qui prescrivent aux hommes de s'affirmer et de s'imposer aux femmes (*même si, par tempérament, ils sont plutôt des "dominés"*), et aux femmes de s'effacer et d'occuper les positions subalternes (*même si, par tempérament, elles sont plutôt des "leaders"*).

- **Dès l'école maternelle et primaire**

Des expériences équivalentes conduites auprès d'enfants de maternelle, et de primaire ont montré que les deux sexes n'utilisent pas les mêmes modes de communication pour s'imposer. Les garçons en groupe utilisent plus volontiers le langage pour *s'affronter et s'affirmer personnellement* (le langage est plus individualiste et "égoïste" chez eux), tandis que les filles s'en servent plutôt pour communiquer et reconnaître leurs partenaires (*le langage fait fonction de lien social*).

**Conclusion :** En définitive, les expériences accumulées depuis l'enfance, liées aux représentations stéréotypées des deux sexes et intériorisées par les individus, aboutissent bien à générer des tempéraments et des comportements très différenciés. Il ne s'agit donc pas d'une disposition de "nature", mais bien d'une construction socio-culturelle.

- **La construction socio-culturelle des rôles et des identités de sexe à l'école**

L'école va ensuite prendre le relais de cette première socialisation différenciée selon le sexe qui est mise en œuvre plus ou moins consciemment dans le cadre de la famille. Les enfants arrivent à l'école en ayant déjà intériorisé les rôles

masculins et féminins et la hiérarchie des sexes. L'école n'est donc pas directement responsable de l'émergence des stéréotypes sexuels.

En revanche, elle participe pleinement de leur reproduction et de leur amplification et fonctionne bien en ce sens comme un lieu de socialisation paradoxal : vecteur d'égalité entre les sexes, elle participe dans le même temps au maintien de la division sexuée du travail et de la hiérarchie entre les sexes.

## **A – Le rôle de l'école dans le renforcement de la différence des sexes**

### **a) Les "effets d'attente" des enseignants**

Très logiquement, comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur. Leurs évaluations des aptitudes et des comportements des élèves sont donc logiquement "contaminées" par les représentations qu'ils se font des rôles et des identités de sexe.

C'est pourquoi dès l'école maternelle, on a pu le vérifier, ils s'attendent à ce que les enfants aient certains comportements et des capacités inégales suivant leur sexe. Le poids des stéréotypes les conduit en fait à surestimer les différences d'attitudes entre les garçons et les filles, et à interpréter leurs dispositions sexuées en terme de nature.

Leurs interventions auprès des enfants vont tendre alors, plus ou moins consciemment, à renforcer les attitudes désirables et à décourager les comportements inadéquats selon le sexe.

Les enseignants s'attendent également à des succès inégaux chez les élèves garçons et filles (notamment dans les disciplines connotées sexuellement), et progressivement leurs interventions différenciées vont induire ces performances sexuées. De nombreuses études ont en effet montré que les comportements des enseignants affectent les représentations de soi et les performances des élèves et, progressivement, contribuent à créer chez l'élève ce qu'on attend de lui.

Les termes qu'utilisent les enseignants pour évaluer les comportements de leurs élèves sont très révélateurs de leurs représentations différenciées selon le sexe. Ils décrivent en effet les filles comme studieuses, dociles, bavardes et bonnes en français, tandis que les garçons sont, selon eux, remuants, violents, individualistes et bons en mathématiques.

Les interventions des enseignants vont alors être dictées par ces stéréotypes de sexe. Les filles sont plus souvent félicitées pour leur conduite (sérieuse et calme), elles font plus souvent l'objet de remarques sur l'apparence, l'habillement. On encourage par là leur dépendance affective vis-à-vis des

maîtres, dont elles vont se mettre à attendre approbation et reconnaissance. A l'inverse, les garçons sont incités à plus d'autonomie, à plus de débrouillardise. Ils sont plus réprimandés et poussés à réussir. Les compliments que leur font les enseignants portent essentiellement sur leurs performances intellectuelles. Les enquêtes montrent au bout du compte qu'ils font l'objet d'un "traitement" privilégié : ils reçoivent en effet un enseignement plus personnalisé et une plus grande part d'attention que les filles (celles-ci en ont d'ailleurs parfaitement conscience).

Il faut signaler que les représentations de la différence des sexes que véhiculent les enseignants ne s'exercent pas qu'à leur insu. Dans certains cas, ces représentations vont servir très clairement de support pédagogique, les enseignants utilisant les différences de comportements pour faciliter la conduite de la classe:

- Ils obligent par exemple les enfants à s'asseoir en alternance filles / garçons pour stabiliser et encadrer plus facilement les garçons : interviennent là les représentations des garçons plus dissipés, alors que les filles "sont" calmes et studieuses.
- Les enseignants qui doivent s'absenter temporairement auront tendance à confier la surveillance de la classe à une fille, qu'ils considèrent comme plus sage et plus responsable.
- Ils misent également sur les "aptitudes" domestiques des filles en leur confiant plus souvent le rangement de la classe.

A travers ces quelques exemples, on voit comment les caractéristiques de genre socialement construites par la famille et l'environnement culturel peuvent être utilisées par les enseignants comme pratique pédagogique. Ce qui tend évidemment à renforcer leur force prescriptive sur l'intériorisation des rôles de sexe par les enfants.

Cette évaluation différenciée des comportements des élèves selon leur sexe se traduit d'ailleurs logiquement dans l'interprétation que les enseignants font de leur réussite. La réussite des filles est mise sur le compte de leur attention en classe et de leur sérieux dans l'accomplissement des tâches : elles réussissent donc grâce à leur travail et à leur conduite exemplaire. Au contraire, les garçons sont toujours supposés gâcher par leur conduite un potentiel dont on ne doute pas ; ils sont décrits comme plus créatifs, originaux, indépendants. L'échec des filles s'explique par une incapacité foncière, il est jugé comme naturel et banal. Au contraire, celui des garçons est mis sur le compte d'un manque d'efforts.

On voit donc bien le message implicite que recèlent ces jugements : les garçons sont intelligents mais ne font pas assez d'efforts, alors que les filles font ce qu'elles peuvent, leurs qualités physiques et leur conduite exemplaire étant finalement toujours susceptibles de suppléer une prestation intellectuelle incertaine et de leur assurer l'amour du maître.

Les filles sont par conséquent plus souvent félicitées pour leur conduite et leur apparence, alors que les compliments et les encouragements manifestés aux garçons portent davantage sur leurs performances intellectuelles.

Les chercheurs parlent donc d'un "double-standard" pour désigner les évaluations que les enseignants font de leurs élèves filles et garçons, et ce aussi bien en matière de comportements que d'exigences pédagogiques.

Les stéréotypes de sexe se retrouvent en effet dans les exigences pédagogiques différenciées que les enseignants manifestent vis-à-vis des élèves filles et garçons. Ainsi, dès l'école primaire, les maîtres passent plus de temps et ont plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture, et avec les garçons en mathématiques. Convaincus que les garçons sont meilleurs en mathématiques que les filles, mais également qu'il est plus important pour eux de réussir dans ce domaine, ils ont tendance à surestimer leur réussite relativement à celle des filles.

Ces représentations se traduisent dans les annotations qu'ils attribuent au travail des élèves. Les enseignants se montrent par exemple plus indulgents dans leurs annotations avec les copies faibles émanant de filles, comme si l'échec de ces dernières en mathématiques était prévisible, excusable car finalement peu important, alors qu'ils développent de plus fortes exigences envers les copies des garçons.

De même en ce qui concerne l'intérêt premier qu'ils soulignent dans une copie : face aux copies des filles, ils se montrent avant tout sensibles à la propreté, tandis que celles des garçons sont louées pour l'intérêt porté à la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision.

Plus globalement, les travaux de psychologie de l'éducation montrent que dans les matières connotées sexuellement, les enseignants prêtent plus d'attention au sexe considéré comme "naturellement" compétent = ils s'attendent plus souvent à le voir réussir, l'encouragent plus volontiers, lui font plus de remarques d'ordre cognitif. Ce qui a évidemment pour effet de préparer la voie à la sexuation des projets d'orientation qui s'observe à partir de l'adolescence. Et cette attitude des enseignants s'amplifie au fur et à mesure de l'avancée en âge des élèves, puisque les aptitudes et le niveau manifestés par l'élève viennent apparemment confirmer les attentes des enseignants.

Autre point important : de la même manière que les parents, les enseignants ont intériorisé que la réussite des deux sexes n'a pas la même valeur ni la même importance et ce message va passer plus ou moins consciemment dans les pratiques éducatives : la réussite scolaire des filles est en effet jugée moins capitale que celle des garçons.

- D'abord parce que les matières n'ont pas le même prestige social ni le même niveau d'exigence. Les mathématiques, domaine de "prédilection" des garçons, ouvrent la voie aux filières de l'excellence et requièrent un

fort investissement scolaire, alors que les lettres et les emplois "féminins", vers lesquels s'orientent massivement les filles, sont socialement moins valorisées et requièrent un bagage scolaire moins poussé;

- Mais intervient également dans ce jugement la représentation de la primauté du travail masculin et du salaire d'appoint féminin.

Parce que l'exercice d'une profession et le statut social jouent un rôle déterminant dans le rôle masculin (et que ça, alors que les filles ont aussi la maternité pour s'épanouir), il apparaît comme plus important de se préoccuper de l'insertion professionnelle des garçons. Pour les filles, on anticipe sur leur futur rôle domestique et maternel : c'est en ce sens que leur réussite scolaire peut apparaître comme moins capitale (elles ont d'autres moyens de se réaliser) et surtout le parcours scolaire doit se construire en intégrant ces futures responsabilités familiales.

Cette anticipation des rôles de sexe clairement différenciés conduit les enseignants à penser que :

- les filles s'investiront moins dans leur carrière professionnelle que les garçons (ce qui peut autoriser à développer moins d'attentes et moins d'ambition dans leur formation scolaire)
- et par rebond, conduit à privilégier inconsciemment la scolarité et la réussite des garçons, notamment dans les filières scientifiques.

On voit donc bien comment les attentes des enseignants (relayées par les familles et prises en charge par les jeunes eux-mêmes) favorisent le maintien et la reproduction, dès l'école, des inégalités sur le marché du travail.

La lecture stéréotypée du comportement des élèves et la tendance à privilégier les garçons s'observe d'ailleurs que l'enseignant soit un homme ou une femme. Ce qui n'est finalement guère étonnant, dans la mesure où les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global implicite ; ils ont pareillement intégré les stéréotypes et les normes sociales.

Les enseignants ne font donc que mettre en situation, et le plus souvent inconsciemment, les rapports sociaux de sexe inégalitaires dans lesquels ils sont eux-mêmes insérés. Et il s'agit là d'une disposition stable et profonde car, même lorsque le traitement inégalitaire des élèves selon leur sexe est clairement mis en évidence, il paraît difficile de revenir à plus d'égalité.

On l'a particulièrement vérifié dans des classes tenues par des enseignantes. En effet, les expériences menées pour corriger ces déséquilibres n'ont abouti qu'à culpabiliser les enseignantes eu égard au dogme de la neutralité de l'enseignement, sans véritablement rétablir la parité dans l'attention accordée aux deux sexes.

Ainsi, après qu'un observateur extérieur a clairement mis en évidence l'attention préférentielle accordée par les enseignantes aux garçons (elles consacraient les deux tiers de leur temps aux garçons, alors même qu'elles pensaient allouer la même attention aux deux sexes), les enseignantes ont tenté de corriger ce déséquilibre en s'intéressant davantage aux filles.

Mais leurs efforts n'ont jamais permis d'atteindre la parité (celles qui se sont le plus "forcées" n'ont alloué encore que 45% de leur temps aux filles), et se sont accompagnés d'un fort sentiment de culpabilité (très dissuasif pour la poursuite de l'expérience), tant elles avaient l'impression de faire un favoritisme outrancier et injuste, sans compter que ce "favoritisme" nouveau déstabilisait les garçons qui multipliaient les interventions et les provocations pour ramener l'attention sur eux.

On voit donc bien comment le dogme de la neutralité de l'enseignement et celui de l'égalité des sexes peuvent fonctionner aussi pour freiner la lutte contre les inégalités.

## **b) Les programmes et les manuels scolaires**

De nombreuses études se sont intéressées au contenu des programmes et des manuels scolaires. Elles convergent à montrer la vision très conventionnelle et stéréotypée qui continue d'être proposée aux enfants et aux adolescents.

L'asymétrie entre les hommes et les femmes s'observe de manière particulièrement frappante et caricaturale dans les manuels du primaire qui ont pour vocation de mettre en scène la vie quotidienne. Ils offrent en effet une vision très traditionnelle de la division du travail entre les sexes. Les figures féminines présentées sont, dans plus de 90% des cas, des femmes au foyer, leur lieu d'intervention est surtout limité à l'espace de la maison où les tâches ménagères qu'elles accomplissent (vêtues d'un tablier) sont détaillées à loisir. Les rares femmes qui sont aperçues en dehors de la maison conduisent leurs enfants à l'école ou en promenade, reviennent du marché avec un cabas, ou bien exercent des professions typiquement "féminines" : infirmière, hôtesse de l'air ou secrétaire.

Les hommes ont, eux, accès à des emplois plus variés et plus prestigieux, ils monopolisent les loisirs (eux seuls lisent ou font du sport) et sont les propriétaires-décideurs des biens de la maisonnée.

La présentation des interactions entre les adultes et les enfants porte elle aussi la marque de cette asymétrie dans les rôles : le père est celui auprès duquel on cherche conseil, c'est lui qui autorise ou interdit, c'est lui qu'on admire, alors que la mère est là pour soigner et consoler.

On retrouve également la marque des stéréotypes de sexe dans la description des caractères des enfants. Les petites filles sont représentées comme

gentilles, timides, obéissantes, vulnérables ; elles aident aux tâches ménagères et elles rêvent toutes de devenir maman. Les petits garçons sont montrés, eux, comme énergiques, volontaires, courageux, indépendants ; ils s'identifient à des métiers requérant des valeurs "masculines" comme la force physique, le courage, l'esprit de décision, le commandement (pompier, policier...)

L'image des femmes et des hommes qui ressort de ces manuels est ainsi extrêmement stéréotypée. Or, les enfants décryptent parfaitement cette spécialisation et cette asymétrie des statuts masculins et féminins. Des études conduites auprès d'enfants de 7 à 10 ans montrent que dans les commentaires qu'ils font des albums, ils ont parfaitement intériorisé une vision androcentrée et fondamentalement inégalitaire des rôles de sexe.

Les psychologues s'interrogent d'ailleurs sur les conséquences psychologiques pour les petites filles du manque de modèles identificatoires qui leur sont proposés. Tout ce que la culture dominante valorise (l'art, la science, la technique, le pouvoir économique et politique...) est en effet présenté sous des traits masculins, implicitement réservé aux garçons et donc donné comme contradictoire avec la sphère réservée aux filles en raison de leur sexe : celle de la famille, de l'affectivité, de l'intérieur du foyer. On peut donc penser qu'une grande partie des potentialités des filles reste inexploitée.

L'asymétrie entre les sexes imprègne également les manuels du secondaire, même si elle tend à apparaître de manière moins outrancière et moins évidente. Ainsi les manuels du secondaire ne véhiculent plus que rarement des schémas ouvertement sexistes. En revanche, ils ne donnent à voir qu'un monde d'hommes, la référence aux femmes y devenant extrêmement rare et étant systématiquement renvoyée à un statut particulier : le général est fondamentalement masculin, mais d'un masculin qui ne s'affiche pas en tant que tel.

Dans les livres de sciences, les exercices proposés ne mettent ainsi en scène que des hommes et des activités connotées comme masculines, les métiers montrés ne sont exercés que par des hommes, les penseurs cités et les illustrations ne proposent que des figures masculines.

Cette domination masculine est encore plus écrasante dans le domaine de la littérature et des sciences sociales, car elle intervient dans la définition même des programmes. Les acteurs politiques, les penseurs, les écrivains, les artistes... que présentent l'histoire, la littérature, la philosophie ne sont pour la plupart que des hommes, ce qui aboutit à une véritable "*censure de l'apport des femmes à la civilisation*".

- Les femmes parlent en effet très peu dans les manuels scolaires.
- Et lorsqu'elles s'expriment, c'est souvent selon les stéréotypes propres à leur sexe.



Les ouvrages retiennent ainsi plus volontiers les textes d'auteurs lorsqu'ils sont relatifs à la sphère des émotions, des sentiments (lettres, journaux intimes) que leurs écrits politiques ou scientifiques. Ils mentionnent plus souvent les péripéties de leur vie privée (comme épouses ou comme maîtresses de "grands" hommes) que leurs engagements et leur action dans la Cité. Les événements historiques rapportés ne mentionnent guère non plus le rôle des femmes (hormis comme saintes ou courtisanes, archétypes du féminin par excellence).

Une analyse globale des manuels scolaires du secondaire a donc permis d'établir que les femmes sont occultées ou cantonnées à une vision traditionnelle de la féminité : elles sont sous-représentées, stéréotypées, cantonnées à la vie familiale et domestique, minorisées, dépendantes de l'homme, à qui sont réservés les premiers rôles, légitimes et valorisés.

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont donc confrontés à des manuels et des programmes censés leur inculquer un savoir objectif, mais qui leur proposent dans le même temps des modèles masculins et féminins de réalisation de soi. Dans l'accès au savoir, les filles se confrontent à un monde masculin, qui dévalorise insidieusement tout ce qui est codé comme féminin. Très peu de figures d'identification au féminin leur sont proposées, alors qu'on sait l'importance du phénomène d'identification dans la construction de la personnalité et le développement de la confiance en soi.

## **B. Les effets sur la confiance en soi et les projets d'avenir**

### **1 - La confiance en soi différenciée selon le sexe**

Les projections et les pratiques éducatives des parents, le modèle familial, les attentes différenciées des enseignants, renforcées par les stéréotypes de sexe véhiculés par les manuels et plus largement par tout l'espace socio-culturel, tout cela n'est pas sans incidence sur la confiance en soi et la réussite que vont pouvoir manifester les filles et les garçons.

Si on se réfère aux nombreux travaux qui ont été conduits en psychologie de l'éducation sur le rôle de la confiance en soi dans la réussite scolaire, on peut souligner de fait l'importance opératoire des "effets d'attente" des enseignants sur les comportements et les aptitudes des élèves. Les représentations des enseignants fonctionnent en fait comme des prophéties auto-réalisatrices, les élèves adoptant progressivement les comportements et les filières convenant à leur sexe.

Les expériences qui ont été conduites ont bien mis en évidence le caractère extrêmement malléable des comportements et des performances. Face à une tâche présentée comme habituellement mieux réussie par les personnes de son sexe, un individu prévoit qu'il aura une meilleure performance que les

individus du sexe opposé, il se montre davantage motivé, il craint davantage d'échouer ou de décevoir, il évalue plus favorablement son résultat, et au final il réussit souvent réellement mieux que lorsque, pour la même tâche, il dispose de l'indication inverse (à savoir que les personnes de son sexe se révèlent peu performantes).

L'information dont l'on dispose se révèle donc capitale dans l'assurance et la confiance en soi que l'on va mettre dans l'accomplissement d'une tâche, et par répercussion intervient dans la capacité réelle de réussite.

Les analyses ont d'ailleurs particulièrement souligné la malléabilité des comportements : les représentations de la tâche se révèlent à ce point déterminantes dans la confiance en soi et la capacité réelle de réussite qu'il est possible de les manipuler pour inverser la différence traditionnelle entre les sexes.

Ainsi, dans des tâches habituellement connotées comme masculines mais qu'un informateur leur présente comme relevant d'une compétence féminine, les garçons se convainquent de leur incapacité foncière et se mettent en situation objective d'échec, alors qu'ils réussiront ces mêmes tâches s'ils disposent de l'information inverse. Même constat pour les filles : elles échouent dans des tâches qui leur sont traditionnellement réservées si on leur laisse à penser qu'il s'agit là de domaines masculins réservés.

A la lumière de ces travaux, on a pu établir que le sentiment d'impuissance ou de compétence est bien socialement construit et qu'il contribue à reproduire la division du travail entre les sexes. Si les filles et les garçons manifestent, à partir de l'adolescence, des compétences inégales dans les matières scolaires, et par suite portent des projets d'orientation différenciés, c'est qu'ils ont progressivement intériorisé des représentations stéréotypées d'eux-mêmes et des matières. Ils construisent par conséquent leur identité sexuelle, et partant leur formation scolaire et professionnelle, en congruence avec les représentations de leur sexe social.

Sur un plan général, on observe que les filles ont très vite moins confiance dans leurs aptitudes que les garçons. Les enquêtes relatives à la confiance en soi mettent en évidence, à partir de 12-14 ans, une moindre estime de soi chez ces dernières, qui doutent d'elles-mêmes, deviennent plus vulnérables à la critique, adoptent des attitudes d'auto-dévalorisation, alors que rien ne les distinguait des garçons à un âge plus jeune. C'est là un effet indéniable des pratiques éducatives différenciées depuis l'enfance. Alors qu'on a constamment encouragé l'indépendance et l'affirmation personnelle chez les garçons, les filles ont, elles, appris la dépendance affective et la passivité. Et l'attitude des enseignants, accordant la préférence aux garçons, est venue renforcer cette situation. Les filles ont ainsi intégré le message implicite selon lequel leur réussite était moins importante que celle des garçons. Leurs

représentations d'elles-mêmes manifestent au bout du compte l'asymétrie entre les sexes à l'œuvre dans l'espace social et culturel, avec laquelle elles sont familiarisées depuis l'enfance.

Les filles traduisent ce manque de confiance en soi jusque dans leur projet professionnel. Elles doutent de leurs aptitudes et envisagent des carrières professionnelles systématiquement moins prestigieuses que celles convoitées par les garçons de même niveau. On a pu remarquer d'ailleurs que le manque de confiance en soi et la moindre ambition sociale constituent bien une caractéristique de l'acteur social femme en général, quel que soit le milieu socio-culturel d'appartenance.

Qu'elles soient issues de milieux aisés et diplômés ou de milieux populaires et défavorisés, les filles ont toutes en commun de douter plus facilement de leurs compétences et de s'auto-sélectionner plus fortement que les garçons dans leurs projets professionnels.

Mais le manque de confiance en soi des filles ne trouve pas à s'exprimer de la même manière suivant le "sexe" des matières. Si les filles sous-estiment leurs capacités et leur niveau de réussite en général, elles le font encore plus dans les disciplines connotées comme masculines. Elles doutent par exemple plus volontiers de leurs capacités en mathématiques que les garçons, et elles sont plus nombreuses à penser qu'il faut être "doué" pour réussir et qu'elles ne possèdent pas ce don.

La comparaison des auto-estimations des deux sexes montre qu'à performance scolaire équivalente en mathématiques, les filles, dès l'adolescence, s'évaluent systématiquement moins bonnes que les garçons et en dessous de leur niveau réel. Elles se montrent également beaucoup plus sensibles aux critiques (qui les paralysent et les démobilisent plus rapidement), et commencent à penser que l'étude des mathématiques est moins importante et moins utile pour elles.

La confiance en soi s'avère en fait fortement déterminée par le "sexe" de la matière. C'est ce qu'a montré une expérience réalisée auprès d'élèves de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>. Malgré un niveau de performances strictement identique dans des exercices de français et de mathématiques, les filles s'estiment meilleures en français, et les garçons en mathématiques. Ces élèves, malgré des aptitudes équivalentes dans les deux matières, ont donc déjà intériorisé l'image sexuée des compétences. Or, ces représentations vont jouer directement sur l'attitude adoptée dans les matières sexuées, et donc sur la réussite effective des élèves.

Dans les matières connotées comme masculines, les garçons abordent ainsi plus souvent les difficultés scolaires qui surgissent par une attitude orientée vers la maîtrise de la tâche (intensification de l'effort, concentration, stimulation), alors que les filles répondent plutôt par une attitude de

dépendance ou de défaitisme (avec démobilitation, détérioration de leur niveau).

Les stéréotypes de sexe attachés aux matières viennent donc ici se cumuler avec les pratiques éducatives différenciées pour expliquer l'échec des filles dans les filières "masculines". Les filles sont peu armées par leur éducation à s'affirmer, qui plus est dans les filières où elles pensent devoir échouer : elles ont plus tendance à laisser s'installer l'échec, qu'elles expliquent par leur incapacité foncière.

Se cumulent donc deux facteurs explicatifs pour comprendre la désaffection des filles dans les filières scientifiques et techniques.

- elles doutent plus facilement de leurs aptitudes
- elles considèrent que ces matières ne sont pas adaptées à leur sexe.

Les chercheurs ont ainsi mis en évidence une notion fondamentale pour comprendre la sexuation des projets d'orientation qu'on observe à partir de l'adolescence : la congruence entre les représentations de soi et les représentations de la matière. Autrement dit, les jeunes choisissent les formations et les professions qui correspondent à leur sexe social.

Les enquêtes menées sur les compétences scolaires des deux sexes ont de fait montré qu'il n'y a pas de différence d'aptitude selon le sexe : le cerveau féminin peut tout aussi bien saisir les subtilités mathématiques que le cerveau masculin celles des lettres. Ces enquêtes concluent au bout du compte que ce ne sont pas des différences objectives de compétence qui peuvent expliquer les conduites d'orientation sexuées des jeunes, car le clivage s'observe même dans le cas de filles et de garçons dotés d'un bagage scolaire identique. L'explication de ces orientations sexuées est en fait plutôt à rechercher dans les différences de représentation de soi en termes d'identité de genre masculin ou féminin. Les différences de projet d'avenir entre les garçons et les filles sont en grande partie le produit et l'expression des différences identitaires et de leur congruence avec l'image des formations et des professions.

Les travaux de psychosociologie sur l'identité sociale ont montré que le choix d'orientation résulte d'un processus d'"appariement" entre l'image de soi et l'image prototypique de la profession. Autrement dit, la désaffection des filles pour les filières scientifiques et techniques s'explique par la faible congruence entre les représentations du féminin que les filles ont intériorisées et l'image du prototype scientifique et technique. Celui-ci est en effet décrit par les filles et les garçons comme étant ambitieux, combatif, audacieux, sûr de soi, peu émotif, peu impulsif...

Il s'agit là de qualités que les garçons s'attribuent lorsqu'ils décrivent l'identité masculine. Il y a donc une forte congruence entre leur image de soi et les formations scientifiques et techniques qui favorise l'attrait pour ces dernières et l'acquisition d'un sentiment de compétence "naturelle".

Au contraire, les filles se décrivent comme sociables, émotives, impulsives, moins bonnes en mathématiques. Par conséquent, les formations à "genre" masculin que sont les sciences et les techniques présentent alors moins d'attrait pour elles dans la mesure où elles constituent une rupture du point de vue identitaire avec leur groupe d'appartenance.

Les représentations des qualités requises pour les sciences (rationalité, logique, exclusion de la sensibilité, compétitivité) se révèlent par conséquent antinomiques avec l'identité culturelle des femmes qui met l'accent sur la relation à autrui, la fantaisie, l'imaginaire, l'affectivité.

Si les filles s'excluent des filières de l'excellence qui ouvrent la voie aux professions prestigieuses et aux postes de pouvoir, c'est ainsi au terme d'un parcours de socialisation qui leur fait acquérir un sentiment d'incompétence, doublé d'un sentiment d'illégitimité, liés à leur sexe : elles tendent progressivement à se retirer de la compétition qui mène au pouvoir sous l'effet d'une impuissance acquise.

## **2 - Les projets d'avenir différenciés selon le sexe**

La construction de la différence des sexes apparaît enfin très clairement dans les projets d'avenir des élèves, reliés à l'anticipation de leur "destin" familial pour les filles.

Un grand nombre de travaux consacrés aux choix professionnels des élèves ont pu établir que si les jeunes affirment :

- qu'un métier est aussi important pour un garçon que pour une fille,
- ou encore que les domaines scientifiques ou technologiques leur sont pareillement accessibles,
- ils n'en effectuent pas moins pour eux-mêmes des choix très stéréotypés (et ce dès le plus jeune âge), avec en particulier le clivage masculin-secondaire/féminin-tertiaire.

C'est ce qu'a clairement mis en évidence une enquête par questionnaire auprès d'un vaste échantillon de garçons et de filles scolarisés en classe de troisième. Tous désirent également poursuivre des études, mais les deux sexes se distinguent dans le type de projet qu'ils privilégient. Les garçons plébiscitent les formations scientifiques, techniques et industrielles, alors que les filles privilégient les formations littéraires et tertiaires.

Le choix de la profession est également fortement sexué : les garçons citent les métiers d'électronicien, de mécanicien, d'ingénieur, d'informaticien, tandis que les filles évoquent les métiers de secrétaire, d'institutrice, de comptable, de professeure.

Dans les appréciations qu'ils portent sur les métiers qui leur sont proposés, les élèves montrent d'ailleurs qu'ils ont déjà une claire conscience de la sexuation qui s'attache aux métiers, différenciant les métiers de femmes (comme secrétaire et assistante sociale) des métiers d'hommes (comme mécanicien et ingénieur).

Cette enquête a également interrogé les lycéens sur la nature des activités qu'ils privilégient dans l'exercice d'une profession, le prestige qu'ils accordent aux formations et aux professions, et les aspects de leur future vie professionnelle qu'ils jugent importants. Sur ces trois points, les filles et les garçons évoquent des projets d'avenir très différents, qui tiennent aux représentations différentes qu'ils ont du monde du travail et d'eux-mêmes.

Ainsi, les filles valorisent de manière très significative les activités "*aider, soigner, s'occuper des autres*" et "*informer, communiquer, enseigner*", tandis que les garçons privilégient les activités "*étudier, rechercher, inventer*" et "*fabriquer, produire, réaliser*".

Dès la troisième, les jeunes sont donc très conformes aux rôles que la société assigne à chaque sexe : les filles se tournent vers les autres et le social, considérant que c'est leur devoir de s'occuper d'autrui à travers l'exercice d'une profession, alors que les garçons préfèrent les objets et la créativité.

Ces préférences sexuées pour la nature des activités se retrouvent logiquement dans le prestige accordé aux formations et aux professions. Les élèves valorisent plus celles où leur sexe est majoritaire :

- les formations littéraires et métiers du tertiaire pour les filles,
- les formations scientifiques et métiers techniques et industriels pour les garçons

Les élèves valorisent donc plus les professions qui présentent un fort degré d'"appariement" avec leur sexe. Par conséquent, ils se dirigeront de préférence vers ces professions, ce qui contribue bien entendu à maintenir le fait que ce sont des professions sexuées (logique circulaire).

Enfin, les deux sexes se distinguent dans les attentes qu'ils énoncent par rapport à leur future vie professionnelle. Les filles se montrent plus soucieuses que les garçons de leurs conditions de travail. Elles insistent notamment sur l'importance qu'elles accordent au fait d'exercer un métier choisi et intéressant permettant d'avoir un grand nombre de contacts, des collègues agréables, un emploi du temps souple et modulable (en particulier pour faciliter la conciliation avec la vie familiale) ; alors que les garçons valorisent plus le fait d'occuper un poste important, de gagner beaucoup d'argent et d'être célèbre.

Filles et garçons ne projettent donc pas les mêmes attentes sur leur avenir professionnel. Ceci en grande partie parce qu'ils anticipent le fait que cet

avenir professionnel n'est pas appelé à tenir la même place dans leur vie. Les garçons placent en effet la dimension professionnelle au centre de leur avenir.

En revanche, la dimension familiale de l'avenir est beaucoup plus importante et explicite chez les filles, et elle entre en compétition avec leur avenir professionnel : dès le collège, les filles incluent dans leur projet professionnel le fait de vivre en couple et d'avoir des enfants. Lorsqu'elles décrivent leur avenir, les filles se réfèrent à leur famille et à leurs amis, en accordant une grande place à leurs états émotionnels, alors que les garçons mettent l'accent sur leurs futures possessions matérielles, leurs loisirs et valorisent leur mobilité professionnelle.

Ces représentations différenciées laissent préfigurer un partage plutôt traditionnel des tâches domestiques entre les futurs conjoints, les filles se préoccupant dès le lycée de dégager une disponibilité pour leur vie familiale, alors que les garçons se mobilisent prioritairement en faveur de leur réussite professionnelle. C'est ce qu'on a pu vérifier sur la base d'une enquête par questionnaire conduite auprès de lycéens de terminale.

Si les filles affirment leur adhésion à l'idéal égalitaire et manifestent le désir d'être plus aidées que les femmes des générations précédentes, elles s'attribuent en tout cas déjà la responsabilité de la majorité des tâches domestiques. Quant aux garçons, ils se montrent relativement empressés à se décharger des tâches domestiques sur leurs futures compagnes (et ils le disent déjà).

La trame est donc déjà posée dans les esprits pour que la pièce bien connue de la division sexuée du travail domestique soit rejouée par les futurs conjoints. Or, cette anticipation différenciée des destins familiaux va jouer un rôle déterminant dans l'orientation des filles : celles-ci construisent en effet pour une grande part leur projet professionnel en fonction de la disponibilité qu'elles imaginent devoir conserver pour remplir leurs obligations familiales. On en a pour preuve l'importance accordée au critère du temps libre, conçu comme un moyen de concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale : 72% des lycéennes interrogées placent ce critère en première place dans le choix de leur profession, contre seulement 11% des garçons qui privilégient eux le critère de la rémunération.

Les filles anticipent donc sur leurs futures responsabilités familiales en cherchant à aménager un temps professionnel de "compromis" : elles préfèrent arbitrer en faveur de professions moins valorisées, mais qui favorisent le temps partiel et des conditions de travail souples, au détriment de carrières prestigieuses mais prenantes (ces carrières nécessitant souvent le passage par les mathématiques).

Le milieu social joue évidemment un rôle dans l'importance accordée au critère du temps libre. Dans les milieux populaires, la division traditionnelle du travail entre les sexes est plus rigide et résiste mieux au changement. Très logiquement, ce sont donc les filles issues de ces milieux qui, anticipant la double charge de travail qui leur incombera, accordent le plus d'importance au critère du temps libre dans le choix de leur profession. Les garçons des milieux populaires ont quant à eux déjà bien intériorisé le partage des tâches entre conjoints : face à cette volonté de "tout concilier" des filles, ils se montrent peu concernés, voire totalement indifférents à ce qu'ils considèrent comme un problème féminin.

Au contraire, les filles des milieux favorisés et fortement diplômés sont en mesure d'effectuer des choix professionnels qui sont moins contraints par le besoin de temps libre. Elles peuvent compter sur un partage domestique plus égalitaire entre conjoints, et espérer un bon niveau de rémunération, leur permettent de recourir plus facilement aux modes de garde des enfants. Plus largement, on observe que les projets professionnels des filles se dégagent d'autant plus des stéréotypes du féminin (image traditionnelle de la bonne mère et de la bonne épouse) qu'elle ont une mère active, exerçant un métier "atypique", qu'elles ont accès à un niveau élevé d'instruction et qu'elles réussissent dans des filières dites masculines.

Le modèle maternel, l'appartenance sociale et le niveau de diplôme visé permettent donc aux filles d'alléger plus ou moins la pression de leurs futures charges familiales sur leurs projets d'orientation. Et l'on peut compter sur le modèle d'identification positive des "pionnières" (qui ont choisi des voies atypiques) pour entraîner dans la marche vers l'égalité.

L'école fonctionne au total comme une formation de compromis entre le modèle égalitaire et le modèle patriarcal traditionnel. Il y a des avancées indéniables et des pesanteurs à travailler. C'est un exercice difficile parce qu'on touche aux mentalités et à ce que l'individu a de plus intime : son identité sexuelle. Mais il y a tout lieu de penser que l'action volontariste entamée ces dernières années, la valorisation et la multiplication des parcours atypiques permettront d'avancer sur le chemin de l'égalité des chances. Pour que les filles et les garçons effectuent des choix en fonction d'affinités profondes et non plus sous la contrainte d'une identité de sexe.

### ■ Le cas particulier des femmes de pouvoir

Si le pouvoir et les comportements de dominance sont traditionnellement réservés aux hommes, comment se fait-il que certaines femmes se départissent des rôles d'effacement et subalternes qui leur sont impartis pour entrer en compétition avec ces derniers jusque dans leurs chasses gardées, et pour y exercer des positions de leadership ?



Les femmes de pouvoir représentent de fait une "transgression" de la division traditionnelle du travail entre les sexes, qui amène à nuancer le caractère déterministe du processus de socialisation que nous avons analysé jusqu'ici. Pour parvenir à convoiter et exercer des positions d'autorité et de pouvoir, il a bien fallu que ces femmes échappent plus ou moins aux représentations sociales de la féminité et acquièrent des capacités d'affirmation personnelle et de dominance, plus souvent stimulées chez les garçons.

Un certain nombre de recherches se sont ainsi attachées à comprendre quel type de socialisation les femmes de pouvoir avaient pu recevoir, et quel impact cela avait pu avoir sur leurs représentations d'elles-mêmes et sur leurs fantasmes de réalisation personnelle. Elles convergent à montrer que les femmes qui endossent des positions de pouvoir ont quasiment toutes été élevées en dehors des représentations traditionnelles de la féminité, ce qui leur a permis de développer des représentations de soi plus positives et plus affirmées (ambition, sentiment de compétence, confiance en soi) et de s'affranchir plus ou moins des rôles et comportements féminins traditionnels.

Pour comprendre les trajectoires particulières de ces femmes de pouvoir, il convient donc ici de rendre toute sa place au contexte et à la marge de manoeuvre individuels que nous avons volontairement délaissés jusque là pour nous intéresser uniquement à la force prescriptive des modèles de sexe. En utilisant le concept de "stéréotype de sexe", nous avons voulu signifier que chaque fille et chaque garçon est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe, et que ces attentes possèdent une réelle efficacité dans la construction des comportements féminins et masculins. Mais il nous paraît tout aussi évident qu'on ne peut exclure, dans les millions de socialisation individuelles, ni les possibilités de transgression, ni les combinaisons inattendues de la part des acteurs, qu'il s'agisse d'innovations personnelles ou collectives.

Les chercheuses féministes américaines ont de fait particulièrement insisté sur la nécessité de ne pas confondre les représentations et les modèles sociaux avec les comportements effectifs des individus, beaucoup plus variables : sous l'influence d'un certain nombre de facteurs, les filles et les garçons ont une possibilité plus ou moins importante de composer avec les rôles de sexe qui leur sont proposés. Nous avons déjà signalé précédemment quelques-uns des facteurs qui permettent aux filles de moduler ou d'échapper plus ou moins à la force d'imposition des modèles de sexe, et notamment leur milieu social. Le cas des femmes de pouvoir appelle à pousser plus avant l'analyse des mécanismes individuels qui permettent d'échapper à la détermination de ces modèles.

La plus ou moins grande adhésion et conformation des filles aux stéréotypes de sexe est corrélée à différents types de facteurs, tels que le statut professionnel de la mère et son niveau d'instruction. On observe ainsi que les filles dont les mères sont actives manifestent des conceptions moins stéréotypées des rôles de sexe que celles dont les mères sont au foyer (c'est vrai aussi pour les garçons) : elles adhèrent plus volontiers

à un partage équilibré des tâches domestiques et soulignent l'importance de l'activité professionnelle dans l'autonomie féminine. Elles ont également tendance à avoir une vision plus positive des femmes, accordant moins de crédit aux images d'incompétence et d'infériorisation qui leur sont traditionnellement accolées. Enfin, les filles des mères actives semblent un peu moins effrayées par la perspective de la réussite sociale, doutant moins d'elles-mêmes et de leurs compétences. Pour M.-C. Hurtig, ceci s'explique par le fait que les mères actives mettent davantage l'accent sur l'apprentissage de l'indépendance : si "*l'incitation à l'indépendance est en liaison positive avec le niveau de motivation, de compétence et de comportement, aussi bien chez les individus de sexe féminin que de sexe masculin*"<sup>20</sup>, elle est particulièrement bénéfique pour les filles, dont on a vu qu'elles sont fortement entravées par une éducation traditionnelle valorisant la dépendance. Sur la base de récits de vie, F. Battagliola a montré l'importance de la prise en compte des modalités concrètes des rapports mères-filles pour comprendre la genèse d'un investissement plus ou moins marqué de la fille sur son avenir scolaire et professionnelle, et, plus largement, sa conquête de l'autonomie<sup>21</sup>. Ainsi, les mères qui valorisent le plus l'indépendance et la réussite sociale de leur fille sont souvent celles qui ont dû, suite à un veuvage ou à un divorce, assumer seules les charges familiales, mais aussi celles qui disposent d'un bagage scolaire important et exercent une profession prestigieuse. Ce sont ces mères qui remettent le plus souvent en cause la division traditionnelle du travail entre les sexes, non pas tant pour elles-mêmes que pour leur fille, qui porte le poids de leur ambition émancipatrice plus ou moins réalisée ou le poids de leur propre revanche<sup>22</sup>. C'est donc "*à travers leur propre histoire et en écho à leurs propres position que les mères puisent les motivations de leurs stratégies éducatives*"<sup>23</sup> : les filles auront d'autant plus de chances d'échapper aux rôles féminins traditionnels que leur propre mère a pu ou espéré s'en libérer elle-même.

La relation au père semble, elle aussi, jouer un rôle déterminant dans l'image de soi et l'ambition sociale manifestées par les filles.

---

<sup>20</sup> Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin, "Les catégories de sexe : des catégories cognitives ?", in *Bulletin d'information des études féminines*, n°17, 1985, p.21-38.

<sup>21</sup> Françoise Battagliola, "Familles et devenir des filles", in *Fille ou garçon. Education sans préjugé*, actes du colloque "Education et préjugés sexistes" (Paris, 17-18 octobre 1984), Paris, Magnard, 1985, p.76-80.

<sup>22</sup> A.-M. Daune-Richard et C. Marry ont souligné l'importance de ce désir de revanche de la mère dans le projet scolaire et professionnel de jeunes filles inscrites dans des filières "masculines". Ayant vécu les rapports hommes / femmes sur le mode de l'injustice et de la domination, ces mères ont reporté sur leurs filles leurs aspirations à plus d'indépendance par rapport aux aléas de la vie de couple et du mariage, et éventuellement à plus de considération de la part du mari. D'une manière générale, ces mères remettent en question, à partir de leur expérience familiale, le "pouvoir" des hommes et souhaitent voir leurs filles mieux armées qu'elles-mêmes dans ce qu'elles analysent comme un rapport de force. En ce sens, la concurrence des jeunes filles dans les bastions traditionnellement réservés aux hommes leur apparaît comme un bon moyen de s'affirmer face au pouvoir masculin (cf. Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry, "Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels", in *Formation-emploi*, n°29, janvier-mars 90, p.35-50).

<sup>23</sup> Françoise Battagliola, "Familles et devenir des filles", art. cité, p.80.

On a ainsi pu montrer que les femmes de pouvoir ont quasiment toutes eu une relation exceptionnelle avec leur père : avant d'être distinguées dans un rôle public de premier plan, elles ont été élues par leur propre père, qui s'est particulièrement soucié de leur formation, qui leur a montré sa fierté et sa confiance dans leurs capacités, qui a fondé sur elles un projet ambitieux<sup>24</sup>. Grâce à cette relation de confirmation, elles ont pu se construire en étant préservées des tabous ordinaires qui entravent psychologiquement les femmes. C'est ce que constate E. Guigou au terme de son enquête auprès de femmes politiques de premier plan, en France mais aussi à l'étranger (cf. M. Thatcher, I. Gandhi, B. Bhutto) : "*la confiance donnée, dès l'enfance, par la personne incarnant la force et la puissance constitue un viatique pour le reste de l'existence*"<sup>25</sup>. M. Maschino confirme lui aussi l'importance de la relation père-fille dans la biographie des femmes de pouvoir qu'il a pu interroger : "*C'est la nature même du rapport père-fille, la profondeur de cet attachement, l'idéalisation qu'il suscite qui jouent un rôle déterminant. C'est l'image du père qui séduit, c'est dans les traces du premier homme qu'elle a aimée que la gamine met ses pas.*"<sup>26</sup>

Les femmes de pouvoir semblent en fait avoir souvent occupé pour leur père (et leur mère) la place du "*garçon manquant*"<sup>27</sup> qui, parce qu'il était absent (filles uniques, fratries exclusivement féminines), décédé ou "défaillant", n'était pas en mesure de réaliser les stratégies parentales de promotion sociale qui pèsent encore aujourd'hui plus spécifiquement sur les garçons<sup>28</sup>. Parce que leur père n'avait pas à sa disposition un héritier pour porter et concrétiser ses ambitions, il a reporté cette frustration sur elles et les a élevées indépendamment des normes traditionnelles de la féminité pour leur permettre de soutenir l'orgueil paternel et le projet parental. C. Baudoux a ainsi pu montrer que le fait d'être l'aînée d'une famille de filles, et donc d'être considérée et traitée par son père comme le garçon de substitution, constitue un atout pour obtenir un poste de direction dans le système québécois d'éducation<sup>29</sup>.

Cherchant à éclairer les différents facteurs qui expliquent le choix par les filles de filières réputées "masculines", tels que les formations de technicien supérieur en automatisme, en productique ou en électronique, A.-M. Daune-Richard et C. Marry ont elles aussi mis en évidence l'importance du milieu familial et du rôle assigné à la

---

<sup>24</sup> Cf. Margaret Hennig et Anne Jardim, *Carrières de femmes*, Paris, Presses de la Renaissance, 1978.

<sup>25</sup> Elisabeth Guigou, *Etre femme en politique*, op. cité, p.199.

<sup>26</sup> Maurice Maschino, *Après vous, messieurs*, op. cité, p.98.

<sup>27</sup> Cf. Isabelle Lasvergnas, "Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes", in *Recherches féministes*, GREMF, Université de Laval, vol. 1, n°1, 1987.

<sup>28</sup> M. Chaudron a de fait montré que, sous couvert du discours sur l'égalité des sexes, les aspirations parentales au maintien ou à l'élévation du statut social de la famille continuent de peser davantage sur les garçons que sur les filles. Notamment parce que les garçons ont à prendre en charge le rôle "masculin" de soutien de famille alors que les filles sont représentées comme potentiellement "limitées" par leurs futures responsabilités maternelles et domestiques (cf. Martine Chaudron, "Sur les trajectoires sociales des femmes et des hommes. Stratégies familiales de reproduction et trajectoires individuelles", in *Le sexe du travail*, Grenoble, PUG, 1984, p.17-28 ; "Rapports intergénérationnels et destin de la fratrie", in *Dialogue*, n°90, 1985, p.58-69).

<sup>29</sup> Cf. Claudine Baudoux, *La gestion en éducation : une affaire d'hommes ou de femmes ?*, Cap-Rouge, Presses Inter Universitaires, 1994, p.161-168.

jeune fille<sup>30</sup>. Le fait marquant qui ressort de leur étude est que toutes les jeunes filles interrogées occupent, à des degrés divers, une "place de garçon" dans leur famille d'origine : leur parcours scolaire atypique et leur entrée en concurrence avec les garçons dans leurs formations réservées correspondent à la prise en charge symbolique du statut de l'héritier mâle, qu'elles en aient conscience ou non. A.-M. Daune-Richard et C. Marry observent d'ailleurs que l'appropriation par ces jeunes filles du projet parental masculin peut aller, chez certaines d'entre elles, jusqu'à une déconsidération et un rejet du féminin. Elles décrivent les métiers féminins comme peu épanouissants, peu gratifiants, voire comme des métiers "repoussoirs", et, plus fondamentalement, se représentent la femme comme captive d'une "condition" subordonnée (aussi bien dans la famille que dans la société en général) qu'elles refusent expressément pour elles. A travers le choix d'une formation atypique pour leur sexe, il s'agit alors, à leurs yeux, d'exercer un métier qui offre des perspectives de carrière, mais aussi, de par son caractère masculin, constitue un défi au pouvoir et à la domination des hommes : ces jeunes filles manifestent le désir de renverser l'ordre des sexes, de s'affirmer et de commander aux hommes. L'enquête de A.-M. Daune-Richard et C. Marry montre donc bien que, pour convoiter des positions et des rôles masculins, les jeunes filles doivent avoir hérité, "*dans leur famille d'origine, d'une position qui les situe à la marge de leur catégorie de sexe*"<sup>31</sup> : celles-ci sont en fait porteuses d'un projet parental masculin, qui les place à la position du garçon.

L'importance des modèles identificatoires dans les cursus féminins atypiques a été également bien soulignée. M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry, qui se sont intéressées aux biographies familiales de normaliennes scientifiques et de polytechniciennes, ont ainsi montré que 54% des premières et 66% des secondes comptaient au moins une femme scientifique (diplôme universitaire ou Grande école) parmi leurs ascendants ou collatéraux, ce qui constitue des taux particulièrement remarquables au regard de la rareté des effectifs scientifiques féminins dans la population

---

<sup>30</sup> Cf. Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry, "Autres histoires de transfuges ?", art. cité.

<sup>31</sup> Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry, "Autres histoires de transfuges ?", art. cité, p.47. Les auteures aperçoivent toutefois une "*certaine irréductibilité des différences de sexe*" dans les conduites d'échec manifestées par un certain nombre de ces jeunes filles. Il peut en effet être particulièrement difficile de porter un projet "masculin" en lieu et place d'un père et / ou d'un frère ayant échoué à le réaliser, ou encore de prendre en charge une revanche maternelle sur fond de frustration dans les rapports hommes / femmes : certaines jeunes filles, oppressées par des tensions psychologiques insolubles, n'ont alors d'autre alternative que d'échouer dans la mise en oeuvre d'un projet qui ne leur appartient pas et qu'elles ressentent, plus ou moins consciemment, comme une recherche de transgression socialement incongrue, incompatible avec leur identité de sexe. A.-M. Daune-Richard et C. Marry observent d'ailleurs que plus un projet scolaire atypique est motivé par la recherche d'une rupture avec l'ordre des sexes, plus il comporte de chances d'échouer : ce sont les jeunes filles qui se montrent les moins attachées à l'idée du renversement des rôles de sexe qui semblent payer le tribut psychologique le moins élevé et qui réussissent le mieux. Qui plus est, pour toutes les jeunes filles interrogées, la transgression des rôles de sexe qu'elles expérimentent dans leur formation ne va pas jusqu'à une remise en question de l'assignation domestique traditionnelle des femmes : leur projet professionnel inclut déjà les charges familiales à venir, dont les jeunes filles s'adjugent la responsabilité exclusive.

globale<sup>32</sup> : l'exemple d'une femme scientifique dans l'entourage proche, familiarisant avec l'univers scientifique et démystifiant son caractère masculin réservé, a sans aucun doute permis aux filles de se sentir davantage autorisées à entrer en compétition avec les hommes dans ces filières de l'excellence. J. Allouche-Benayoun et M.-C. Kançal ont souligné, elles aussi, le rôle primordial des modèles d'identification dans les trajectoires professionnelles de femmes cadres<sup>33</sup>. Pour construire des images positives d'elles-mêmes et se sentir autorisées à endosser des positions d'autorité et de pouvoir, ces femmes se sont très peu appuyées sur des modèles féminins d'identification. La mère n'a, à ce titre, jamais été prise comme un modèle d'identification positif : pour l'ensemble des femmes interrogées par J. Allouche-Benayoun et M.-C. Kançal, elle a au contraire incarné un modèle de soumission et de passivité dont elles ont expressément cherché à se déprendre. Les femmes-leaders se sont en fait construites en s'identifiant à leur père, ou à un grand-père prestigieux, plus rarement à une grand-mère lorsque celle-ci avait travaillé (à une époque où le travail féminin était encore rare) et occupé une place importante dans l'environnement familial du fait d'une forte personnalité. Le prestige dont jouissent ces modèles identificatoires aux yeux des femmes interrogées se nourrit de leur (apparente) maîtrise sur leur vie et sur celles des autres : le père, le grand-père, la grand-mère sont représentés comme des personnes volontaires et autoritaires qui commandent aux autres, se font obéir et sont sûres d'elles ; ce sont des personnes qui dirigent leur vie librement au lieu de la subir. Tout l'opposé du modèle maternel...

Ces modèles identificatoires sont également corrélés à un désir prononcé durant l'enfance d'être un garçon pour en avoir le prestige et l'assurance. Les femmes-leaders ont ainsi ressenti très jeune la supériorité de statut qui s'attachait au masculin : elles ont jalosé un frère plus "poussé" et glorifié dans ses études qu'elles-mêmes, elles ont porté un projet parental qui les aurait voulu héritier mâle. Elles ont alors cherché, par dépit ou par piété filiale, à adopter des comportements et des rôles masculins qui les rehaussaient. J. Allouche-Benayoun et M.-C. Kançal observent au bout du compte que *"c'est dans la famille donc, très tôt, que se développent les conditions psychologiques qui vont pousser ces femmes hors des sentiers battus, conditions psychologiques dont on sait l'importance dans la structuration de la personnalité"*<sup>34</sup>.

L'observation des biographies familiales de femmes qui ont suivi des cursus atypiques les plaçant en concurrence avec les hommes dans des bastions masculins et qui exercent des positions de pouvoir permet en définitive de mieux cerner encore les mécanismes qui président à la construction socio-culturelle du rapport au pouvoir. Ces biographies mettent l'accent sur les conditions psychologiques et

---

<sup>32</sup> Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry, "Femmes et sciences. Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes", in *Formation Emploi*, n°55, juillet-septembre 1996, p.3-17.

<sup>33</sup> Cf. Joëlle Allouche-Benayoun et Marie-Claude Kançal, " Trajectoires professionnelles de femmes cadres", in Nicole Aubert, Eugène Enriquez et Vincent de Gaulejac (dir), *Le sexe du pouvoir*, op. cité, p.260-273.

<sup>34</sup> Joëlle Allouche-Benayoun et Marie-Claude Kançal, " Trajectoires professionnelles de femmes cadres", art. cité, p.266.

sociologiques particulières qui ont présidé à la socialisation de ces femmes, conditions dont C. Dowling a souligné le rôle déterminant dans la possibilité que peuvent avoir les femmes d'échapper plus ou moins au "*complexe de Cendrillon*", ce sentiment féminin d'impuissance et d'infériorité inculqué habituellement par le processus de socialisation<sup>35</sup>.

Les femmes-leaders ont, pour la plupart, en commun d'avoir porté un projet parental masculin qui leur assignait la place du garçon et leur a permis de se construire en dehors des normes traditionnelles de dépendance et de passivité qui définissent le sexe social féminin : elles ont ainsi pu acquérir une plus grande confiance en elles-mêmes et en leurs capacités, ainsi qu'une certaine ambition sociale, conditions *sine qua non* pour affronter la compétition sur les postes de pouvoir.

Au total, on vérifie donc bien que les modèles de comportement socialement prescrits aux femmes se révèlent antagonistes de ceux requis pour désirer et exercer le pouvoir. Les femmes intègrent des représentations d'elles-mêmes et de leur rôle qui les portent peu à rechercher les gratifications et à supporter le coût psychologique de la compétition sociale, surtout dans les bastions masculins. Les représentations sociales dominantes privilégient au contraire l'accomplissement de l'identité féminine dans un destin familial, fondé sur la dépendance affective et l'oblation, ainsi que sur le manque de confiance en soi et en ses capacités.

On le voit ainsi au niveau du système éducatif, qui constitue une première étape dans l'opérationnalisation de la division traditionnelle du travail entre les sexes : la socialisation différentielle des sexes aboutit à la mise en œuvre d'un processus d'auto-exclusion des filles des filières de l'excellence. "*Parce qu'elles sont mal préparées à goûter les plaisirs de la lutte, parce qu'elles évaluent mal leurs atouts, et parce qu'elles anticipent, en les exagérant peut-être, les besoins de disponibilité [familiale] qui accompagneront leur carrière professionnelle, les filles hésitent à s'engager dans des filières très compétitives*"<sup>36</sup>. Sous couvert d'un discours prônant l'égalité et l'interchangeabilité des rôles de sexe, le processus de socialisation, notamment dans le cadre de l'école mixte, s'inscrit tout à fait dans un contexte culturel global qui travaille au maintien du partage du travail et du pouvoir entre les hommes et les femmes. C'est en ce sens que nous retenons les représentations des identités sexuées comme une explication majeure dans l'exclusion des femmes des sphères décisionnelles.

Comme le souligne J. Kirkpatrick, le pouvoir ne pourra par conséquent venir véritablement aux femmes qu'au prix d'une refonte globale des représentations des rôles et des identités de sexe, lorsqu'il cessera d'être représenté comme un attribut viril, exclusif de la féminité ; autrement dit, lorsque les filles intégreront des images d'elles-mêmes et de leur rôle compatibles avec sa quête et son exercice. Pour cela, il sera "*nécessaire d'abandonner l'idée [...] que les hommes sont les gouverneurs*

---

<sup>35</sup> Cf. Colette Dowling, *Le complexe de Cendrillon*, op. cité.

<sup>36</sup> Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !*, op. cité, p.224.

*naturels de la société, que les femmes ne sont pas capables d'exercer un leadership politique (ou social ou religieux), que les hommes sont naturellement plus aptes à occuper des positions d'autorité parce qu'ils sont plus rationnels, plus stables, plus capables de faire face à des défis difficiles. Et il serait tout aussi nécessaire de cesser de penser qu'il y a quelque chose d'ineffablement incompatible entre la féminité et la quête du pouvoir*<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Jeane J. Kirkpatrick, *Political woman*, New York, Basic Books, 1974, p.244. (citée par Françoise Gaspard, Claude Servan-Schreiber et Anne Le Gall, *Au pouvoir, citoyennes !*, op. cité, p.124).

## Annexe 2

---

**Audition de Mme Marika MOISSEFF**  
**Ethnologue et psychiatre au Centre National de Recherche Scientifique**  
le 23 septembre 2005

### Représentation de la procréation, de la féminité et du rapport entre les sexes à travers les films de science-fiction

L'imagerie populaire occidentale, et plus particulièrement la science-fiction et les films d'horreur, particulièrement appréciés par les adolescents, tend à présenter les différences, non seulement entre cultures mais aussi entre les sexes comme une distinction entre espèces, c'est-à-dire comme une distinction irréductible et hiérarchiquement orientée. Les Occidentaux, et plus particulièrement les Américains du Nord qui sont supposés les plus évolués, conservent généralement la morphologie humaine ; les protagonistes étrangers, aisément assimilables au migrants de l'Est et du Sud, sont eux décrits sous les traits d'une espèce moins évoluée mais plus prolifique, insecte ou arachnoïde, voire reptilienne, c'est-à-dire bien en deçà du stade des mammifères. La particularités de ces espèces au regard des mammifères est censée renvoyer à leur moindre sensibilité au plan émotionnel et à leur non respect de l'individu qu'elles sacrifient au profit de la collectivité. Les méchants sont montrés comme totalement soumis aux lois de la sélection naturelle réduite ici à la loi du plus fort, à savoir qui réussira à produire le plus grand nombre d'individus de son espèce.

Le savoir populaire associe l'archaïsme d'une espèce, d'une culture, d'un genre, à sa propension à accorder la suprématie aux activités reproductrices. La part la plus importante qui revient à la femme dans le processus reproducteur, à savoir la gestation et l'instinct maternel qui lui est rapporté, va alors pouvoir être perçue comme un fardeau bloquant l'évolution de la moitié féminine de l'humanité.

Cette idéologie simplifiée permet de concevoir la distinction entre l'homme et la femme comme une différence en nature similaire à celle qui oppose deux espèces différentes. Dans l'imagerie populaire, la transformation d'une femme en mère potentielle ou avérée est ainsi présentée comme une véritable métamorphose : en se transformant en femelle gestante, le corps de la femme exprimerait un stade évolutif antérieur, donc nécessairement inférieur, la viviparité révélant son appartenance à une espèce inféodée aux nécessités de la reproduction biologique et aux activités physiques afférentes qui ne favorisent pas l'accès aux cimes de la spiritualité auxquelles l'évolution a conduit l'humanité. On tendra donc à opposer les vertus de



l'amour et de la volupté sexuelle libérée du joug reproducteur aux dangers de l'involution auxquels la reproduction féminine soumet les hommes.

Et comme la transformation de la femme en virtuelle procréatrice s'opère à la puberté, écrivains et metteurs en scène vont pouvoir exercer leur talent en représentant la puberté féminine sous la forme d'un changement radical, d'une véritable métamorphose : la jolie nymphette, une fois possédée par les forces génésiques, prend les traits d'une femelle d'une autre espèce, une espèce archaïque dont le paradigme est l'insecte, la reine pondreuse, révélant ainsi sa vraie nature de monstre primitif dangereux et mortifère.

### ■ **Les avatars de la puberté féminine à travers les films et séries de science-fiction**

Dans les sociétés occidentales modernes, l'aptitude des adolescents à accéder aux joies du sexe est devenue l'objet de toutes les attentions ; il paraît essentiel aujourd'hui d'en prévenir les conséquences fâcheuses : les maladies sexuellement transmissibles au rang desquelles on place également la grossesse. L'enseignement de la sexualité tend donc à se focaliser sur les moyens d'empêcher les grossesses précoces présentées comme un obstacle à la réussite scolaire et professionnelle, d'une part, et à l'épanouissement sexuel, d'autre part.

Les films ou séries américaines qui s'adressent de façon privilégiée à un public adolescente, et qui sont bien souvent rangés dans la section des films d'horreur, offrent des réponses fort imagées, voire saisissantes, aux questions que les adolescents sont amenés à se poser sur leur transformation éventuelle en futurs procréateurs. Ces images, bien que monstrueuses, sont parfaitement congruentes avec le discours que les adultes assènent aux adolescents quant aux abominations qui les guettent s'ils pratiquent le sexe sans se prémunir contre le fléau de la grossesse.

La fonction procréatrice féminine est présentée dans ces films comme un phénomène parasitaire potentiellement mortel, force démoniaque qui menace l'humanité.

La série "*Buffy contre les vampires*" est tout à fait caractéristique. Buffy est un héros féminin, une adolescente, qui a pour mission de sauver l'humanité aux dépens de sa vie familiale actuelle et future : elle doit privilégier ce rôle éminemment supérieur et nous apprenons qu'elle ne pourra, pour cette raison même, fonder une famille et avoir des enfants. Les tueuses de vampires ne sont pas censées avoir d'enfants, elles doivent sacrifier leur vocation maternelle pour être à même de se consacrer corps et âme à leur tâche d'élues. Ce feuilleton fait suite à un film inaugural où Buffy apprenait qu'elle serait à même de reconnaître un vampire "grâce" aux crampes abominables identiques aux douleurs des règles que la présence de ce type de monstre assoiffé de sang provoquerait en elle.

Le film de Brian De Palma tiré du roman de Stephen King (1972) "*Carrie*" mettait en scène une petite fille maintenue innocente par une mère abusive, mère qui abhorrait l'acte sexuel lequel l'avait contrainte à devenir mère, et par là, souillée. *Carrie* découvrait, effrayée, dans les douches du collège, l'apparition de ses premières règles tandis que toutes les autres filles se moquaient d'elle. Une fois pubère, son innocence se muait en une force phénoménale qui lui permettait de se venger de tous en les détruisant d'un seul regard.

"*L'Exorciste*" de William Friedkin, sorti à la même époque, montre également une fille à peine pubère "possédée" par des forces démoniaques.

Ainsi, la suprématie féminine de l'enfantement, de la grossesse, est rapportée comme autrefois, aux "forces de l'ombre", aux démons avec lesquels la femme aurait un lien privilégié et qu'il faudrait, sans relâche, exorciser de générations féminine en génération féminine.

### ■ L'image de la procréation dans les films et séries de science-fiction

Dans la plupart des films d'horreur dont les adolescents sont si friands, le monstre n'est autre que le masque hideux qui sert à désigner, dans l'occident moderne, l'aspect inhumain, bestial, invasif, en un mot, parasitaire de la procréation.

Les forces génésiques féminines constituent donc un lieu persistant de fascination et d'effroi : ce monstre tapi au fond de chaque femme peut se réveiller à tout moment et transformer ses partenaires sexuels en d'innocentes victimes et selon l'adage populaire, les femmes font parfois aux hommes des enfants "dans le dos".

Par ailleurs, il est utile de rappeler que dans les plus éminents laboratoires de biogénétique, une nouvelle théorie a vu le jour : les mâles seraient des parasites se servant des femelles pour reproduire leurs gènes car ils en sont, à eux seuls, incapables, tout comme les parasites et les virus. Comment donc ne pas établir un parallèle entre, d'une part, la figure du mâle parasite inoculant ses gènes supérieurs aux innocentes victimes que seraient les femelles et, d'autre part, les créatures malveillantes des films de sciences fictions et d'horreur qui se servent d'hôtes porteurs humain pour prendre corps car ils sont inaptes à se reproduire entre eux.

Ainsi, l'aptitude de la femme à pouvoir être fécondée, *parasitée*, par une semence qui n'est pas la sienne, c'est-à-dire sa capacité à être mère porteuse, renvoie aussi à la possibilité qu'elle soit la voie par laquelle s'incarne le diable ou sa descendance ("*Rosemary's baby*" de Polanski en 1976).

On peut également noter que, dans les sociétés occidentales, les enfants tendent effectivement à être qualifiés de "chronophages", c'est-à-dire comme consommant de façon éhontée le temps et l'énergie de leurs parents, et tout particulièrement de leur maman, la métamorphosant en esclave totalement dévouée à son petit.

L'appropriation des pouvoirs féminins par les hommes est une thématique que l'on retrouve au fil des rites et des mythes plus traditionnels. Elle sert alors à justifier la supériorité masculine et leur rôle d'initiateurs pour les garçons et les filles, les hommes et les femmes.

Dans cette nouvelle mythologie contemporaine, ceux qui tentent de s'accaparer les pouvoirs reproducteurs de la femme (les militaires, les biotechnologistes, les extra-terrestres) sont du côté des méchants. Ainsi, l'idéologie occidentale qui émerge dans ces films de science fiction, est sous-tendue par la crainte qu'une reproduction incontrôlée n'aboutisse au remplacement d'une civilisation dite évoluée par une autre estimée plus proche de l'animalité. La reproduction renvoie moins à la perpétuation de l'espèce qu'à son anéantissement par surpopulation ou par substitution, une espèce ou une population pouvant en supplanter une autre.

Bien des récits d'anticipation comme "*le meilleur des mondes*" de Huxley, reflètent l'évolution des représentations et des pratiques touchant à la reproduction dans les sociétés occidentales où les activités sexuelles et la procréation renvoient à des domaines séparés et qu'il faut séparer; l'érotisme est alors l'apanage de l'humanité, il inscrit pleinement la culture tandis que la reproduction naturelle rabaisse au niveau de la nature et, par là, de l'animalité. De fait, la fertilité féminine est alors considérée comme une maladie contre laquelle les femmes doivent se soigner, de la puberté à la ménopause.

Huxley dès 1932, lorsqu'il publie "*le meilleur des mondes*" où le libertinage et le sexe sont roi, associe l'émancipation sexuelle au contrôle sur la fécondité. Et, en effet, liberté sexuelle et égalité des sexes sont redevables aux moyens développés pour maîtriser la fertilité. De fait, la grossesse, cette phase de la reproduction sexuée dévolue aux seules femmes, confine à une asymétrie entre les sexes quasi intolérable dans le cadre d'une idéologie qui se fonde sur l'égalité. Dans cette optique, l'égalité entre hommes et femmes doit en passer par la symétrisation des rôles sexuels, masculins et féminins, paternels et maternels. Seul obstacle : la gestation, la nécessité d'en passer par un corps maternel pour naître et pour faire naître. Une solution envisageable? Faire en sorte que les humains ne soient plus enfantés à l'intérieur d'un corps de femme mais dans un environnement asexué. Pour devenir l'égal de l'homme, la femme devrait donc sacrifier ce qui était son exclusivité : la grossesse, voire l'enfant.

Dans l'iconographie hollywoodienne, la figure de la rédemption est incarnée par le lieutenant Ripley, l'héroïne de "*Alien*", une superproduction en quatre épisodes : elle doit, elle aussi, pour sauver l'humanité menacée par une créature aberrante, sacrifier sa progéniture, la fille puis le fils que la créature extraterrestre la contraint à enfanter. L'utérus y est perçu et présenté comme une boîte de Pandore d'où peuvent s'échapper mille démons.

La grossesse peut alors se manifester dans l'imaginaire culturel sous la forme d'une entité autonome, scindée de son support habituel, la femme. Elle prend l'aspect d'une

bête dont le masque monstrueux recouvre les pouvoirs féminins occultes et mortifères.

Ainsi, ces images issues de la science-fiction nous révèlent sous une forme condensée et métaphorique la façon dont l'idéologie occidentale associe différence des sexes et différences culturelles en les appréhendant comme des différences entre espèces distinctes et constituent une nouvelle forme de mythologie contemporaine.

## Annexe 3

---

### **Audition de Mme Nicole MOSCONI**

**Professeur en sciences de l'éducation**

le 24 octobre 2005

### **Mixité et pratiques enseignantes**

La mixité scolaire dans l'école républicaine contemporaine a été introduite tardivement dans les années 1960-70 afin de traduire dans le champ scolaire les progrès de l'égalité politique et juridique entre les sexes.

Elle représente l'affirmation d'un droit égal de tout individu, quelque soit son sexe, à l'instruction, à tous les savoirs, à tous les cursus et à toutes les filières du système scolaire et universitaire et donc à tous les diplômes et à toutes les professions sur lesquelles ils débouchent. La mixité est bien la condition de l'égalité d'instruction. Mais en est-elle vraiment la réalisation effective?

Mais quelle est la signification politique de la mixité et les transformations sociales qui ont rendu possible la mixité scolaire, comme innovation institutionnelle? Quels sont les écueils de la mixité scolaire et comment, si elle a entraîné des pratiques nouvelles chez les enseignant(e)s, les recherches montrent que celles-ci ne vont pas en général dans le sens de la réalisation d'une égalité des sexes. Néanmoins, des innovations pédagogiques ont été tentées par certains enseignants afin de tendre vers une éducation à l'égalité des sexes.

#### **1. Les transformations sociales et la mixité scolaire**

Les sociétés démocratiques contemporaines mènent une politique de société qui tend à poser l'égalité des droits et l'égalité de dignité entre les êtres humains. Ainsi, au principe de séparation et de ségrégation, elles opposent le principe de mixité.

Les sociétés traditionnelles ont géré les différences de sexe par la séparation des espaces, des rôles et des fonctions. Ce mode de gestion des rapports entre les sexes implique aussi l'inégalité entre les hommes et les femmes, en termes de droits, civils et politiques, et de situation sociale réelle, ainsi que la dépendance des femmes par rapport aux hommes.

Les sociétés démocratiques prévoient au contraire la cohabitation des sexes dans les espaces publics, et plus seulement privés.

Ce principe est lié à une transformation politique fondamentale: le remplacement, depuis l'après-guerre, du principe de l'égalité entre les hommes, par celui de l'égalité entre les êtres humains, hommes et femmes.

Grâce aux luttes des mouvements féministes, les femmes ont conquis l'égalité des droits politiques, puis des droits civils. Rappelons qu'en France, une femme mariée devait encore, jusqu'en 1938, obtenir l'autorisation de son mari, pour s'inscrire à l'université et, jusqu'en 1965, pour exercer une activité professionnelle et, ce n'est qu'en 1970, que l'autorité parentale lui a été reconnue au même titre qu'à son conjoint. Un autre élément fondamental pour les femmes et les filles a été la reconnaissance du droit de maîtriser leur fécondité, condition essentielle de leur autonomie et d'une coexistence des garçons et des filles à l'adolescence et en particulier à l'école.

La mixité scolaire, dans l'école républicaine contemporaine, est une innovation institutionnelle qui traduit dans le champ scolaire ces progrès de l'égalité politique et juridique entre les sexes qui caractérisent les société contemporaine. C'est aussi pourquoi elle s'est introduite tardivement dans le système scolaire français, dans les années 1960-70. Elle représente l'affirmation d'un droit égal de tout individu, quel que soit son sexe, à l'instruction, à tous les cursus et à toutes les filières du système scolaire et universitaire et donc à tous les diplômes et à toutes les professions sur lesquelles ils débouchent. La mixité est bien la condition de l'égalité d'instruction, mais en est-elle vraiment la réalisation effective?

Certes, les filles ont très largement profité de ce droit à l'instruction. Dès les années 1970, elles ont démontré une réussite scolaire et universitaire meilleure que celle des garçons, faisant ainsi justice de l'idéologie sexiste qui dominait les croyances du XIX<sup>ème</sup> siècle sur "l'infériorité intellectuelle" des femmes. En même temps, la société a du mal à accepter cette moindre réussite des garçons, car un tel fait contredit les convictions encore profondément ancrées de la supériorité du genre masculin, convictions que bien des domaines de la société confortent, puisqu'on sait que, malgré les principes, les sociétés actuelles sont loin d'avoir réalisé l'égalité effective entre les sexes, dans tous les domaines de la société.

Mais le système scolaire est-il si égalitaire qu'on tend à le penser? Cette innovation sociétale considérable que constitue la mixité scolaire reste encore très ambiguë dans ses conséquences concrètes. Elle supposerait des innovations pédagogiques très conséquentes, pour qu'une égalité effective entre les sexes s'y réalise.

Egalité de principe dans le système scolaire et pratiques enseignantes inégalitaires

L'école n'a pas fait de l'égalité des sexes une finalité politique et éducative importante. La conséquence est que les mécanismes inconscients qui organisent les rapports entre les sexes tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société se reproduisent à l'école. Si l'on entend par "sexisme", "l'ensemble des institutions et des comportements individuels et collectifs qui semblent perpétuer et légitimer le pouvoir des hommes sur les femmes", on peut affirmer que les recherches montrent l'existence d'un sexisme à l'école. Du sexisme comme logique structurelle d'organisation du social résulte un savoir de sens commun fortement imprégné de convictions sur la "valence différentielle des sexes", des stéréotypes de sexe, qui valorisent le groupe masculin et dévalorisent le groupe féminin, et des conduites qui aboutissent à "faire des différences" entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons, c'est-à-dire à les traiter différemment et inégalement. Ainsi, dans le système scolaire, le même paradoxe s'observe que dans l'ensemble de la société: l'institution scolaire, égalitaire dans son principe, est inégalitaire dans ses pratiques. Les enseignant(es) sont sincèrement persuadés qu'ils traitent tous les élèves, conformément au principe de laïcité qui prescrit de traiter les élèves abstraction faite de leurs particularités, en particulier sexuées. Mais, les recherches montrent que leurs pratiques ne sont pas conformes à leurs principes.

#### **a) Les pratiques enseignantes dans leur traitement des filles et des garçons**

Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant(e)s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, et malgré leurs bonnes intentions, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles.

Dans les recherches menées dans le groupe co-disciplinaire de Claudine BLANCHARD-LAVILLE, les classes observées nous ont montré que les enseignant(e)s interrogent plus souvent et plus longtemps les garçons que les filles, surtout ceux qui sont en position scolaire haute, leur font plus de remarques d'ordre cognitif, leur posent des questions plus complexes, tolèrent plus leurs interventions spontanées et les reprennent plus souvent, les gratifient de plus d'encouragement et aussi de plus de critiques, leur laissent plus de temps pour répondre.

Les élèves garçons et filles sont néanmoins traités différemment selon leur position scolaire, le plus souvent en lien avec leur origine sociale. Par exemple, les enseignant(e)s ont tendance à utiliser les filles en position scolaire haute pour rappeler les savoirs déjà acquis dans la classe et les garçons dans les mêmes positions pour construire le savoir nouveau de la séance. Autre point significatif observé dans plusieurs expériences: si les enseignant(e)s essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignant(e)s aussi ont l'impression qu'ils(elles) les négligent. Ce qui prouve bien que la norme explicite de traitement égal de tous et de toutes dissimule en réalité une norme qui commande de "favoriser" les garçons. Le plus souvent, les

enseignant(e)s n'ont pas conscience de devoir gérer la dominance des garçons dans la classe, leur manière d'occuper l'espace sonore au détriment des filles, ils(elles) ne s'y opposent pas et n'ont pas le souci de donner aux filles leur place.

Derrière des différences de comportement didactique, il y a chez les enseignant(e)s des stéréotypes de sexe qui induisent des représentations et des attentes différentes, vis à vis de chaque sexe. Inconsciemment ils(elles) jugent filles et garçons selon des critères d'appréciation différents, plus valorisants pour les garçons: l'indiscipline des garçons est tolérée, vue comme un comportement fâcheux mais inévitable alors qu'il est stigmatisé et rejeté, parfois violemment chez les filles. Au niveau de l'évaluation, les corrections en aveugle, montrent que les mêmes copies, quand elles sont attribuées à des garçons, sont évaluées plus positivement, quand elles sont bonnes et plus sévèrement quand elles sont mauvaises.

Ils(elles) imaginent que les garçons "peuvent mieux faire", c'est-à-dire qu'ils(elles) leur prêtent des capacités qui dépassent leurs performances effectives et pensent que s'ils réussissent, c'est grâce à leurs capacités ; les filles, elles, sont supposées "faire tout ce qu'elles peuvent", ne pas avoir de capacités au delà de leurs performances ; leurs résultats sont attribués à leur travail, voire à leur conformisme, et non pas à leur capacités.

Ces jugements des enseignant(e)s sont sans doute l'un des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi qu'on observe, à résultats scolaires identiques, chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons. On peut supposer qu'il y a un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice) : puisque les enseignant(e)s leur prêtent des capacités moindres, elles sont persuadées qu'elles ont effectivement des capacités moindres.

## **b) Savoirs scolaires masculinistes**

Plus grave encore, dans une institution dont la principale mission est la transmission des savoirs, les enseignant(e)s appliquent des programmes et utilisent des manuels qui semblent rédigés comme si l'école était faite pour former une élite républicaine, à partir de garçons blancs issus de milieux bourgeois. Les autres groupes sociaux n'y sont pas ou peu représentés, et ceci est en particulier vrai pour les femmes.

Les sciences semblent faites par les hommes et pour les hommes, les élèves peuvent croire qu'il n'y a pas de femmes scientifiques (à part Marie Curie, l'exception... qui ne fait que confirmer la règle).

Dans les lettres, la culture scolaire s'appuie sur des œuvres classiques, produites par les hommes, qui donnent des femmes une vision traditionnelle, de femmes passives, soumises, dépendantes et inférieures. Dans les sciences



sociales et humaines, les rôles et les influences des femmes dans l'histoire et dans la société sont largement passés sous silence. Peu de femmes ayant mené des actions importantes et positives dans la société ou qui ont participé à des actions collectives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines de la culture et des arts, sont mentionnées dans les diverses disciplines. Presque rien sur l'histoire du féminisme ou sur les recherches et les rapports de sexe dans les programmes.

Les programmes tendent ainsi à persuader les filles que, comme les autres groupes sociaux dominés, les femmes sont invisibles dans la vie publique et la culture ou n'y ont pas de réelle importance.

Les filles manquent de modèles ; comment dès lors, peuvent-elles imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale, politique ou culturelle, prendre leur place comme créatrices dans la science ou dans l'art ?

Ainsi, sans volonté explicite de qui que ce soit, filles et garçons, aussi bien par leur vécu scolaire quotidien que par les savoirs qui leur sont transmis, "apprennent" à l'école leurs positions inégales. Les garçons apprennent qu'ils ont la première place dans la classe et dans les savoirs, qu'ils sont importants, qu'ils doivent s'affirmer, ne pas forcément se plier à l'autorité de l'adulte. Les filles apprennent qu'elles sont moins autorisées à exprimer leur pensée, qu'elles doivent se soumettre aux adultes et supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons (ou de certains garçons), qu'elles ont au fond une place seconde et secondaire.

### **c) Apprendre à investir les disciplines et les filières conformes à son sexe**

Un dernier domaine dans lequel la mixité n'a pas apporté d'innovation décisive dans le sens d'une égalité des sexes, c'est la question des orientations scolaires. La mixité n'a pas aboli la bi-catégorisation sexuée des disciplines scolaires et peut-être l'a-t-elle même accentuée.

Une des premières manifestations de cette bi-catégorisation, ce sont les préférences disciplinaires des élèves au collège : les garçons "aiment" les maths et les filles préfèrent les lettres, comme s'il fallait toujours reproduire de la différence et surtout de la différence hiérarchisée, puisque aujourd'hui, les mathématiques sont plus prestigieuses que les lettres.

Et cette bi-catégorisation existe aussi chez les enseignant(e)s (et les autres personnels de l'éducation, en particulier les conseillers(ères) d'orientation), même s'ils s'en défendent le plus souvent. Ils(elles) s'attendent généralement à une meilleure réussite des garçons dans les matières scientifiques et techniques et des filles dans les matières littéraires et ce, dès l'école primaire.

D'où les phénomènes que l'on observe dans les orientations scolaires qui ne sont pas seulement guidées par les capacités et les compétences cognitives, mais aussi par ces stéréotypes. Car cette bi-catégorisation des disciplines va se transformer ensuite en bi-catégorisation sexuée et hiérarchisée des cursus et des filières, de sorte qu'après l'enseignement obligatoire, à la fin du collège, la mixité est fortement remise en cause et que les garçons sont majoritaires dans les filières les plus rentables au point de vue des débouchés professionnels, alors que les filles, malgré leur meilleure réussite scolaire, se retrouvent dans des filières souvent beaucoup plus aléatoires en terme d'insertion professionnelle.

Au niveau du lycée professionnel, la mixité est plutôt l'exception que la règle: les garçons sont dans les filières industrielles (à plus de 80%) et les filles dans les filières tertiaires (à 70%).

Dans l'enseignement secondaire long, d'une manière très schématique, on peut résumer la situation en disant que les filles obtiennent à 70% un bac littéraire, économique ou tertiaire et les garçons, à 60% un bac scientifique ou technique industriel. Notons que les garçons sont moins concentrés, ils ont plus de variété dans leur choix.

Dans l'enseignement supérieur, les mêmes disparités se retrouvent évidemment. En université, les filles sont très majoritaires en lettres (72,8%) et en sciences humaines et sociales (65,9%), majoritaires en droit (62%), mais minoritaires en sciences "dures" (34,1%) et en sciences et techniques pour l'ingénieur (22%). Une mixité presque paritaire existe en médecine (56,3%), et en sciences économiques et gestion (47,5%)<sup>38</sup>.

D'autre part, les filles représentent 75,5% des classes préparatoires littéraires, 53% des classes économiques et commerciales, préparant aux écoles de commerce, mais elles sont minoritaires (26,8%) dans les sections réputées les plus prestigieuses du système scolaire français, les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques<sup>39</sup>.

On voit que, si l'on entend par là une égale répartition des sexes dans toutes les filières et donc un égal accès de tous et de toutes à tous les savoirs, la mixité est loin d'être réalisée, et que, malgré certains progrès des filles (en droit, économie ou médecine), les filles et les garçons ne suivent pas les mêmes filières ni les mêmes cursus et n'accèdent pas aux mêmes savoirs ni aux mêmes diplômes et aux mêmes débouchés professionnels. Ainsi le système scolaire perpétue ou recompose indéfiniment la division socio-sexuée des savoirs et des formations et il a échoué à promouvoir un

---

<sup>38</sup> Voir les statistiques des Notes d'information de la Direction de la Programmation et de prospective du Ministère de l'éducation nationale

<sup>39</sup> La proportion des filles en école d'ingénieurs se réduit encore par rapport à ce qu'elle était en classes préparatoires. Dans les écoles d'ingénieurs, elles représentent 22,6% des effectifs (15% à Polytechnique et 20% dans les écoles centrales)

processus d'égalisation des positions respectives des deux sexes et une véritable éducation à l'égalité.

Cette éducation scolaire est probablement encore plus dommageable pour les garçons que pour les filles, car il conforte dans la conviction de leur supériorité que toute leur éducation tend à inculquer et les met, surtout ceux qui ne réussissent pas à l'école dans des contradictions insolubles, puisque leur supposée supériorité ne se traduit pas par une supériorité intellectuelle sur les filles de la classe. Leurs modes de défense sont alors de dévaluer les savoirs scolaires et tout ce qui est intellectuel et de se rebeller contre l'école.

Pourtant aujourd'hui, un certain nombre d'enseignant(e)s ont pris conscience de ces effets pervers de la mixité scolaire et tentent d'y remédier par des innovations, afin de tendre vers plus d'égalité effective.

## **2. Les innovations existantes et possibles**

### **a) Les interactions dans les classes**

Certains enseignant(e)s, conscients de leur tendance à plus interroger les garçons, cherchent à la contrer en interrogeant alternativement un garçon et une fille.

On peut aussi trouver des dispositifs pédagogiques (travail de groupe, avec des groupes mixtes, par le sexe et la position scolaire, pour que chacun ait sa place dans la tâche) qui évitent les prises de paroles publiques dans la classe où les enjeux de pouvoir des garçons sont sollicités et les phénomènes de dominance favorisés.

Des écoles et des collèges réfléchissent aussi à l'organisation de la cour de récréation pour que les garçons cessent d'y occuper la plus grande partie de l'espace et relèguent les filles sur les pourtours.

### **b) La gestion des relations entre pairs : appliquer la convention de 2000 sur la citoyenneté et le respect**

Les enseignant(e)s peuvent aussi exercer leur vigilance pour éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent affirmer leur dominance dans la classe. Par exemple, quand un garçon interrompt une fille interrogée pour répondre à sa place, on peut saisir l'occasion d'un tel comportement pour en montrer la signification implicite et parler, au delà des règles de civilité, de la nécessité du respect entre les sexes.

Il en est de même lorsqu'un garçon lance une plaisanterie sexiste, le plus souvent les enseignant(e)s ont tendance à faire comme s'ils(elles) n'entendaient pas, alors qu'ils ne tolèrent pas les plaisanteries racistes.

Les enseignant(e)s peuvent ainsi profiter de ces phénomènes quotidiens pour selon la formule de la "convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif" du 9 mars 2000, "promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes" et en faire l'occasion d'une éducation civique sur l'égalité des sexes (et des "races").

### **c) La lutte contre les stéréotypes sexistes**

S'il est vrai que la plupart des manuels sont sexistes, les messages que recevront les élèves dépendent de l'usage qui en est fait. Des expériences montrent que ces manuels peuvent donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent, d'expliquer ce que sont les stéréotypes de sexe et faire ainsi un travail sur le sexisme, à différents niveaux, selon l'âge des élèves.

Certain(e)s enseignant(e)s utilisent les nombreuses occasions qu'offre le quotidien de la classe, en faisant fond aussi sur les modèles familiaux qui présentent des configurations et des répartitions des tâches non-traditionnelles pour montrer aux élèves que les rôles sexués sont moins figés qu'ils ne le croient. A un certain niveau, il est possible d'évoquer les nombreuses recherches qui ont montré l'arbitraire des croyances dans le masculin et le féminin et l'importance des transgressions des rôles de sexe.

Dès l'école primaire et, de manière systématique, au moment des paliers d'orientation, des enseignant(e)s et conseiller(ère)s d'orientation font un travail sur les métiers et les professions et montrent que la division des métiers est moins rigide qu'autrefois, qu'il y a aujourd'hui des femmes mécaniciennes ou peintres en bâtiment, pilotes, ingénieures et chercheuses en physique et des hommes sages-femmes, infirmiers ou assistant de service social et qu'on peut choisir son orientation, selon ses goûts et ses aptitudes et en dehors des schémas traditionnels.

### **d) Les innovations curriculaires**

Dans le domaine des programmes, les enseignant(e)s ne sont pas entièrement libres puisque les programmes leur sont imposés. Il est certain que le travail serait facilité si le Conseil National des Programmes (CNP) et les groupes techniques de programme des différentes disciplines avaient le souci d'inclure systématiquement la thématique du genre dans les programmes de l'ensemble des disciplines scolaires. Un pas significatif a été franchi lorsque Michelle PERROT, historienne très reconnue, spécialiste de l'histoire des femmes a été nommée au CNP. Mais les programmes demeurent encore fortement masculinistes.

On peut néanmoins invoquer notamment la convention de 2000 puisque celle-ci prescrit de "valoriser le rôle des femmes dans les enseignements

dispensés". Certain(e)s enseignant(e)s en histoire ou littérature, ont ainsi pris l'initiative, en collège et surtout en lycée, d'utiliser les savoirs universitaires sur l'histoire des femmes, montrant des femmes importantes dans l'histoire, la vie sociale, la création artistique, les sciences, ou encore sur les œuvres écrites par des femmes, et ainsi de compléter des contenus scolaires habituellement indigents en ce domaine. Ils(elles) constatent souvent que les élèves sont fortement intéressé(e)s.

#### **e) Les innovations dans la formation des enseignants**

La première difficulté vient de ce que les pratiques inégalitaires des enseignant(e)s dans les classes sont liées à des savoirs communs qui sont profondément ancrés en chacun de nous et qui commandent des représentations, des jugements, des conduites qui ne sont pas volontaires ni même conscients. C'est pourquoi une simple formation théorique des personnels de l'éducation nationale sous forme de cours et de conférences est inefficace.

Le meilleur moyen de se persuader que l'on traite différemment filles et garçons dans sa classe, c'est de s'auto-observer. Cette démarche peut se faire soit par des enregistrements vidéo de ses propres cours qui pourront être analysés ensuite en groupe, soit par des observations mutuelles par deux ou trois, chacun(e) allant observer la classe de l'autre. Reste ensuite, une fois les faits constatés, à réfléchir, par exemple en groupe d'analyse des pratiques sur les moyens de changer ces conduites spontanées.

#### **Conclusion :**

On a longtemps cru que la mixité suffirait à réaliser l'égalité des sexes à l'école. Il ne faut pas négliger, certes, l'immense progrès qu'elle représente, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissaient sans doute à plus d'inégalité encore face aux pouvoirs. Mais, tant qu'on laisse jouer les mécanismes spontanés dans la vie scolaire quotidienne, les rapports sociaux de sexe, tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société, comme rapports inégaux de dominance du sexe masculin sur le sexe féminin, tendent à se perpétuer.

Les pratiques enseignantes en effet, ne réalisent pas l'égalité entre les sexes, comme, sincèrement, le croient la plupart des enseignant(e)s. En fait, comme les élèves, ceux(elles)-ci sont pris(es) dans cette "cognition sociale implicite" qui divise et hiérarchise les sexes et les disciplines. Et par leurs représentations, leurs attentes et leurs pratiques, dans des processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus d'eux(elles)-mêmes, ils(elles) peuvent aussi parfois contribuer à une socialisation très différente pour les garçons et pour les filles fondée sur le sexisme, où chacun apprend insensiblement sa position inégale.

Cependant, un certain nombre d'enseignant(e)s sont aujourd'hui sensibilisé(e)s à ces questions et tentent de changer leurs pratiques vers plus d'égalités. Ils ont, d'autre part, la caution de textes officiels qui leur demandent d'œuvrer en ce sens. On peut seulement déplorer que ces textes ne soient pas considérés par les autorités administratives comme une priorité et qu'ainsi ces enseignant(e)s fassent encore œuvre de pionnier(ère)s et rencontrent peu d'appui chez leur supérieurs hiérarchiques.

Les innovations pédagogiques dans ce domaine ne pourront avoir une véritable portée que si elles deviennent vraiment une politique générale. Seul un dessein très explicite de la politique scolaire qui donnerait comme finalité à l'école d'éduquer à l'égalité aussi bien les garçons que les filles – et surtout les garçons – pourrait rompre avec ce cercle vicieux. Mais un tel dessein supposerait aussi une transformation radicale des rapports sociaux de sexe dans tous les domaines de la société. Et le veut-on vraiment?

Ainsi l'école, malgré son autonomie relative, est fortement intégrée dans la structure d'ensemble de la société et contribue à la production-reproduction relative des rapports sociaux de sexe. Ceci marque la portée, mais aussi les limites de ce que l'école peut changer dans la sociabilisation des enfants et des jeunes, hommes et femmes de demain.

## Annexe 4

---

**Audition de Mme Carla BONI**  
**Conseillère conjugale et familiale**  
**Membre de l'Association des parents gays et lesbiens (APGL)**  
le 22 novembre 2005

### Homophobie et sexisme

#### 1. Survol historique de la notion d'homophobie

Une opinion assez répandue laisse entendre qu'aujourd'hui l'homosexualité est largement acceptée. En effet, les choses évoluent positivement, nous ne sommes plus en l'an zéro, mais c'est vite oublié que nous avons assisté au XX<sup>e</sup> siècle à la déportation des homosexuels, à l'envoi au Goulag et que récemment en Pologne, un parti politique important affiche une homophobie violente. Le Vatican vient d'interdire l'ordination de prêtres homosexuels pour ainsi se dédouaner des nombreux scandales de pédophilie mis au jour depuis cinq ans, en se servant de l'amalgame très communément fait entre homosexualité et pédophilie. Et oubliés aussi, les multiples harcèlements quotidiens au travail, à l'école, seules les plus graves des violences trouvent un écho attentif dans les médias. L'agression de Sébastien Nouchet avait été suivie d'annonce de création d'une loi condamnant les actes homophobes, maintes fois reportée et jamais promulguée.

Partout l'homosexualité reste discriminée, dans plus de quatre-vingts États au monde, les actes homosexuels sont condamnés par la loi, les personnes homosexuelles y risquent jusqu'à dix ans de prison, et dans une dizaine de pays, la peine de mort est appliquée.

En dehors de l'homophobie courante, les grands sursauts homophobes découlent de crises politiques ou économiques qui entraînent la désignation de boucs émissaires, l'homosexualité y est alors chargée de tous les maux.

Au Moyen Âge, à la suite des croisades, l'homosexualité est une abomination venue des pays arabes. La sodomie est un des principaux chefs d'inculpation utilisé contre les hérétiques et les templiers. Pendant les guerres de religion, elle est vice catholique pour les Huguenots, et vice huguenots pour les Catholiques ; à la même époque, elle est associée aux mœurs italiennes parce que la Cour de France semble envahie par la culture italienne ; puis aux mœurs anglaises lorsque l'Empire britannique était à son apogée ; aux mœurs allemandes, en pleine époque de rivalité franco-allemande ; puis au cosmopolitisme juif, et aujourd'hui pour les pays du tiers-monde de vice occidentale. Vice bourgeois

pour les prolétaires du XIX<sup>e</sup> siècle, elle était pour le bourgeois de l'époque le fait des classes laborieuses, toujours immorales, ou de l'aristocratie au XVII<sup>e</sup> siècle, l'homosexualité étant toujours nécessairement le signe d'une société décadente quelques soit les circonstances historiques. Malgré cela, tout le monde a connaissance des rois et grands princes qui furent homosexuels, il n'est pas nouveau que les tenants du pouvoir bénéficient d'un traitement d'exception en ce qui concerne les mœurs.

En Union soviétique, les codes de 1922, de 1926 et jusqu'à l'encyclopédie soviétique en 1930, affirmaient que l'homosexualité n'était ni un crime ni une maladie. Dès les premières difficultés politiques, en 1933, l'homosexualité est pénalisée, devient un crime contre l'État, ensuite un signe de décadence bourgeoise, puis une perversion fasciste. Ironie du sort, en parallèle, les nazis taxaient les homosexuels de suppôt des communistes. À la lumière d'affaires récentes en Égypte ou en Afrique, on comprend que l'emploi de discours ou d'actes homophones peut devenir un moyen très utile pour détourner l'attention des vrais problèmes. Aux dernières élections aux États-Unis, il a suffi dans certains états, de poser la question du mariage des homosexuels, pour pousser certaines catégories de la population à voter dans un sens spécifique.

Notons que les couples de mêmes sexes ont socialement existé dans l'Antiquité et que l'historien John Boswell a trouvé la trace d'unions homosexuelles masculines et féminines bénies par des prêtres catholiques et orthodoxes jusqu'au XI<sup>e</sup>. Époque où les positions des églises se sont durcies sur tous les fronts socio-politiques.

Tous ces exemples convergent et indiquent qu'une protection effective par le biais d'une loi apparaît comme un élément fondateur, un premier garde-fou nécessaire, bien qu'insuffisant, qui ne permettra pas, bien sûr, de faire abstraction d'un travail de fond et de très longue haleine. Une loi sur l'homophobie et les abus du sexisme serait la simple reconnaissance de réalités discriminatoires. De la même façon qu'une loi sur la parité n'élimine pas les inégalités hommes/femmes mais permet de poser clairement un vrai débat de société sur la question.

## **2. L'homosexualité masculine et l'infériorisation de la notion de passivité, car identifiée à la féminité**

Dans l'Antiquité grecque, la seule sexualité autorisée aux femmes était conjugale, alors que pour les citoyens adultes tout était permis, sauf ce qui pouvait remettre en cause leur position sociale, le plus grand risque étant de se mettre en position « d'inversion » des rôles quelqu'en soit la forme. Un citoyen adulte pouvait aimer un esclave ou un garçon ou d'autres femmes que la sienne, mais pas un autre citoyen adulte. Toutes les attitudes dites « molles » sont condamnables : se laisser pénétrer, accomplir une fellation, un cunnilingus ou se laisser chevaucher par une femme. Dans la culture chrétienne de la sexualité, à partir du XI<sup>e</sup> et de l'obligation de se marier, l'homme et la femme sont



théoriquement à égalité face à l'interdit de la fornication. Mais l'adultère masculin est toléré ; de même que les prostituées sont vouées au pire, l'opprobre sur leurs clients n'est pas équivalent. Dans les sociétés arabes, il y a une pratique traditionnelle de l'homosexualité assez répandue étant donné l'inaccessibilité des femmes. Elle est socialement intégrée tant que cette sexualité ne demande pas droit de cité en tant que telle et qu'elle n'existe que comme prélude à l'état conjugal. La personne pénétrée est assimilée à l'inférieure voire méprisée. Jusqu'au début du vingtième siècle, dans les collèges de garçons anglais, une pratique passagère de l'homosexualité parmi les adolescents était notoire et tolérée comme apprentissage de l'amour et de la domination. Tous les coups étaient permis face à ceux qui exprimaient tant soit peu des sentiments et cette relation était considérée comme plus « saine » qu'une relation directe avec le sexe féminin. Historiquement, même lorsque l'homosexualité fait partie de la vie sociale, seul le comportement dominant est valorisé car non assimilé à l'infériorité « naturelle » des femmes.

Il est difficile d'évoquer historiquement les lesbiennes, ce qui les caractérise le plus, c'est leur invisibilité. D'abord l'histoire fut écrite presque exclusivement par des hommes, sur des hommes, et les femmes n'y figuraient souvent que comme propriété ou objet de désir. Les contenus lesbiens des poésies de Sapho furent longtemps censurés. Force est de constater que l'attitude générale face à la sexualité des femmes a toujours été de la subordonner à celle des hommes, ou de la considérer comme néfaste, ou entité négligeable face à l'aspect irrésistible du désir masculin.

Dans presque tous les mouvements féministes l'homosexualité féminine, qui en est une composante non négligeable, a été assignée à l'invisibilité par crainte de nuire à une nécessaire évolution de la condition féminine. Citons Nicole-Claude Mathieu « le sexe de la femme est surtout un non-sexe masculin. En fait, la femme n'a pas de sexe, elle est non mâle. » Il est très caractéristique de constater que, dans de nombreux pays au monde, seule est illégale l'homosexualité masculine. Historiquement le lesbianisme a été peu réprimé car « ce n'est pas une sexualité ». Et aujourd'hui les films pornographiques se servent des lesbiennes pour attiser le désir masculin, mais souvent l'intervention d'un homme vient « régler » la question.

### **3. Sphère publique masculine et sphère privée féminine, visibilité/invisibilité**

Ce qui confirme bien que L'absence des femmes en politique tient pour beaucoup à la misogynie des partis politiques (déclarations faites par des hommes de son camp, lors de l'éventuelle candidature présidentielle de Ségolène Royal)

Notre culture du masculin et du féminin s'enracine dans l'idée que le public est zone privilégiée du masculin (action) et le privé celui du féminin (discretion). La femme est avant tout perçue au travers de son corps, de sa naturalité, ce qui la

renvoie explicitement à la sphère privée, à l'opposé de l'homme, pensé comme individu du côté de la sphère publique.

Depuis la Révolution française, « Les hommes naissent libres et égaux en droit », ce qui fait de la masculinité le référent universel et de la femme « un homme » juridique. En droit, ce qui n'est pas nommé n'existe pas, la femme n'accède au droit que par la porte du masculin. Elle est souvent réduite à son sexe, qui reste la différence avec un universel, qui ne lui est applicable qu'au cas par cas. Olympe de Gouges qui tenta de s'y opposer en proposant l'équivalent féminin de la Déclaration des droits de l'Homme, le paya de sa vie. (Pourquoi pas d'ailleurs une Déclaration des droits Humains ?) En 1793, interdiction fut faite aux femmes d'entrer dans l'armée, de créer des clubs ou des sociétés féminines, malgré leurs participations actives aux événements révolutionnaires. Le suffrage universel créé en 1793 pour une assemblée réduite, fût ouvert aux hommes en 1848, et cent ans plus tard, en 1944, aux femmes.

Sur la question de la sphère publique et privée, les personnes opposées à la visibilité homosexuelle considèrent que cette situation ne concerne que la vie privée et prône la discrétion, « Vous êtes prié de rester au placard », jugeant nocive voir néfaste, toute reconnaissance légale des réalités homosexuelles, et en assimilant l'homosexualité à la seule sexualité. Il y a là un parallèle troublant avec la façon dont les femmes furent considérées et le sont encore en partie. Cette incroyable violence symbolique qui consiste à inférioriser en limitant la femme à sa nature sexuée et reproductrice ou l'homosexuel à une sexualité sans sentiments. (Cela vient sans doute de la condamnation religieuse de la sexualité et au fait que l'homosexualité n'était qu'une sexualité sans humanité et sans finalité reproductive.)

Un député demanda que des sanctions officielles soient prises contre les chercheurs qui avaient participé à la Deuxième conférence internationale sur l'homoparentalité, organisée par l'APGL, en 1999. Cette demande ne fut pas suivie d'effet. Il n'y a pas une seule association défendant les droits des gays et des lesbiennes dans la toute nouvelle Haute Autorité contre les Discriminations.

#### **4. Homophobie, hétérosexisme et homonégativité**

Pour combattre l'homophobie, il faut bien prendre la mesure des peurs réelles et fantasmatiques que suscite l'homosexualité. L'homosexualité est encore, pour certains, du domaine de l'impensable, à priori toute sexualité humaine « normale » est hétérosexuelle. Cette évidence semble être un tel schéma fondamental de l'apprentissage social, que le simple fait, de nommer hétérosexualité la sexualité majoritaire, est difficile à penser pour beaucoup de personnes.

Et si l'on ne considère pas l'horreur que représente, pour elles, l'homosexualité, on risque de ne pas comprendre le recours aux violences les plus brutales. En effet, comme si toute la construction psychique de la personne dépendait de la

non remise en cause de cette certitude. On peut parler ici d'hétérosexisme qui est la promotion omniprésente par les individus et les institutions de la supériorité de l'hétérosexualité.

Or il existe une distinction entre homophobie et homonégativité. L'homophobe s'oppose par principe à toute expression ou visibilité de l'homosexualité et n'en démordra pas.

En contrepoint, l'homonégativité est la culture qui assigne à l'homosexualité toutes sortes de valeurs et rumeurs négatives, qui font partie intégrante des notions transmises par notre société. Or la majorité des personnes est homonégative par facilité, par fantasme et adhésion à un mode de pensée collective hétérosexiste, mais que confrontée à une réalité partagée, les préjugés et l'homonégativité tombent d'eux-mêmes.

## **5. Homophobie et sexisme**

C'est là qu'interviennent les notions croisées d'homophobie et de sexisme. On discrédite la femme en raison de sa nature et l'homosexuel parce que contre nature. Et la participation citoyenne de l'une et de l'autre rencontre des barrières difficiles à franchir.

Est-ce vraiment un hasard si les qualificatifs qui servent à injurier les homosexuels sont des termes féminins : femmelette, pétasse, salope, tante, taffiole, gonzesse...Le terme d'homophobie aurait été employé la première fois en 1976, par un sociologue américain Weinberg, qui y voyait la peur de l'homosexualité et des contacts avec les homosexuels.

Pour le sociologue Daniel Welzer-Lang, il y a deux types d'homophobie : l'homophobie particulière qui s'adresse aux homosexuels, et l'homophobie générale qui participe à la construction du masculin et dans une moindre mesure à celle du féminin.

« L'homophobie générale n'est qu'une manifestation du sexisme, c'est-à-dire la discrimination des personnes en fonction de leur sexe (mâle/femelle) et plus particulièrement de leur genre (féminin/masculin) ». « Pédé » dénonce le plus souvent un non-respect des attributs masculins « naturels » que l'orientation sexuelle réelle de la personne. D'ailleurs lorsqu'on interroge les jeunes, ils répondent ne pas penser à mal ou spécifiquement aux « homos », « un peu comme quand on dit t'es con » disent-ils. Même si on leur explique, ils ont du mal à comprendre que les jeunes parmi eux, qui s'identifient comme gays ou lesbiennes, reçoivent ces termes comme une violence et une exclusion. Or la plupart du temps, la question homosexuelle reste hors champ, c'est à peine si la question sexiste est prise au sérieux. Le fait que les termes injurieux les plus utilisés sont "cons", "connerie", "pédé" ou "enculé" est tout sauf un hasard. Aucun travail sérieux n'est fait dans les IUFM sur ces sujets et leur portée sociale.

« Le sexisme repose sur le fait que les hommes se croient supérieurs aux femmes, et dans une moindre mesure, que les femmes se croient uniques et irremplaçables dans leurs capacités à s'occuper des enfants et de l'espace domestique. » Le sexisme organise la domination, l'homophobie vient sceller la cohésion entre dominants.

L'anthropologie et l'histoire nous apprennent que les rôles sociaux de sexe varient, s'ils varient, c'est qu'ils sont appris. Les stéréotypes de sexe et de genre sont mis en jeu dans toutes nos interactions sociales et sont soutenus par le sexisme et l'homophobie.

Welzer-Lang analyse les mécanismes d'une éducation faite entre pairs dans ce qu'il appelle « les maisons des hommes » imaginaires où se transmettent les codes virils masculins. Le message dominant est « Être homme, c'est être différent de l'autre, être différent d'une femme ». Il montre comment par la force et souvent par une violence ritualisée, tout écart au modèle masculin « convenable » est stigmatisé.

C'est ainsi que l'injonction majeure est la nécessité du rapport de force pour survivre, toute expression sensible est perçue comme une survivance du monde de l'enfance ou pire, une réapparition du monde des femmes.

Ce sociologue montre que l'appris masculin passe par la certitude que certaines femmes sont faites pour l'érotisme et qu'elles sont fascinées par les garçons dit virils, par l'image du guerrier protecteur. Ces femmes ont des apparences multiples mais doivent toujours porter des signes extérieurs de féminités très marqués. Un certain cinéma et une certaine publicité sont pour lui des extensions idéologiques de la maison des hommes, celui des "RAMBO" et celle des femmes objets. Ces images réactivent les injonctions faites aux hommes. L'adhésion au groupe des dominants implique l'exclusion de l'homme qui ne se conforme pas au modèle imposé. Dans certains groupes d'adolescents ou d'hommes, ne pas manifester son homophobie en insultant les homosexuels, qui ressemblent aux femmes, c'est amorcer le soupçon du « il en est » et risquer brimades et violences.

La rigidité des rôles assignés aux hommes et aux femmes dans certains groupes sociaux explique beaucoup des souffrances relationnelles entre les deux sexes. Les violences faites aux femmes en sont une des conséquences. Cantonner les hommes à un « j'assume » et les femmes à une place d'objet désirable et passif est une des formes actuelles de la répression sexuelle, intériorisée par les individus.

Les gays, les lesbiennes et les hommes, dont la virilité ne correspond pas aux codes masculins en vigueur, sont à combattre car leurs existences mêmes prouvent le caractère non naturel mais acquis, donc négociable, des rapports femmes-hommes.

Parler de l'homosexualité lors des séances d'éducation à la sexualité, notamment à l'école ne relève pas du prosélytisme. L'hétérosexualité est-elle si fragile que la mention d'autres sexualités la fasse vaciller ? L'homosexualité est-elle si enviable que le simple fait d'en parler va convertir les foules ? Est-ce que d'accepter l'homosexualité va changer significativement le nombre de femmes et d'hommes qui préféreront les relations avec le même sexe ? Ne pourrait-on pas admettre qu'on ne choisit pas son attirance sexuelle, tout au plus refuse-t-on de la nier, ce qui n'est pas la même chose.

Travailler sur la question homosexuelle permet d'aller très loin dans la réflexion sur les questions fondamentales qui sont : qu'est-ce qu'un homme ? qu'est-ce qu'une femme ? C'est sur ce questionnement que repose le fondement de l'homophobie.

Néanmoins, beaucoup d'hommes et de femmes refusent aujourd'hui de se plier aux stéréotypes et inventent de nouvelles façons d'être femmes/hommes, pères/mères.

Légalement, l'homosexualité n'est plus un crime et les couples de même sexe sont reconnus en France. Il y a seulement cinquante ans, un père derrière une poussette s'exposait aux pires quolibets, la contraception n'existait pas et une femme ministre ne s'était vue que sous le Front populaire.

Il est essentiel de faire un travail sur l'homophobie et le sexisme dès l'école, car l'occultation voir la négation de ces questions n'est plus possible aujourd'hui. Taire les questionnements autour de l'homosexualité, cela revient à prendre le risque social d'un retour de cette question sur le mode violent. À petite ou grande échelle...

Les études montrent que les adolescents qui se sentent « homos » paient un lourd tribut en suicides. Et cela ne changera pas tant que tout un chacun pourra les insulter dans la quasi-indifférence. Lutter contre l'homophobie est aussi travailler à une meilleure entente entre les femmes et les hommes en s'attaquant aux sources des discriminations communes.

---

Bibliographie : *Dictionnaire de l'homophobie*, sous la direction de Louis-Georges Tin, Puf - *L'homophobie*, Daniel Borillo, Que sais-je Puf - *Rapport sur l'homophobie 2005*, Sos Homophobie collectif - *Homosexualité Dix clefs pour comprendre*, Bruno Perreau,Librio - *Comprendre l'homosexualité*, Marina Castenada, Réponses Robert Laffont - *Les unions de même sexe dans l'Europe antique et médiévale*, John Boswell, Fayard - *Histoire de l'homosexualité de l'antiquité à nos jours*, Colin Spencer, Pocket - *L'homosexualité à l'adolescence*, Anne Vaisman, Hydrogène - De La Martinière Jeunesse - *Atlas de la sexualité dans le monde*, Judith Mackay, Revue Autrement *Histoire de la sexualité*, Michel Foucault - *La peur de l'autre en soi*, sous la direction de Daniel Welzer-Lang, Pierre Dutey, Michel Dorais, VLB - *Logiques de l'exclusion*, Norbert Elias, Fayard *Stigmates les usages sociaux des handicaps*, Erving Goffman, Editions de minuit - *Le sexe prescrit La différence sexuelle en question*, Sabine Prokhoris, Alto Aubier - *Femmes, Genre et Sociétés*, sous

la direction de Margaret Maruani, La Découverte l'état des savoirs - *La place des hommes et les métamorphoses de la famille*, Christine Castelain Meunier, Sociologie d'aujourd'hui Puf - *Hommes, Femmes, La construction de la différence*, sous la direction de Françoise Héritier, éditions Le Pommier/ Cité des sciences - *Féminin Masculin*, Michèle Ferrand, La découverte Repères - *Homoparentalité une nouvelle chance pour la famille*, Stéphane Nadaud, Fayard - *Homoparentalité, états des lieux*, direction de Martine Gross - *Homoparentalité*, Martine Gross, Que sais-je - *Des parents comme les autres*, Anne Cadoret, Odile Jacob - *La famille en désordre*, Elizabeth Roudinesco, Fayard

## Annexe 5

---

**Audition de Mme Michela MARZANO**  
**Philosophe chargée de recherche au CNRS,**  
le 22 novembre 2005

### De la représentation à l'instrumentalisation : le corps de la femme en question

Le corps est souvent mis en scène comme un instrument. Le discours social et culturel est si normatif qu'il correspond à une nouvelle forme d'esclavage. En effet, il ne suffit pas pour la femme d'être, pour donner l'image d'être elle-même. Celle-ci doit retravailler son corps, afin d'apparaître mince, sexy, libre... Ainsi la liberté s'exprime au travers d'un corps qui suit des règles.

Les rapports entre l'individu et son corps ont changé au cours du temps. La révolution phénoménologique a mis fin à l'opposition radicale entre l'intelligible et le sensible. Ce dualisme, très prégnant dans l'antiquité notamment chez Platon qui définissait le corps telle une cage, réapparaît aujourd'hui, sous la forme de nouveaux paradoxes. La matérialité du corps est acceptée, pourtant les limites du corps sont refusées. Comme si celui qui parvient à être le maître de son corps, par exemple en effaçant les traces du temps qui passe, devient maître de sa vie.

Il convient donc de distinguer la "femme libre", vivant selon ses propres règles, et la "femme libérée" se prévalant d'une certaine dynamique, et considérée comme gagnante par la société. Cette femme sous contrôle perçue comme libérée, est la norme en vigueur actuellement.

Les médias confrontent la femme à un nombre croissant de représentations, qui renvoient toutes d'une façon ou d'une autre, à l'idée de "contrôle" ou à celle de "plaisir". Le contrôle renvoie aux notions de puissance et de volonté. Le plaisir exprime la liberté et l'autonomie dont jouit la femme qui vit sa sexualité sans complexe, sans se soucier des jugements de valeurs.

Dans le contexte contemporain où la sexualité est partout, émerge alors une nouvelle normativité et l'idée d'une disponibilité totale de la femme est véhiculée. Les magazines féminins et émissions télévisuelles s'en font les relais.

L'un d'entre eux n'hésite pas à titrer "*sexe : les filles aussi ne pensent qu'à ça*". Par ce constat, le magazine prescrit une conduite. La distinction entre plans normatif et descriptif ne peut plus être clairement établie. Cette action normative se retrouve dans les rubriques tests ou encore le "*courrier des lecteurs*", mais aussi hors de la

sphère que constitue la presse féminine. (par exemple un test de "*jeune et jolie*" classe les filles en trois catégories la "*super extra-salope*", la "*salope normale*" et la "*ringarde*". Mais le magazine ne se contente pas de décrire ces trois archétypes, il en tire également des jugements de valeurs ; une normativité est imposée à la jeune fille, qui peut lire "*c'est bien*" dans la rubrique "*super extra-salope*".

Dans "le courrier des lecteurs", les conseils délivrés suivent la même logique. Ainsi, lorsqu'une fille se plaint d'être régulièrement invitée à des partouzes, on lui répond que ces pratiques sont très tendances et que les garçons, dans leur globalité, sont tentés par l'expérience. Il lui est donc conseillé, d'une certaine manière, de se prêter à l'exercice pour ne pas être "ringarde". Il est à noter que cette presse féminine touche un public de très jeunes filles qui n'ont généralement pas le recul nécessaire sur ces questions, pour en apprécier le contenu.

Le roman de Catherine Millet "la vie sexuelle de Catherine M." qui a connu un vif succès médiatique, décrit le détachement absolu qu'entretient une femme avec son propre corps qu'elle livre sans retenue à d'innombrables hommes, tous anonymes.

Ce discours médiatique sur le corps indépendant de l'esprit rend possible la surenchère pornographique.

Avant tout, il convient de définir la pornographie. Souvent, on le distingue de l'érotisme, plus subtil, plus implicite et plus noble. Or ces trois critères ne peuvent permettre d'établir une distinction. La subtilité est une notion purement qualitative, l'implicite relève d'un jugement de goût par définition subjectif et le terme de noble est un pure jugement de valeur, qui ne peut servir de base à une définition. La distinction entre pornographie et érotisme est beaucoup plus difficile à établir. On pourrait néanmoins noter que si l'érotisme est sensé ouvrir une porte vers l'imaginaire et le fantasme, la pornographie a plutôt tendance à enfermer le voyeur dans une image construite, souvent brutale ne permettant aucune échappatoire.

En revanche, on peut clairement noter une évolution néfaste de la pornographie classique vers la pornographie contemporaine.

Dans les années soixante-dix, la pornographie réduit l'individu à son enveloppe corporelle et l'acte sexuel est codifié notamment à travers la passivité totale de la femme.

Dans le milieu des années quatre-vingt-dix, la pornographie connaît un renouveau. L'autre est réduit à l'état d'objet subissant tous les sévices qui lui sont infligés. Ce nouveau genre efface les trois valeurs identifiées par Freud, la pudeur, le dégoût et la compassion. Les barrières tombent une à une et émergela cicalation, notamment par Internet, du porno amateur mais également de la pornographie illicite (pédophilie, snuff movies avec viols et meurtres à l'appui)

Dès lors, la question est de savoir, comment les adolescents interprètent ces films.



Dans la majorité des cas, ils ne leur reconnaissent ni le statut de fiction, ni celui de documentaire et oscillent entre les deux, considérant alors qu'il s'agit plutôt d'une fiction "idéalisant" la réalité.

Les jeunes filles reconnaissent que les femmes y sont traitées comme des objets mais la relation sexuelle leur semble néanmoins "parfaite", comme si, elles étaient convaincues que dans la réalité, ça ne peut être autrement. Il en ressort un nouveau critère de beauté "sexy", l'épilation totale et définitive pour ressembler aux actrices pornographiques.

Ces films viennent corroborer les discours ambiants, sexistes et misogynes d'un certain nombre de garçons. Amour et sexualité sont totalement dissociés et le corps de la femme est réduit à un instrument de jouissance offert aux hommes. Se distinguent alors, dans l'imaginaire des garçons deux catégories de filles, les sérieuses et celles dites "faciles", qui "aiment le sexe" qu'il leur appartient donc de maltraiter puisqu'elles "aiment ça". Ce mépris peut s'exprimer, par exemple, à travers les viols collectifs, les insultes sexistes, les humiliations, etc.

Ainsi, après des années de lutte pour l'émancipation des femmes, on assiste aujourd'hui à un retour des valeurs traditionnelles définissant le statut de la femme selon la dualité "madone, vierge, mère" et "putain, salope" comme si aucune autre alternative n'était possible.

Le discours médiatique qui prône la liberté, la libération sexuelle "à tout prix" ne fait que produire de nouvelles normes tout à fait dommageables pour les femmes. Ces normes sont fondées, de fait, sur le principe de la domination masculine clairement exprimée à travers les films pornographiques. Un grand nombre de jeunes filles sont convaincues de "consentir librement" à ce que les garçons leur proposent parce que cette sexualité est conforme aux valeurs qui circulent. Dès lors, peut on encore parler de consentement? Certainement pas, notamment en ce qui concerne les adolescent(e)s pour qui la seule éducation à la sexualité se réduirait à des images pornographiques

## Textes législatifs et réglementaires

### ■ **Extrait de la LOI n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception**

Elle modernise la loi de 1975, en tenant compte des évolutions tant médicales que sociales mais ne remet aucunement en cause ses grands principes :

#### **TITRE II - CONTRACEPTION**

##### **Article 22**

Le chapitre II du titre Ier du livre III du code de l'éducation est complété par une section 9 ainsi rédigée :

##### Section 9

#### **L'éducation à la santé et à la sexualité**

« **Art. L. 312-16.** - Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances pourront associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret no 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 pourront également y être associés. »

##### **Article 23**

L'avant-dernier alinéa de l'article L. 6121-6 du code de la santé publique est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Une information et une éducation à la sexualité et à la contraception sont notamment dispensées dans toutes les structures accueillant des personnes handicapées. »

## ■ Circulaire n°2003-210 du 1er décembre 2003

### **La santé des élèves – Programme quinquennal de prévention et d'éducation**

#### **PRÉAMBULE**

L'école a la responsabilité particulière, en liaison étroite avec la famille, de veiller à la santé des jeunes qui lui sont confiés et de favoriser le développement harmonieux de leur personnalité.

Elle participe également à la prévention et à la promotion de la santé en assurant aux élèves, tout au long de leur scolarité, une éducation à la santé, en articulation avec les enseignements, adaptée à la fois à leurs attentes et à leurs besoins ainsi qu'aux enjeux actuels de santé publique.

L'objectif est de leur permettre d'acquérir des connaissances, de développer leur esprit critique et d'adopter par là même des comportements favorables à leur santé en développant leur accès à l'autonomie et à la responsabilité. C'est pourquoi la prise en compte de la santé des élèves ne peut être l'affaire de quelques spécialistes mais concerne l'ensemble de la communauté éducative.

Aussi, la promotion de la santé en faveur des élèves est-t-elle indissociable de la politique éducative globale. Elle est également liée à l'action de prévention dont les champs sont définis notamment dans le contrat-cadre de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le ministère chargé de la santé. Ensemble, ces politiques concourent à transmettre aux élèves la dimension essentielle du respect de soi-même et d'autrui, favorisant ainsi leur intégration à l'école et, d'une manière plus générale, dans la vie sociale. Désormais, la politique éducative de santé à l'école s'inscrit dans un programme quinquennal, défini en termes d'objectifs prioritaires, de stratégies d'action et d'évaluation.

La mise en œuvre de ce programme s'appuie, d'une part sur les textes actuellement en vigueur à l'éducation nationale :

- la circulaire n° 98-234 du 24 novembre 1998, "Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège", qui fera l'objet de modifications suite au rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'inspection générale des affaires sociales, dont les conclusions doivent être rendues pour la fin de l'année 2003 ;
- la circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998 "Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté" ;
- la circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998, "Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire" ;
- les circulaires n° 2001-012 du 12 janvier 2001 "Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves", n° 2001-013 "Missions des médecins de l'éducation nationale" et n° 2001-014 "Missions des infirmier(ères) de l'éducation nationale";
- les circulaires n° 2002-024 du 31 janvier 2002 et n° 2002-111 du 30 avril 2002 : "Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves";
- la circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003 "Éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées", d'autre part, sur des collaborations plus étroites et formalisées avec les partenaires du système éducatif : ministère chargé de la santé, Institut national de prévention et d'éducation à la santé, Institut national de la santé et de la recherche médicale (contrat-cadre et conventions joints en annexe de la présente circulaire).

Il faut en effet aujourd'hui organiser, autour de la santé des élèves, une mobilisation totale pour aider les jeunes à préserver leur santé et lutter efficacement contre les problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer. A cette fin, l'implication des familles, et de tous les acteurs de la communauté éducative, en particulier les personnels de santé et sociaux mais aussi les enseignants et les conseillers principaux d'éducation, qui sont au quotidien avec les élèves, comme la collaboration étroite avec les partenaires (collectivités, organismes publics et associatifs, professionnels de santé extérieurs à l'école) sont indispensables.

La réflexion sur la santé des élèves devra être intégrée à la vie de l'école ou de l'établissement scolaire, en prenant en compte notamment les questions de gestion du temps et de l'espace scolaires des élèves et des adultes.

Les instances de l'école ou de l'établissement scolaire - conseil d'école, conseil d'administration, commission hygiène et sécurité, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté... - constituent des lieux de débat et de concertation sur l'ensemble de ces questions. L'ensemble des partenaires y contribue, dans l'école comme dans les différents lieux de vie des enfants et des adolescents.

Un bilan régulier de la politique menée dans le cadre de ce programme sera présenté aux instances paritaires académiques et départementales.

Ainsi l'école, en tenant compte de son environnement et en favorisant l'éducation des jeunes à la santé et à la citoyenneté, s'associera pleinement à la politique générale du pays en matière de santé publique dans le domaine de la prévention et de la promotion de la santé.

### **I - Repérer et suivre les problèmes de santé des élèves**

La santé des élèves est un facteur essentiel dans l'acquisition des savoirs à l'école. Le repérage et le suivi efficaces des problèmes de santé doivent également permettre de remédier aux inégalités face à l'accès aux soins, liées soit au contexte familial et social, soit à la localisation géographique.

Ainsi, les bilans médicaux, effectués par les médecins de l'éducation nationale, contribuent à dépister les pathologies, les maladies, les déficiences pouvant entraver la scolarité des élèves, notamment les troubles spécifiques du langage écrit ou oral, de repérer les signes de souffrance psychique, de délivrer des conseils de santé, de favoriser toute forme d'intégration scolaire et d'orienter si nécessaire vers des structures adaptées, mais aussi de construire une véritable vigilance des familles et des jeunes sur les problèmes liés à la santé.

La réalisation de cet objectif doit suivre trois axes prioritaires :

- réaliser à 100 % les bilans médicaux des enfants scolarisés avant leur sixième anniversaire. Ce bilan, inscrit dans le code de l'éducation, doit être centré sur les acquisitions et le développement nécessaires à une bonne insertion à l'école, notamment sur les compétences neuro-sensorielles nécessaires à l'apprentissage des langages. La concertation entre médecins, infirmier(e)s, enseignants, membres du RASED, professionnels de soins et les familles sera organisée conformément aux dispositions de la circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002, relative à la mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit ;
- augmenter l'efficacité du suivi des avis médicaux donnés aux familles pour assurer l'accès et le recours aux soins. Le taux actuel de retour d'information de ces avis s'établit en moyenne autour de 35 %. L'objectif fixé est d'atteindre un taux de 80 %. Il convient de parvenir à une mobilisation générale pour améliorer l'accès aux soins : l'organisation de réseaux locaux en vue d'une recherche concertée de solutions partenariales, une étroite collaboration avec les familles, les services des collectivités territoriales et les organismes sociaux, la formation d'équipes pluriprofessionnelles sensibilisées au repérage d'indicateurs significatifs et le contrôle effectif par les personnels de la communauté éducative concernés par le suivi de santé des élèves (cf. en [annexe 3](#) à titre d'exemple les protocoles de l'Oise et de la Seine-Saint-Denis);
- inciter les familles à faire bénéficier leurs enfants des consultations de prévention aux âges charnières (fin du primaire et fin du collège) à partir de la rentrée 2004 ; ces consultations gratuites, déjà organisées par certaines caisses primaires d'assurance maladie (CPAM), sont réalisées, au choix de la famille, en ville, à l'hôpital, au dispensaire ou dans toute autre structure habilitée. Il s'agit de les multiplier. Il est à noter qu'un nombre important d'élèves bénéficient d'une visite dite "d'orientation" en fin de 3<sup>ème</sup>. Il conviendra d'établir des modalités de liaison entre les médecins de l'éducation nationale qui effectuent cette visite et les médecins qui réaliseront la visite de prévention.

D'une façon générale, les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, veilleront à ce que la collaboration étroite entre les médecins scolaires, les médecins de la protection maternelle et infantile et les médecins de ville permette d'atteindre rapidement ces premiers objectifs. En outre, il pourra être fait appel aux étudiants en médecine de 3<sup>ème</sup> cycle qui effectueront tout ou une partie de leur stage en milieu scolaire. Ces internes, sous la responsabilité des médecins de l'éducation nationale, apporteront leur concours aux différentes actions menées.

Pour accompagner cette démarche, il est nécessaire que les différents médecins appelés à intervenir auprès des enfants, disposent d'outils communs de recueil de données. Pour la rentrée scolaire 2004/2005, un nouveau carnet de santé, adapté à ces objectifs, ainsi qu'un protocole de consultation intégrant des données sur la santé psychique, seront élaborés par un groupe national de travail éducation nationale-santé. Ce carnet intégrera également les protocoles de soins et d'urgence des élèves atteints de troubles de la santé et le repérage des troubles spécifiques du langage. Il sera utilisé, comme le carnet de santé actuel, conformément aux règles régissant le respect de la confidentialité.

De manière transitoire, il conviendra d'utiliser les documents existants pour l'année scolaire 2003-2004, tout en veillant particulièrement aux orientations nouvelles.

## **II - Mieux connaître, mieux repérer et prendre en compte les signes de souffrances psychiques des enfants et des adolescents**

Des enfants et des adolescents en souffrance se signalent de plus en plus tôt par des plaintes somatiques, des troubles du comportement qui ne sont pas toujours reconnus comme des signaux d'alarme, mais dont la fréquence et la durée doivent alerter (repli sur soi, violences, absentéisme, modifications importantes des résultats scolaires...). Une attention particulière doit être apportée au repérage des risques suicidaires ; en effet, 8,7 % des garçons et 19 % des filles consultant l'infirmière déclarent avoir déjà tenté de se suicider. (1)

Le travail en équipe doit être favorisé autour de ces jeunes fragilisés. Dans les différents lieux d'accueil et d'écoute existant dans les établissements scolaires, tous les personnels -personnels de direction, d'enseignement, d'éducation, d'assistance éducative, d'accueil, de restauration, sociaux et de santé, administratifs et techniques, ainsi que les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues-doivent être attentifs aux signes de mal-être des enfants et des adolescents. La visite à l'infirmerie est souvent l'occasion de repérer ces signes. Si la situation le nécessite, et après accord de la famille pour un élève mineur, ou de l'élève lui-même s'il est majeur, le relais sera passé au médecin de l'éducation nationale ou, en cas d'impossibilité ou d'urgence, au médecin traitant, ou au service d'urgence spécialisé afin qu'un diagnostic soit réalisé. Toute prise en charge éventuelle, sera alors proposée dans le cadre d'un travail en réseau avec les services spécialisés, notamment avec les CMPP et les secteurs de psychiatrie.

Afin d'organiser ce travail en réseau de façon systématique, une concertation pour la mise en place d'un dispositif d'orientation et d'accueil sera engagée à partir de la rentrée 2003, dans chaque département par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, dans le cadre d'une convention avec le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale, et les services de santé concernés pour le signalement et la prise en charge des urgences psychiques après concertation entre les partenaires concernés. Ce dispositif devra conduire à créer des procédures innovantes permettant d'orienter rapidement les élèves en souffrance et de les accueillir au plus vite dans les structures d'accompagnement ou de traitement adéquates. Il s'agit de tout mettre en œuvre pour assurer la meilleure protection des jeunes. L'objectif recherché est que soit organisée, au cours de l'année 2003-2004, une vingtaine de dispositifs d'accueil, à titre expérimental, dont il conviendra de prévoir l'évaluation, avant une éventuelle démultiplication.

Cette mesure figure au nombre des objectifs prioritaires retenus dans le contrat-cadre entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le ministère chargé de la santé.

Afin d'accompagner la mise en œuvre de ces actions, il est nécessaire de mener un travail préalable permettant :

- de mesurer et d'identifier la prévalence de ces troubles ainsi que leur prise en charge dans la population scolaire ;
  - de sensibiliser et d'informer les enseignants et l'ensemble des personnels des écoles et des établissements scolaires qui ont un contact quotidien avec les élèves ;
  - de renforcer les compétences des professionnels de santé et sociaux rattachés aux écoles et aux établissements scolaires, ainsi que des psychologues scolaires et des COP, dans le domaine de la santé psychique, et notamment dans la prévention des conduites suicidaires ;
  - de développer la collaboration entre le milieu scolaire et les structures spécialisées (CMPP, secteurs de psychiatrie, services de médecine pour adolescents...);
  - de s'appuyer sur les recommandations du guide réalisé par l'organisation mondiale de la santé (OMS) intitulé "La prévention du suicide -indications pour le personnel enseignant et le milieu scolaire" et diffusé à la rentrée dans les académies.
  - À cette fin, plusieurs mesures vont être mises en œuvre. Il s'agit tout particulièrement :
  - d'intégrer, dès la rentrée 2003 dans le cadre du cycle triennal d'enquêtes engagé entre la direction de l'enseignement scolaire et la direction de la recherche, des études de l'évaluation et des statistiques du ministère chargé de la santé, un volet "santé psychique" dans le questionnaire en direction des élèves de 3<sup>ème</sup>. Le protocole d'enquêtes entre les directions concernées figure en annexe ([annexe 5](#)) du contrat-cadre éducation nationale-santé ;
  - d'identifier des propositions d'actions à partir des expertises collectives menées sous la direction de l'INSERM, d'une part sur l'éducation pour la santé des jeunes, et d'autre part, sur le dépistage et la prévention des troubles mentaux chez l'enfant et l'adolescent ;
  - d'élaborer un guide d'action à destination des équipes éducatives en partenariat avec l'INPES. Ce guide proposera, outre des apports théoriques, des exemples concrets d'actions de terrain susceptibles de servir d'appui aux actions à mener ;
  - de permettre, dans le cadre du plan national de prévention du suicide, l'accès aux formations organisées au plan régional, pour les personnels de santé et sociaux intervenant en milieu scolaire ;
  - de réaliser une enquête sur les collaborations existantes ou à développer entre les équipes éducatives et les équipes de psychiatrie, les CMP et les CMPP. Cette enquête sera menée à partir de la fin de l'année 2003, sur un échantillon d'écoles et d'établissements. L'état des lieux ainsi réalisé permettra d'établir des recommandations pour une meilleure prise en charge des élèves en souffrance ;
  - d'organiser des journées de sensibilisation régionales ou départementales à destination des responsables de la santé publique et de l'éducation nationale, afin de favoriser la connaissance mutuelle de ces réseaux et la circulation des informations ;
  - de mettre en place une convention-cadre avec l'INSERM, ayant pour objet de fixer les conditions générales de collaboration pour faire progresser et valoriser les connaissances disponibles liées à l'enfance et à l'adolescence, et contribuer à leur mise à disposition auprès des acteurs du système éducatif. En 2003-2004 le programme de travail portera sur une étude à caractère multidisciplinaire sur les modes de vie et les comportements à risque des enfants et des adolescents scolarisés (convention cadre jointe en [annexe 4](#)).
- Source : enquête en milieu scolaire réalisée par l'Inserm en 2001.

### **III - Assurer tout au long de la scolarité la continuité des actions d'éducation à la santé**

Dans le cadre de l'action publique d'éducation et de promotion de la santé chez les jeunes, l'école a un rôle prépondérant à jouer, complémentaire de celui de la famille.

L'éducation à la santé participe à l'acquisition progressive de savoirs et de compétences qui permettront aux élèves de faire des choix éclairés et responsables en matière de santé.

#### **3.1 Intégrer dans les projets d'école et d'établissement une programmation ou des actions d'éducation à la santé**

Dès à présent, les thèmes relatifs à la santé sont abordés à l'école primaire, comme au collège ou au

lycée, au travers des enseignements, et peuvent l'être dans le cadre de dispositifs spécifiques tels que les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel.

D'autre part, les dispositions de la circulaire du 1er juillet 1998 relative aux comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ainsi que le cadre donné par la circulaire du 24 novembre 1998 "Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège" qui prévoit l'organisation de 30 à 40 heures de rencontres éducatives sur la santé ont permis la mise en place de nombreuses actions en particulier dans les collèges. Ce dernier dispositif fera l'objet d'une évaluation conjointe de l'inspection générale des affaires sociales, de l'inspection générale de l'éducation nationale, et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, s'attachant notamment à en évaluer les conditions effectives d'application, à en analyser les modalités de mise en œuvre, freins et éléments facilitateurs.

L'évaluation examinera également la complémentarité entre les actions conduites dans les établissements scolaires et les politiques d'éducation à la santé menées en direction des jeunes en dehors du cadre scolaire, ainsi que les articulations entre les différents partenaires. Enfin, elle formulera toute proposition en vue du renouvellement du dispositif d'éducation à la santé à l'école et au collège, de son extension au lycée et d'une meilleure coordination des acteurs impliqués dans ces politiques.

Cependant, d'ores et déjà, l'étude menée en 2001 (2) sur l'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège, met en évidence une multiplicité et une hétérogénéité d'actions sans projet réellement structuré.

Aussi, afin d'aider les équipes éducatives à construire une programmation d'éducation à la santé, intégrée dans le projet d'école et d'établissement, un travail a-t-il été entrepris entre la direction de l'enseignement scolaire, l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé et la mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie, afin de mettre en place une expérimentation dans ce domaine. Celle-ci s'appuiera sur les enseignements et les séances d'éducation à la santé, en tenant compte d'une progression pédagogique de l'école au lycée et proposera des pistes d'actions ainsi qu'une méthodologie d'intervention et d'évaluation.

Cette expérimentation se déroulera sur trois ans dans les académies volontaires et son évaluation déterminera les conditions de sa généralisation. Trois à cinq bassins de formation seront retenus. Parallèlement, un guide méthodologique sera réalisé et diffusé à l'ensemble des académies à la rentrée 2006.

Plus largement, la convention de partenariat engagée entre l'INPES et la DESCO précise les diverses modalités de collaboration, et définit les opérations prioritaires à mener en commun. Elle est annexée au contrat-cadre éducation nationale-santé ([annexe 2](#)).

### **3.2 Développer l'éducation à la sexualité**

**Conformément à la loi du 4 juillet 2001 et à la circulaire du 27 février 2003, l'ensemble des collèges et des lycées doivent mettre en place des séances d'éducation à la sexualité. Un travail important a déjà été réalisé dans les collèges pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Il convient désormais de l'étendre à tous les niveaux de classes.**

**Dans les lycées, une information est souvent effectuée sur des thématiques précises, notamment en termes de prévention des risques. Il importe désormais de mettre en œuvre une véritable éducation à la sexualité. L'objectif à atteindre est fixé à au moins 50 % des lycées sur 3 ans. Les méthodes d'intervention devront être adaptées à l'âge et aux attentes des élèves, en privilégiant notamment les temps d'échanges et les débats.**

**Afin de faciliter la mise en œuvre de ces dispositions, deux documents pédagogiques seront mis à disposition des formateurs et des équipes éducatives des collèges et des lycées : un support de**

**formation réactualisant et complétant le guide “Repères sur l’éducation à la sexualité” sera diffusé très prochainement et un guide pédagogique sera réalisé en 2004.**

**Une brochure à l’intention des enseignants du premier degré sera élaborée au cours de cette même année.**

**Par ailleurs, les élèves doivent être informés, dans les établissements scolaires, des diverses sources d’information, d’orientation et de conseil existantes au sein de ceux-ci et à l’extérieur. À cet effet, un espace d’affichage dans les lieux de passage des élèves et dans les lieux de soins sera obligatoirement réservé. Il comportera les heures d’ouverture de l’infirmerie, les numéros verts, les coordonnées des structures locales (centres de planification et d’éducation familiale, de planning familial, consultations de dépistage anonyme et gratuit, accès gratuits à la contraception d’urgence). Dans les lycées, les modalités de mise à disposition des préservatifs (dans les infirmeries et/ou dans tout type de distributeur automatique), devront être établies et faire l’objet d’une réflexion avec les lycéens, au sein du conseil d’administration et du conseil de la vie lycéenne, afin de permettre une meilleure accessibilité à ce moyen de prévention.**

(1) Note d’information 03.02 avril de la DPD à la demande de la DESCO.

### **3.3 Prévenir les conduites addictives**

- La prévention des comportements à risque et la lutte contre la consommation de produits illicites ou dangereux doit être intégrée dès l’école primaire et tout au long du cursus scolaire, particulièrement au collège. L’expérimentation des produits psycho-actifs est de plus en plus précoce et conduit de plus en plus souvent à des poly-consommations associant les drogues, l’alcool, le tabac et la prise de médicaments psycho-actifs. Ces consommations plus ou moins régulières, peuvent porter gravement atteinte à la santé et à la scolarité des jeunes, et compromettre leur insertion dans la société.

Une enquête DESCO-OFDT (3)-MILDT relative à l’application de la loi n° 91-32 du 10 janvier 1991 dans les établissements, réalisée en 2001, montre que l’application de cette loi n’est pas effective, notamment dans les lycées.

À partir de ces constats, il est obligatoire :

- d’appliquer effectivement la loi ° 91-32 du 10 janvier 1991 ;
- d’inscrire dans les règlements intérieurs l’interdiction de fumer dans l’enceinte des établissements (lieux couverts et non couverts) pour l’ensemble des élèves.  
Par ailleurs, il est essentiel de décourager l’initiation aux substances psycho-actives et de réduire les risques sanitaires et sociaux chez les jeunes consommateurs.

Dans cette perspective, les modalités suivantes devront être mises en œuvre :

- faire connaître, appliquer les dispositions de la loi sur les consommations de produits licites (loi du 10 janvier 1991) et illicites (loi du 31 décembre 1970), et les inscrire au règlement intérieur ;
- rappeler systématiquement les sanctions disciplinaires et judiciaires encourues en cas d’infraction à la législation sur les stupéfiants ;
- organiser dans le cadre du projet d’établissement une information systématique sur les dangers des produits psycho-actifs et la nocivité des polyconsommations ;
- prévoir des réunions d’information et de sensibilisation en début d’année scolaire à l’intention des personnels de l’établissement et des parents, non seulement sur la connaissance et les effets des produits, mais aussi sur le développement de l’adolescent ;
- développer des actions d’aide aux jeunes en situation de consommation régulière et mettre éventuellement en place des orientations vers les services spécialisés.
- Le chef d’établissement veillera à l’application de ces mesures en usant de tous les moyens à sa disposition pour leur mise en œuvre. Celle-ci fera l’objet d’un point particulier dans le bilan annuel d’activité présenté au conseil d’administration.
- Afin d’améliorer la lutte contre le tabagisme, les infirmières des établissements scolaires proposeront aux adolescents, dans le cadre d’actions de prévention, des tests visant à mesurer le taux de monoxyde de carbone expiré et leur communiqueront des informations sur l’accès aux dispositifs de sevrage. Elles pourront accompagner les élèves engagés dans une démarche de



sevrage en lien avec les professionnels ou services spécialisés. Elles auront également la possibilité de délivrer ponctuellement, et à titre dérogatoire, des substituts nicotiniques (pastilles sublinguales), après une phase d'expérimentation conduite dans une vingtaine d'établissements volontaires. Les modalités de cette expérimentation figurent en annexe ([annexes 1.2 et 1.3](#)) du contrat-cadre éducation nationale-santé.

- Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté est le dispositif le mieux adapté pour organiser ces actions de prévention, notamment des conduites addictives. La totalité des établissements devront en être dotés à la rentrée 2004. À cette fin, l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, réunira les représentants des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté de chaque bassin d'éducation de son département dans le courant du premier trimestre de chaque année scolaire pour définir, en conformité avec les orientations nationales et académiques, le programme d'actions de l'année scolaire à venir.

Les coordonnateurs académiques et les personnes-ressources formés au niveau des inspections académiques devront renforcer leur collaboration avec les chefs de projets départementaux drogues et dépendances.

L'organisation, en 2003-2004 de journées interacadémiques, à destination du réseau des coordonnateurs académiques et des chefs de projet départementaux drogues et dépendances, conduira en 2004 à la tenue d'"Assises de la prévention".

3.4 Éduquer à la nutrition et prévenir les problèmes de surpoids et d'obésité  
Les problèmes de surpoids ou d'obésité touchent aujourd'hui plus de 10 % des enfants de 5 à 12 ans et 13,4 % des adolescents.

L'éducation nutritionnelle, l'éducation au goût et à la consommation, ont toute leur place aussi bien à l'école qu'au collège ou au lycée, en appui sur les enseignements ou dans le cadre des animations organisées autour de la valorisation des patrimoines culinaires.

Cette éducation à la nutrition et à la prévention des problèmes de surpoids et d'obésité, conformément aux recommandations du Plan national nutrition santé, doit s'appuyer sur des mesures concrètes. En particulier, il convient :

- de généraliser l'utilisation des outils de repérage (disque indice de masse corporelle -IMC- et courbe de poids), lors des bilans médicaux et des dépistages infirmiers et d'informer systématiquement les parents des suites de ce repérage ;
- de diffuser dans les établissements scolaires en 2004-2005 un guide de la nutrition pour les adolescents, élaboré par l'INPES ;
- d'inciter les chefs d'établissement à mener une réflexion au sein du conseil d'administration sur la présence de distributeurs et particulièrement sur leurs contenus afin de prendre en compte la qualité nutritionnelle des produits proposés. Les boissons sans sucre, l'eau, les produits frais (fruits, légumes...) et les aliments à faible teneur en calories seront largement privilégiés dans ces distributeurs ;
- de définir une politique d'installation de fontaines d'eau réfrigérée en concertation avec les collectivités territoriales concernées. Tous les établissements devront être pourvus de ces fontaines à l'horizon 2007.
- En ce qui concerne l'opportunité et la composition de la "collation de 10 heures" ainsi que des aliments proposés lors des goûters et à l'occasion des différentes manifestations organisées au sein de l'école (anniversaires, fêtes de fin d'année, kermesses...), une expertise scientifique va être réalisée par l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments. À l'issue de cette expertise, et sans méconnaître les aspects de convivialité qui s'attachent à ces événements, des recommandations seront communiquées aux écoles.

Par ailleurs une enquête sera menée au cours de l'année 2004 sur l'application de la circulaire du 25 juin 2001 relative à la composition des repas servis en milieu scolaire, notamment en ce qui concerne les recommandations nutritionnelles.

Enfin il faut rappeler que l'activité physique et sportive est un facteur essentiel de prévention des problèmes de surpoids et d'obésité.

(1) OFDT : Observatoire français des drogues et des toxicomanies.

#### **IV - Développer chez les élèves des comportements civiques et solidaires : généraliser l'apprentissage des gestes qui sauvent**

Afin d'aboutir à une généralisation progressive de l'apprentissage des gestes qui sauvent, deux priorités sont déterminées :

- dans toutes les écoles, développer sur les trois années à venir le dispositif "Apprendre à porter secours" (APS) ;
- dans les collèges, poursuivre ce programme au cours des cinq prochaines années scolaires afin d'aboutir, à la fin de cette période, à l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours (AFPS) pour tous les élèves.

Cet apprentissage a un double objectif : d'une part, permettre à tout élève d'effectuer une alerte et de pratiquer des gestes simples face à une situation d'urgence médicale avant la prise en charge par les secours spécialisés, d'autre part, faire acquérir aux élèves des savoirs et savoir-faire dans la gestion de situations d'incidents ou d'accidents de santé, en prenant appui sur les programmes d'enseignement.

Cinq mesures accompagnent ce dispositif :

- une attestation nationale validera les acquis de cette formation à l'issue des trois cycles de l'école primaire ;
- la brochure pédagogique "APS", référentiel de formation pour les formateurs, sera actualisée et diffusée dès la rentrée 2003-2004. Elle prend en compte les nouveaux programmes de l'enseignement primaire et l'évolution de la formation aux premiers secours ;
- le développement de la formation aux premiers secours des enseignants se poursuivra en formation initiale ou continue ;
- le partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le ministère chargé de la santé sur la formation "Apprendre à porter secours" est formalisé dans le cadre d'une convention nationale, qui sera mise en œuvre durant l'année scolaire 2003-2004 ; cette convention est jointe en annexe ([annexes 6. 6.1. 6.2](#)) du contrat-cadre éducation nationale-santé.
- un protocole d'accord sera également signé entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le ministère de l'intérieur afin d'aboutir, à terme, à ce que les collégiens puissent obtenir en fin de 3<sup>ème</sup> l'attestation de formation aux premiers secours.

Un premier bilan concernant :

- le dispositif mis en place dans les académies relatif au suivi des problèmes de santé des élèves et des avis médicaux donnés aux familles ;
- le dispositif d'orientation et d'accueil pour les élèves en souffrances psychiques ;
- l'expérimentation des vingt-deux sites pilotes de lutte contre le tabagisme (liste en [annexe 1.3](#)), devra être adressé par les inspecteurs d'académie aux recteurs, puis transmis à la direction de l'enseignement scolaire pour le 15 mars 2004 selon une grille nationale qui sera adressée aux recteurs ultérieurement.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

## ■ Annexe 1.1

### contrat-cadre DE PARTENARIAT EN SANTÉ PUBLIQUE

Entre

**le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche,  
le ministre délégué à l'enseignement scolaire**

et

**le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées**

#### PRÉAMBULE

L'établissement d'une collaboration renforcée entre le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et le ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées est un impératif, comme l'ont démontré les travaux et les études réalisés en commun à l'occasion de l'adoption du plan national de lutte contre le cancer ou de la présentation en conseil des ministres de la communication sur la santé des jeunes en milieu scolaire.

Le politique de Santé publique et la promotion de la santé en faveur des élèves sont étroitement liées. En effet, la protection de la santé des jeunes représente le premier maillon de la chaîne de préservation du capital santé de chacun. C'est au sein du milieu familial, mais aussi à l'école que se forment les prises de conscience, les comportements et les habitudes qui feront que l'adulte sera attentif à la qualité de sa santé tout au long de son existence. C'est dire l'importance du rôle de l'école pour veiller au bien-être et à l'épanouissement physique, mental et social de l'élève, assurer, tout au long de la scolarité, une éducation à la santé adaptée aux enjeux actuels et contribuer à la prévention des conduites et des situations à risques.

Les deux ministres conviennent de renforcer et de mieux organiser leur collaboration dans le présent contrat-cadre.

#### Article 1 - Domaines concernés

Ce contrat porte sur les différentes dimensions de la politique de santé publique qui concernent la population des élèves. Les principaux domaines concernés sont :

- les dépistages des troubles de la santé, notamment les troubles sensoriels ;
- la prévention des conduites à risques incluant les consommations de produits psycho-actifs et du tabac ;
- la promotion des comportements favorables à la santé notamment en matière de nutrition, d'activité physique, d'exposition solaire, de qualité du sommeil ;
- **l'éducation à la sexualité notamment pour une prévention des infections sexuellement transmissibles, du sida et des grossesses non désirées ;**
- la prévention des troubles mentaux ainsi que le suivi des élèves concernés ;
- la scolarisation des enfants malades.

#### Article 2 - Objectifs

Chaque année scolaire, les objectifs prioritaires des ministères font l'objet d'une définition commune par les ministres.

Pour l'année scolaire 2003-2004, les objectifs prioritaires sont :

- la lutte contre le tabagisme (annexes 1.2 et 1.3)
- la généralisation de la formation aux premiers secours ;
- la collaboration entre la direction de l'enseignement scolaire et l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé ;
- la réalisation d'un cycle triennal d'enquêtes sur l'état de santé des populations scolaires ;
- l'expérimentation de la mise en place de dispositifs d'accueil des enfants et des adolescents en souffrance psychique.

Dans chacun de ces domaines, les deux ministères décident de coordonner leurs actions et de soutenir activement les programmes ou actions en faveur de l'éducation à la santé et de la santé des jeunes en

milieu scolaire. Ils favoriseront le développement de la promotion de la santé au sein de l'école, du collège et du lycée, dans un objectif de continuité avec les actions menées sur ce thème au cours de la petite enfance et d'anticipation des enjeux de santé attachés à la vie adulte et professionnelle.

### **Article 3 - Constitution du comité de pilotage**

Un comité de pilotage est constitué, sous la présidence conjointe du ministre chargé de la santé et du ministre chargé de l'éducation nationale.

Il est notamment composé des organismes cités ci-après.

- Pour le ministère de la santé  
la direction générale de la santé, l'institut national de prévention et d'éducation à la santé, l'institut de veille sanitaire
- Pour le ministère de l'éducation nationale  
La direction de l'enseignement scolaire, la direction de l'enseignement supérieur, la direction de la recherche, l'inspection générale de l'éducation nationale
- Les organismes compétents en matière de prévention et d'éducation à la santé, en particulier la mission interministérielle de lutte contre les drogues et la toxicomanie et l'Inserm.

### **Article 4 - Missions**

Les missions du comité de pilotage sont :

- la définition des objectifs communs, du programme d'actions et de son calendrier ;
- le choix des études et enquêtes à mener en commun ;
- le choix des thèmes faisant l'objet d'actions communes de communication, d'information et de formation des personnels ;
- la définition des modalités selon lesquelles les agences sanitaires contribuent au programme d'action;
- le suivi des indicateurs d'évaluation des actions ;
- la bonne articulation entre le repérage, le dépistage et le dispositif de prise en charge;
- l'examen des possibilités de développement de la collaboration entre tous les partenaires, dans le domaine de l'éducation à la santé des jeunes et de la prévention en milieu scolaire.
- Le comité de pilotage peut décider de constituer des groupes de travail associant toute personnalité compétente dans le domaine concerné.

Il se réunira au moins une fois par an.

Fait à Paris, le 17 juillet 2003

Le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées Jean-François MATTEI

Le ministre délégué à l'enseignement scolaire Xavier DARCOS

### **■ Annexe 1.2**

#### **APPLICATION DE LA LOI DU 10 JANVIER 1991 DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

##### **Objectif**

Viser à ce que tous les établissements scolaires appliquent la loi du 10 janvier 1991 dès la rentrée scolaire 2003.

##### **Public visé**

Tous les élèves et tous les personnels, des écoles, des collèges et des lycées d'enseignement général, technique et professionnel.

##### **Modalités**

- Rappeler aux chefs d'établissement et aux corps d'inspection l'impératif du respect de la loi.

- Encourager les initiatives tendant à faire des écoles et des établissements scolaires des lieux non fumeurs.
- Favoriser l'information des jeunes et des personnels sur les conséquences du tabagisme.
- Agir sur les représentations sociales et culturelles de la consommation de tabac.
- Décourager l'initiation et favoriser le sevrage chez les jeunes consommateurs.
- Apporter une aide méthodologique aux établissements scolaires qui s'engagent dans la lutte contre le tabagisme.
- Mettre en place dans vingt-deux établissements scolaires pilotes des centres de ressources (infirmières) dès la rentrée 2003 (voir cahier des charges annexe 1.3).
- Assurer la formation spécifique des infirmières scolaires en premier lieu des établissements scolaires pilotes, notamment pour le soutien personnel à apporter aux fumeurs.
- Faciliter la diffusion de l'information et l'aide à l'arrêt de la consommation de tabac pour les jeunes et les adultes, et/ou orientation vers les services spécialisés.
- Ces axes s'intègrent dans la stratégie générale de prévention, de dépistage et de prise en charge des consommations de substances psychoactives mise en place par le Gouvernement dans le cadre du plan quinquennal de la mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie.

### ■ Annexe 1.3

#### EXPÉRIMENTATION DANS 22 ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PILOTES

##### **Objectif**

Viser à ce que ces vingt-deux établissements scolaires pilotes deviennent des lieux non fumeurs.

##### **Public visé**

Tous les élèves et tous les personnels des établissements concernés

##### **Conditions de mise en œuvre**

- Appel à candidature auprès des lycées volontaires disposant d'une infirmerie et dotés d'un poste d'infirmier(ère) à temps plein.
- Implication du chef d'établissement, de l'infirmier(ère) scolaire et de la communauté éducative.
- Existence de ressources de proximité pour l'information et le sevrage tabagique.

##### **Modalités**

- Communication sur le projet pour impliquer l'ensemble des acteurs de la communauté (personnels, parents, élèves) et les partenaires et maintenir la dynamique tout au long de l'année, en s'appuyant sur les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.
- Formation spécifique des infirmier(ère)s de l'éducation nationale.
- Mise à disposition de testeurs de monoxyde de carbone dans les infirmeries et, à titre dérogatoire, de substituts nicotiques de dépannage. Des financements spécifiques sont prévus sur le budget du ministère chargé de la santé (chapitre 47-11).
- Développement d'un travail en réseau avec les partenaires locaux : centres d'information, consultation tabacologiques, centres d'information et de ressources sur la drogue et les dépendances (CIRDD), comités départementaux d'éducation à la santé (CODES), médecin de ville ...

##### **Évaluation**

Cette politique d'expérimentation se déroulera dès l'année scolaire 2003-2004. Elle sera évaluée sur la base d'indicateurs établis au niveau national et mis à la disposition des établissements scolaires au cours du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année scolaire. La généralisation de l'action fera l'objet d'une planification rapide.

#### **LUTTE CONTRE LE TABAC - EXPÉRIMENTATION 22 SITES PILOTES**

## ■ Annexe 2

### **CONVENTION Entre**

Le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche  
et

L'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé

### **PRÉAMBULE**

Le ministère chargé de l'éducation nationale conduit dans le cadre de sa mission éducative une politique de promotion de la santé, d'éducation à la santé et de prévention, en faveur des élèves.

Les axes essentiels de cette politique sont définis dans les textes suivants :

- La circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998,
- Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, rappelle les principes fondamentaux de la politique éducative en matière de prévention des conduites à risque, définit la politique de l'établissement scolaire dans ce domaine et invite à une généralisation des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).
- La circulaire n° 98-234 du 24 novembre 1998, Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège, définit la nature et les objectifs de l'éducation à la santé, les moyens et les méthodes de sa mise en œuvre et instaure des rencontres éducatives sur la santé au collège.
- La circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001, définit les Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves.
- La circulaire n° 2002-098 du 25 avril 2002, Politique de santé en faveur des élèves, résume les trois principes qui guident la politique de santé à l'école : l'information et la participation des familles, l'implication de l'ensemble de la communauté éducative et le développement de partenariats avec les autres acteurs de santé publique.
- La circulaire n° 03-027 du 17 février 2003, L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées, instaure trois séances annuelles d'information et d'éducation à la sexualité pour les trois niveaux de scolarité.
- L'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES), établissement public créé par décret le 3 mai 2002, s'est substitué au Comité français d'éducation pour la santé (CFES). Selon les termes de la loi du 4 mars 2002, relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, il a pour missions :
  - d'exercer une fonction d'expertise et de conseil en matière de prévention et de promotion de la santé ;
  - d'assurer le développement de l'éducation pour la santé, y compris de l'éducation thérapeutique, sur l'ensemble du territoire en tant que mission de service public ;
  - de mettre en œuvre les programmes nationaux de prévention, pour le compte de l'État et de ses établissements publics.

Le directeur de l'enseignement scolaire siège au conseil d'administration de l'INPES. Le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, représenté par le directeur de l'enseignement scolaire (DESCO), Monsieur Jean-Paul de Gaudemar

et

l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, représenté par son directeur général, Monsieur Philippe Lamoureux

Constatant

La convergence de leurs missions et de leurs objectifs dans le domaine de la promotion de la santé des enfants et des adolescents, et afin de renforcer et de formaliser leur partenariat  
Convient ce qui suit :

Article 1 - La direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et l'INPES conviennent de travailler

ensemble dans le domaine de la prévention, de l'éducation à la santé et de la promotion de la santé auprès des enfants et des adolescents scolarisés. Cette collaboration se traduit par l'élaboration concertée d'un programme de travail, la définition des opérations prioritaires à mener en commun et l'évaluation conjointe des résultats.

**Article 2 - Actions en direction des enfants et des adolescents scolarisés**  
La DESCO et l'INPES mènent ensemble des actions de promotion de la santé en direction des enfants et des adolescents scolarisés. Ils conviennent notamment de concevoir, expérimenter et évaluer une programmation d'éducation à la santé de la maternelle au lycée, dont le descriptif figure ci-après.

**Article 3 - Formation des personnels - L'INPES apporte son expertise, notamment sur les aspects méthodologiques de l'éducation à la santé, les formations des personnels que la DESCO organise ou auxquelles elle participe. Il peut contribuer à la conception et/ou la réalisation de ces formations.**

**Article 4 - Collaborations de proximité**  
L'INPES et la DESCO soutiennent les collaborations au niveau régional, académique et local entre les acteurs de santé publique (DDASS, DRASS, comités d'éducation pour la santé, assurance maladie, etc.) et les acteurs de l'éducation nationale (rectorats, inspections d'académies, écoles, établissements publics locaux d'enseignement, etc.).

**Article 5 - Outils pédagogiques**  
L'INPES et la DESCO peuvent s'associer pour créer et/ou promouvoir des outils pédagogiques ou des documents d'information en éducation à la santé destinés au milieu scolaire, selon des modalités adaptées à chaque projet. La DESCO et l'INPES travaillent ensemble sur les critères de validation des outils pédagogiques en éducation à la santé destinés au milieu scolaire, en associant en tant que de besoin les partenaires concernés. L'INPES informera la DESCO sur le dispositif "pédagothèque" d'analyse des outils pédagogiques. L'INPES associera la DESCO et/ou les professionnels de l'éducation nationale à l'analyse des outils spécifiquement destinés au milieu scolaire.

**Article 6 - Publications**  
La DESCO participe au comité de rédaction de la revue publiée par l'INPES : La Santé de l'homme. D'autres collaborations sur des publications peuvent être menées.

**Article 7 - Diffusion**  
L'INPES et la DESCO définissent et mettent en œuvre une procédure pour la promotion et la diffusion des documents et outils pédagogiques en éducation à la santé auprès des personnels des écoles et des établissements scolaires de l'Education nationale : relais, modalités d'accompagnement de ces outils, mise à disposition des fichiers utiles...

**Article 8 - Enquêtes et travaux de recherche**  
L'INPES et la DESCO peuvent mener ensemble des recherches ou des enquêtes dans le domaine de l'éducation à la santé. Ils peuvent également inciter et aider les acteurs locaux à mener des recherches-actions permettant notamment d'analyser la démarche éducative menée dans les écoles ou établissements scolaires sur les thèmes de santé.

**Article 9 - Colloques, séminaires**  
L'INPES et la DESCO peuvent organiser conjointement des colloques, séminaires ou journées nationales de travail.

**Article 10 - En dehors même de leur programme commun de travail, la DESCO et l'INPES se tiennent réciproquement informés des initiatives qu'ils prennent en matière de prévention, d'éducation à la santé et de promotion de la santé en milieu scolaire.**

**Article 11 - Le directeur général de l'INPES et le directeur de l'enseignement scolaire se rencontrent au moins une fois par an pour s'entretenir des modalités de leur collaboration, de l'évaluation du programme de travail en cours et de la préparation de l'année suivante.**

Article 12 - La présente convention est établie pour une durée de trois ans à compter de sa signature. Elle est renouvelable par tacite reconduction. Elle fait l'objet, pour chaque année civile, d'un avenant précisant le programme conjoint de travail entre la DESCO et l'INPES.

Fait à Paris, le 6 août 2003

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR  
Le directeur général de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé  
Philippe LAMOUREUX

### ■ AVENANT : PROGRAMME DE TRAVAIL 2003

Ce programme se réfère aux articles suivants de la convention :

Article 2 - Actions en direction des enfants et des adolescents scolarisés  
Expérimentation d'une "programmation" d'éducation à la santé de la maternelle au lycée :  
conception, mise en œuvre et évaluation

Ce projet, prévu sur plusieurs années, est décrit en annexe.

Pour l'année 2003, l'INPES et la DESCO se donnent pour objectifs : de mettre en place le comité de pilotage national ;

- de constituer les groupes de travail (primaire, collège, lycée) ;
- d'élaborer la première trame de la programmation d'éducation à la santé se déroulant tout au long de la scolarité ;
- de déterminer les 2 ou 3 académies chargées de sélectionner les lieux dans lesquels se déroulera l'expérimentation.

Article 3 - Formation des personnels

Dispositif de formation d'adaptation à l'emploi du programme national de pilotage 2002-2003 :  
conseillers techniques de service médical, infirmier ou social

Cette formation a pour objectif de développer les compétences de conseil, d'encadrement et d'animation des conseillers techniques nouvellement nommés. Un premier module de formation a eu lieu du 25 au 29 novembre 2002 intitulé "Présentation des fonctions et responsabilités des conseillers techniques". L'INPES est intervenu le 29 novembre 2002, lors de la matinée consacrée à la "préparation du travail de l'intersession à effectuer par les stagiaires" et les 24 et 25 mars lors du deuxième et dernier module intitulé "approfondissement des connaissances et renforcement des compétences".

Article 5 - Outils pédagogiques

Conception de la mallette pédagogique "Léa et le feu"

En 2003, l'INPES a prévu de concevoir et d'éditer la quatrième mallette pédagogique de la collection Les chemins de la santé : "Léa et le feu". La DESCO participera au comité de pilotage de cette action et/ou aidera au choix des professionnels de terrain à associer à ce comité.

- Conception d'une mallette pédagogique sur le thème de la nutrition  
En 2003, l'INPES a prévu de concevoir une mallette pédagogique sur le thème de la nutrition, destinée aux classes de collèges. La DESCO participera au comité de pilotage de cette action et/ou aidera au choix des professionnels de terrain à associer à ce comité.



Élaboration et diffusion de fiches d'aide à l'action à partir d'ouvrages de littérature pour la jeunesse

- En 2003, l'INPES débutera un nouveau projet ayant pour objectif de réaliser, à partir des ouvrages de littérature pour la jeunesse, des outils d'animation en éducation à la santé sur le thème de la santé mentale. Pour cela il est prévu de constituer un comité de lecture restreint. Celui-ci analysera les ouvrages de littérature pour la jeunesse puis rédigera des fiches décrivant chaque ouvrage de façon synthétique et proposant des pistes d'actions pour l'utiliser comme outil d'animation en éducation à la santé. La DESCO participera à ce comité de lecture et/ou aidera au choix des professionnels de terrain susceptibles d'y participer. Conception d'un guide d'actions sur la promotion de la santé mentale. En 2003, l'INPES coordonnera la rédaction d'un guide d'actions sur la promotion de la santé mentale, destiné aux différents acteurs locaux des secteurs sociaux, éducatifs et sanitaires concernés par des actions de prévention ou promotion de la santé auprès des jeunes. Ce guide d'actions s'inscrit dans le prolongement d'un travail entrepris en 2002.

Il présentera :

- un point conceptuel sur les connaissances théoriques relatives aux compétences psychosociales ;
- des exemples d'actions de terrain se référant à ce concept ;
- des critères d'évaluation.
- Pour réaliser ce guide d'actions, l'INPES constituera un comité de pilotage auquel la DESCO participera et/ou aidera au choix des professionnels susceptibles d'y participer. Conception de documents sur les troubles du langage : une synthèse documentaire et un "guide-ressources"

Dans le cadre du plan de communication grand public sur les troubles du langage, l'INPES coordonnera la production de plusieurs documents, notamment une synthèse documentaire et un guide-ressources à destination des professionnels de santé et des personnels de l'éducation nationale. Pour réaliser ces documents, un comité de pilotage a été mis en place auquel la DESCO participe.

Conception d'un guide pédagogique sur l'éducation à la sexualité

Dans le cadre des documents d'accompagnement pédagogique annoncés dans la circulaire sur l'éducation à la sexualité à l'école, au collège et au lycée, la DESCO a prévu de concevoir dans la collection Repères un guide pour les équipes éducatives de collège et de lycée. Ce guide, qui s'adresse aux personnels d'enseignement, d'éducation, de santé et d'action sociale, a pour objectif d'aider à la mise en place des séances d'éducation à la sexualité. L'INPES participera au comité de pilotage ou au groupe de travail mis en place par la DESCO et/ou aidera au choix des professionnels de l'éducation pour la santé susceptibles d'y participer.

Article 7 – Diffusion

Définition d'une procédure

En 2003, l'INPES et la DESCO conviendront d'une procédure de travail pour assurer la promotion et la diffusion des documents et outils pédagogiques en éducation à la santé destinés au milieu scolaire.

Cette réflexion concernera notamment les documents suivants :

- Livret La santé des jeunes scolarisés à destination des personnels de l'éducation nationale. Ce livret présente les résultats du Baromètre santé 2000 qui concernent la santé des jeunes scolarisés. Il présente également des outils pédagogiques, des pistes d'actions et des expériences de terrain susceptibles d'aider les personnels de l'éducation nationale à développer l'éducation à la santé dans leur établissement.
- Mallette pédagogique Protège ton dos destinée aux enfants de cycle 3 à l'école primaire.
- Coffret Badaboum et Garatoi pour les enfants de cycle 2 à l'école primaire.
- Trois brochures d'information sur la nutrition destinées aux enfants (6-10 ans) et aux adolescents (11/14 ans et 15-18 ans) ainsi qu'un livret d'accompagnement de 4 pages destiné aux enseignants.

- Un cédérom Fonds documentaire et pédagogique en éducation nutritionnelle réunissant les références des ouvrages et des outils pédagogiques sur la nutrition ainsi qu'un dossier documentaire sur les représentations de l'alimentation et les comportements alimentaires. Ce cédérom pourra être diffusé aux enseignants souhaitant mener des actions d'éducation à la santé sur ce thème
- Les mallettes pédagogiques de la collection "Les chemins de la santé".
- Brochure d'information sur la sexualité : Questions d'ados destinée aux lycéens.

## EXPÉRIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ÉDUCATION À LA SANTÉ DE LA MATERNELLE AU LYCÉE – CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE, ÉVALUATION

### INTRODUCTION

"Reconnue comme le lieu privilégié, mais non unique, d'éducation et de promotion de la santé en raison des interactions importantes entre la santé, la réussite scolaire et l'éducation, et aussi parce qu'elle permet d'atteindre la très grande majorité d'une classe d'âge", l'école s'est vu confier par le ministère de l'éducation nationale un rôle essentiel en matière d'éducation pour la santé : "Ni simple discours sur la santé, ni seulement apport d'informations", l'éducation pour la santé a pour objectifs "l'appropriation de connaissances utiles pour comprendre et agir, la maîtrise de méthodes de pensée et d'action, le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité. Composante d'une éducation globale, l'éducation à la santé ne constitue pas une nouvelle discipline : elle se développe à travers les enseignements et la vie scolaire. Tous les personnels membres de la communauté éducative y prennent part, individuellement et collectivement, chacun selon la spécificité de ses missions".

Si les directives du ministère de l'éducation nationale sont ainsi claires et ambitieuses, les activités mises en place sont encore de nature et de qualité variables : en effet, tous les niveaux existent, d'une séance ponctuelle d'information jusqu'à une véritable programmation inscrite dans le projet d'établissement, associant l'ensemble des membres de la communauté éducative et intégrant un processus d'évaluation.

En s'appuyant sur les atouts existants, il est proposé de concevoir, d'expérimenter et d'évaluer, avec les professionnels de terrain, une programmation d'éducation à la santé de la maternelle au lycée. Les actions mises en œuvre seront adaptées à chaque cycle scolaire, menées dans la durée, par des équipes formées et soutenues au plan méthodologique. Elles s'appuieront sur les enseignements et la vie des établissements, et s'articuleront aux projets académiques et à la politique régionale de santé.

Dans un premier temps, à partir de l'analyse des textes officiels et d'expériences déjà menées, une programmation sera établie et des outils méthodologiques facilitant sa mise en œuvre seront conçus. Ce dispositif sera ensuite expérimenté dans plusieurs écoles, collèges et lycées, sur une durée de trois années scolaires. Après évaluation, des recommandations seront rédigées pour faciliter son éventuelle extension.

### **Les objectifs du projet**

#### Objectif général

Élaborer et expérimenter une programmation d'éducation à la santé en milieu scolaire, de la maternelle au lycée.

#### Objectifs spécifiques

Concevoir, expérimenter et évaluer dans trois à cinq sites une programmation d'éducation à la santé de l'école maternelle au lycée, associant la communauté éducative et l'ensemble des partenaires.

- Articuler la programmation d'éducation à la santé avec le projet académique et avec les programmes régionaux et locaux de santé.
- Développer et organiser le partenariat au sein de la communauté éducative et avec les autres acteurs locaux de santé publique (institutionnels, professionnels, associatifs).

- Soutenir et renforcer les compétences de la communauté éducative en matière d'éducation à la santé (formation, soutien méthodologique...).
- Développer, chez les élèves, les compétences qui leur permettront de protéger et promouvoir leur santé en s'appuyant sur l'appropriation des connaissances, la maîtrise de méthodes de pensée et d'action, le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie et la responsabilité.
- Identifier et construire les conditions et les outils nécessaires à l'extension de la programmation sur l'ensemble du territoire.
- Identifier les atouts et les freins à la mise en place de ce projet.
- Mettre à la disposition des membres de la communauté éducative un guide méthodologique et les outils pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de la programmation.
- Concevoir et organiser des modules de formation initiale et continue pour les professionnels de l'éducation nationale.

### **Phases de travail**

#### **1 - Conception de la programmation**

Mettre en place un comité de pilotage national composé, dans un premier temps, de la Desco, de l'Inpes, de la DGS et de la Mildt. Ce comité assurera l'animation, la coordination et le suivi général du projet à ses différentes phases.

Élaborer, à partir des enseignements existants, des orientations fixées par le ministère de l'éducation nationale en matière d'éducation à la santé et des priorités de santé publique, la première trame d'une programmation d'éducation à la santé se déroulant tout au long de la scolarité, suivant une progression pédagogique et respectant les besoins des enfants et des adolescents à chaque étape de leur développement. À cette fin, il faudra préalablement :

- identifier la place de l'éducation à la santé dans les programmes scolaires officiels, de la maternelle au lycée (filière générale, technologique et professionnelle) ;
- rassembler les informations disponibles sur les pratiques actuelles d'éducation à la santé en milieu scolaire (enquêtes, rapports d'activités, expériences innovantes...) et les attentes des différents membres de la communauté éducative dans ce domaine ;
- recenser et sélectionner les documents et outils pédagogiques d'éducation à la santé susceptibles d'être utilisés en milieu scolaire.

#### **2 - Expérimentation dans trois à cinq sites**

- Lancer un appel à participation auprès des académies qui sélectionneront les écoles, collèges et lycées participant à la phase expérimentale.
- Constituer un comité de pilotage local dans chaque bassin d'éducation. Ce comité devra :
- adapter aux spécificités locales, aux motivations et aux compétences des équipes éducatives participant au projet, la première trame de travail proposée par le comité de pilotage national;
- accompagner les équipes éducatives participant au projet : organisation de formations, soutien méthodologique, soutien à la mise en place de partenariats... ;
- assurer l'animation, la coordination et le suivi du projet au niveau du bassin d'éducation ;
- désigner un représentant par bassin d'éducation pour participer aux échanges avec le comité de pilotage national ;
- engager, dans chaque site, la programmation d'éducation à la santé à plusieurs niveaux de classe pendant trois ans ;
- évaluer la programmation (processus et résultats). L'évaluation se déroulera en plusieurs étapes, permettant des ajustements en cours d'expérimentation ;
- identifier les facteurs facilitant ou freinant l'extension éventuelle de ce dispositif ;
- établir des recommandations pour la pérennisation du programme et son extension à d'autres sites.

Inserm. Éducation pour la santé des jeunes. Démarches et méthodes. Synthèse et recommandations. Paris : Les éditions Inserm, coll. Expertise collective, 2001 : 40 p.

(2) Orientations pour l'éducation à la santé à l'école

et au collège. Circulaire n° 98-234 du 24 novembre 1998 du ministère de l'éducation nationale.

3) Dans la première phase, la programmation débutera conjointement dans les différents niveaux de classes.

(4) Voir la circulaire n° 98-234 du 24 novembre 1998, ministère de l'éducation nationale "Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège".

(5) Sa composition pourra secondairement s'élargir à d'autres services du ministère de l'éducation nationale (l'inspection générale notamment) et à des professionnels de terrain.

#### CALENDRIER PRÉVISIONNEL DES DEUX PREMIÈRES PHASES 2003

Mise en place du comité de pilotage national.

Organisation générale du projet.

Recherche documentaire, recensement d'expériences et d'outils pédagogiques.

Constitution de trois groupes de travail (primaire, collège, lycée) associant des représentants institutionnels et des professionnels de terrain.

Élaboration du programme d'éducation à la santé pour chacun des trois niveaux (proposition d'une méthode de travail et d'outils pédagogiques).

#### Premier semestre 2004

Appel à participation et sélection d'écoles, de collèges et de lycées qui expérimenteront les programmes proposés.

Mise en place des comités de pilotage locaux.

Séminaire de travail réunissant le comité de pilotage national, les trois groupes de travail nationaux et les comités de pilotage locaux.

Adaptation et affinement du programme pour chaque site.

Conception des méthodes et fabrication des outils d'évaluation.

Choix et/ou fabrication des documents et des outils pédagogiques qui seront utilisés dans chaque bassin.

#### Septembre 2004 à juin 2007

Mise en place d'une formation de base en éducation à la santé pour les équipes locales.

Expérimentation du programme dans chaque site.

Évaluation continue du processus et des résultats.

#### Deuxième semestre 2007

Identification des facteurs favorisant ou freinant la généralisation du programme.

Rédaction des recommandations.

### ■ Annexe 3

#### SUIVI DES PROBLÈMES DE SANTÉ REPÉRÉS CHEZ LES JEUNES ENFANTS - PROTOCOLE DE MISE EN ŒUVRE (\*)

##### 1 - À partir du bilan de santé systématique

Tous les enfants de grande section de maternelle ou de cours préparatoire sont examinés en présence des parents, par la mission de promotion de la santé en faveur des élèves (MPSFE) dans le cadre du bilan de santé systématique.

En cas de dépistage d'un trouble, la MPSFE transmet aux parents de l'enfant un "avis" lui indiquant la nécessité de consulter un professionnel de santé selon le problème dépisté. La famille, ou le professionnel consulté doit avertir par "Retour", que l'enfant a bien été vu par le système de soins.

S'il n'y a pas de "Retour" après un délai variable qu'il faut déterminer selon la déficience dépistée, l'environnement et les possibilités logistiques, la MPSFE effectue un "Rappel" écrit ou oral à la famille lui indiquant la nécessité de consulter.

Si, après ce rappel, à n'y a toujours pas "Retour", il faut intervenir auprès de la famille.

## **2 - Intervention d'un médiateur**

Un "ordre de mission" comprenant des données très succinctes sur l'enfant est alors transmis à ce que l'on pourrait appeler un "accompagnant santé".

Cette personne a une fonction précise : contacter la famille de l'enfant afin de vérifier les raisons du non "Retour" puis l'aider à accéder aux soins si nécessaire.

\*Expérimentation menée dans les départements de l'Oise et de la Seine-Saint-Denis.

En effet :

- soit il s'agit d'un simple défaut de retour d'information, l'enfant ayant eu en fait accès aux soins (ou tout au moins en cours d'accès, par exemple prise de rendez-vous déjà effectuée...). Le médiateur va alors transmettre à la MPSFE les informations utiles au suivi ;
- soit l'enfant n'a pas eu accès aux soins pour diverses raisons que le médiateur va étudier avec la famille. Il va, non seulement déterminer les difficultés-réelles ou supposées-d'accès et/ou de recours aux soins. mais aussi tenter, avec les institutions, associations, ou toutes personnes utiles, y compris la MPSFE, de les résoudre afin que l'enfant soit réellement pris en charge.

Ce médiateur doit avoir toute compétence pour mettre la famille en confiance afin de préciser, avec elle, le problème évoqué.

Dans les expériences de ce type déjà menées dans l'Oise, le rôle de médiateur est tenu, soit par un personnel de la caisse primaire d'assurance maladie (CPAM) ou de la caisse régionale d'assurance maladie (CRAM) (personnel administratif, travailleur social) soit par des volontaires associatifs.

Dans tous les cas, le médiateur a un rôle majeur. En effet, à côté de sa fonction de facilitateur d'accès aux soins, il possède certaines informations indispensables à l'analyse des difficultés et des obstacles rencontrés, au suivi des enfants mais aussi à l'évaluation de l'ensemble du dispositif.

Ces médiateurs, et l'institution à laquelle ils appartiennent, font partie intégrante du dispositif. En aucun cas, il ne doit y avoir d'un côté, le personnel de la MPSFE réduit aux fonctions de "dépistage-avis-rappel" et de l'autre, des médiateurs chargés de l'accès aux soins.

Il s'agit d'un ensemble cohérent de partenaires partageant exactement les mêmes objectifs, les mêmes méthodes et les mêmes critères d'évaluation.

Pour cela, deux outils sont requis :

- un comité de pilotage qui se réunit au moins deux fois par an ;
- un système d'information adapté aux exigences du programme.

## **3 - Le comité de pilotage**

Sa fonction est d'assurer l'organisation, le suivi et l'évaluation des actions tout en maintenant le haut niveau de dialogue entre les différents partenaires. Il communique de façon claire et succincte avec l'ensemble des institutions et professionnels concernés dans la ville et le département. Il désigne la structure susceptible de gérer les fonds éventuellement mobilisables au renforcement de l'action (contrat ville...). Il négocie les conventions indispensables.

Le comité de pilotage se réunit au moins deux fois par an.

Il est coprésidé par l'inspecteur d'académie, directeur des services de l'éducation nationale et le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales et/ou par leur représentant, le médecin conseiller technique et le médecin inspecteur de santé publique. Il est composé des équipes de la MPSFE, du ou des médiateurs, d'un représentant de chaque partenaire de l'action : CPAM, conseil

général, ville, associations, Conseil de l'ordre, professionnels de soins, centre médico-psycho-pédagogique (CMPP).

Il peut proposer des actions spécifiques complémentaires visant à améliorer l'efficacité du dispositif. Par exemple :

- mobiliser les enfants, les familles et l'entourage socio-éducatif sur la nécessité de la prise en charge ;
- sensibiliser l'enfant et son entourage à l'adoption de comportements favorables à la santé. Dans tous les cas, il recherche les opérateurs pertinents : comité régional d'éducation à la santé (CRES) ou comité départemental d'éducation à la santé (CDES)... et procède à l'évaluation des actions entreprises. Ces nouveaux opérateurs intègrent alors le comité de pilotage.

#### **4 - Le système d'information**

Les supports d'information et l'organisation du recueil d'information doivent permettre, sans qu'il y ait violation du secret médical :

- de préciser les caractéristiques (identité, sexe, adresse classe, école...) de chaque enfant ;
- d'assurer le suivi des pathologies détectées ;
- d'informer sur les mesures d'accompagnement mises en place pour l'accès aux soins de chaque problème de santé mais aussi d'éclairer sur les obstacles rencontrés par les familles.
- En bref, le système d'information doit permettre d'évaluer régulièrement l'efficacité du dispositif global et des différentes étapes du processus. Il doit donc recueillir les données nécessaires et suffisantes, mais pas plus.
- Les supports d'information à utiliser peuvent être divers : papier seul, papier et informatique, ou informatique seule.
- Le choix du support doit tenir compte des habitudes et contraintes locales ainsi que du lieu du recueil informatique (transfert aller-retour des dossiers et supports papier).
- Cependant, la nécessité absolue d'informatisation du projet n'est plus à démontrer. On ne peut suivre l'évolution d'une action de ce type en demandant aux équipes de comptabiliser à la main, pour plusieurs items et plusieurs fois par an des centaines, sinon des milliers de dossiers.

#### **5 - Le support informatique**

C'est l'utilisation du logiciel (MEDSI) : chaque équipe de la MPSFE a son ordinateur portable et saisit directement les données. Il faut alors non seulement vérifier les items du suivi et de l'activité des médiateurs, mais aussi prévoir la centralisation et l'analyse des données

Les éléments suivants doivent apparaître clairement afin que la saisie et l'analyse informatique puissent avoir lieu :

- oui ou non y-a-t-il tel ou tel problème de santé ?
- est-il déjà pris en charge ?
- si déficience, non ou mal prise en charge, un avis a-t-il été transmis ?
- en cas d'avis, quel type de professionnel de santé est sollicité ?
- y-a-t-il eu "Retour" ?
- y-a-t-il eu besoin d'un Rappel ?
- type de prise en charge (facultatif) ?
- nécessité d'un suivi ?
- "ordre de mission" transmis au médiateur ?
- "retour" du médiateur ?
- actions mises en œuvre par le médiateur ?

#### **6 - L'ordre de mission au médiateur**

Afin de donner toute indication utile au médiateur, sans violer le secret médical, un "ordre de mission" est envisagé.

Celui-ci a plusieurs fonctions :

Côté recto

- préciser le nom et les coordonnées de l'enfant (et de sa famille) à contacter ;
- indiquer les professionnels de santé pour qui un "avis" a été donné ;
- concrétiser - seul document commun - les relations partenariales entre la MPSFE et le médiateur.

Côté verso

- le mode d'intervention du médiateur ;
- indiquer si l'enfant a déjà eu accès aux soins ;
- informer la MPSFE des aides spécifiques réalisées par le médiateur.

Cette difficulté, reprise à juste titre par plusieurs médecins, pourrait être levée de la façon suivante : lors du bilan systématique, le médecin scolaire, en donnant l'avis à la famille, la prévient d'emblée, qu'en cas de non-retour, un "médiateur" prendra contact avec elle afin de l'aider à surmonter des difficultés éventuelles. La mobilisation de ce "médiateur" peut d'ailleurs être immédiate si, au cours du bilan, une difficulté dans l'accès aux soins est manifeste (problème administratif ou financier). La famille sait, alors immédiatement qu'il y a partage, avec le médiateur, de l'information médicale.

#### **7 - Suivi année après année ou à la demande**

Quel que soit le temps de contact avec l'enfant durant lequel le repérage d'un trouble a été effectué, le dispositif doit être capable de mobiliser à nouveau le même circuit des partenaires et le même système d'information :

- nouvel enfant arrivant dans le dispositif ;
- nouveau trouble apparaissant en cours de scolarité ;
- examen à la demande des parents, des enseignants ;
- rupture dans la piste en charge d'une déficience (ex : l'enfant ne va plus à ses séances d'orthophonie).

Chaque équipe de centre médico- scolaire (CMS) s'organise avec ses partenaires afin de prendre en charge ces différents cas. Les supports d'information prévoient ces étapes. Le comité de pilotage valide.

#### **8 - Bilan médical en CM2**

Cet entretien médical, proposé dans l'Oise à tous les élèves de CM2, a un quadruple objectif :

- il permet de s'assurer que les prises en charge préconisées au préalable l'ont bien été. Cela permet de réorienter si besoin et de donner des éléments d'évaluation pour le dispositif général ;
- il repère de nouveaux troubles plus spécifiques de la pré-adolescence pouvant donner lieu à des avis adaptés ;
- il maintient et renforce le lien entre l'élève, sa famille et la santé scolaire ;
- il constitue un temps de parole adapté à l'écoute et au conseil.

Ces entretiens individuels peuvent déboucher sur la mise en place de programmes d'éducation pour la santé mais aussi sur la modification du dispositif général d'accompagnement.

Le comité de pilotage recherche les indicateurs pertinents d'évaluation de ces entretiens.

#### **■ Annexe 4**

##### **CONVENTION-CADRE N° 2003/002**

Entre

Le ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche,  
direction de l'enseignement scolaire, représentée par Monsieur Jean-Paul de Gaudemar,  
localisé au 107, rue de Grenelle, 75007 Paris  
ci-après désigné par le "ministère"  
d'une part,

et

L'Institut national de la santé et de la recherche médicale,  
Établissement public scientifique et technologique, représenté par son directeur général, Monsieur  
Christian Brechot,  
localisé 101, rue de Tolbiac, 75654 Paris cedex 13  
ci-après désigné par l'"Inserm"  
d'autre part

Collectivement désignés ci-après les "parties"

#### **Il est convenu ce qui suit :**

Article 1 - Domaine de collaboration

Le présent accord-cadre a pour objet de fixer les conditions générales de collaboration entre le

ministère et l'Inserm pour faire progresser et valoriser les connaissances disponibles liées à l'enfance et à l'adolescence, et contribuer à leur mise à disposition auprès des acteurs du système éducatif.

#### Article 2 - Modalités de collaboration

2.1 Les thèmes susceptibles de faire l'objet d'actions conjointes seront examinés par les parties dans le cadre d'un comité de coordination. Ce comité qui se réunit au moins une fois par an, est composé :

l Pour l'Inserm :

- du directeur général ou de son représentant ;
- du directeur du Département animation et partenariats scientifiques ou de son représentant.

l Pour le ministère :

- du directeur de l'enseignement scolaire ou de son représentant ;
- du sous-directeur des établissements et de la vie scolaire ou de son représentant.

2.2 Chaque action conjointe envisagée dans le cadre du présent accord respectera les conditions suivantes :

- définition préalable concertée entre les parties du champ d'activité à promouvoir et des moyens susceptibles d'y contribuer ;
- établissement d'un avenant particulier pour chaque action retenue.

#### Article 3 - Contenu des avenants particuliers

Chaque avenant définira notamment :

- le domaine précis de collaboration et sa durée ;
- le montant des participations financières du ministère et de l'Inserm ;
- les dispositions ayant trait aux personnels affectés à ces collaborations.

#### Article 4 - Propriété des résultats

4.1 Les données fournies par le ministère restent sa propriété.

4.2 Les résultats, y compris méthodes, procédés et/ou savoir-faire, objets des avenants à la présente convention-cadre sont la propriété de l'Inserm.

4.3 Le ministère pourra utiliser les résultats des actions pour ses besoins propres.

#### Article 5 - Publication des résultats

5.1 Les parties conviennent que les résultats des actions donneront lieu à la rédaction de publications scientifiques effectuées sous la direction du responsable scientifique.

5.2 Tout résultat devra être soumis aux deux partenaires pour approbation avant publication. Toute publication devra mentionner que les actions ont été réalisées par l'Inserm à la demande du ministère.

#### Article 6 - Collaboration avec des tiers

Le ministère et l'Inserm se réservent la possibilité, pour toute action conjointe, d'associer un ou plusieurs partenaires à la mise en œuvre de cette action. Ceux-ci seront signataires de l'avenant particulier décrit à l'article 3.

#### Article 7 - Durée

La présente convention-cadre est conclue pour une durée de 3 ans à compter de sa signature, renouvelable par tacite reconduction.

#### Article 8 - Litiges

Les parties s'efforceront de régler à l'amiable, préalablement à toutes instances judiciaires, tout différend qui pourrait intervenir à l'occasion de l'interprétation ou de l'exécution des clauses du présent avenant. À défaut la contestation sera portée devant le tribunal compétent de Paris.

Fait à Paris, le 26 septembre 2003

En deux exemplaires originaux

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire, Jean-Paul de GAUDEMAR

Pour l'institut national de la santé et de la recherche médicale, Le directeur général, Christian  
BRECHOT

### ■ Annexe 5

#### **PROTOCOLE D'ACCORD**

Entre

Le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

représenté par le directeur de l'enseignement scolaire (DESCO) et le directeur de la programmation et



du développement (DPD),

Le ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité représenté par la directrice de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) et le directeur général de la santé (DGS)

et

L'Institut de veille sanitaire (InVs) représenté par son directeur général collectivement désignés ci-après par les "parties".

**Il est convenu ce qui suit :**

**Article 1 - Objet du protocole d'accord**

Le présent protocole d'accord est relatif à la réalisation d'un cycle triennal d'enquêtes sur l'état de santé des populations scolaires.

**Article 2 - Conduite des enquêtes**

Les enquêtes définies à l'article 1 sont effectuées à l'initiative conjointe du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et du ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, coréalisateur de ces enquêtes, qui associent à titre de partenaire l'Institut de veille sanitaire. Les rôles et les droits de chacune des parties font l'objet des articles 3 à 7 du présent protocole d'accord.

Un comité de projet est constitué, composé de représentants des parties : DESCO, DPD, DREES, DGS, InVs, et de représentants d'autres institutions ou experts en tant que de besoin. Le comité de projet détermine les thématiques et les protocoles scientifiques des enquêtes et réalise le suivi de leur réalisation, conformément aux articles suivants. Le comité, qui veillera à l'éthique et au bon déroulement de l'enquête, se réunira chaque fois que nécessaire et à l'initiative de l'une ou l'autre des parties.

**Article 3 - Modalités d'exécution/responsabilité scientifique/rôles et droits des parties**

Les parties s'engagent à fournir les moyens nécessaires pour d'une part, mener à bien l'organisation du projet et l'accompagnement du dispositif mis en place et, d'autre part, pour assurer l'utilisation des résultats obtenus.

**3.1 Production des données**

Les enquêtes successives seront réalisées par les deux ministères coréalisateur, avec l'appui technique du comité de projet, dans le cadre de leurs compétences propres inhérentes à leurs missions spécifiques.

- La DREES est chargée de réaliser le matériel d'enquête, le diffuser, le collecter et de saisir les données.

- La DPD procède au tirage des échantillons.

- La DESCO détermine la faisabilité des enquêtes, compte tenu d'une part de leur déroulement au regard des exigences de la scolarité à ce moment, d'autre part des programmes d'activité des personnels de santé de l'éducation nationale auxquels elle confiera le recueil des données.

La constitution et la validation des fichiers sont réalisées par la DREES avec l'appui technique du comité de projet.

**3.2 Déroulement de la collecte**

L'organisation administrative des enquêtes auprès des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement est mise en place sous l'autorité et la responsabilité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale.

**3.3 Garanties entourant le déroulement de l'enquête**

Les enquêtes seront réalisées, après avis du conseil national de l'information statistique (application des dispositions du décret n° 84-628 du 17 juillet 1984) et selon les conditions de confidentialité conformes aux recommandations de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et, en tant que de besoin, soumises au Comité consultatif pour la protection des personnes soumises à la recherche biomédicale (CCPPRB), dans le respect des formalités prévues.

En particulier, une lettre rappelant les principaux objectifs de l'enquête concernée, ainsi que les modalités de passation, sera remise aux parents quelques jours avant le déroulement de l'enquête. Ils pourront faire part au directeur d'école ou au chef d'établissement d'un éventuel refus.

**Article 4 - Analyse des données et publication des résultats**

Chaque enquête fait l'objet d'une première publication de nature générale rédigée par les deux ministères coréalisateur de l'enquête et publiée dans les supports de ces deux ministères dans un délai maximum de six mois après consolidation des fichiers. Cette publication fera mention des

différents intervenants ayant participé à la réalisation de l'enquête. Le comité de projet sera tenu au courant du contenu de cette étude avant publication, pour information.

Suite à cette première publication, le comité de projet aura la responsabilité de l'analyse des données par les différents participants au comité de projet. Dans ce cadre, il devra veiller à une bonne harmonisation des travaux pour éviter des redondances éventuelles. En ce sens, les publications spécifiques à chacune des parties feront l'objet d'une information préalable du comité de projet. Selon l'opportunité, il pourra s'agir de publications communes ou non, dans le respect des règles habituelles de publication propres à chaque support.

De façon générale, l'origine des données sera systématiquement mentionnée dans les publications. Les tableaux de résultats mentionneront à la fois à titre de source les deux ministères coréalisateur et le fichier dont est issue l'exploitation statistique ou l'étude.

Article 5 - Propriété de l'enquête et modalités de transferts de données

Les ministères de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et des affaires sociales, du travail et de la solidarité bénéficient d'une protection du contenu de la base au titre de leur droit de producteurs de bases de données, s'exerçant sans préjudice de la protection résultant du droit d'auteur ou d'un autre droit sur la base de données publiques ou un de ses éléments constitutifs.

En application des articles L. 1413-2 et L. 1413-3 du code de la santé publique, la DREES remet à l'Institut de veille sanitaire une copie de l'ensemble des données dans un délai maximum de six mois après la consolidation des fichiers afin que celui-ci puisse exercer ses missions.

Dans l'optique d'une pleine valorisation du travail de collecte des données réalisé, le principe général sera de favoriser l'accès aux fichiers d'enquêtes, en premier lieu pour les participants au comité de projet. Les transferts de données seront organisés dans le respect des dispositions de la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, notamment de son titre V ter relatif au traitement des données personnelles de santé à des fins d'évaluation ou d'analyse des activités de soins ou de prévention.

Les demandes d'accès aux données de l'enquête par des équipes de recherche extérieures sont faites auprès de la DREES et seront examinées par le comité de projet. Celui-ci donne un avis sur cette demande aux directeurs de la DPD, de la DESCO et de la DREES, pour accord. Les demandes doivent comprendre une présentation de l'objectif de l'étude, le plan d'analyse des données ainsi que l'avis de la CNIL lorsque les données demandées sont indirectement nominatives. La mise à disposition des données ne doit pas nécessiter un traitement de la part de la DREES. Les données ainsi transmises ne peuvent pas être cédées à un tiers et ne peuvent pas être commercialisées. Les bénéficiaires de ces transferts s'engageront à respecter les dispositions relatives au secret statistique et à la confidentialité contenues dans la loi n° 51-711 du 7 juin 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques.

Article 6 - Durée du protocole d'accord

Le présent protocole d'accord prend effet à la date de signature par les différentes parties pour une période couvrant un cycle triennal. À l'issue de cette période, l'application de ce protocole d'accord sera évaluée, afin de procéder à son adaptation, si nécessaire.

Il sera ensuite renouvelé, par tacite reconduction, pour des périodes équivalentes. Il pourra être dénoncé par chacune des parties, après un préavis d'une durée suffisante pour permettre la conclusion de la dernière enquête en cours.

Article 7 - Régime de l'accord/Litiges

Les parties s'efforceront de résoudre à l'amiable tout différend qui pourrait intervenir à l'occasion de l'interprétation ou de l'exécution de clauses du présent protocole d'accord.

Fait à Paris, en 1 exemplaire original, le 14 janvier 2003

Le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche  
Direction de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Direction de la programmation et du développement I

Jean-Richard CYTERMANN

Le ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité,

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

Mireille ELBAUM

L'Institut de veille sanitaire

Gilles BRUCKER

## ■ Annexe 6

CONVENTION entre

Le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche,  
ci-après désigné MJENR

Le ministre délégué à l'enseignement scolaire

et

Le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées

ci-après désigné MSFPH

### PRÉAMBULE

Dans le cadre d'un partenariat, initié par la direction de l'enseignement scolaire du ministère chargé de l'éducation nationale et la direction générale de la santé du ministère chargé de la santé, un dispositif de formation des enseignants aux premiers gestes de secours a permis d'élaborer et de mettre en œuvre le programme "Apprendre à porter secours" à l'école primaire (note de service DE-DLC n° 97-151 du 10 juillet 1997, circulaire DGS du 25 juillet 1997).

À partir d'une initiative originale conduite dans le département de la Somme, un dispositif de formation, à destination des enseignants du premier degré, a été développé. Ce dispositif leur permet d'enseigner aux élèves des gestes simples qui peuvent sauver une vie. Il s'intègre dans le projet interdisciplinaire de chaque classe et soutient, tout au long des trois cycles, un enseignement progressif établi en fonction du développement psychomoteur et de la construction par l'enfant de son autonomie.

Pour aider les formateurs, la direction de l'enseignement scolaire et le SAMU/CESU-80, au titre de l'ANCESU/SAMU de France, ont réalisé une brochure pédagogique "Apprendre à porter secours". Cet outil de référence permet de mettre en œuvre les modalités de formation des enseignants du premier degré.

Le ministre délégué à l'enseignement scolaire, dans sa communication en conseil des ministres du 26 février 2003 sur "La santé des jeunes en milieu scolaire", préconise la généralisation du dispositif "Apprendre à porter secours" à l'ensemble des élèves de l'école primaire et l'extension progressive d'une formation aux premiers secours pour les élèves du collège, jusqu'à l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours (AFPS).

C'est pourquoi il a paru nécessaire de formaliser le cadre du partenariat Éducation nationale- santé en matière de formation de formateurs et d'enseignants et notamment de préciser les modalités d'intervention des SAMU-CESU auprès des équipes ressources de formateurs dans chaque académie ou département.

### **Il est convenu ce qui suit :**

Article 1 - La présente convention fixe le cadre du partenariat établi entre le MSFPH et le MJENR afin de répondre, d'une part, à un objectif de santé publique et d'autre part à un objectif d'apprentissage scolaire. Il s'agit de :

- rendre plus efficace le premier maillon de la chaîne des secours, en permettant à tout citoyen d'effectuer une alerte et de pratiquer des gestes simples face à une situation d'urgence médicale avant la prise en charge par les secours spécialisés ;
- développer, chez les élèves, des comportements citoyens et de solidarité et faire acquérir des savoirs et savoir-faire dans la gestion de situations d'incidents ou d'accidents de santé, en prenant appui sur les programmes d'enseignement.

Afin de réaliser ces objectifs, il convient de mettre en place des stratégies académiques ou départementales permettant la constitution des équipes ressources définies à l'article 2, la généralisation de la formation des enseignants du premier degré, la possibilité de création de comités de pilotage académiques ou départementaux et la déclinaison de conventions au niveau local.

Article 2 - Le développement des formations de formateurs au programme "Apprendre à porter

secours” nécessite de constituer des équipes ressources académiques ou départementales composées d’infirmières, de médecins scolaires, de membres des équipes de circonscription du premier degré et de personnels de SAMU/CESU. Les personnels de SAMU/CESU, territorialement compétents, apportent le conseil technique dans le domaine des soins d’urgence.

Ces équipes ressources sont chargées de former les enseignants du premier degré selon un référentiel national en annexe 6.1 (formation de base pour les enseignants). Ceux-ci dispenseront, à leurs élèves, un enseignement leur permettant de reconnaître une situation d’urgence et d’y répondre en attendant les secours spécialisés suivant le tableau référencé en annexe 6.2 (compétences à acquérir par les élèves).

Ces deux annexes définissent les objectifs et les contenus d’une formation de base pour les enseignants du premier degré de 6 heures minimum réparties en 3 heures pour les gestes techniques et 3 heures pour les modalités pédagogiques.

Article 3 - Un comité de pilotage national est constitué par les représentants des deux ministères signataires de cette convention. Il définit la formation “Apprendre à porter secours” en prenant appui sur les références scientifiques et pédagogiques nationales et internationales pour la formation aux premiers secours et les orientations et modalités pédagogiques des programmes scolaires du niveau concerné.

Article 4 - Les ministères signataires élaborent et diffusent des outils pédagogiques nationaux supports de la formation de formateurs en prenant en compte l’évolution de la formation aux premiers secours et des programmes scolaires. Ces outils, de formes diverses, sont adaptés en fonction des besoins identifiés : brochures, affiches, supports multimédia, site internet.

Article 5 - Le comité de pilotage national peut proposer l’organisation de journées nationales d’études ou de formation. Des travaux de recherche pourront être envisagés.

Article 6 - Le comité de pilotage national suit la mise en œuvre des formations “Apprendre à porter secours” dans les académies et les départements et envisage les évolutions nécessaires. La DESCO et la DHOS établissent, conjointement, un bilan annuel.

Article 7 - Au niveau académique ou départemental, des conventions signées par les représentants de l’éducation nationale et de la santé prévoient le fonctionnement des équipes ressources et établiront les modalités d’organisation de la formation “Apprendre à porter secours” pour les enseignants du premier degré en référence aux annexes 6.1 et 6.2, incluant le cas échéant d’autres partenaires. Elles définiront également les conditions de financement de ces formations.

Pour la formation initiale, les équipes sont invitées à établir des contacts locaux avec les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour inciter à la mise en œuvre de cette formation. En ce qui concerne la formation continue, cette formation sera inscrite dans les dispositifs académiques ou départementaux de formation.

Les partenaires s’engagent à assurer les recyclages nécessaires pour permettre la mise en œuvre du programme tel que défini aux annexes 6.1 et 6.2.

Les SAMU-CESU peuvent participer à la formation continue, dans le domaine des soins d’urgence pour les personnels de la mission de promotion de la santé en faveur des élèves.

Les partenaires peuvent constituer un comité de pilotage académique ou départemental garant de l’application de la formation nationale telle que définie aux annexes 6.1 et 6.2.

Elles peuvent prévoir la réalisation de documents pédagogiques spécifiques qui respecteront la finalité de cette formation et les contenus des annexes 6.1 et 6.2.

Elles préciseront les modalités de pilotage et de suivi des formations et prévoient un bilan annuel qui sera transmis à la DESCO selon une grille nationale de recueil. Elles établiront également les modalités selon lesquelles les SAMU/CESU feront apparaître les actions réalisées en partenariat dans le cadre de leur bilan d’activité annuel.

Article 8 - Cette convention a une durée de validité d’une année, à dater de la signature et pourra être ensuite renouvelée par tacite reconduction sauf dénonciation par un des signataires dans le délai de deux mois avant son échéance. Elle peut être modifiée, par avenant, à la demande de l’une ou l’autre des parties.

Fait à Paris, le 26 septembre 2003

Pour le ministre de la jeunesse, de l’éducation nationale et de la recherche

et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire Jean Paul de GAUDEMAR

Pour le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées,

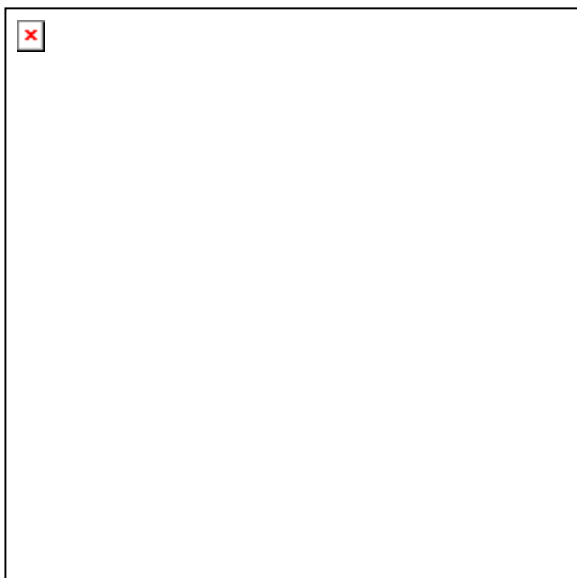
et par délégation, Le directeur de l'hospitalisation et de l'organisation des soins Édouard COUTY

Annexes 6.1 et 6.2 - APPRENDRE À PORTER SECOURS

■ **Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003**

**L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées**

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales



L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen.

Dans le cadre de sa mission d'éducation et en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale.

Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques - grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/ sida - et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.

L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi permettre d'approcher, dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales.

Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de les vivre.

C'est pourquoi il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun.

Un certain nombre de fondements de l'éducation à la sexualité se trouvent d'ores et déjà explicitement mentionnés dans les programmes scolaires de l'école primaire et dans ceux de quelques-unes des disciplines des collèges et des lycées. Plusieurs textes spécifiques sont par ailleurs venus en 1996 (1) puis en 1998 (2), instaurer l'organisation de séquences d'éducation à la sexualité au collège et mettre en place un dispositif de formation des personnels.

Les dispositions de l'article 22 de la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception ont désormais complété le chapitre II du titre I du livre III du code de l'éducation par un article L. 312-16 aux termes duquel "Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances pourront associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 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 pourront également y être associés."

Dans cette nouvelle perspective, il est nécessaire, en s'appuyant sur l'ensemble des actions déjà mises en place, de définir les objectifs de l'éducation à la sexualité de l'école primaire jusqu'à la fin du lycée, en précisant les modalités de mise en œuvre, et le pilotage du dispositif.

Cette circulaire annule et remplace la circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

(1) *Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 relative à la prévention du sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité.*

(2) *Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.*

## **I - Les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire**

L'école a un rôle spécifique dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents. Il s'agit de leur donner les moyens de s'approprier progressivement les données essentielles de leur développement sexuel et affectif et leur permettre notamment de mieux

Dans ce cadre, l'éducation à la sexualité vise principalement à apporter aux élèves, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale.

Ainsi, afin de guider l'élaboration d'un projet par les équipes éducatives, on peut appliquer au champ spécifique de l'éducation à la sexualité, les objectifs éducatifs suivants :

- comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres ;
- analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ;
- se situer dans la différence des sexes et des générations ;
- apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique ;
- développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ;
- favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre ;

apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement.

Des documents accompagnant la mise en œuvre des séances d'éducation à la sexualité en préciseront les contenus, la répartition et la progression pédagogiques adaptés à chaque cycle.

## **II - La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité**

Au sein des écoles et des établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents.

En effet, en toutes circonstances, dans les différents espaces des écoles et des établissements (salles de classe, de cours ou d'activité, lieux d'accueil ou de récréation, espaces de circulation, vestiaires, restaurant scolaire...), tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences.

Ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, de l'égalité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme.

Au-delà de ces situations quotidiennes, il est nécessaire d'organiser un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels, inscrit dans le projet d'école et le projet d'établissement, voire inséré dans une politique d'établissement.

### 2.1 Une formation à destination de l'ensemble des élèves

Dans les enseignements, à tous les niveaux, les programmes des différentes champs disciplinaires - tels que la littérature, l'éducation civique, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, l'éducation civique juridique et sociale... - offrent, dans leur mise en œuvre, l'opportunité d'exploiter des situations, des textes ou des supports en relation avec l'éducation à la sexualité selon les objectifs précédemment définis.

Les enseignements scientifiques liés aux sciences de la vie occupent une place spécifique mais non exclusive dans ce domaine. Ils procurent aux élèves les bases scientifiques - connaissances et raisonnements - qui permettent de comprendre les phénomènes biologiques et physiologiques mis en jeu.

Les enseignants de ces disciplines sont en outre guidés par le souci constant d'établir un lien entre les contenus scientifiques et leurs implications humaines, préparant ainsi les élèves à adopter des attitudes responsables et à prévenir les risques.

Dans la construction de leur progression sur l'année et sur le cycle, ils veillent à donner toute leur place aux parties des programmes relatives, selon les niveaux d'enseignement, à la reproduction et à la transmission de la vie, à la contraception, aux infections sexuellement transmissibles et particulièrement au sida.

En lien avec les connaissances acquises à travers les programmes scolaires aux différents niveaux, il est nécessaire de concevoir une continuité éducative tenant compte des questionnements et de la maturité des élèves.

À cette fin, trois séances d'information et d'éducation à la sexualité doivent, au minimum, être organisées dans le courant de chaque année scolaire.



Elles permettent de relier les différents apports concourant à l'éducation à la sexualité et de les compléter notamment dans les domaines affectif, psychologique et social, conformément aux objectifs définis ci-dessus (cf. §1).

2.1.1 À l'école primaire, l'éducation à la sexualité suit la progression des contenus fixée par les programmes pour l'école. Les temps qui lui sont consacrés seront identifiés comme tels dans l'organisation de la classe. Ils feront cependant l'objet, en particulier aux cycles 1 et 2, d'une intégration aussi adaptée que possible à l'ensemble des autres contenus et des opportunités apportées par la vie de classe ou d'autres événements. Aussi, à l'école, le nombre de trois séances annuelles fixé par l'article L. 312-16 du code de l'éducation doit-il être compris plutôt comme un ordre de grandeur à respecter globalement dans l'année que comme un nombre rigide de séances qui seraient exclusivement dévolues à l'éducation à la sexualité. L'ensemble des questions relatives à l'éducation à la sexualité est abordé collectivement par l'équipe des maîtres lors de conseils de cycle ou de conseils de maîtres. Les objectifs de cet enseignement intégré aux programmes ainsi que les modalités retenues pour sa mise en œuvre feront en outre l'objet d'une présentation lors du conseil d'école.

2.1.2 Au collège et au lycée, le chef d'établissement établit en début d'année scolaire les modalités d'organisation et la planification de ces séances, inscrites dans l'horaire global annuel des élèves, garantissant ainsi la mise en œuvre et la cohérence de ce dispositif, qui sera intégré au projet d'établissement et présenté au conseil d'administration. Pour les lycées, il fera également l'objet d'un débat au conseil de la vie lycéenne.

Les modalités d'organisation des séances - durée, taille des groupes - sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Elles doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et peuvent s'appuyer sur les dispositifs existants. Le chef d'établissement veillera à la cohérence et à la complémentarité entre les apports des enseignements et les apports de ces séances.

La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, dans le premier comme dans le second degré, doit donc s'appuyer sur une véritable démarche de projet qui permet à la fois :

- d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves ;
- de garantir la cohérence et la coordination des différents apports ;
- de susciter un travail intercatégoriel ;
- d'assurer, le cas échéant, le cadrage des interventions de partenaires extérieurs.

## **2.2 Des actions individuelles**

Les séances d'éducation à la sexualité peuvent être l'occasion de susciter chez certains élèves des questionnements d'ordre privé ou encore de révéler des difficultés personnelles. Celles-ci ne doivent pas être traitées dans un cadre collectif mais relèvent d'une prise en compte individuelle de l'élève et d'une relation d'aide qui, dans les écoles et les établissements scolaires, peut s'appuyer sur tout adulte de la communauté scolaire susceptible d'apporter une écoute et d'être un relais, et plus particulièrement sur les compétences spécifiques des personnels de santé et sociaux.

En outre, la prise en charge et l'accompagnement qui s'exercent à l'occasion des bilans de santé, des dépistages, de l'accueil à l'infirmerie ou de l'entretien social, permettent d'établir avec les élèves une relation de confiance et un dialogue en toute confidentialité. C'est dans ce contexte que prennent place les dispositions de la loi n° 2000-1209 du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence et du décret d'application n° 2001-258 du 27 mars 2001, selon lesquelles les infirmières des établissements scolaires peuvent administrer la contraception d'urgence dans les situations d'urgence et de détresse caractérisée.

Les personnels de santé et sociaux assurent également les relais nécessaires au sein de l'école ou de l'établissement, ainsi qu'avec les familles et les professionnels des réseaux de soins.

Ainsi certains élèves traversant des difficultés personnelles nécessitant un entretien individuel seront

orientés s'ils le souhaitent, soit vers les personnes ressources de l'établissement - personnels de santé et sociaux - soit vers des structures extérieures spécialisées.

### **III - La prise en charge**

- À l'école primaire, c'est aux maîtres chargés de classe qu'incombe la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans le cadre des enseignements, avec le tact qui s'impose et en recherchant la plus grande cohésion avec l'ensemble des apprentissages. Le cas échéant, les maîtres pourront solliciter conseils et assistance auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire formés à cet effet. Les maîtres porteront une attention toute particulière à la parole de l'enfant en vue de l'aider à discerner ce qui, dans les rapports qu'il entretient avec ses camarades et avec les adultes, est acceptable ou ne l'est pas.
- Au collège et au lycée, ces séances sont prises en charge par une équipe de personnes volontaires, constituée avec un souci de pluralité, associant autant que possible, dans la logique du projet d'établissement, enseignants et personnels d'éducation, sociaux et de santé, formés à cet effet.
- Il peut être fait appel à des interventions extérieures, dans le respect des procédures d'agrément en vigueur, conformément, d'une part, au décret n° 92-1200 du 6 novembre 1992, modifié le 20 mai 1999, relatif aux relations du ministère chargé de l'éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public et, d'autre part, aux dispositions de la circulaire n° 93-136 du 25 février 1993 relative aux relations avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public, qui rappellent cependant la possibilité pour des associations non agréées d'intervenir pendant le temps scolaire, dans des conditions précisées au chapitre II.

Il peut être toutefois recommandé de privilégier le recours à des intervenants issus d'associations ayant reçu l'agrément, national ou académique, prévu par le décret du 6 novembre 1992.

Les partenaires extérieurs ayant bénéficié d'une formation appropriée peuvent intervenir, dans les séances d'éducation à la sexualité dans le respect des principes, de l'éthique et des objectifs définis dans la présente circulaire.

Ces interventions, qui s'inscrivent dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, devront s'insérer dans la programmation et la progression définies par l'équipe éducative en charge des séances.

Elles sont organisées avec l'autorisation du directeur d'école après avis du conseil des maîtres, dans le premier degré (3), ou à la demande du chef d'établissement, en accord avec l'équipe en charge de l'éducation à la sexualité, dans le second degré. Elles se déroulent en présence et sous la responsabilité pédagogique du maître ou d'un membre de cette équipe afin d'assurer la continuité de la relation éducative, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des actions.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) est le dispositif de repérage et de mise en réseau indispensable des partenaires de proximité auxquels il peut être fait appel. Il permet en outre d'assurer l'information de l'ensemble des personnels de la communauté éducative.

Par ailleurs, si la mise en œuvre de partenariats est susceptible d'étendre les ressources de l'école en mobilisant des compétences spécifiques complémentaires, elle permet aussi de disposer de ressources et relais extérieurs à l'école. Ainsi les lieux d'information, de consultation et de conseil conjugal et familial, les centres de documentation spécialisés, les espaces d'écoute jeunes, les services téléphoniques, dispensent un accueil personnalisé, une orientation, des informations sur la sexualité, la contraception, la prévention des IST et du sida, les violences sexuelles, accessibles aux élèves des collèges et des lycées.

Les personnels des établissements scolaires doivent assurer la diffusion de ces informations notamment en mettant à disposition des élèves des dépliantes et un espace d'affichage sur les structures

locales et les numéros verts. Cette démarche sera accompagnée dans le cadre des séances d'éducation à la sexualité.

- (2) *Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, modifiée les 20 juillet 1992 et 29 juin 1994, portant directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires (1er paragraphe du chapitre 5.4.4).*
- (3) *Circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992 relative à la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires (annexe I, A, § b).*

#### **IV - Pilotage et formation**

##### **4.1 Un dispositif académique de pilotage**

Chaque académie doit se doter d'un projet d'éducation à la sexualité intégré dans le projet académique de santé des élèves, tel qu'il a été défini dans la circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 portant orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves, et la circulaire n° 2002-098 du 25 avril 2002 relative à la politique de santé en faveur des élèves.

**Un bilan récent relatif aux actions et formations en éducation à la sexualité établi par la direction de l'enseignement scolaire, fait apparaître que de nombreuses académies disposent d'équipes de pilotage chargées pour l'essentiel de l'organisation et du suivi des formations.**

La généralisation de l'éducation à la sexualité, notamment par les séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi, impose désormais, compte tenu de l'ampleur du dispositif à mettre en œuvre, que chaque recteur désigne auprès de lui un coordonnateur et une équipe de pilotage académiques, en veillant à ce que des représentants désignés par les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale y participent également.

Afin de ne pas multiplier les dispositifs spécifiques d'éducation à la santé et de prévention, de mieux les articuler et les mettre en cohérence, notamment avec le groupe d'animation des CESC, il est souhaitable de constituer un dispositif académique de pilotage regroupant l'ensemble des coordonnateurs et des personnes-ressources compétentes sur les thématiques de santé, sexualité, prévention.

En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, comme pour les autres domaines évoqués, les missions de l'équipe de pilotage académique se déclinent selon cinq axes principaux:

- constituer une force de proposition dans l'élaboration de la politique académique ;
- construire les partenariats institutionnels - en particulier avec les programmes régionaux de santé ainsi que les réseaux de soins - les partenariats associatifs et mutualistes, en intégrant notamment les fédérations de parents d'élèves.

L'organisation de ces partenariats, les modalités d'intervention dans les écoles et les établissements scolaires, ainsi que leur contribution à la formation des personnels et des intervenants extérieurs seront définies dans une charte académique, établie selon les niveaux, entre le recteur et le directeur régional de l'action sanitaire et sociale (DRASS), ou entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale et le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale (DDASS). Cette charte, qui permet de poser un cadre éthique, pédagogique et administratif clairement défini, pourra le cas échéant être élargie à d'autres partenaires en fonction des situations de chaque académie ou département ;

- contribuer à la définition du cahier des charges de la formation des personnels, à l'élaboration du plan académique et aux choix des formateurs ;
- constituer un réseau de ressources documentaires à disposition des écoles et des établissements scolaires, en s'appuyant en particulier sur les nouvelles technologies ;
- établir un bilan annuel académique de la mise en œuvre de la loi, à partir d'une grille nationale qui sera transmise aux recteurs.

#### **4.2 Une politique de formation des personnels**

La formation initiale et continue des personnels s'inscrit comme une des composantes du dispositif de pilotage d'une éducation à la sexualité des élèves ; elle doit permettre la constitution d'équipes aux compétences partagées, susceptibles d'analyser dans leur contexte, les besoins des élèves, de construire une démarche globale et progressive d'éducation adaptée à l'école ou l'établissement scolaire.

En effet, une politique de formation efficace, en un domaine qui exige de concilier savoirs, éthique, culture, respect des personnes suppose à tout le moins que soit prise en compte la dimension pluricatégorielle de l'encadrement des séances d'éducation à la sexualité. Ainsi professeurs des écoles, enseignants de science de la vie et de la Terre, de vie sociale et professionnelle, conseillers principaux d'éducation, médecins, infirmières, assistants de service social apportent en particulier, chacun pour ce qui le concerne, leur contribution à un projet défini en commun dans ses objectifs et ses résultats.

Les dispositifs de formation élaborés dans ce cadre, et éventuellement construits avec les équipes locales pour mieux répondre à leurs besoins, prendront appui aussi bien sur les ressources académiques que sur celles apportées par les partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs habilités à intervenir auprès des élèves dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

Compte tenu de la diversité des personnels susceptibles d'intervenir dans ces formations, la logique d'ensemble des dispositifs gagnera à être définie au niveau académique dans l'objectif de la meilleure utilisation des ressources disponibles. Les modalités de formation pourront cependant privilégier les interventions sur site aidant en cela à la constitution des équipes éducatives.

Au cours des dernières années, des formations interacadémiques à pilotage national ont permis de constituer un réseau de formateurs pluricatégoriels chargés notamment d'organiser les actions de formation d'équipes d'établissements participant à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires.

Les recteurs veilleront à mobiliser ces personnels et à développer leurs compétences tout en renforçant ce réseau de formateurs afin d'être en mesure de répondre aux besoins des écoles et établissements de leur académie.

La loi du 4 juillet 2001 a confié à l'école une mission éducative dans le champ bien spécifique de l'éducation à la sexualité. Les orientations définies dans la présente circulaire, constitue un cadrage aussi bien pour les personnels de l'éducation nationale que pour les partenaires appelés à intervenir dans les écoles et les établissements scolaires. J'appelle votre attention sur l'importance que j'attache à la mise en œuvre de ces dispositions.

Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

## ■ CIRCULAIRE N°2002-098 du 25 avril 2002

### Politique de santé en faveur des élèves

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

La santé des élèves constitue un enjeu d'importance pour l'école : son incidence sur les apprentissages et la réussite scolaire, sur l'éducation au respect de soi et des autres, sur la formation du futur citoyen et du futur adulte, son rôle en matière de réduction des inégalités et de prévention de toutes les formes de violence, sont essentiels.

Trois principes guident la politique de santé à l'école :

- la responsabilité première en matière de santé des élèves relève des familles, qui doivent être étroitement associées à la définition et à la mise en œuvre des projets dans ce domaine;
- la politique de santé à l'école est l'affaire de l'ensemble de la communauté éducative, appuyée par les personnels médicaux et infirmiers; elle constitue à ce titre, un élément essentiel des projets d'école et d'établissement;
- l'école n'a pas vocation à agir seule dans ce domaine : elle doit développer des partenariats privilégiés avec son environnement et trouver des appuis et des relais dans des domaines qui ne relèvent pas de ses missions principales.

De nombreuses actions et initiatives ont été engagées dans les académies au cours de ces dernières années. Ces actions doivent trouver une lisibilité et une cohérence accrues, en étant pleinement inscrites dans les politiques académiques.

#### **1 - Une politique éducative de santé associant étroitement les familles**

Le rôle des familles dans le domaine de la santé des enfants est premier. L'école se doit de les informer et de les associer dans tous les projets organisant les activités éducatives sur ces sujets. La pertinence et l'efficacité des actions menées en dépendent, en particulier dans le cadre de l'éducation à la santé et à la sexualité et de la prévention des conduites à risques.

##### **1.1 L'éducation à la santé et à la sexualité**

L'école est de plus en plus sollicitée sur des problèmes de société et de santé par l'opinion publique, les familles, les médias, les groupes de pression et les jeunes eux-mêmes. Elle est par ailleurs impliquée dans la déclinaison des campagnes nationales de santé publique. Il en découle souvent une multiplicité d'actions ponctuelles, hétérogènes, qui ne favorisent pas l'approche et la cohérence éducatives exigées au sein de l'école, auxquelles les équipes éducatives doivent veiller.

La loi du 4 juillet 2001 confère à l'éducation nationale l'obligation de généraliser sur l'ensemble du cursus scolaire, au moins trois séances par an d'information et d'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges et lycées.

J'ai engagé un travail de fond important pour définir le cadre éthique et pédagogique de ces séances. J'ai demandé à la direction de l'enseignement scolaire de s'assurer à cette fin le concours des meilleurs experts des différentes spécialités qui peuvent être intéressées à ce domaine, et de veiller à une concertation approfondie avec tous les partenaires concernés, en particulier avec les représentants des familles et des jeunes, de manière à ne heurter aucune conscience dans un domaine qui doit être abordé avec tout le tact nécessaire.

Un séminaire national sera organisé au début de l'année 2003 et constituera un temps fort de lancement des nouvelles dispositions. Il rassemblera les responsables académiques, les formateurs ainsi que les partenaires associés.

Des formations adaptées devront être développées dans les plans académiques de formation, afin de renforcer le dispositif de formateurs déjà mis en place.

### **1.2 La prévention des conduites à risques et le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté**

Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, créés en 1998 pour organiser la prévention des conduites à risques dans les établissements scolaires, ont apporté la preuve de leur efficacité et de leur pertinence pour mobiliser la communauté éducative, notamment les familles, et organiser les partenariats nécessaires.

Ils ont été, en trois ans, implantés dans 70 % des établissements.

Leur généralisation à l'ensemble des établissements scolaires doit être désormais effective et s'étendre aux écoles. À cette fin, le travail en réseaux à l'échelon des bassins de formation sera privilégié.

## **2 Politique de santé mobilisant l'ensemble de la communauté éducative**

Cette mobilisation doit être portée à travers les projets académiques, départementaux, d'établissements et d'école, ainsi que par les formations des personnels.

Elle doit être également soutenue, au niveau national, par la mise à la disposition des équipes des résultats de la recherche et d'une réflexion de haut niveau, adaptée aux préoccupations concrètes des établissements.

### **2.1 L'Observatoire de l'enfance et de l'adolescence**

C'est dans cette perspective que j'ai décidé d'installer, auprès du directeur de l'enseignement scolaire, un Observatoire de l'enfance et de l'adolescence, dont j'ai confié la présidence à Marie Choquet, directrice de recherche à l'INSERM.

Cet observatoire rassemble des compétences d'experts reconnus dans le champ des questions de l'enfance : Philippe Jeamment, pédopsychiatre, Xavier Pommereau, psychiatre, Patrick Baudry, sociologue et Catherine Dolto, médecin.

L'Observatoire sera une instance de réflexion et de propositions, qui aura pour mission de constituer un corpus de connaissances sur le mode de vie des enfants et des adolescents, d'expertiser les actions et les recherches, afin d'améliorer la cohérence des actions de prévention proposées aux élèves, d'informer et former, en adaptant les conclusions de travaux scientifiques aux besoins des acteurs du système éducatif.

### **2.2 Le projet académique de santé des élèves**

L'impulsion académique est essentielle. De nombreuses académies se sont déjà dotées de projets intégrant la politique de santé.

Je demande à chaque recteur de définir les objectifs et les axes de son projet académique à partir des caractéristiques et des besoins de son académie en matière de santé des élèves. Pour les analyser, ils pourront disposer des indicateurs épidémiologiques sur la base d'un programme triennal d'enquêtes, portant sur les données recueillies à l'occasion du bilan de santé de la 6<sup>ème</sup> année, ou sur une cohorte d'élèves de CM2 et de 3<sup>ème</sup>, ou encore sur les enquêtes ponctuelles thématiques développées en lien avec les organismes de recherche.

La démarche de contractualisation entre l'administration centrale et les académies pourra, sur certains objectifs particuliers, être un levier de la dynamique engagée.

Il est souhaitable que la politique de santé, au même titre que les autres aspects de la politique académique, fasse l'objet d'une présentation et d'une mise en débat auprès des instances de l'éducation nationale, pour en renforcer la lisibilité.

### **2.3 Le projet d'école et d'établissement**

L'école et l'établissement scolaire sont les lieux où se construit la politique de santé en faveur des élèves. Cette politique doit être fondée à la fois sur les enseignements, les activités éducatives, les dispositifs spécifiques, comme les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, mais aussi toutes les circonstances de la vie scolaire (par exemple pendant le temps de la restauration scolaire).

C'est pourquoi il importe que chaque école, chaque établissement intègre dans son projet les objectifs et les actions concernant la santé des élèves. Ce projet fera l'objet d'une démarche concertée avec l'ensemble de la communauté éducative : personnels d'enseignement, d'éducation, ATOS, de santé et sociaux...

Pour trouver une réelle efficacité, il est indispensable que les projets partent des besoins et des préoccupations des élèves, qu'ils soient adaptés à leur âge et leur maturité et qu'ils y participent en tant qu'acteurs à part entière.

Le projet santé sera présenté au conseil d'école, au conseil d'administration et, pour les lycées, au conseil de la vie lycéenne. Un bilan annuel leur sera également soumis. C'est grâce à cette appropriation collective que l'impact des messages liés à la santé trouvera réellement un écho.

### **2.4 La formation des personnels**

La formation initiale et continue des personnels constitue un levier essentiel pour promouvoir la prise en compte des questions de santé dans les écoles et les établissements scolaires.

Les plans académiques de formation continue doivent relayer de façon systématique les axes définis dans la politique de santé en faveur des élèves. La priorité doit être donnée aux formations impliquant une double intercatégorialité : à la fois entre les enseignants et les autres personnels de l'éducation nationale, en particulier les personnels de santé, et entre les personnels de santé de l'éducation nationale et les autres professionnels du réseau de soins.

Il s'agit ainsi de renforcer les compétences spécifiques des personnels médicaux, infirmiers et sociaux, à la fois dans leur professionnalité et dans leurs capacités à travailler en équipe.

## **3. Une politique de santé s'appuyant sur des partenariats**

### **2.1 La politique de généralisation des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté**

Elle doit constituer l'axe principal de l'organisation des partenariats dans le domaine de la santé des élèves.

Dans cette perspective, des assises régionales pourront être organisées régulièrement (une fois par an par exemple), afin de renforcer la mobilisation des différents acteurs et de leur donner l'occasion de confronter leurs pratiques.

### **3.2 Un partenariat diversifié**

Le champ des questions abordées dans le domaine de la santé des élèves, nécessite de poursuivre ou d'engager de manière organisée et volontariste un travail en réseau s'appuyant sur des partenaires clairement identifiés et qualifiés, au premier rang desquels se situent le ministère de la santé et les réseaux de soins. Cependant, selon les problématiques envisagées, les contextes et les ressources locales, les partenariats peuvent être variés : politique de la ville, mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies, droits des femmes, réseau associatif, collectivités territoriales...

### **3.3 Un partenariat privilégié avec le ministère de la santé et les réseaux de soins**

Des programmes régionaux de santé (PRS) sont mis en place dans toutes les régions, ainsi que les programmes régionaux d'accès à la prévention et aux soins pour les personnes en situation de précarité

(PRAPS). Ils intègrent, pour la plupart d'entre eux des actions d'éducation pour la santé en faveur des jeunes.

Par ailleurs, des schémas régionaux d'éducation pour la santé (SREPS) ont été élaborés afin d'organiser, au sein d'un territoire donné, un service public d'éducation pour la santé.

Afin d'améliorer la lisibilité et la cohérence des politiques en faveur de la santé des jeunes, il est essentiel que les recteurs et les inspecteurs d'académie y soient systématiquement représentés, tant en termes de force de proposition, que de relais d'une politique de santé publique au sein de l'institution. Dans cette perspective, il semble qu'une double représentation de l'académie, à la fois par les conseillers techniques du champ de la santé et les responsables de la vie scolaire, soit particulièrement pertinente.

Trois domaines relèvent d'un partenariat spécifique avec les professionnels de la santé : le recours et l'accès aux soins, la prévention des souffrances psychiques et l'éducation à la santé. Cependant il est bien entendu que ces priorités ne sont pas exclusives d'autres thématiques pour lesquelles le travail en partenariat peut être fructueux.

### **3.3.1 Le recours et l'accès aux soins**

Le bilan de santé réalisé lors de la visite médicale obligatoire de la 6<sup>ème</sup> année de l'enfant, permet de dépister les maladies, les handicaps et les déficiences pouvant entraver sa scolarité.

Le suivi effectif de ce repérage en termes de recours aux soins doit être amélioré de manière très sensible. En effet, les suites réservées à ces avis sont insuffisants (35 % en moyenne).

Certains départements ont déjà développé des dispositifs particuliers, s'appuyant sur un partenariat entre la mission de promotion de la santé et l'action sociale en faveur des élèves, les professionnels du réseau de soins, les collectivités locales, les caisses d'assurance maladie ou le tissu associatif.

Il convient de créer ou de renforcer de tels dispositifs, en particulier pour les élèves scolarisés en zones d'éducation prioritaire et dans les quartiers de la politique de la ville.

Je demande aux recteurs et aux inspecteurs d'académie d'inscrire cette question du recours et de l'accès aux soins parmi les priorités de leur politique en matière de santé des élèves.

Les modalités concrètes de sa mise en œuvre pourront faire l'objet d'un protocole entre le recteur et le directeur régional des affaires sanitaires et sociales, et être inscrites dans les PRAPS.

### **3.3.2 La prévention des souffrances psychiques**

Il s'agit de développer une dynamique de partenariat entre les professionnels de l'éducation nationale et ceux des réseaux de soins visant, d'une part à améliorer la prise en charge des besoins des enfants et adolescents en situation de souffrances psychiques, et, d'autre part, permettre un appui réciproque entre les équipes éducatives des écoles et des établissements scolaires et les équipes soignantes du dispositif de soins spécialisés.

Des partenariats se sont déjà engagés entre l'institution scolaire, les inter secteurs de psychiatrie et les associations spécialisées dans la prise en charge des jeunes en souffrance psychique.

Toutes les initiatives visant, dans le même esprit, à établir des modalités de relations et de concertation, doivent être développées et encouragées. Ces collaborations pourraient notamment s'envisager tant au regard du repérage précoce des signes de mal-être que des modalités d'accompagnement appropriées.

Un recensement des expériences menées est en cours. Il permettra d'établir, à partir des observations ainsi recueillies, les directions de travail les plus appropriées.



### **3.3.3 L'éducation à la santé**

L'expérience acquise dans ce domaine a montré la nécessité d'améliorer, de développer et d'inscrire dans la durée l'éducation à la santé. Cet objectif implique l'élaboration d'une culture partagée dans le cadre d'une dynamique de partenariat entre les professionnels de l'éducation nationale, de la santé et des organismes de prévention afin, notamment, de construire un dispositif de formation permettant de renforcer les compétences et d'harmoniser les pratiques.

Ceci suppose un travail préalable entre les différents acteurs de l'éducation à la santé afin de s'accorder sur des principes éthiques, de définir des objectifs en cohérence avec les enseignements. Cette concertation pourra trouver une traduction concrète dans une convention cadre signée par le recteur et de directeur régional de l'action sanitaire et sociale.

J'appelle votre attention sur l'importance particulière que j'attache à la mise en œuvre de ces dispositions qui concernent un domaine, celui de la santé et de la citoyenneté, situé au carrefour de multiples enjeux pour le système éducatif, pour ses personnels et pour les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi il importe que la politique de santé à l'école soit organisée autour de principes éthiques et d'objectifs clairement définis qui la relient étroitement à sa mission d'éducation.

Le ministre de l'éducation nationale  
Jack LANG

### **RÉSUMÉ DES ACTIONS PRÉVUES**

- Texte de cadrage sur l'éducation à la sexualité - début 2003
- Séminaire national sur l'éducation à la sexualité - 2003
- Assises régionales des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté - 2002-2003
- Conventions cadres entre les recteurs et les DRASS sur l'éducation à la santé
- Protocoles entre les recteurs et les DRASS sur le recours et l'accès aux soins
- L'installation de l'Observatoire de l'enfance et de l'adolescence

## ■ Circulaire n°2001-012 du 12 janvier 2001

### **Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves**

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale*

La mission de promotion de la santé en faveur des élèves a pour objectif essentiel et spécifique de veiller à leur bien-être, de contribuer à leur réussite et de les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective. Les responsabilités de l'École en cette matière sont affirmées notamment dans les dispositions générales du Code de l'éducation Livre I, Titres I et II.

La réalisation de ces objectifs repose sur l'implication et le travail de tous les personnels, membres de la communauté éducative, et plus particulièrement sur un travail en équipe pluriprofessionnelle associant les directeurs d'école, les chefs d'établissement, les enseignants, les conseillers principaux d'éducation, les infirmier(ère)s, les conseillers d'orientation psychologues, les médecins, les assistant(e)s de service social, les psychologues scolaires, les secrétaires médico-scolaires... Chacun apporte ses compétences dans le champ global de la promotion de la santé à l'École, les médecins et les infirmier(ère)s ayant cependant en tant que professionnels de santé, une mission particulière au sein d'un partenariat spécifique. Deux circulaires, l'une concernant les médecins, l'autre les infirmier(ère)s précisent cette mission au sein du service public d'éducation. La promotion de la santé requiert aussi d'organiser efficacement les partenariats nécessaires.

Ces objectifs participent également à la politique générale du pays en matière de santé publique en particulier dans le domaine de la promotion et de l'éducation pour la santé.

Si les responsabilités institutionnelles vis à vis de la santé des jeunes n'incombent pas à la seule éducation nationale, celle-ci est concernée par le suivi de la santé des élèves dès lors que des problèmes de santé ou des carences de soins sont susceptibles d'engendrer des difficultés d'apprentissage ou de mettre les élèves en situation d'échec scolaire. Elle se doit à cet égard de développer les compétences des élèves pour leur permettre d'adopter des comportements favorables à leur santé.

La mission de l'École dans le domaine de la promotion de la santé s'intègre donc dans le processus éducatif concernant l'ensemble des élèves. Elle vise à :

- favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves, afin de contribuer à la réalisation de leur projet personnel et professionnel;
- détecter précocement les difficultés susceptibles d'entraver la scolarité;
- agir en appui de l'équipe éducative, pour une meilleure prise en charge des élèves;
- accueillir et accompagner tous les élèves, leur faciliter l'accès aux soins;
- développer une dynamique d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des conduites à risque ;
- contribuer à faire de l'école un lieu de vie prenant en compte les règles d'hygiène, de sécurité et d'ergonomie.
- Elle développe d'autre part des objectifs spécifiques en faveur d'élèves ou de groupes d'élèves :
- porter une attention particulière aux élèves en difficulté;
- suivre les élèves des zones rurales et des zones d'éducation prioritaire;
- suivre les élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement professionnel;
- contribuer à la protection de l'enfance en danger;
- favoriser l'intégration des enfants et adolescents atteints d'un handicap;
- aider à l'intégration et à la scolarisation des élèves atteints de maladies chroniques.

Enfin, elle contribue, en liaison avec la direction générale de la santé, à une mission d'observation et de veille épidémiologique.

La présente circulaire a pour objet de situer le cadre de la politique de santé en faveur des élèves portée par tous les niveaux de l'institution scolaire. Elle s'appuie sur les interactions entre ces niveaux : national, académique, départemental et local. En effet, le cœur de ce dispositif est l'école ou l'établissement scolaire sur lesquels repose la définition des besoins, l'impulsion et l'animation des actions dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, l'organisation des partenariats de proximité, sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement, tant en ce qui concerne les élèves que les équipes éducatives.

Cette circulaire s'applique à tous les élèves scolarisés dans les écoles et établissements publics locaux d'enseignement et privés sous contrat.

## 1 – LE PILOTAGE NATIONAL

Le ministre de l'éducation nationale définit les principes et les orientations générales de la politique de promotion de la santé en faveur des élèves.

La direction de l'enseignement scolaire (DESCO) est chargée d'impulser et d'évaluer cette politique. Elle assure, avec le concours des conseillers techniques, médecin et infirmier(ère), l'animation du réseau des conseillers techniques auprès des recteurs autour des axes prioritaires définis par le ministre et autour de programmes spécifiques, en développant parallèlement l'expertise propre de chaque corps. Chaque axe stratégique défini au plan national est assorti d'objectifs et d'indicateurs de résultats.

Elle définit le cadre des rapports annuels médicaux et infirmiers et les modalités du recueil des données statistiques propres à chaque corps.

Elle élabore le protocole national sur l'organisation des soins et des urgences dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement.

Un mode de concertation est établi entre les directions concernées de l'administration centrale : direction de l'administration (DA), direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement (DPATE), direction de la programmation et du développement (DPD), direction des affaires financières (DAF).

Des liaisons sont instaurées en tant que de besoin avec les directions concernées des ministères de l'emploi et de la solidarité, de la justice, de la jeunesse et des sports, de l'agriculture et de la pêche et tous autres organismes de recherche compétents en matière d'action sociale, de santé ou d'hygiène et sécurité : Institut national supérieur de l'enseignement et de la recherche médicales (INSERM), Institut national de recherche pédagogique (INRP), Centre national de recherche scientifique (CNRS), Observatoire français des drogues et toxicomanies (OFDT), etc., ainsi qu'avec le Comité français d'éducation pour la santé (CFES).

## 2 - LE PILOTAGE ACADÉMIQUE

Dans le cadre de la démarche de contractualisation engagée entre l'administration centrale et les académies, le projet académique constitue un outil de pilotage essentiel. Il appartient donc à chaque recteur de définir les objectifs et les modalités de mise en œuvre de la politique de santé de son académie, en tenant compte des axes définis au niveau national et du contexte local. À cette fin, il se dote des indicateurs nécessaires au diagnostic, à l'élaboration, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à la réorientation éventuelle de sa politique. Il prend l'avis de ses conseillers techniques médecin et infirmière pour ce qui relève de leur champ de compétence respectif.

Sous l'autorité du recteur, le médecin et l'infirmier(ère) conseillers techniques ont pour mission, chacun dans le champ de ses compétences techniques, de mettre en œuvre la politique de santé définie par le ministre et les orientations définies par le recteur dans le cadre du projet académique. La mise en synergie de leur action est une nécessité.

Un bilan régulier de la politique menée dans l'académie en matière de santé est régulièrement présenté devant les organismes paritaires : comité technique paritaire académique et comité hygiène et sécurité académique.

En outre, les conseillers techniques sont étroitement associés aux programmes régionaux de santé, conformément à la circulaire DGS/SP2 n° 99-110 du 23 février 1999 relative à la mise en place de programmes régionaux d'accès à la prévention et aux soins pour les personnes en situation de précarité.

### 3 - LE PILOTAGE DÉPARTEMENTAL

Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et en concertation avec les conseillers techniques auprès du recteur, le médecin et l'infirmier(ère) conseillers techniques auprès de l'inspecteur ont pour mission, chacun dans le champ de ses compétences techniques propres, de conseiller l'inspecteur d'académie pour mettre en œuvre la politique de santé définie par le recteur en tenant compte du contexte départemental et local. La mise en synergie de leur action est une nécessité.

Les stratégies et les actions doivent être élaborées notamment à partir des besoins et des propositions des écoles et des établissements scolaires afin de les mobiliser de manière efficace.

Le médecin conseiller technique responsable départemental auprès de l'inspecteur d'académie assure la coordination et l'encadrement techniques des médecins et des secrétaires du département. L'infirmier(ère) conseiller(ère) technique responsable départemental(e) auprès de l'inspecteur d'académie assure la coordination et le rôle de conseil et d'animation des infirmier(ère)s des établissements du département. Leurs actions en faveur des élèves ne peuvent s'exercer qu'en étroite collaboration.

Les conseillers techniques cadrent les partenariats qui doivent se nouer de manière privilégiée au niveau départemental avec les collectivités locales, les organismes de sécurité sociale, les associations et les autres services de l'État, et notamment les directions départementales de l'action sanitaire et sociale (DDASS). L'inspecteur d'académie est le garant de ces partenariats, y compris quand ils naissent d'initiatives très localisées dans les établissements ou les quartiers.

L'échelon départemental rend compte des ses activités par le biais des organismes paritaires : comité technique paritaire et comité d'hygiène et de sécurité.

Les conseillers techniques participent aux groupes de travail départementaux mis en place par le préfet dans le cadre des programmes régionaux de santé, conformément à la circulaire DGS/SP2 n° 99-110 du 23 février 1999 relative à la mise en place de programmes régionaux d'accès à la prévention et aux soins pour les personnes en situation de précarité.

### 4 – LE NIVEAU LOCAL : L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Le chef d'établissement, responsable de l'application de la politique de santé dans son établissement ainsi que de sa mise en œuvre, définit les besoins des élèves et de l'équipe éducative en concertation avec l'infirmier(ère) de l'établissement et le médecin de l'éducation nationale. Il favorise la prise en compte de la politique de santé déclinée à partir des orientations nationales par l'échelon académique et départemental, en intégrant les besoins spécifiques de l'établissement. À cet effet, il impulse et coordonne les actions à mettre en place dans le cadre des projets d'établissement ou du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, et organise les partenariats de proximité. Il rend compte des activités de l'établissement en la matière au conseil d'administration.

Le ministre de l'éducation nationale  
Jack LANG

## ■ Circulaire n°98-237 du 24 Novembre 1998

### **Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège**

Texte adressé aux recteurs d'académie; aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale; aux inspecteurs de l'éducation nationale; aux chefs d'établissement; aux directrices et directeurs d'école

L'évolution des missions confiées à l'école implique que la place de l'éducation à la santé soit réaffirmée, non seulement dans les enseignements, mais aussi à travers l'ensemble des activités éducatives.

Les responsabilités de la société vis-à-vis de la santé des jeunes n'incombent pas, bien entendu, à la seule éducation nationale. Elles concernent également les parents, les divers services de l'État, les médecins du secteur hospitalier ou privé, les collectivités, les associations. Mais, dans l'action publique de promotion de la santé chez les jeunes, l'éducation nationale a un rôle irremplaçable à jouer, qu'il convient d'exercer de manière résolue. On ne peut en effet ignorer que, sur bien des aspects, la santé des jeunes pose des problèmes particulièrement préoccupants, liés à l'évolution des mentalités, des comportements et du contexte économique et social.

C'est pourquoi l'un des axes privilégiés par le plan de relance de la santé scolaire annoncé en mars 1998 consiste à renforcer le rôle de l'éducation nationale, en instaurant un nouveau cadre pour la mise en œuvre des actions concernant les élèves.

L'éducation à la santé doit s'inscrire dans un projet éducatif global. Elle prend en effet appui sur la transmission de savoirs et de connaissances, passe par l'organisation du cadre de vie à l'école et des activités éducatives, inclut enfin la prévention, qui vise à prémunir les jeunes contre les risques actuellement identifiés.

L'éducation à la santé se déroule tout au long de la scolarité des élèves. Elle doit commencer très tôt car beaucoup de comportements favorables à la santé s'acquièrent d'autant plus aisément qu'ils font l'objet d'un apprentissage précoce. Sa mise en œuvre implique que l'ensemble des personnels intègrent les objectifs d'éducation à la santé dans les missions qui déterminent leur action au quotidien.

Dans cette perspective globale, il apparaît nécessaire, en s'appuyant sur l'ensemble des actions déjà mises en place, de redéfinir le cadre de l'éducation à la santé depuis la maternelle jusqu'à la fin du collège, en précisant sa nature et ses objectifs, les modalités de sa mise en œuvre, sa place dans le projet d'école ou d'établissement, la formation des personnels impliqués, son pilotage.

#### 1 - Nature et objectifs

À l'opposé d'un conditionnement, l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement. Elle permet ainsi de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure.

Ni simple discours sur la santé, ni seulement apport d'informations, elle a pour objectif le développement de compétences présentées ci-après en annexe.

Ces compétences reposent à la fois sur :

- l'appropriation de connaissances utiles pour comprendre et agir,
- la maîtrise de méthodes de pensée et d'action,
- le développement d'attitudes, telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité.

#### 2 - Mise en œuvre : moyens et méthodes

Composante d'une éducation globale, l'éducation à la santé ne constitue pas une nouvelle discipline : elle se développe à travers les enseignements et la vie scolaire. Tous les personnels membres de la communauté éducative<sup>(\*)</sup> y prennent part, individuellement et collectivement, chacun selon la spécificité de ses missions.

Il convient cependant de souligner le rôle essentiel des personnels de santé - médecins, infirmier(e)s - et des personnels du service social. Leurs compétences particulières en font des acteurs privilégiés en matière d'éducation à la santé.

### **2.1 Toutes les circonstances de la vie scolaire se prêtent à l'éducation à la santé**

Il en est ainsi notamment des enseignements, de l'accueil des élèves, de l'organisation du cadre et des rythmes de vie, de l'utilisation des locaux, de la restauration, etc...

Pour qu'une action positive s'exerce dans ces circonstances, il importe :

- que les élèves soient le plus possible associés avec les adultes à la réflexion et soient amenés à prendre leur part de responsabilités;
- que les adultes adoptent, dans l'exercice de leur autorité, des attitudes de respect et de dialogue à l'égard des élèves et aient conscience de la valeur d'exemple de leurs comportements.

### **2.2 Dans son enseignement, tout enseignant contribue, de manière plus ou moins spécifique, à l'éducation à la santé**

À l'école comme au collège, quelle que soit la matière, chaque enseignant contribue à l'éducation de ses élèves. Il s'attache, en particulier, à favoriser le dialogue avec et entre les élèves, à leur apprendre le respect des règles de vie en commun, les aide à développer des attitudes positives, adopte avec chacun une démarche valorisante. Il participe ainsi à l'éducation à la santé dans le cadre de ses missions définies, s'agissant du second degré, par la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.

Certains enseignements contribuent directement, conformément à leurs programmes, à développer des connaissances en rapport avec la santé. Leur finalité éducative suppose la participation active des élèves à la construction de ces connaissances, reliées à des situations concrètes.

De nombreux enseignements, enfin, dont les programmes n'ont pas directement trait à la santé, peuvent cependant mettre en œuvre des activités, exploiter des situations, des textes ou des supports utiles pour l'éducation à la santé.

Afin de mieux atteindre ses objectifs, l'éducation à la santé nécessite une prise en charge collective, cohérente et progressive à travers les différents enseignements.

Au collège, on peut notamment s'appuyer sur les parcours diversifiés, qui sont particulièrement propices à une telle démarche.

À l'école primaire, la polyvalence des maîtres contribue à faire de l'éducation à la santé une compétence transversale.

### **2.3 Toute action des services de santé et sociaux est préparée et conduite dans un souci d'éducation**

Toute action des services de santé et sociaux doit être préparée, le cas échéant avec le concours d'enseignants ou d'autres membres de la communauté éducative, de manière à ce que les élèves soient en mesure d'en comprendre le sens.

---

<sup>(\*)</sup>(Personnels enseignants, de direction, d'éducation et de surveillance, d'orientation, administratifs, techniques, ouvriers et de service, aides-éducateurs et, bien entendu, personnels médicaux, infirmiers et sociaux..)

Dans cet esprit, un bilan de santé, une visite auprès de l'infirmier(e), une consultation auprès du médecin de l'éducation nationale, un entretien avec l'assistant(e) social(e) sont conduits dans un souci de respect de la personnalité de l'élève et de dialogue confiant.

#### **2.4 La dynamique de l'éducation à la santé bénéficie d'initiatives qui relient et prolongent ces actions**

À l'école maternelle et à l'école élémentaire, dans le cadre des projets d'école, et en lien avec les programmes, de nombreuses initiatives favorisent déjà l'éducation à la santé. Il faut souligner à cet égard le rôle majeur de l'école en matière de respect du corps et d'apprentissage des règles d'hygiène.

Il convient d'étendre de telles pratiques. Leur portée éducative repose sur la définition d'objectifs clairs, la prise en compte du milieu de vie, des habitudes culturelles, des intérêts et des préoccupations des enfants. Elle suppose la mise au point de projets mobilisant les divers membres de la communauté éducative, et d'abord des enseignants et personnels de santé, selon leurs compétences respectives. L'implication des élèves, l'association des parents aux projets sont nécessaires.

À Au collège, des initiatives, dont l'objectif est de promouvoir une prise en charge plus systématique et plus globale de l'éducation à la santé ont fait l'objet de bilans positifs. C'est pourquoi il a été décidé de s'en inspirer pour généraliser à tous les collèges, à côté des enseignements et en relation avec eux, des rencontres éducatives sur la santé.

### **3 - Les rencontres éducatives sur la santé au collège**

#### **3.1 Objectifs**

Les rencontres éducatives permettent de renforcer, en les mobilisant, les acquis des enseignements, dans le cadre d'une formation plus globale.

À travers ces rencontres, il s'agit :

- de favoriser un dialogue organisé et ouvert entre élèves, mais aussi entre adultes et élèves;
- de privilégier des objectifs liés au développement d'attitudes, à une réflexion sur les normes et les valeurs, sur le rapport à la loi et à la règle, etc.;
- d'impulser la nécessaire collaboration entre tous les adultes de la communauté éducative, notamment entre personnels de santé, sociaux et enseignants.

#### **3.2 Contenus et méthodes**

Il ne s'agit pas de reprendre, ni a fortiori d'anticiper sur l'étude de notions de biologie enseignées par ailleurs, pas plus que d'aborder celle des diverses maladies, de leur prévention ou de leur traitement. Le but est d'aider les élèves à réfléchir et à s'investir, individuellement et collectivement, en utilisant leurs acquis, à propos de situations en rapport avec la santé, vécues ou présentées sous forme de témoignages, d'enquêtes, de films ou d'autres documents.

Il importe que les situations retenues, en cohérence avec les programmes, soient :

- suffisamment diverses au cours de la scolarité au collège;
- choisies parmi les questions relatives notamment à l'alimentation, à la motricité et à la posture, à la sécurité, à la prévention des accidents et aux premiers secours, à la sexualité, à l'environnement, à des sujets de société (consommations nocives, violence, dépression); il est toutefois nécessaire de les exploiter de manière progressive et sans recherche d'exhaustivité, en privilégiant une approche globale et positive de la santé ;
- en rapport avec l'âge, le milieu de vie, l'expérience, les besoins et les intérêts des élèves. Le recours à des situations motivantes, à l'origine de questionnements plus fertiles, est préférable à l'utilisation de questionnaires qui peuvent être source de nombreux lieux communs.

Les adultes qui encadrent les rencontres guident les élèves (choix des situations et des projets, recherche des documents et des sources, organisation des activités, individuelles ou en équipe...). Ils veillent au développement d'un dialogue authentique, qui ne saurait se réduire à un échange de questions - réponses.

Dans un esprit de valorisation, ils prévoient des évaluations adaptées et entraînent les élèves à une auto-évaluation. Il leur appartient de faire prendre conscience des repères et des limites, sans imposer une philosophie ou des choix personnels. Ils doivent veiller scrupuleusement au respect des consciences, de la sensibilité et du droit à l'intimité des élèves.

### **3.3 Organisation et mise en œuvre**

Les rencontres éducatives sur la santé, élaborées avec toute la communauté éducative, sont prévues dans le projet d'établissement.

Le programme de ces rencontres précise :

- les priorités retenues, les objectifs visés, les actions à mener;
- le nombre, la durée et le calendrier des rencontres, inscrites dès le début de l'année dans l'emploi du temps des élèves et dans le service des personnels;
- la qualité des personnels de l'établissement chargés de leur encadrement, et, le cas échéant, les intervenants extérieurs, qui apportent leur contribution sous la responsabilité des personnels de l'établissement;
- les modalités d'information des parents et celles de leur participation.
- Pour les rencontres dont l'encadrement est assuré par des enseignants, les moyens horaires nécessaires sont pris sur la dotation horaire globale :
- soit, avant la répartition par discipline, en affectant aux rencontres éducatives un quota d'heures réservées;
- soit, après cette répartition et une fois établi l'emploi du temps des élèves, par réaffectation aux rencontres éducatives de séquences d'enseignement (heures "banalisées") en veillant à les répartir équitablement sur l'ensemble des disciplines.

Des groupes d'élèves, issus d'une même division ou des divisions d'un même niveau, sont constitués sous la responsabilité du ou des professeurs principaux concernés. Leur effectif, limité, peut être inférieur à celui d'une division.

Tous les élèves doivent avoir participé à ces rencontres éducatives sur la santé, pour un horaire moyen indicatif de 30 à 40 heures au total pour les quatre années de collège. Cet horaire est réparti entre deux niveaux au moins, selon le choix de l'établissement, avec par exemple une priorité à la 6<sup>ème</sup> d'une part, d'autre part aux niveaux 4<sup>ème</sup> - 3<sup>ème</sup>, où il intègre alors les séquences obligatoires d'éducation à la sexualité prévues par la circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 (voir dans ce numéro page 2581).

4 - Cohérence éducative : éducation à la santé, projet d'établissement et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

#### **4.1 Éducation à la santé et projet d'établissement**

L'éducation à la santé doit trouver pleinement sa place dans le projet d'école ou d'établissement, instrument privilégié de la prise en compte cohérente de la santé dans l'enseignement et la vie scolaire.

- Il inclut le choix de priorités et de projets d'activités marquant l'originalité et la singularité de l'établissement dans le cadre des orientations nationales;
- au collège, il fixe l'organisation des rencontres éducatives sur la santé;
- il ménage la cohérence et la progressivité de l'ensemble des activités d'enseignement et hors enseignement, et garantit la complémentarité des interventions des membres de la communauté éducative;
- il organise les partenariats utiles, impliquant les collectivités locales, les organismes ou associations compétents pour l'éducation à la santé, experts, et prévoit, le cas échéant, les interventions de personnes ou organismes extérieurs qui peuvent être sollicités dans le respect des procédures d'agrément en vigueur (décret n° 92-1200 du 6 novembre 1992).
- Ces interventions s'inscrivent toujours dans les choix de l'école ou du collège et ne doivent pas aboutir au désengagement des personnels de l'établissement;



- il précise les thèmes et les modalités des actions de formation continue des personnels nécessaires à sa mise en œuvre.

#### **4.2 Éducation à la santé et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté**

La généralisation de l'éducation à la santé suppose une liaison forte avec les actions menées par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, dont les missions ont été définies par la circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998.

Cette liaison peut être réalisée autour de trois axes :

- contribuer à établir un diagnostic de l'établissement à partir d'indicateurs concernant notamment les besoins et intérêts des élèves, les caractéristiques de l'environnement, les priorités locales de santé;
- assurer la coordination et le suivi des interventions des différents partenaires, en particulier dans le cadre des rencontres éducatives;
- établir un bilan annuel de l'éducation à la santé.

### **5 - La formation des personnels**

La formation initiale et continue des personnels constitue un moyen essentiel pour promouvoir la généralisation de l'éducation à la santé. C'est pourquoi il importe qu'ils soient formés à prendre en compte dans leur activité professionnelle les méthodes et les objectifs de l'éducation à la santé. De même ils doivent être préparés à organiser, dans des démarches de projets, la cohérence indispensable entre les activités et la complémentarité nécessaire des acteurs.

Les actions de formation continue répondent par priorité aux besoins et aux demandes des équipes d'écoles ou de collèges, voire de secteurs. Toujours fondées sur la globalité de l'éducation à la santé et plus largement de l'action éducative, privilégiant les méthodes par rapport aux contenus spécialisés, ces formations peuvent s'organiser à partir de la compréhension et de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent sur des thèmes tels que l'alimentation, la sexualité, le respect du corps, les toxicomanies...

L'organisation de formations pluricatégories, la constitution au niveau académique d'équipes associant des formateurs de catégories différentes et les interventions conjointes de ces formateurs sont à développer.

Des stages de formation de formateurs, conçus selon les mêmes principes, sont proposés au plan national de formation.

Les personnels d'inspection et de direction, les conseillers techniques des recteurs et conseillers techniques responsables départementaux de santé et sociaux, sont préparés, en formation initiale et en formation continue, à assumer en synergie leur rôle de coordination et d'animation dans ce domaine.

### **6 - Pilotage académique et départemental**

La généralisation de l'éducation à la santé à l'école et au collège implique un accompagnement, un suivi et une évaluation des initiatives prises par les établissements, notamment des rencontres éducatives dans les collèges, et de leur insertion dans le projet global d'éducation à la santé.

Aux différents niveaux, académique et départemental, il paraît opportun, pour une meilleure cohérence et une coordination efficace, de s'appuyer sur le dispositif existant en matière de pilotage et de suivi des comités d'éducation à la santé et la citoyenneté, incluant, en particulier, des responsables de la vie scolaire (inspecteur pédagogique régional "établissements et vie scolaire", proviseur vie scolaire, inspecteurs de l'éducation nationale), des conseillers techniques de santé et sociaux...

Les académies seront sollicitées par la direction de l'enseignement scolaire afin d'établir un bilan de l'application de ces dispositions.

J'appelle votre attention sur l'importance particulière que j'attache à la prise en compte à tous les niveaux de ces orientations nationales relatives à l'éducation à la santé, qui s'inscrivent dans une perspective d'éducation globale et d'apprentissage de la citoyenneté.

La ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène ROYAL

## ■ Convention du 25 février 2000

### **pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif**

La ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, le ministre de l'agriculture et de la pêche,  
d'une part,

La ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, la secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle  
d'autre part.

Les évolutions de la société ont permis l'accès des femmes à tous les domaines professionnels et la réussite scolaire des filles est aujourd'hui incontestable.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise, dans son article premier, que le service public de l'éducation contribue à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

Cependant, ces évolutions masquent un accès inégalitaire des femmes et des hommes au marché du travail. De nombreuses filières professionnelles restent de fait peu ouvertes aux filles, puisque 60% des femmes exercent des métiers qui ne représentent que 30% des emplois. Le taux de chômage des femmes est de 12,5% contre 9% pour les hommes (décembre 1999). Elles occupent, pour 60% d'entre elles, des postes d'ouvrières ou d'employées et représentent 80% des emplois à temps partiel et à bas salaire. Cette inégalité de carrière est soulignée par un écart moyen de rémunération entre hommes et femmes d'environ 25%. Leur accès aux postes de responsabilité reste limité dans les secteurs de l'économie, de la recherche, de la culture et de la politique.

Un travail conjoint a déjà été initié entre le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et les instances chargées des droits des femmes et a donné lieu à la signature de deux conventions en 1984 et en 1989, cette dernière étant plus précisément centrée sur l'ouverture aux filles des enseignements technologiques et professionnels.

Il s'agit aujourd'hui, pour le système éducatif, d'aller plus loin et de définir une politique globale d'égalité des chances entre les sexes en direction de tous ses acteurs, du préélémentaire à l'enseignement supérieur, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie.

L'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, la possibilité d'accéder à tous les rôles sociaux, la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes constituent des enjeux prioritaires au regard notamment :

de la mise en place d'une pédagogie et d'un suivi individualisés des élèves, qui tiennent compte de la diversité de leurs parcours ;

- des enjeux introduits par le développement des technologies et des perspectives d'emploi ainsi créées ;

- de la construction d'un système éducatif et d'un marché de l'emploi ouverts sur l'Europe.

L'Union européenne, qui fait de l'égalité entre les femmes et les hommes l'un des axes prioritaires des politiques de l'emploi des États membres, nous engage à poursuivre dans cette voie. Des fonds structurels européens seront d'ailleurs mobilisés pour financer les actions engagées en ce sens au niveau national et régional.

La réussite de cette politique passe par la mise en œuvre d'une convention portant, dans une première étape, sur la période 2000-2003. Elle suppose une impulsion nationale pour certains aspects. Elle exige un engagement fort de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, respectivement au niveau académique et régional, mais également à tous les niveaux, en collaboration avec les services

déconcentrés des droits des femmes, les collectivités locales et les associations. Du préélémentaire à l'enseignement supérieur, cette action engage tous les personnels de l'éducation. À cet effet, les ministres sont convenus des mesures suivantes :

**1 - Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi**

La situation actuelle du marché de l'emploi se caractérise par un chômage important des femmes dans un certain nombre de secteurs aux débouchés réduits et par la sous-représentation des filles dans les secteurs porteurs d'emplois, notamment dans les filières scientifiques et technologiques, ainsi que dans celles des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Il s'agit donc de faire prendre conscience aux élèves et à leurs parents, aux étudiants et à l'ensemble de la communauté éducative, des enjeux de l'orientation en termes d'insertion professionnelle, et de les mettre en garde contre les stéréotypes attachés aux rôles sociaux féminins et masculins qui déterminent les choix d'orientation. Plus largement, l'orientation devra être améliorée dans le sens d'un meilleur équilibre entre les filles et les garçons dans le choix des filières et des métiers.

Les actions prévues poursuivent un double objectif :

accompagner individuellement les filles et les garçons au moment de leurs choix d'orientation, au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur, par les actions des enseignants et des conseillers d'orientation-psychologues, en y associant l'ensemble de la communauté éducative ;

- promouvoir une information générale tout au long de la scolarité et du parcours de formation, sur les filières, les métiers et la situation de l'emploi, en intégrant systématiquement la dimension sexuée.

Ces deux objectifs seront atteints en instaurant les outils suivants :

**1.1 Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons**

- Intégrer dans le rapport annuel réalisé par les établissements scolaires et d'enseignement supérieur, une analyse de la situation comparée des filles et des garçons dans l'établissement qui comportera des objectifs chiffrés et déterminera les mesures à prendre si un rééquilibrage s'impose.
- Cette analyse sera examinée en conseil d'administration, diffusée aux parents d'élèves et portée à la connaissance des étudiants.
- Développer l'information générale à disposition des élèves, des étudiants et du corps enseignant sur l'égalité des chances. Des séances d'information seront dispensées notamment par les cellules universitaires d'information et d'orientation qui devront disposer de moyens renforcés à cet effet.
- Développer l'information des professeurs principaux en intégrant dans "le mémento du professeur principal", en lien avec l'ONISEP, des données sexuées et des informations plus significatives sur la situation de l'emploi des femmes et des hommes.
- Prendre en compte systématiquement dans les conseils de classes et les réunions de parents la dimension sexuée de l'orientation, à l'aide notamment de documents élaborés par l'ONISEP et les services académiques d'information et d'orientation (SAIO).
- Évaluer et diffuser les expériences, déjà en cours dans plusieurs académies, sur le renforcement du travail avec les familles concernant les choix d'orientation et sur la mise en œuvre d'un accompagnement systématique de l'orientation afin de mieux prendre en compte le projet personnel de l'élève.
- Inscire systématiquement la question de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les objectifs d'éducation à l'orientation.
- Étudier les populations d'étudiants des écoles d'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire et examiner les conditions d'admission.
- Réaliser des études dans l'enseignement supérieur, sur les réorientations en cours de DEUG identifiant les cursus des filles et des garçons. Les critères de sélection pour l'accès aux diplômes professionnalisés à tous les niveaux et tout spécialement au niveau bac+5, seront analysés dans la même perspective.

### **1.2 Veiller à l'adéquation entre les filières de formation et les perspectives d'emploi**

L'objectif est, d'une part de favoriser une meilleure information sur les débouchés professionnels des différentes filières afin de permettre aux élèves, aux étudiants et aux familles de choisir le cursus le mieux adapté aux dispositions de l'élève, d'autre part de veiller à une meilleure adéquation entre les diplômes (contenu et niveau) et les débouchés professionnels. Il convient donc :

#### **a) De suivre l'insertion professionnelle des élèves en ciblant, à court terme, sept secteurs à titre de test, en partenariat avec les professions concernées**

Mener une étude statistique sexuée sur trois ans, portant sur l'orientation des filles et des garçons pour tous les niveaux de qualification dans des domaines sensibles comme, par exemple :

- des secteurs porteurs d'emplois : informatique (dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication), électronique-électrotechnique-automatisme, comptabilité-gestion-finances, agro-alimentaire ;
- des secteurs posant des problèmes de débouchés professionnels pour certains niveaux de qualification : secrétariat, textile-habillement, psychologie et sociologie.
- L'insertion des filles et des garçons à la sortie de ces formations sur le marché du travail fera également l'objet d'un suivi.

#### **b) De favoriser l'accueil et l'insertion des filles dans les filières d'avenir**

Développer l'information générale sur les filières et les métiers des domaines scientifiques, technologiques et professionnels.

Relancer la réflexion et mener une campagne d'information sur "femmes et sciences" afin de développer l'accès des filles aux filières scientifiques (classes préparatoires, écoles d'ingénieurs, études doctorales...) :

Développer les initiatives valorisantes, à l'instar du prix de la vocation scientifique et technique ou d'initiatives du monde économique, qui identifie et valorise l'action positive des femmes dans ces domaines.

- Fixer des objectifs de progression des filles dans des filières d'avenir en partenariat avec les professions. L'ensemble des formations diplômantes et qualifiantes, dans le cadre en particulier de l'enseignement intégré,

doit être proposé sans discrimination à l'ensemble des élèves, afin de parvenir à l'insertion des filles dans l'entreprise. Les chefs de travaux et les tuteurs en entreprise devront être sensibilisés à l'égalité des chances.

- Veiller à ce qu'un accompagnement vers l'emploi soit mis en œuvre, le cas échéant par des conventions passées au niveau local. Il s'agit de renforcer, en ce qui concerne l'emploi des femmes, le partenariat établissement-entreprise, et d'inciter les entreprises et les branches professionnelles à un renouvellement de leur image et à une réflexion de fond sur les obstacles à l'intégration et à la promotion des femmes.

- Inciter les collectivités territoriales et les responsables du patrimoine à poursuivre les mesures d'adaptation des locaux (vestiaires et toilettes pour les filles...), permettant l'admission dans tous les établissements scolaires et universitaires des filles comme des garçons. De même, les logements et équipements sanitaires des lycées et des cités universitaires doivent être systématiquement adaptés à la présence des filles comme des garçons, en respectant leur mode de vie spécifique.

- Appliquer les mêmes recommandations aux établissements d'enseignement agricole, notamment en raison du rôle majeur des internats dans cet enseignement.

#### **c) D'adapter les filières pour lesquelles il existe des difficultés importantes d'insertion professionnelle**

- Accélérer la rénovation des diplômes professionnels, en particulier des filières tertiaires et médico-sociales dans l'optique d'une meilleure adaptation à l'emploi (CAP, BEP et baccalauréat, études supérieures dans les domaines paramédicaux...). La mission générale d'insertion du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie sera associée à cette réflexion, en lien avec les services de la santé et de l'action sociale pour ce qui concerne les diplômes professionnels des secteurs médico-sociaux et éducatifs.

- Permettre au lycée, comme dans l'enseignement supérieur, des parcours individualisés. En particulier, la réorientation par des passerelles ou d'autres modalités de remise à niveau peut permettre à des filles ayant suivi d'autres formations de se diriger, notamment, vers les secteurs scientifiques ou technologiques.

### **1.3 Ouvrir plus largement l'accès à la formation et aux diplômes tout au long de la vie**

- Renforcer l'égal accès des femmes et des hommes à la formation et à la qualification par la validation des acquis. Afin de permettre à un plus grand nombre d'adultes engagés dans la vie professionnelle de valider leur expérience, la loi du 20 juillet 1992 portant validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes sera élargie. L'ensemble des diplômes délivrés par l'État seront désormais accessibles par cette voie. Cette mesure bénéficiera tout particulièrement aux femmes adultes dont la formation initiale était généralement inférieure à celle des hommes, et dont les parcours professionnels ont été plus discontinus. Sur la base de ce nouveau cadre juridique, des actions visant à la reconnaissance de l'expérience des femmes ne disposant pas aujourd'hui d'une qualification professionnelle seront engagées.
- Offrir un accès facile et rapide à l'information et à l'orientation sur la formation tout au long de la vie en garantissant aux femmes un conseil personnalisé, notamment dans le cadre de la plateforme nationale d'accueil et d'orientation à distance du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et du Centre national d'enseignement à distance (CNED).

## **2 - Promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes**

L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences.

### **2.1 Intégrer dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté la réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes**

L'heure de "vie de classe" au collège, au lycée et au lycée professionnel sera un moment privilégié d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes. Les supports distribués à chaque rentrée scolaire intégreront cette dimension.

### **2.2 Élargir et généraliser l'information sur la connaissance du corps dès la maternelle, dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur, et pour ce faire :**

- Utiliser les nouveaux modules d'éducation à la santé au collège pour améliorer la connaissance du corps et celle de la contraception et intégrer une éducation non sexiste fondée sur le respect mutuel entre les filles et les garçons.
- Former les personnels concernés et élaborer des outils pédagogiques (manuels, vidéos...).
- Généraliser la mise en place de comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

### **2.3 Prévenir les violences sexistes**

La violence, sous toutes ses formes, est favorisée par les stéréotypes concernant le rôle des sexes. C'est pourquoi il est nécessaire de faire réfléchir les élèves sur les relations entre garçons et filles, l'égalité, les rapports de pouvoir et la violence. Il convient de :

- Privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Cette approche réclame notamment un accompagnement du contenu des programmes et une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire, ainsi que des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes.
- À l'école élémentaire, un programme spécifique d'éducation fondé sur le respect mutuel des deux sexes sera élaboré par le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et le service des droits des femmes.

- Trouver des modes d'action adaptés contre les violences subies par les filles, en développant un accueil et une écoute des victimes de violences, en fournissant une information sur les lieux d'accueil et en incluant dans le programme d'études de l'Observatoire de la vie étudiante une enquête sur les violences.
- Intégrer la dimension de la lutte contre les comportements sexistes dans les campagnes de sensibilisation, en partenariat avec la police, la gendarmerie, la magistrature, le service des droits des femmes.
- Articuler la lutte contre les violences subies par les enfants avec la lutte contre les violences conjugales. Des violences subies par la mère ont de graves retentissements sur le développement de l'enfant, même s'il n'en est que témoin. Les conséquences constatées soulignent l'interdépendance des phénomènes de violences conjugales et de maltraitance infantile ainsi que les facteurs de risques encourus.
- Produire des informations et des statistiques sexuées sur les violences sexuelles en milieu scolaire à destination des élèves et des parents.
- Inscrire dans le règlement intérieur l'obligation pour tous d'adopter et de faire respecter des attitudes non sexistes y compris dans des comportements généralement non stigmatisés.

### **3 - Renforcer les outils de promotion de l'égalité et la formation des acteurs**

Les différents objectifs de la présente convention doivent, pour aboutir à des réalisations concrètes qui soient inscrites dans la durée, s'appuyer sur des outils de promotion de l'égalité et une formation adaptée des acteurs.

#### **3.1 Faire prendre en compte la dimension de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les projets des établissements**

Intégrer une politique d'égalité des chances dans les projets académiques, les projets régionaux de l'enseignement agricole, les projets d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que les contrats quadriennaux des établissements universitaires. Ces projets pourront comporter des actions en faveur de l'élargissement des choix d'orientation des filles, en mettant en place des modules passerelles permettant des réorientations, en fixant des objectifs quantifiés, ainsi que des actions concernant l'orientation, la santé, la citoyenneté, les droits de la personne.

#### **3.2 Former l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances**

- Introduire systématiquement une formation spécifique dans la formation initiale des enseignants au sein des IUFM, des centres de formation des conseillers d'orientation-psychologues, du centre de formation de la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, ayant pour thème l'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, les rôles sociaux des hommes et des femmes, l'identification des stéréotypes. Introduire de même une formation spécifique dans la formation initiale des personnels d'éducation-surveillance et des autres agents de la communauté éducative de l'enseignement agricole.
- Élaborer un module de formation sur l'égalité des chances pour la formation continue des personnels de l'ensemble de la communauté éducative. Ce type de formation concernera également les membres des corps d'inspection et les personnels de direction.
- Mettre en place une politique globale d'information et de formation à la question de l'égalité dans l'ensemble de l'enseignement supérieur (conférences des présidents, directeurs d'établissement et équipes de direction, enseignants, associations d'étudiants...).
- Diffuser aux enseignants un matériel pédagogique adapté, notamment la brochure "Filles et garçons à l'école, une égalité en construction" (CNDP - 1999).
- Créer des centres de ressources pour l'information de la communauté pédagogique utilisant les nouvelles technologies de communication et mettant en place des banques de données académiques, nationales et européennes. Le service Internet sur l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'éducation permet, à cet égard, de rassembler les outils en matière de pédagogie, d'ouvrir un espace de débats et d'échanges de pratiques.

- Tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés.

### **3.3 Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés et assurer leur égalité d'accès aux postes de responsabilité au sein de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole**

#### **a) Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés**

- Évaluer la place faite aux femmes dans les programmes, rappeler l'apport des femmes dans tous les champs du savoir et dans les matières enseignées et introduire des contenus relatifs à la construction des rôles sociaux.
- Poursuivre la réflexion sur les outils pédagogiques et les manuels scolaires. Un prix annuel sera créé pour mettre en valeur les réalisations les plus novatrices.
- Veiller à l'image et à la présence de femmes dans les documents de communication des ministères et établissements engagés par la présente convention. La féminisation des noms de métiers sera poursuivie en référence au guide élaboré par l'Institut national de la langue française du CNRS.
- Développer la recherche universitaire consacrée à l'étude de la situation des femmes en France et au niveau international et augmenter les échanges avec les universités des autres pays.

#### **b) Assurer l'égalité d'accès des femmes aux postes de responsabilité**

- Développer une approche volontariste pour l'accès des femmes aux postes de responsabilité, tant à la direction des établissements qu'au sein de l'administration, lors de l'élaboration des contrats d'objectifs que les ministères doivent mettre en place à partir de l'an 2000, en application des propositions du rapport d'Anne-Marie Colmou remis au ministre de la fonction publique, de la réforme de l'État et de la décentralisation en février 1999.
- Veiller à une meilleure représentation des femmes et des hommes dans la composition du Conseil national des programmes et des groupes techniques disciplinaires, ainsi que dans la composition des jurys de concours et de recrutement.
- Relever et identifier par des études et lever les obstacles à l'égal accès des femmes aux postes de décision, aux promotions et aux bourses.
- Intégrer des données sexuées dans les bilans sociaux des établissements d'enseignement et de recherche.

**3.4 Accroître les données statistiques, en intégrant les paramètres sur la différence des sexes,** selon les recommandations du rapport interministériel sur les statistiques sexuées de décembre 1999. En assurer une large diffusion afin de fournir des éléments de réflexion aux responsables des politiques locales. Pour le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, il sera demandé aux directions et particulièrement à la direction de la programmation et du développement de sexuer systématiquement toutes ses statistiques et d'en assurer la publication.

## **4 - Mise en œuvre**

- La mise en œuvre de cette convention sera assurée par un comité national de pilotage et de suivi interministériel.
- Celui-ci s'appuiera sur des groupes interministériels implantés dans chaque académie (délégations régionales et missions départementales aux droits des femmes, syndicats professionnels, chambres consulaires, services déconcentrés du ministère de l'emploi et de la solidarité, de l'agriculture et de la pêche et des associations compétentes...) et sur le réseau des chargés de mission académiques à l'égalité des chances, renforcé à cet effet. Un bilan des actions réalisées sera élaboré et rendu public chaque année.
- Parallèlement, afin d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre depuis la première convention signée entre le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et le ministère des droits de la femme en 1984, un rapport sera publié et diffusé aux acteurs.

Fait à Paris, le 25 février 2000

La ministre de l'emploi et de la solidarité, Martine AUBRY

Le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Claude ALLÈGRE

Le ministre de l'agriculture et de la pêche, Jean GLAVANY

La ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène ROYAL

La secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Nicole PERY



■ **Convention du 29 juin 2006**

**pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif**

*Le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement,  
Le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,  
Le ministère de la Justice,  
Le ministère des Transports, de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer,  
Le ministère de l'Agriculture et de la Pêche,  
Le ministère de la Culture et de la communication,  
Le ministère délégué à la Cohésion sociale et à la Parité,  
Le ministère délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche,*

Aujourd'hui, les femmes poursuivent des scolarités jusqu'au plus haut niveau de formation ; elles représentent près de la moitié de la population active et accèdent à des métiers et à des niveaux hiérarchiques longtemps réservés aux hommes. Toutefois, force est de constater la persistance de difficultés rencontrées par les femmes dans leur trajectoire professionnelle ; elles sont plus souvent que les hommes confrontées au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint, et souvent moins bien rémunérées. En outre, l'emploi des femmes se caractérise par une concentration dans le secteur tertiaire, ainsi que par une large sous-représentation aux postes de direction.

Ces disparités s'expliquent notamment par des différences sexuées dans les profils de formation initiale, marqués par une sous-représentation des jeunes filles dans les filières scientifiques et technologiques porteuses d'emplois. En 1984 et 1989, des conventions bilatérales ont été signées entre les ministères chargés de l'Education nationale et des Droits des femmes visant essentiellement à favoriser la diversification des choix professionnels des jeunes filles.

Une démarche interministérielle plus ambitieuse a ensuite été entreprise dans le cadre de la convention du 25 février 2000, afin de travailler également à la modification des stéréotypes de sexe qui influent sur les choix d'orientation et à la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel.

La convention interministérielle de 2000, qui vient aujourd'hui à terme, a permis d'encadrer et de pérenniser l'action menée en faveur de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Ainsi, la structuration des groupes interministériels locaux qui s'en est suivie, a conduit à la mise en place de nombreuses actions, dont les réunions nationales d'échanges de pratiques ont démontré la richesse et l'originalité. Les

progrès accomplis, avec, à titre exemple, une augmentation de 9 points de la part des femmes parmi les diplômés d'écoles d'ingénieurs entre 1985 et 2003, passant de 15,7% à 24,7%, témoignent de la nécessité de poursuivre ces efforts.

Par la présente convention, les Parties signataires s'engagent à renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif.

Réaffirmant les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif, conformément à l'article L.121-1 du Code de l'éducation tel que modifié par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ; Réaffirmant également la volonté d'une action menée dès les classes de maternelle jusque dans celles de l'enseignement supérieur et de la recherche, engageant l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif ; Réaffirmant, en outre, la nécessité de combiner la mise en œuvre d'une approche intégrée de l'égalité, se traduisant par la prise en compte de la dimension sexuée dans l'ensemble de la démarche éducative, avec la mise en place de mesures spécifiques en direction des filles ;

Les Parties conviennent ce qui suit :

## **1- Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi**

Les filles réussissent mieux que les garçons sur le plan scolaire, en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen de diplômes, de taux de réussite aux examens. Malgré cela, elles demeurent encore peu présentes dans les filières les plus prestigieuses et les plus porteuses d'emplois. Dans l'enseignement supérieur, les filles sont ainsi sur-représentées dans les filières littéraires, les filières professionnelles des services, les IUFM et les écoles paramédicales et sociales. Les garçons le sont dans les filières scientifiques et industrielles, notamment dans les IUT et les écoles d'ingénieurs. Ainsi, il s'agit de permettre aux filles et aux garçons de sortir de tout déterminisme sexué de l'orientation, pour laquelle les aspirations et les compétences doivent prévaloir. Cet objectif implique un travail en direction des jeunes, élèves et étudiants, mais également des parents et de l'ensemble de la communauté éducative, ainsi qu'avec les branches professionnelles, afin que l'information délivrée sur les filières de formation et les métiers encourage filles et garçons à suivre de nouveaux parcours.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

### **1.1 Renforcer la visibilité des parcours d'études des filles et des garçons et de leur insertion professionnelle**

- Accroître les données statistiques sur la répartition sexuée dans les différentes filières d'enseignement et de recherche et en assurer une diffusion élargie ;

- Collecter et diffuser les données relatives à l'insertion professionnelle des filles et des garçons par établissement et par diplôme ;
- Mener des enquêtes qualitatives permettant d'identifier les leviers et les obstacles concernant la diversification des choix d'orientation des filles et des garçons ;
- Intégrer dans les rapports annuels des établissements d'enseignement et de recherche, une analyse de l'orientation comparée des filles et des garçons identifiant les mesures mises en œuvre pour assurer, le cas échéant, un rééquilibrage.

### **1.2 Veiller à inclure une dimension sexuée dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation**

- Intégrer la problématique de l'égalité entre les sexes dans les documents d'aide à l'orientation, notamment ceux produits par l'ONISEP, et au sein du portail gouvernemental de l'orientation ;
- Veiller à écarter tout stéréotype lié au sexe dans les brochures de présentation des établissements d'enseignement et de recherche relevant du champ de compétence des Parties signataires;
- Développer l'usage de la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres;
- Mettre en place des outils de sensibilisation auprès des acteurs et actrices de l'orientation afin de faire évoluer leurs représentations
- socioculturelles des divers métiers ;
- Renforcer la prise en compte de l'égalité entre les sexes dans les conventions de coopération avec les branches professionnelles, conformément à l'accord national interprofessionnel du 1er mars 2004 sur la mixité et l'égalité professionnelle.

### **1.3 Promouvoir auprès des filles, les filières et les métiers des domaines scientifiques et technologiques porteurs d'emplois**

- Développer des actions et des outils de communication (plaquettes, CD-Rom, colloques, expositions, journées portes ouvertes...) à destination des filles, notamment dans le cadre de la Fête de la science ;
- Renforcer l'information sur les aides encourageant l'orientation des filles vers ces filières et métiers, tel que le Prix de la vocation scientifique et technique ou le Prix Irène Joliot-Curie, et valoriser le parcours des lauréates ;
- Mettre en place des actions de coopération avec le monde professionnel, sous forme notamment de stages, de tutorats, de journées portes ouvertes, afin de développer et valoriser la place et le
- rôle des femmes dans les secteurs scientifiques et techniques ;
- Poursuivre le travail de promotion des filières et des métiers liés aux technologies de l'information et de la communication ;
- Définir au niveau local, en lien avec les Régions, les objectifs de progression de la part des filles dans les filières de l'apprentissage ainsi que les mesures associées.

## **2- Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes**

L'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si d'autres leviers sont activés en amont. Développer la réflexion des jeunes, tout au long de leur scolarité, sur la place des femmes et des hommes dans la société, constitue une condition essentielle pour amener, filles et garçons, à élargir leurs horizons professionnels.

Au delà, cette réflexion vise à transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain. Il s'agit de promouvoir dans le cadre du système éducatif, l'égalité entre les sexes, et ainsi de faire évoluer la société dans son ensemble. Cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

### **2.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société**

- Développer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements ;
- Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ;
- Inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques ;
- Mettre en place des actions de sensibilisation aux stéréotypes sexistes véhiculés dans les médias ;
- Développer dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche les études et recherches sur le genre.

### **2.2 Prévenir et combattre les violences sexistes**

- Développer le recensement des violences subies par les filles dans l'ensemble des établissements ;
- Inscrire dans les règlements intérieurs des établissements, l'interdiction de tout comportement sexiste ;
- Développer, dès le plus jeune âge, des outils de promotion du respect mutuel entre les sexes ;
- Généraliser les séances d'éducation à la sexualité, en développant, parallèlement à l'information sur la connaissance du corps humain et sur la contraception, notamment d'urgence, la question du respect mutuel entre les sexes et la prévention des violences à caractère sexiste ou sexuel ;
- Assurer une information sur les violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration, tels que les mariages forcés et les mutilations sexuelles ;
- Renforcer la lutte contre le harcèlement sexuel ;

- Lutter contre toute forme de bizutage ritualisé ou permanent à caractère sexiste ou sexuel.

### **3- Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif**

Les différents objectifs de la présente Convention impliquent une formation à l'égalité des membres du système éducatif, tout autant pour la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité que pour une meilleure prise en compte de la mixité dans l'exercice quotidien de leur métier.

Favoriser l'égalité entre les sexes doit ainsi constituer un objectif transversal de l'action éducative, aussi bien à titre individuel qu'à titre collectif dans le cadre des projets d'établissements.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

#### **3.1 Former l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif à l'égalité**

- Réaliser un support adapté de formation à l'égalité, à destination des centres de formation des enseignants ;
- Développer la formation de formateurs à l'égalité ;
- Généraliser la formation à l'égalité des membres du système éducatif dans le cadre de leur formation initiale et continue ;
- Diffuser auprès des acteurs et actrices des guides d'accompagnement pédagogique axés sur l'égalité et la prévention des violences ;

#### **3.2 Intégrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets des établissements d'enseignement**

- Prendre en compte la dimension sexuée dans les projets académiques, les projets d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur et de recherche, ainsi que les contrats quadriennaux des établissements universitaires ; introduire en ce sens des objectifs dans les domaines tels que la vie scolaire et étudiante, l'orientation, la santé, la citoyenneté ou des droits de la personne ;
- Nommer au sein des établissements d'enseignement, des correspondant-e-s égalité en charge de la coordination des actions en matière d'égalité entre les sexes dans leur établissement respectif ;
- Favoriser la représentation équilibrée des femmes et des hommes dans les différents conseils l'établissement et dans les structures de représentation lycéenne ou étudiante ;
- Promouvoir le label égalité, créé par le Ministère en charge de la Parité, auprès des établissements d'enseignement et de recherche afin d'encourager et de valoriser leur démarche de promotion de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la gestion du personnel.

### **4- Mise en œuvre de la Convention**

La mise en œuvre de cette Convention est assurée par un comité national de pilotage interministériel. Le Comité est composé d'au moins deux représentants de chaque ministère signataire. La présidence est assurée par un-e représentant-e du ministère en charge de l'Education nationale et la vice-présidence est confiée à la chef du Service des droits des femmes et de l'égalité.

Le comité national s'appuie localement sur des groupes interministériels composés notamment des représentant-e-s du réseau des chargé-e-s de missions académiques à l'égalité entre les filles et les garçons, du réseau des chargé-e-s de mission universitaires et du réseau parité dans les organismes de recherche du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du réseau des droits des femmes et de l'égalité (délégations régionales et missions départementales) du ministère chargé de la Parité, du réseau des correspondant-e-s égalité du ministère chargé de l'Agriculture, et des ministères en charge de l'Emploi, de la Justice, de l'Equipement et de la Culture.

Les groupes interministériels sont invités à décliner localement la présente convention de façon à formaliser les relations entre les partenaires, à se donner des objectifs prioritaires au regard de la situation locale et à procéder à une évaluation régulière des actions menées.

Au niveau national et régional, des fonds structurels européens peuvent être mobilisés pour financer les actions engagées pour la promotion de l'égalité dans le système éducatif. Enfin, une évaluation de l'action de chaque Ministère ainsi qu'un bilan de l'activité interministérielle seront établis à mi-parcours, soit avant la fin de l'année 2008.

## **5- Durée de la convention**

La présente convention est signée pour une durée de cinq années et pourra être prorogée par voie d'avenant.

Fait à Paris le 29 juin 2006

Le Ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement,  
Jean-Louis BORLOO ;

Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la  
Recherche,  
Gilles de ROBIEN ;

Le Garde des Sceaux, Ministre de la Justice,  
Pascal CLEMENT ;

Le Ministre des Transports, de l'Equipement, du Tourisme et de la Mer,  
Dominique PERBEN ;

Le Ministre de l'Agriculture et de la Pêche,  
Dominique BUSSEREAU ;

Le Ministre de la Culture et de la communication,  
Renaud DONNEDIEU de VABRES ;

La Ministre déléguée à la Cohésion sociale et à la Parité,  
Catherine VAUTRIN ;

Le Ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche,  
François GOULARD.

## Annexe 7

---

- **Evolution du rôle des lieux et des organismes d'information et d'éducation à la sexualité - Septembre 2004**  
rapport piloté par Françoise LAURANT,  
du Mouvement français pour le planing familial

### **Chapitre IV – L'éducation à la sexualité dans les écoles et les établissements scolaires**

Depuis 1973, plusieurs circulaires du Ministère de l'éducation nationale ont cadré et défini quelle information et éducation sexuelle pouvaient être dispensées dans les établissements scolaires.

D'une part, le 13 décembre 2000, le législateur a autorisé les infirmières scolaires à administrer aux élèves dans les cas d'urgence et de détresse caractérisée, une contraception d'urgence, en application d'un protocole national.

Puis, en juillet 2001, pour la première fois, le législateur a défini une obligation de dispenser dans toutes les écoles, collèges et lycées une éducation à la sexualité à raison de trois séances par an et ce tout au long du cursus scolaire.

Cette disposition, de par son ampleur et les questions d'organisation et de partenariat qu'elle implique, inscrit de fait le Ministère de l'éducation nationale comme un des lieux d'information et d'éducation à la sexualité, à l'instar des C.P.E.F. et des E.I.C.C.F.

En effet, la mise en œuvre de cette disposition légale passe par un renforcement et un renouvellement des relations partenariales avec toutes les structures concernées par l'éducation à la sexualité. Cela implique également la clarification des compétences et des niveaux d'intervention de chacun et des complémentarités nécessaires. L'organisation de ce partenariat doit être ciblée pour chaque niveau : établissement scolaire, académie, rectorat et échelon national.

Pour toutes ces raisons, le groupe de travail considère que le Ministère de l'éducation nationale devrait être plus formellement associé au pilotage du C.S.I.S. et qu'il est nécessaire d'articuler plus fortement les réflexions et les orientations, en matière d'éducation à la sexualité, de ce ministère avec les travaux du C.S.I.S.

Suite à la remise du rapport lors de la prochaine réunion en assemblée plénière, il est impératif qu'un nouveau groupe de travail soit rapidement mis en place afin d'approfondir les réflexions et les propositions présentées.

#### **1. Historique et évolution des textes législatifs et réglementaires de l'éducation nationale sur l'éducation à la sexualité**



On constate que l'histoire de l'information et de l'éducation sexuelle en milieu scolaire est toujours liée aux nécessités de la prévention - contraception, I.V.G, infections sexuellement transmissibles, sida - ou encore à celles de la protection des jeunes vis-à-vis de la pornographie, de l'exploitation et des violences sexuelles.

Un bref aperçu de l'évolution de l'éducation sexuelle en milieu scolaire permet de situer deux périodes charnières.

La première, entre 1968 et 1973, amorce un progrès appréciable par l'introduction d'une **information** officielle, dans les cours de biologie et d'économie familiale et sociale. La seconde, plus récente, constitue une étape décisive : la démarche n'est plus limitée aux seules données scientifiques de la sexualité, mais privilégie une **éducation** plus globale intégrant les autres dimensions - sociales, relationnelles, culturelles - de la sexualité.

#### ▪ **Première période**

Si des interventions ponctuelles, nées d'initiatives d'enseignants, d'éducateurs ou d'organismes spécialisés (comme le Mouvement français pour le planning familial, la Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs...), abordaient déjà avant les événements de 1968, des thèmes ayant trait à la sexualité avec les élèves, le décor ne sera officiellement planté par l'institution qu'avec **la circulaire du 23 juillet 1973**, ou circulaire Fontanet.

Ce texte définit les lignes de force de l'information et l'éducation sexuelle en milieu scolaire:

- information scientifique et progressive, intégrée aux programmes de biologie et de préparation à la vie familiale et sociale pour tous, d'une part,
- et, « éducation à la responsabilité sexuelle », sous la forme de séances facultatives, en dehors de l'emploi du temps, sous l'autorité du chef d'établissement, avec autorisation des parents pour les plus jeunes, d'autre part.

**En 1985**, en complément éducatif des nouveaux programmes de collège, était recommandée l'étude de certains « thèmes transversaux », parmi lesquels figurait l'éducation sexuelle dans le cadre de l'éducation à la santé et à la vie. Les contenus, essentiellement axés sur la préparation à la puberté, la transmission de la vie, les maladies sexuellement transmissibles, pris en charge sans horaire supplémentaire par les professeurs de différentes disciplines, visaient à développer le sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres.

Les textes officiels donnent donc bien un cadre, des orientations, des limites à une information scientifique objective, impliquant cependant des prolongements éducatifs, que les enseignements n'ont pas toujours su offrir, malgré l'évolution significative des programmes dans ce domaine.

C'est ainsi que les activités complémentaires et optionnelles, encouragées par la circulaire Fontanet, ou encore l'étude des « thèmes transversaux » n'ont été que

rarement pérennisées, en raison notamment, de l'insuffisance de la formation requise et de modalités horaires spécifiques.

**A partir de 1986**, l'épidémie du sida va bouleverser l'approche et les représentations de la sexualité de notre société. Quoique là encore, un cadre institutionnel diversifié ait permis d'organiser de multiples actions de prévention, celles-ci restaient principalement axées sur l'information ou la prophylaxie et reposaient toujours sur la libre initiative.

**De 1988 à 1993**, les bilans successifs de ces actions ainsi que de nombreuses enquêtes sur les comportements des jeunes, soulignaient que le fait de fournir des connaissances scientifiques précises sur la maladie était, certes indispensable, mais insuffisant au développement des comportements responsables dans le domaine de la sexualité, d'autant qu'une apparente « saturation » des élèves commence à émerger. Analyse qui, dans quelques académies ou départements, conduisait déjà des responsables éducatifs, sociaux ou de santé, en liaison avec des organismes spécialisés, à mettre en oeuvre des actions de prévention intégrées à une démarche d'éducation sexuelle.

Les bilans de ces actions ont fait clairement ressortir que cette approche plus large, permettait non seulement de favoriser les apprentissages en termes de respect de soi, des autres, de susciter une réflexion sur l'amour, le risque, la responsabilité mais aussi de respecter les étapes du développement des jeunes et leurs préoccupations dans ce domaine. Il s'agissait dès lors de définir cette éducation, ses objectifs pédagogiques, et d'en préciser les modalités horaires et de formation.

La principale décision issue de ces travaux consistait à rendre obligatoire l'enseignement de deux heures minimum d'éducation à la sexualité par an, en priorité pour les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> de collèges et de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques de collèges et de lycées professionnels (circulaire du 11 avril 1996 annulée et remplacée par celle du 19 novembre 1998).

Ce texte, qui répondait à un impératif de prévention, a néanmoins permis de passer de la notion d'information, ou même d'éducation sexuelle à celle d'éducation à la sexualité, appréhendée dans toutes ses dimensions. Il s'agit aussi du premier texte dans ce domaine, proposant un plan de formation, mis en place au niveau national, pour les personnels participant à ce nouveau dispositif. L'objectif étant de doter les académies de personnes-ressources capables d'organiser des formations de terrain appropriées et cohérentes.

Enfin, plus récemment, une étape décisive est franchie puisque dans le cadre de **la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'I.V.G. et à la contraception**, l'article 22 instaure dans le code de l'éducation, un article au terme duquel « une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupe d'âge homogène ».

La principale évolution marquée par ces dispositions législatives est la généralisation de l'éducation à la sexualité rendue obligatoire aux trois niveaux de scolarité, qui se sont traduites par la **circulaire d'application du 17 février 2003**.

Les difficultés rencontrées par l'institution pour passer d'une information scientifique à une éducation à la sexualité en milieu scolaire sont liées aussi bien à l'évolution du concept même de sexualité, qu'au caractère privé de la sexualité et aux valeurs familiales et culturelles qui la sous-tendent, et qui posent la question de la légitimité et des limites du rôle de l'école dans ce domaine.

C'est pour y répondre de la manière la plus claire possible que cette dernière circulaire s'est attachée, dès son préambule, à définir les principes éthiques, les valeurs, et la spécificité d'une formation appréhendée dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale, permettant ainsi de mieux comprendre le sens et la part de cette éducation qui revient à l'école.

Une part qui exige, en outre, de ne pas réduire cette formation à la seule mise en oeuvre des séances d'éducation à la sexualité, mais de l'inscrire dans un processus éducatif global, ancré à la fois dans les enseignements et dans la vie quotidienne des établissements.

A cette organisation s'ajoutent l'accompagnement spécifique de situations individuelles, de difficultés personnelles qui n'ont pas à être traitées dans un cadre collectif mais qui peuvent émerger à l'occasion de séances d'éducation à la sexualité. Compte tenu de leur mission et de leur compétences, les personnels sociaux et de santé sont, dans ce cas, des relais importants.

Par ailleurs les dispositions de cette circulaire recommandent que le recours aux partenaires extérieurs, prévu dans les termes de la loi, privilégie les intervenants issus d'associations ayant reçu l'agrément national ou académique, conformément au décret du 6 novembre 1992.

Il est important que ces interventions se déroulent en présence et sous la responsabilité pédagogique du maître ou d'un membre de l'équipe éducative, afin d'assurer la continuité, l'accompagnement et le suivi de ces actions.

Ce texte souligne également le rôle spécifique et complémentaire des partenaires comme relais d'information et d'accueil extérieurs à l'école qu'il importe de faire connaître aux élèves, dans le cadre d'une démarche personnelle.

L'organisation du partenariat, en particulier avec les D.R.A.S.S. et les D.D.A.S.S. peut être concrétisé par une charte intégrant d'autres partenaires et permettant de poser un cadre éthique et pédagogique communs. Ainsi la circulaire constitue t-elle un cadre de référence aussi bien pour les personnels de l'éducation nationale que pour les partenaires habilités à intervenir devant les élèves.

Ces nouvelles dispositions devraient permettre de renforcer le réseau pluricatégoriel de formateurs dans les académies (voir bilan en annexe et résumé ci-après) en lien avec les partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs compétents dans ce domaine, afin d'être en mesure de répondre progressivement aux besoins des écoles et des établissements.

## **2. Bilan de l'action de 1997 à 2001, pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>**

Le bilan établi par la Direction de l'enseignement scolaire et joint en annexe constitue un état des lieux des actions de formation des personnels et des actions d'éducation à la sexualité menées auprès des élèves de classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> de collège de 1997 à 2001. Il est donc antérieur aux nouvelles orientations données par la circulaire du 17 février 2003. Il témoigne globalement d'une bonne évolution quantitative et qualitative, mais aussi de difficultés persistantes.

En résumé, les principales données académiques issues de ce bilan font apparaître :

### **▪ Sur le plan quantitatif**

- 22 équipes de pilotage académiques mises en place pour 16 en 1997
- 215 formateurs de formateurs actuellement répartis dans 18 académies.
- Sur ces 215 formateurs, 76 ont obtenu l'attestation d'enseignement universitaire de sexologie (A.E.U.) sur 1 an, et 34, le diplôme universitaire de sexologie sur 3 ans. Ces personnels ont suivi une formation organisée dans le cadre de la formation continue de l'éducation nationale en lien avec l'enseignement de sexologie dispensée dans les universités de médecine. Elle est constituée d'une part de l'enseignement de la 1<sup>ère</sup> année du diplôme universitaire de sexologie et à part égale d'une formation en méthodologie et pédagogie de l'éducation à la sexualité, soit 150 h au total sur l'année. Ces formateurs sont donc engagés dans des formations de personnels et assurent aussi un suivi des équipes dans les établissements.
- 10 260 personnes formées pour organiser et animer les séquences d'éducation à la santé auprès des élèves. Outre une augmentation très nette du nombre de personnes formées : (3000 en 1997), il faut noter une réelle progression de l'implication des enseignants.
- 53,5 % des collèges, soit 1 sur 2, ont mis en place ces séquences, dont 50 % sont inscrites dans le projet d'établissement. 90% de ces actions sont reconduites d'une année sur l'autre
- 600 000 élèves environ de classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> sont concernés chaque année par ces actions.

### **▪ Sur le plan qualitatif**

- L'intérêt et la satisfaction des élèves pour ces séances qui répondent à une forte demande de leur part, l'amélioration des connaissances et un recadrage des informations, une meilleure identification des personnes ressources de l'établissement et des structures extérieures.

- l'impact positif ressenti par les personnels, tant en raison de l'opportunité de travailler en équipe autour d'un projet commun, que de la dynamique pédagogique, relationnelle et partenariale créée au sein de l'établissement.

**Les difficultés rencontrées sont principalement liées à :**

- L'organisation matérielle des séquences d'éducation à la sexualité, leur planification, la disponibilité souvent insuffisante des personnels de l'éducation nationale et des partenaires extérieurs, ainsi que les contraintes horaires.
- L'hétérogénéité des classes, et parfois la mixité, apparaissent comme l'une des principales difficultés d'intervention auprès des élèves, qui conforte la nécessité d'une formation appropriée notamment dans les dimensions relationnelles et sociale de la sexualité.
- Les moyens financiers sont également un obstacle à la mise en œuvre de ces actions à deux niveaux : le développement des formations, et la rémunération des enseignants et des intervenants extérieurs, et enfin et le financement du matériel pédagogique.

**Les conclusions issues de ce bilan conduisent aujourd'hui à privilégier au moins 3 axes de travail pour étendre et pérenniser le dispositif:**

1. Intégrer à part entière l'éducation à la sexualité dans le cadre de la politique de santé des académies, en tenant compte des orientations définies au niveau national et du contexte local.
2. Mieux structurer le partenariat avec les associations et organismes compétents, dans un cadre clairement défini, permettant de s'accorder sur une éthique partagée, de définir une culture commune et de construire des modalités d'intervention auprès des jeunes.
3. Mettre à la disposition des formateurs et des équipes éducatives des outils pédagogiques. Dans la continuité des premiers documents diffusés les années précédentes et compte tenu des nouvelles dispositions de la circulaire, il est en effet nécessaire de réaliser et diffuser de nouveaux outils méthodologique et de formation.

## Annexe 8

---

**■ Evolution du rôle des lieux et des organismes d'information  
et d'éducation à la sexualité - Septembre 2004**  
rapport piloté par Françoise LAURANT,  
du Mouvement français pour le planing familial

### **Synthèse des propositions concernant les EICCF et les CPEF**

1. Le groupe de travail demande le maintien des deux types de structures, les E.I.C.C.F. et les C.P.E.F.
2. Il insiste sur le fait que l'Etat était, est, et doit rester garant de la reconnaissance des E.I.C.C.F., ainsi que des moyens indispensables pour les développer et mettre en œuvre leurs missions.
3. Des initiatives devraient être engagées auprès des Conseils généraux afin que soient appliqués, à minima, les textes législatifs et réglementaires concernant la planification et l'éducation familiale.
4. Le groupe de travail propose que le Ministre de l'éducation nationale soit Vice-président du C.S.I.S., aux côtés du Ministre de la santé et du Ministre de la famille.
5. Il insiste sur l'importance de la mise en place de rapports d'évaluation, globaux et réguliers, non seulement pour le travail du C.S.I.S., mais aussi pour les prises de décision des pouvoirs publics. Il est absolument important qu'un dispositif régulier d'évaluation des besoins et d'évaluation des résultats soit mis en place.
6. Le groupe de travail demande que cette mission d'évaluation soit dévolue à une instance nationale et interministérielle. Le C.S.I.S. devrait donner son avis sur ses travaux et sur ses résultats.
7. Il propose une modification du décret sur la PMI de 1992, afin de définir, séparément, un taux minimum de consultations prénatales, et un taux minimum de consultations de planification familiale. L'objectif est d'augmenter, de façon significative, le taux de consultations de planification familiale.
8. Les 5 missions des C.P.E.F. définies dans le décret de 1992, doivent être effectivement assurées par tout centre réclamant l'appellation et le conventionnement « Centre de Planification et d'Education Familiale »,
9. Le groupe de travail demande que soit définie une 6<sup>ème</sup> mission obligatoire pour les C.P.E.F. : pour l'écoute, l'orientation et l'accompagnement en matière de

violences, tant sexuelles que conjugales et intra-familiales, par un personnel qualifié en conseil conjugal et familial.

10. Il demande aussi que soit valorisée l'activité des E.I.C.C.F. et des C.P.E.F. ce qui implique des moyens adéquats :
  - Revalorisation des taux horaires minima.
  - Financement des formations continues, qui devraient être comprises dans les temps de travail, y compris les supervisions et les analyses de la pratique.
  - Financement des interventions assurées par le personnel à l'extérieur de l'établissement.
  - Prise en compte de postes de coordinateurs et/ou de gestionnaires de ces deux lieux
  - Financement des outils de communication.
11. Le droit à la contraception, à l'information sur la contraception ainsi qu'à l'éducation à la sexualité doit faire l'objet d'une politique de communication publique adéquate et régulière, notamment pour une meilleure accessibilité des publics aux dispositifs existant.
12. Le groupe de travail propose que les Comités départementaux, chargés de piloter une campagne contraception, soient pérennisés en tant que Commissions départementales contraception, et soient animés par l'Etat, comme le sont les Commissions départementales de lutte contre les violences faites aux Femmes.
13. Il est nécessaire d'inciter et de favoriser la création de plates formes de partenariats sur ces missions. Le groupe de travail insiste sur l'intérêt du portage associatif de ces structures.
14. Le groupe de travail considère que les formes les plus adaptées, concernant les conventions de partenariat concernant les C.P.E.F., pourraient être des conventions pluriannuelles d'objectifs (C.P.O.)
15. Un modèle de convention devrait permettre d'assurer un meilleur résultat, afin que la totalité des missions données aux C.P.E.F. soient prises en compte dans les conventions qu'ils passent avec les établissements hospitaliers, les collectivités territoriales et les associations.
16. Il est nécessaire de permettre des expérimentations, comme des antennes en zones rurales ou des « centres en réseau », et ce pour une proximité pour les publics jeunes et ceux en difficultés, sur tout le territoire.
17. La loi du 4 juillet 2001 sur l'I.V.G. et la contraception prévoit la possibilité pour une mineure d'obtenir une contraception auprès d'un médecin, hors C.P.E.F., et sans autorisation parentale. Cette mesure nécessite la réglementation de son suivi et de son effectivité.

18. Il est proposé que la pratique des I.V.G. médicamenteuses soient définie comme une mission des C.P.E.F., la gratuité des actes et des médicaments, concernant les publics prévus par la loi, étant à la charge de l'assurance maladie.
19. Pour permettre à toute femme qui le souhaiterait de bénéficier d'un entretien pré ou post-I.V.G., la possibilité donnée aux centres d'I.V.G. publics ou privés de passer une convention avec les C.P.E.F. devrait être étendue aux E.I.C.C.F., en faisant prévaloir la démarche de proximité et les conditions de personnel qualifié.  
Tout CIVG, pratiquant plus de 350 IVG par an, devrait être un C.P.E.F. et conclure une convention avec le Département.
20. Le groupe de travail demande que la gratuité et l'anonymat pour les mineurs(es), les jeunes adultes et les non assurés(es) sociaux(les) soient garantis pour la contraception, les IST et le VIH. Les départements doivent assurer le remboursement de la totalité des actes gratuits qui les concernent. Le secret et la gratuité des actes doivent être également garantis pour les femmes, assurées sociales, qui le demandent.
21. Un nouveau groupe de travail du C.S.I.S. pourrait être mis en place pour réfléchir et faire des propositions sur les questions d'éducation à la sexualité, dans les écoles et les établissements scolaires, en particulier pour tout ce qui concerne les partenariats et la complémentarité des compétences, les pilotages et les dispositifs d'évaluation.
22. Le C.S.I.S. pourrait, en coopération avec les services de l'Etat, prendre l'initiative d'organiser avec l'Association des départements de France (A.D.F.), une première rencontre sur la planification familiale, l'interruption volontaire de grossesse, l'éducation à la sexualité, l'écoute et la prévention, en invitant l'ensemble des structure chargées de missions dans ce domaine.



---

■ **Information et éducation à la santé, notamment en matière de sexualité, des femmes et hommes, jeunes et adultes, des quartiers - septembre 2004**

Rapport piloté par Cécile COCHY  
du service des droits des femmes et de l'égalité

**Les constats**

**1. Des relations stéréotypées entre les hommes et les femmes**

Au cours de ces différentes réunions de travail, le groupe a réfléchi sur les représentations de la sexualité qui sont véhiculées au sein des « quartiers ». Il en ressort que la sexualité demeure une question à part et souvent tabou, marquée par une conception stéréotypée des relations entre les femmes et les hommes et exprimée souvent en termes de violence.

Ces constats doivent cependant être nuancés par une prise en compte des représentations relayées par les médias ou renvoyées globalement par la société. Trop souvent, l'image de la femme et des relations hommes/femmes véhiculées par les médias renforce les attitudes et préjugés sexistes ou agissent comme des repoussoirs d'une libération des mœurs jugée excessive et indigne.

Face aux violences dont elles sont victimes, et pour tenter de s'en protéger, les femmes peuvent adopter différentes « stratégies » d'évitement :

- contournement de certains espaces géographiques du quartier dominés par les hommes, jugés trop dangereux pour elles, parce que non mixtes ;
- retrait de l'espace public (refuge exclusif dans l'espace familial, « retour au pays » et mariage forcé, fuite et rupture des filles avec leur famille, refuge auprès d'associations militantes) ;
- dédoublement de la vie intime (vie amoureuse tenue cachée de leur entourage) ;
- refuge dans la religion, le port du voile devient un signe de respectabilité globalement partagé par les populations des quartiers.

**2. Analyse critique des modes et circuits d'information et d'éducation à la sexualité**

Les modes et circuits d'information et d'éducation à la sexualité sont multiples : la culture ambiante des jeunes, les informations qu'ils échangent entre eux et au sein de leur famille, les médias, mais aussi les discours tenus par les différentes autorités religieuses.

Ce rapport s'intéresse particulièrement aux campagnes nationales d'information<sup>40</sup>, aux lieux d'information et d'éducation à la santé et à la sexualité<sup>41</sup> et à l'école.

---

<sup>40</sup> campagnes sur la contraception en 2000 et 2001 et campagne ENVEFF sur les violences faites aux femmes

Les derniers textes législatifs et réglementaire relatifs à l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire ont suscité diverses réflexions de la part, notamment des associations :

- la question des moyens nécessaires à la mise en œuvre des séances d'information et d'éducation à la sexualité (circulaire de l'Education nationale du 17 février 2003) ;
- la position des intervenants et la complémentarité entre intervenants extérieurs et personnels de l'éducation nationale ;
- la mutualisation des compétences et expériences des différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la loi du 4 juillet 2001.

### **Une nécessaire évolution et adaptation des pratiques**

#### **1. Quelques expériences positives qui ont retenu l'attention du groupe de travail**

De nombreuses actions sont menées auprès des populations des quartiers par les réseaux associatifs que rassemble le CSIS :

- des actions de formation et la mise en place de groupes de parole (MFPP<sup>42</sup>);
- animation de rencontres débats entre des professeurs et des élèves (CPEF<sup>43</sup>,ANCCEF<sup>44</sup>)
- réalisation d'outils : production de courts métrages (ministère de l'agriculture), de livrets (AFC<sup>45</sup>)
- programme adultes-relais<sup>46</sup>
- les forums de santé organisés dans le département des Hauts-de-Seine

Il apparaît néanmoins nécessaire de faire l'inventaire et d'évaluer les différents mouvements associatifs, leurs spécificités, leurs actions et les formations qu'ils proposent.

#### **2. Des propositions pour une évolution et une adaptation des pratiques**

Les propositions du groupe de travail s'articulent autour de quatre idées-forces :

- **Favoriser et renforcer la prévention et l'information sur la santé et la sexualité,**

*en intervenant davantage auprès des populations concernées ...*

- Le milieu scolaire est un lieu privilégié pour l'information et l'éducation des jeunes. Il s'agit donc de créer des espaces et des moments de paroles spécifiques à l'éducation sexuelle et d'organiser des animations ludiques sur les thèmes du respect de l'autre, de l'égalité filles/garçons, de la sexualité et des solutions alternatives à la violence.

---

<sup>41</sup> EICCF : Etablissements d'information, de consultation ou de conseil familial et CPEF : Centres de planification ou d'éducation familiale

<sup>42</sup> MFPP : Mouvement français pour le planning familial

<sup>43</sup> CPEF : Centre de planification et d'éducation familiale

<sup>44</sup> ANCCEF : Association nationale des conseillers conjugaux et familiaux

<sup>45</sup> AFC : Association française pour la contraception

<sup>46</sup> circulaire du 3 mai 2002

- Des lieux d'échanges avec les jeunes pourraient également être institués hors des établissements scolaires (maisons de quartier, centres sociaux, espaces santé jeunes, points écoute jeunes, transports en communs).
- Il faut mobiliser les familles, les parents et en particulier les pères sur les question de santé et de sexualité, en favorisant le dialogue au sein des familles.
- Il faut rendre plus visibles les lieux d'accueil et d'écoute souvent insuffisants, notamment par des horaires d'ouverture et des localisations adaptés

***et en contribuant à l'ouverture du quartier sur l'extérieur.***

- développement de l'information et l'éducation dans des structures situées hors des frontières réelles ou supposées des quartiers
- actions en faveur de l'évolution des mentalités, notamment par la promotion de l'histoire des femmes immigrées et/ou issues de l'immigration (les acquis, les luttes, les obstacles rencontrés).

▪ **Accentuer la mise en réseau des multiples acteurs, en mobilisant l'ensemble des acteurs concernés (institutions, politiques, associations, médias) ...**

- intégration des questions relatives aux rapports entre les sexes dans les discussions des comités de concertation des contrats de ville
- désignation, au niveau communal, d'un référent sur les questions de santé, de sexualité et de rapports entre les sexes
- meilleure implication et sensibilisation aux questions de genre des différents acteurs et dispositifs liés au travail, tels l'ANPE, l'AFPA, les ASSEDIC, ...
- sensibilisation des élus locaux sur cette problématique

***et en aidant à la mise en place de partenariats concrets, entre les associations et les autres acteurs***

- création de locaux communs à différentes associations permettant ainsi une mutualisation des compétences et moyens techniques
- partenariats inter-associatifs ou entre associations et institutions qui pourraient se conclure par la signature de conventions sur des projets communs

▪ **Promouvoir et développer la formation des acteurs:**

***En formant les acteurs dans les différents champs d'intervention, notamment à l'approche sociale de la sexualité, après avoir identifié les objectifs de la formation ...***

- développement des formations qui intègrent des réflexions sur la différence culturelle, sur le masculin/féminin et sur le travail en réseau

***et en multipliant les destinataires des formations.***

- développement des formations à destination de l'équipe pluriprofessionnelle de l'Education nationale, du milieu associatif, des adultes et femmes relais et des conseillers conjugaux et familiaux.

▪ **Sensibiliser les médias**

accompagnement des médias afin que les images qu'ils véhiculent sur les quartiers et leurs habitants se détachent des préjugés.

## Annexe 10

---

### ■ **L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle et le conseil conjugal et familial – Octobre 2002** rapport piloté par la Direction générale de l'action sociale

Ce groupe de travail, piloté par la Direction générale de l'action sociale, s'est réuni de novembre 2001 à novembre 2002.

Son objectif était de réfléchir aux formations, d'une part, à l'accueil informatif pour une éducation à la vie, et d'autre part, au conseil conjugal et familial: leurs caractéristiques, leur adéquation aux besoins et les modifications et améliorations qui pourraient leur être apportées.

La formation à l'accueil informatif pour une éducation à la vie ne débouche pas sur un métier. Ouverte à toute personne qui cherche à se préparer à des activités d'accueil, d'information et d'orientation du public dans le domaine de la sexualité et de la vie affective, cette formation, d'une durée de 160 heures, débouche sur la délivrance d'une attestation de formation.

En revanche, la formation au conseil conjugal et familial, d'une durée de 480 heures, débouche sur l'exercice professionnalisé de fonctions (entretiens, conseil, information et animation collectives) dans les domaines de la sexualité, de l'affectivité, de la vie de couple et de famille. Cette formation est sanctionnée par la délivrance d'une attestation de qualification.

Les programmes de ces formations relevant d'un arrêté de mars 1993, il était intéressant de les réexaminer.

Le groupe a été amené à définir et à analyser les activités sur lesquelles débouchent ces deux formations, à recenser des éléments de cadrage sur ces activités (données sur les structures où elles s'exercent, sur les praticiens, sur les aspects financiers et déontologiques) et à déterminer les facteurs appelant une évolution des formations.

Une grille d'analyse des champs d'activité des personnes formées à l'éducation à la vie et au conseil conjugal et familial a été élaborée, recensant les lieux, ainsi que les situations et les logiques d'intervention.

Les facteurs d'évolution, qui militent en faveur d'une rénovation des formations, résident dans les textes législatifs et réglementaires intervenus récemment, d'une part, sur l'interruption volontaire de grossesse et sur la contraception, d'autre part, en droit de la famille (autorité parentale), ainsi que dans la mise en place de nouveaux dispositifs pour prévenir et traiter les difficultés conjugales et familiales et travailler sur les relations intra-familiales entre les parents et les enfants, tels que les réseaux

d'écoute et d'appui à la parentalité, la structuration de la médiation familiale, le développement de l'activité des lieux d'accueil pour l'exercice du droit de visite.

On doit également tenir compte des éléments qui affectent l'organisation des formations dans le champ du travail social, notamment la validation des acquis de l'expérience.

Les personnes formées à l'accueil informatif pour l'éducation à la vie et les conseillers conjugaux et familiaux étant confrontés à une demande élargie, plus diversifiée et plus complexe, il paraît nécessaire de réexaminer les compétences requises et les formations dispensées.

A ce stade de la réflexion du groupe, un certain nombre de propositions sont émises. En ce qui concerne l'accueil informatif pour l'éducation à la vie, il conviendrait d'élargir l'exercice de cette activité à tous les acteurs potentiels (éducateurs, enseignants, parents, bénévoles...). Cela peut impliquer une réduction du volume horaire de la formation, mais il apparaît indispensable que le programme de formation continue d'être fixé réglementairement, que la formation soit dispensée par des organismes agréés et que le suivi de cette formation soit validé et sanctionné par une attestation officielle.

S'agissant de la formation au conseil conjugal et familial, il importe qu'elle prenne pleinement en compte les objectifs de cette formation, afin que les conseillers conjugaux et familiaux soient en mesure d'animer des groupes de jeunes ou d'adultes de plus en plus diversifiés, de conduire des entretiens individualisés, de couple ou de famille, d'organiser des partenariats et des montages de projets. Son contenu devra être revu et élargi pour tenir compte des évolutions récentes (législation, mœurs, comportements, connaissances techniques et scientifiques...).

Quant à l'accès à la formation au conseil conjugal et familial, il est proposé qu'elle soit ouverte aux personnes titulaires d'un diplôme de niveau égal ou supérieur à bac + 2 dans les domaines médical, paramédical, social, éducatif, psychologique, juridique ou d'animation et ayant 2 années d'expérience professionnelle ou associative, avec une procédure d'entretien préalable. Son accès pourrait être également ouvert, sous conditions, aux détenteurs d'une attestation de formation à l'accueil informatif pour l'éducation à la vie.

Il paraît souhaitable de prévoir un enseignement sous forme de modules pédagogiques, une validation en fin de module et, en fin de formation, la production d'un travail de synthèse, qui serait soutenu devant un jury. Le suivi validé de la formation doit déboucher sur une qualification reconnue au plan national.

Si une telle organisation de la formation était retenue, il faudrait envisager une équivalence avec des contenus communs de formations préparant à des métiers connexes.

## Annexe 11

---

### ■ Information, éducation des jeunes à la sexualité – octobre 1999 rapport piloté par Florence BARUCH de l'ANCIC et Colette GALLARD du MFPP

Si l'information à la sexualité se réfère aux connaissances scientifiques, médicales, biologiques et mécanistes de la sexualité, l'éducation à la sexualité demande une plus grande implication humaine, prend largement en compte la construction de la personnalité, notamment dans les dimensions psycho-affective et sociale de la sexualité.

Le groupe de travail reconnaît ainsi la nécessité d'une éducation à la sexualité qui doit être intégrée progressivement dans le champ éducatif allant de la petite enfance au jeune adulte pour la fille et pour le garçon, à l'école et hors école ce qui suppose une diversité de mesures à encourager.

Cette éducation présuppose une cohérence et une capacité de réponses des éducateurs. Une qualification des acteurs de cette éducation est requise: tout intervenant doit avoir suivi une formation spécifique initiale et continue.

Des démarches en santé publique pour l'éducation sexuelle et la prévention des risques ont été mises en place, parfois à l'échelle d'un département. Elles démontrent que seul un travail en partenariat, construit dans la durée est garant d'actions significatives:

- Partenariat intra-scolaire (équipes administratives, techniques, enseignantes, personnels de santé-sociaux);
- Partenariat élargi aux parents, aux associations, aux centres de planification et aux établissements d'information, aux élus;
- Partenariat élargi aux jeunes, notamment en leur qualité de relais possibles, sans oublier les missions locales, les centres de vacances, formation BAFA, etc...

Ces démarches assurent la viabilité et la pérennité des projets, l'ouverture des établissements scolaires aux partenaires extérieurs, et sont à ce titre, préconisées par la commission.

Il est indispensable de faciliter l'accès des jeunes à l'information et de mettre à leur disposition les coordonnées des centres de planification et d'éducation familiale, des établissements d'information, ainsi que celles des permanences téléphoniques anonymes nationales ou locales.

Les établissements scolaires pourraient veiller à une diffusion actualisée et clairement repérée par les jeunes de ces lieux ressource (affichages, mise à disposition de dépliants...) Il en est de même pour les lieux extra-scolaires

fréquentés par les jeunes (associations sportives, missions locales, MJC, foyers, lieux de vie, établissements d'accueil de jeunes handicapés, hôpitaux, centres de loisirs et de vacances)

Afin de permettre aux jeunes de rencontrer une diversité d'adultes et de choisir des lieux favorables à l'échange et à l'expression, la commission recommande que les actions d'information sur l'éducation des jeunes à la sexualité menés dans les établissements scolaires, informent de l'existence d'autres structures-ressources pour les jeunes et comprennent notamment une visite des centres de planification et des établissements d'information.

Les centres de planification et d'éducation familiale (CPEF) et les établissements d'information devraient être mieux adaptés aux besoins des jeunes, en matière d'accueil et de prise en charge et en matière d'horaires d'ouverture. Il importerait d'améliorer la signalétique de ces structures, difficilement repérables pour les jeunes.

Les dénominations conseil conjugal et familial, de même que les noms des structures précitées sont très difficilement lisibles pour les jeunes et n'induisent pas l'existence de services en direction de ce public. Il est apparu souvent très opportun de rechercher de nouvelles dénominations face à ce qui constitue en l'occurrence un réel problème de communication.

L'intégration du programme d'éducation à la vie ou de modules sur les questions de santé/sexualité dans la formation initiale et continue des adultes éducateurs (IUFM, MAFPEN, ENFA, Ecole nationale de formation agronomique) est nécessaire, afin d'une part de répondre aux besoins fréquemment exprimés par les enseignants et afin d'inciter à la nécessité d'une approche éducative élargie.

Cette formation pourrait également être étendue aux préparations aux fonctions d'éducateurs ou d'animateurs (BAFA, éducateurs spécialisés... sans oublier le secteur de la santé mentale)

Une sensibilisation des élèves délégués de classe dans le cadre des formations reçues pour l'exercice de cette fonction, pourrait contribuer à renforcer leur rôle de relais auprès des autres jeunes, dans des limites qu'il conviendrait de bien définir. Il en est de même pour les étudiants qui pourraient recevoir une information quant aux lieux d'écoute par l'intermédiaire des associations d'étudiants comme Anima'fac, par exemple.

Le groupe de travail du CSIS souligne et propose

1. Nécessité d'une éducation à la sexualité intégrée dans le champ éducatif allant de la petite enfance au jeune adulte, à l'école et hors l'école, pour les filles et les garçons;
2. Mettre en place une formation obligatoire spécifique pour tous les intervenants que cette éducation implique. Equipe éducative et pédagogique de la maternelle à l'université (formation IUFM), intervenants extra-scolaires, personnel de santé, formation minimum "éducation à la vie"

3. Intégrer des modules de formation au BAFA, au diplôme d'éducateur, à celui de professeur des écoles, etc...
4. Conditions:
  - pérennité des actions: inscription des rencontres dans un projet d'action éducative d'un établissement scolaire ou recevant des jeunes assorti d'évaluations et de bilans
  - méthodes de travail: petits groupes de jeunes (10-15 élèves) rencontrés par un binôme d'intervenants (personnels de terrain en complémentarité avec les instances compétentes, cf CPEF)
5. Faciliter l'accès de l'information aux jeunes au sein de l'école et hors l'école: dépliants, affichage visible et durable à propos des lieux d'accueil et d'informations (CPEF, établissements d'information, n° verts: fil santé jeunes, ligne azur, sida info service, missions locales, conseils de la jeunesse, etc...)
6. Adapter le fonctionnement, l'accessibilité des centres de planification et d'éducation familiale et des établissements d'information aux besoins des jeunes en matière d'accueil, de prise en charge et d'horaires d'ouverture;
7. Proposer une sensibilisation à ces questions aux élèves délégués dans le cadre des formations qui leur sont proposées;
8. Favoriser l'indispensable partenariat, incontournable gage de réussite: partenariat intra-scolaire, partenariat élargi aux parents, partenariat élargi aux jeunes et à l'extra scolaire
9. Participer aux conseil de la jeunesse qui manifestement ne connaissent pas l'existence des CPEF et des établissements d'information (cf: compte rendu de la commission du 12 mai 1999 et plus précisément de la commission santé au conseil permanent de la jeunesse aux rencontres des 12 et 13 décembre 1998 à Paris, qui propose des lieux d'écoute sur la sexualité)
10. Faciliter l'accès aux services rendus par les CPEF et les établissements d'information aux handicapés en travaillant en partenariat avec les instances qui les reçoivent. Favoriser la reconnaissance de leurs droits en matière de vie affective et sexuelle. Créer des structures de formation à l'approche et à l'accompagnement de la sexualité des handicapés mentaux.



## Annexe 12

---

### ■ Soutien des parents dans leur tâche éducative - octobre 1999 rapport piloté par Alice HOLLEAUX de la FNEPE

#### **Quotidien et proximité : les dimensions essentielles de l'aide à la parentalité**

C'est en effet, au quotidien à travers l'importance et l'adéquation des services offerts aux familles que se joue le soutien effectif à la parentalité et à la bonne insertion de la cellule familiale dans son environnement immédiat.

#### **Propositions**

1. Compléter la préparation à l'accouchement par une préparation des parents à la parentalité dès la première naissance, de façon à rassurer et sensibiliser également le père et la mère aux enjeux du "devenir parent" (proposition issue d'un sous-groupe de la conférence de la famille);
2. Mieux reconnaître et valoriser le rôle des travailleuses familiales qui dans leurs fonctions traditionnelles assuraient l'aide avant et après la naissance de l'enfant. Cette fonction, largement adaptée aux besoins des familles, permet de prévenir leur éclatement, est susceptible de créer le lien avec les réseaux d'aide sociale et favorise une action éducative;
3. Démultiplier l'existence de lieux de paroles de proximité à l'intention des futurs ou jeunes parents à l'instar de ce qui se pratique dans d'autres pays, notamment au Québec, dans le cadre des centres locaux de santé communautaire);
4. Favoriser le partage des connaissances entre parents et professionnels de la petite enfance en raison de la proximité et de la complémentarité des rôles et de la possibilité ainsi offerte à une reconnaissance et une légitimation des compétences parentales;
5. Mieux faire connaître l'offre de services existante aux parents aux moyens:
  - De permanences d'appel assurées à l'échelon local, à l'usage des parents, en dehors de tout contexte présumé d'urgence ou de danger (maltraitance);
  - D'une information spécifique sur les structures d'aide locale à tous les parents, insérée dans les supports d'information qui leur sont destinés (carnets de maternité, bulletins, lettres aux familles des caisses d'allocations familiales...)
  - D'un inventaire de toutes les structures de soutien à la parentalité, quel qu'en soit le champ fait au plan local, de façon systématique. Des

initiatives sont imaginables telles que par exemple, au sein d'une collectivité locale, la création d'une structure ressource sur les affaires familiales, la famille et son environnement

**La double scansion du temps social / temps individuel traduit la problématique de l'articulation des temps des enfants au temps des adultes.**

Comment prendre en charge et avec quels contenus le temps libre des enfants dont on sait à quel point il peut reproduire et amplifier les inégalités sociales?

**Propositions :**

6. Inciter les structures municipales et scolaires confrontées aux besoins exprimés par les jeunes et leurs familles, à faire les efforts nécessaires d'adaptation et d'ouverture hors temps scolaire. Plus globalement, elles devraient trouver à s'inscrire dans un schéma local d'offre éducative et de loisirs à l'instar de ce qui se fait pour la petite enfance;
7. Si de nombreux dispositifs accompagnent l'enfant jusqu'à la fin du primaire, lors du passage au secondaire et des transformations adolescentes, on assiste à un lâcher" des organisations avec parfois, lorsque les structures existent, le problème de l'adhésion des jeunes. L'aménagement d'espaces de vie et de parole pour les adolescents à l'intérieur et hors du collège est une question importante qu'il faut impérativement travailler;
8. L'existence et le fonctionnement des structures d'accueil de l'enfant sont pensées uniquement en raison de l'activité professionnelle des parents. La flexibilité actuelle du travail, l'individualisation croissante des rythmes de travail qui, du côté des parents, n'est pas toujours choisie, soumet la question de la prise en charge collective de l'accueil des enfants et des jeunes à de nouvelles interrogations.
9. Sans omettre l'intérêt majeur attaché au bien être du jeune enfant, les horaires de garde doivent offrir plus de souplesse et d'adaptation à l'évolution des formes d'emploi, des comportements et des normes de vie;
10. La question de la conciliation vie familiale / vie professionnelle, sensible pour les pouvoirs publics comme dans certaines entreprises, doit être réfléchi de façon plus résolue et ne plus concerner seulement les femmes;
11. Imaginer des "relais de parentalité" pour que les parents, confrontés à un tête-à-tête permanent avec l'enfant parfois jusqu'à l'épuisement, isolés ou sans environnement familial et social proches, puissent reprendre leur souffle.

**La responsabilité éducative en partage est à la fois un principe et une réalité vécue au quotidien.**

Mais quelle est véritablement dans les fonctionnements institutionnels la place réservée aux parents dont on recherche par ailleurs, théoriquement, l'implication.

**Propositions:**

12. Encourager les initiatives qui s'attachent à faciliter la communication entre les institutions et l'univers familial dans une perspective;
13. Instaurer un tiers médiateur disponible aux parents pour faire le relais avec les acteurs de l'institution scolaire;
14. Développer le rapprochement entre les associations familiales et les associations de parents d'élèves, fonctionner davantage en réseau;
15. Favoriser dans les écoles l'information sur les associations;
16. Réhabiliter l'apport des professions non enseignantes au sein de l'école (infirmières, assistantes sociales, personnels de service...) qui ont un regard autre sur l'enfant et sur les exigences de l'institution, en sollicitant leur présence lors des conseils d'école comme dans les conseils d'administration des établissements du secondaire;
17. Affirmer le rôle des associations de parents d'élèves à travers une réhabilitation de leurs capacité de médiation et de communication.

Ces capacités pourraient se construire à travers une offre de formation(ne pourrait-on pas d'ailleurs l'envisager de façon conjointe avec les enseignants?) aux problèmes posés par les contextes sociaux de la parentalité, aux enjeux de l'éducation dans la société actuelle et à la relation école / famille.

## Annexe 13

---

### ■ **Violences à caractère sexuel – octobre 1999** rapport piloté par Simone IFF de SOS Viol

Après avoir dressé un constat des questions de violences envers les femmes et les enfants, la commission demande qu'un travail de fond, de nature éducative et préventive s'attache à infléchir les représentations agissantes dans les comportements sexistes et violents.

#### **Propositions :**

1. Le recrutement d'adultes en charge de responsabilités éducatives auprès de collectivités d'enfants, soit accompagné de mesures visant à évaluer tant leurs motivations que leur maturité affective, de préférence dès leur formation initiale
2. La nécessité de favoriser une prise de conscience des adultes éducateurs eu égard à la transmission de valeurs éducatives délibérément non sexistes et non violentes, notamment dans le cadre de modules de formation continue

Des séquences de formation concernant l'ensemble des professionnels de l'enfance (éducation, santé, social, loisir) devront notamment développer une réflexion sur l'identité sexuelle, sur ses déterminants culturels, sur les attentes différenciées selon le sexe. Elles s'appuieront utilement sur les résultats d'études récentes concernant la représentation des stéréotypes dans les livres scolaires et dans la littérature pour enfants. Elles devront insister sur le lien entre stéréotypes sexuels et rapports de domination induits. Ces formations seront utilement ouvertes aux parents.

Les actions de prévention menées jusque là ont eu pour objet de donner à l'enfant des moyens de protéger son intégrité physique, en renforçant sa capacité à refuser les agressions, à rechercher de l'aide.

Il est nécessaire que ces actions soient généralisées et impérativement conduites par des animateurs formés à l'application de ces programmes.

3. La mise en œuvre de programmes éducatifs complémentaires insistant notamment sur les rapports de domination entre les sexes, comme racine de la violence. L'architecture d'un tel programme où l'enfant est considéré comme un sujet actif et responsable de l'interaction sociale avec ses pairs, est représenté en annexe 2 du rapport)

Le dispositif envisagé repose essentiellement sur une clarification des représentations sociales sur le masculin et le féminin, le pouvoir et l'autorité, les

comportements acceptables et inacceptables, les capacités d'autonomie, les attentes différenciées selon les sexes, les stéréotypes véhiculés par l'environnement socio-culturel des jeunes.

La commission demande que ce dispositif soit formalisé dans un programme éducatif doté d'outils de sensibilisation: audio visuel, livrets de mise en situation pour les enfants... et accompagné de formations pour ses utilisateurs.

4. Un programme éducatif devrait être adapté aux adolescents et plus directement axé sur la prévention des violences dans les relations amoureuses (jalousie, influence, contrôle, relations sexuelles imposées), sur la prévention des agressions sexuelles et du viol (signifiant clairement l'interdit légal et les sanctions pénales encourues), ainsi que sur la signification de l'exploitation du corps de l'autre dans l'activité prostitutionnelle. Ce programme devra être doté d'outils pédagogiques.

Par ailleurs, la commission a pris en considération les violences à caractère sexuel à l'encontre non seulement des enfants mais également des femmes et des hommes ainsi que les actions menées auprès des agresseurs.

Tout en tenant compte des actions déjà menées, elle insiste pour qu'une impulsion forte, interministérielle engage sur le long terme tous les secteurs de responsabilité avec la définition des objectifs à atteindre selon chaque département ministériel et des moyens correspondants. Parallèlement devra être poursuivi un partenariat fort avec le secteur associatif concerné.

5. Soulignant la spécificité des violences à caractère sexuel, l'ampleur du problème et les conséquences qui en résultent, la commission insiste sur l'importance de la mise en place de modules de formation, initiale et continue, sous l'égide des divers ministères concernés avec un double objectif:
  - Prévention pour un changement des rapports sociaux
  - Amélioration des prises en charge des victimes et des agresseurs (judiciaire, psychologique et social)

Ces formations doivent s'adresser à tous les professionnels concernés:

- Magistrats, personnels PJJ, pénitentiaire
- Policiers, gendarmes de tous grades
- Personnels éducatifs, animateurs sportifs et culturels
- Personnel médical et soignant, travailleurs sociaux

Afin de combattre les résistances à la reconnaissance du problème des violences dans son ampleur et dans sa gravité, la commission soutient résolument le projet d'enquête nationale sur les violences de différente nature subies par les femmes, en vue de mesurer le phénomène dans ses manifestations et dans ses conséquences.

## Annexe 14

---

### ■ Rapport de Nicole BELLOUBET-FRIER Rectrice de l'académie de Toulouse

#### 30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires - 2001

Les interrogations actuelles sur la violence ne sont pas sans lien avec le positionnement global de l'institution scolaire au sein de la société, et ses manifestations, s'il était besoin de le rappeler, ne sont pas nées aujourd'hui.

Pour autant, les phénomènes s'y rapportant sont apparus pendant longtemps canalisés par l'institution scolaire, dans la mesure où cette dernière, en ce qu'elle permettait la promotion et la réussite des individus, participait d'une forme de révolte organisée contre un ordre établi. Le sens donné aux études procédait d'une conscience claire de cette réalité, celle d'un déterminisme auquel l'école pouvait le cas échéant, par la promotion qu'elle assurait, permettre d'échapper. D'une certaine manière, l'école s'était donc approprié le fondement même de cette lutte et avait intégré une part de violence contenue.

La violence qui préoccupe aujourd'hui l'école, et qui retiendra notre propos à travers l'examen plus spécifique des atteintes sexistes ou sexuelles, ne peut certes pas exclure les questionnements relatifs au positionnement général et philosophique de notre institution.

Mais s'il apparaît toujours indispensable de s'interroger sur les vicissitudes d'un système, sur l'adéquation de ses pratiques au regard des évolutions et attentes sociales, les faits présentement observés bafouent toutes les valeurs portées par l'idéal républicain. Parce que l'école est parfois confrontée à une forme de violence intolérable, qui porte de manière irréversible atteinte à l'individu, et qui constitue, pour l'enfant, un traumatisme indélébile, il est impératif de réaffirmer que l'éducation est encore de nos jours condition d'émergence de réussite, d'épanouissement, et surtout d'humanité.

Les agressions dont sont aujourd'hui victimes les garçons et les filles, le plus souvent, s'appréhendent dans une tendance comportementale plus vaste, comprenant notamment les phénomènes de bande, d'assujettissement au groupe, et qui, traduisant la négation de l'autre et par conséquent de soi-même, sont symptomatiques d'un profond désarroi et d'une forme de destruction des individus, qu'ils soient agressés ou agresseurs.

La violence s'exprime hors de l'école ou dans l'école, fait entrer en conflit des jeunes entre eux, des jeunes à l'encontre d'adultes qui peuvent aussi être leurs enseignants ; elle se traduit parfois également par des violences du système scolaire dans son ensemble ou plus rarement des enseignants à titre individuel à l'endroit des élèves. Quelles que soient les situations, ces phénomènes de violence naissent tous d'un refus de la différence, d'un refus d'accepter l'autre dans cette différence, d'un refus de respecter l'égalité des individus entre eux, et a fortiori l'égalité entre filles et garçons. A en croire les propos tenus ici ou là, cette belle ambition semblerait d'avance vouée à l'échec : "L'égalité hommes/femmes laissez tomber, c'est du siècle passé !". Cette formule, citée à titre d'exemple par un hebdomadaire, montre à quel point la certitude d'une relation égale entre les individus n'est pas clairement et consciemment ancrée chez certains jeunes.

Les multiples phénomènes de violence qui bouleversent les clivages sociaux et touchent surtout les filles apparaissent inquiétants. Celles-ci ont parfois, dans certains quartiers, à subir des violences dans leur propre famille qui peut les briser ou les étouffer par peur du déshonneur ; elles subissent aussi le diktat d'aînées qui leur imposent des règles ou des codes écrasants ; elles subissent enfin le mépris, l'autorité et la violence des garçons qui portent sur elles un regard "utilitaire". Cette déviation sexiste fondée sur l'oppression et la destruction traumatisante des jeunes filles trouve son point d'aboutissement dans une sexualité forcée. L'actualité cinématographique récente, avec notamment le film de Fabrice Genestal "La Squale", ainsi que l'actualité journalistique qui relate les procès consécutifs aux "tournantes" – aux "chaînes" dit-on en Nouvelle-Calédonie – c'est-à-dire au viols en réunion, ont focalisé l'attention sur ces phénomènes de violence.

Le Premier Ministre et le Ministre de l'Education nationale dans leurs discours prononcés à l'UNESCO en mars 2001 à l'occasion du colloque "Violence à l'école et politiques publiques" ont réaffirmé leur volonté de prendre les mesures nécessaires pour lutter contre toutes les violences, et particulièrement les violences sexistes et sexuelles. Ce serait, affirmait Jack LANG, "une régression inadmissible pour notre société qui s'est engagée dans le combat de la parité que de laisser la mixité scolaire se transformer en machine à broyer les dignités". Jean-Luc MELENCHON a édicté des mesures concrètes pour éradiquer la violence dans les lycées professionnels, et Jack LANG, dans sa conférence de presse sur les nouvelles orientations du collège républicain, a réaffirmé son intention de travailler, par des approches croisées, sur les comportements adolescents et des structures éducatives adaptées afin de ne pas tolérer les phénomènes de violence.

Les actes de violence témoignent d'un état de grande souffrance des jeunes. Selon Marie CHOQUET, l'écart entre ce que les jeunes disent sur leur vie et ce à quoi les adultes s'intéressent est à l'origine d'une incompréhension fondamentale, source de mal-être, qui a des répercussions importantes sur la vie quotidienne des jeunes. Dans une étude conduite par l'INSERM en 2001 sur "Les élèves à l'infirmerie scolaire", réalisée sur la base d'une enquête touchant 21 établissements de la Gironde, il apparaît clairement que les suicidants, ont plus que les autres, des antécédents de violences sexuelles. Alors que les consultants à l'infirmerie ont, pour 12% des filles

et 3% des garçons, été victimes d'une violence sexuelle – 2% ont même subi plusieurs agressions sexuelles – c'est à hauteur de 23% que les suicidants ont été victimes de telles violences, en majorité de nature incestueuse. Cet état de souffrance, parfois latent, quelquefois extrême, est suffisamment présent et en tout cas inacceptable pour que l'école demeure sans réaction. L'objet de ce rapport est de proposer un certain nombre de mesures, permettant non seulement de sensibiliser mais aussi de prévenir et de prendre en charge ces phénomènes de violences sexistes et sexuelles.

---

## **I. UN DISCOURS AFFIRME DE L'INSTITUTION**

Ce discours est essentiel pour affirmer l'unité, la cohérence et la force de l'institution scolaire en réaction à ces phénomènes de violence. Il doit être fondé sur quatre thématiques :

- le respect
- la règle
- les relations affectives
- la réussite scolaire

---

### **A- LE RESPECT**

Le terme "respect" doit être utilisé avec la plus extrême prudence. Il est en effet partagé à la fois par les auteurs d'actes de violence, et ceux qui, en lutte contre celle-ci, veulent imposer le droit à la différence et à la considération pour autrui.

Les délinquants parlent souvent de respect, notamment celui dû à leur proche et à leur famille. Etre "respecté" signifie, au sein du quartier, être obéi par peur des représailles, être finalement craint plus qu'écouté. Le terme de respect est ainsi tragiquement plaqué sur un comportement traduisant en réalité un profond besoin de reconnaissance. Cette notion, qui n'est ni comprise, ni assimilée, répond en fait au sentiment que les jeunes agresseurs ont de ne pas être reconnus dans leur valeur propre, dans leurs besoins propres et traduit une véritable mésestime d'eux-mêmes. La violence est la résultante d'un sujet qui ne se sent pas pris en compte dans son désir propre. Ces jeunes trouvent ainsi la sécurité et/ou l'admiration craintive dont ils ont besoin dans les phénomènes de bandes, très moralisatrices, rigides, sectaires et par là même dangereuses. Leur intolérance se nourrit en effet de l'insécurité intérieure de chacun des jeunes qui les composent et pour lesquels la référence à une valeur fondamentale et consensuelle telle que le respect, fait office de caution. Son invocation semble alors justifier, en proportion du sentiment inverse d'exclusion, les moyens empruntés pour contrôler l'extérieur.

La multiplicité des interprétations que suscite le mot respect suppose donc que l'on en fasse une utilisation attentive. Il est ainsi trop simpliste d'évoquer la notion de respect sans faire appel à celle d'estime de soi. Le respect ne doit pas être un simple énoncé des adultes. Son objet même ne relève pas d'un apprentissage cognitif mais d'un ressenti émotionnel, et la seule définition théorique et magistrale ne constitue qu'une approche incomplète, inapte à en enseigner la véritable portée.



Pour qu'il soit intégré émotionnellement sans doute convient-il d'entrer en dialogue avec les jeunes par un travail interactif. A partir de ce qu'ils vivent, on peut tenter de les conduire par des jeux de rôle, par une forme de théâtralisation, à s'identifier à l'autre. Il faut se fonder sur leurs propres besoins, leurs réactions, pour les dépasser et les faire parvenir à une identification à l'autre.

Cette construction d'une personnalité identifiée ne signifie pas qu'il faille ériger l'accomplissement de soi en idéal d'éducation. Les valeurs psychologiques ne doivent pas l'emporter sur les valeurs morales. L'autorité trouve son fondement dans l'objectivité, et le respect dans l'égalité. Les efforts pédagogiques déployés dans le cadre de l'institution scolaire trouvent leur naturel corollaire dans l'affirmation, aux fins de vivre ensemble, du caractère essentiel de l'autorité et de la responsabilité. Si l'intégration profonde de la notion de respect ne peut résulter d'un simple énoncé des adultes, elle doit en revanche être portée par des adultes qui, insérés culturellement et socialement, permettront aux jeunes de passer de l'énoncé du principe de respect à celui d'interdit, l'interdiction se rapportant aux actes de violences sur l'autre, reconnu dans sa propre identité. C'est donc un discours profondément ancré dans les valeurs humanistes de la République qui a besoin d'être réaffirmé, mais il doit l'être selon une forme novatrice afin de permettre aux jeunes de s'interroger sur eux mêmes et sur l'existence de l'autre. Il faut en effet les conduire à dépasser l'intolérance à la différence, notamment à la différence physique, de plus en plus flagrante, et donc à la différence hommes/femmes. Cette intolérance à la différence marque bien l'insécurité intérieure puisqu'elle naît de ce que, ne se sentant pas reconnu dans ses propres valeurs, le jeune cherche quelqu'un de plus fragile que lui pour le mettre en cause. Ce travail sur le respect de la différence peut être effectué, à partir de dialogues, de pièces de théâtres ou d'outils qui évoquent les conséquences dramatiques du contrôle exercé par la contrainte physique ou psychologique sur autrui.

## ■ PROPOSITION 1

### **Bâtir un discours de l'Education Nationale fondé sur la notion de respect.**

Portée par des adultes, cette notion dépassera le simple stade de l'énoncé pour être partagée émotionnellement par les jeunes – selon des méthodes de dialogue novatrices - et les conduire vers l'acceptation de la différence et le respect de l'égalité entre filles et garçons. Le respect dû à autrui découle des textes juridiques internationaux et internes. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 ratifiée par la France fonde la nécessité de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer la protection, les soins et le respect nécessaires au bien-être des enfants. Egaux en droit, les enfants – entendus comme tout être humain de moins de dix huit ans - ont le droit à l'information, à l'éducation, à l'expression, au respect, à l'écoute et aux conseils. Plus récemment, la Convention "pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif" signée le 25 février 2000 entre cinq ministres dont ceux de l'Education Nationale, de l'Agriculture et du Travail, marque la volonté du gouvernement de promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des

deux sexes. Cette éducation qui doit, dès le plus jeune âge, permettre d'agir sur les représentations et les rôles respectifs des hommes et des femmes, tend à favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences. La convention prévoit ainsi d'élargir et de généraliser l'information sur la connaissance du corps, à tous les niveaux de l'enseignement; elle évoque la nécessité de prévenir les violences sexistes notamment dès l'école élémentaire; elle traduit enfin la volonté d'intégrer dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté une réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes.

Ces différents objectifs supposent que des mesures concrètes soient adoptées. Tout d'abord que les heures d'éducation à la santé soient effectivement assurées au collège, qu'elles permettent, en complémentarité avec les enseignements spécifiques dispensés à cet effet, d'améliorer la connaissance du corps et de promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel entre filles et garçons. Cela suppose également que les heures de vie de classe ou les heures d'éducation civique soient pour partie consacrées à la connaissance et à l'estime de soi et, partant, à la promotion du respect et de l'égalité entre femmes et hommes. Cela suppose enfin nécessairement que dans les nouveaux programmes en cours d'élaboration pour l'école primaire une réflexion soit conduite sur l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Il en découlera une attention réelle aux contenus des programmes, notamment à la conduite des expérimentations scientifiques, aux thématiques abordées en histoire-géographie ou en éducation civique et aux choix des manuels scolaires.

Michel Foucault, dans ses cours au collège de France réunis dans un recueil intitulé "Il faut défendre la société" établissait une distinction entre savoirs dominants et savoirs assujettis. Au cours de l'histoire, les sociétés occidentales ont construit des systèmes éducatifs prenant appui sur la foi ou sur la raison. Force est de constater aujourd'hui que nombre des jeunes scolarisés et qui se livrent ou sont livrés à la violence, ont des difficultés à reconnaître le bien-fondé de principes éducatifs reposant sur des valeurs et sur des concepts auxquels se rattache l'école républicaine. La fragilité tient au manque de repères, à l'absence de sens, à la perte de légitimité de l'école. Ce rapport propose des dispositions et une série de démarches qui visent à lutter contre la "culture" des bandes, contre leurs règles d'un jour construites sur la violence et sur le mépris des individus. Au-delà, c'est surtout l'expression des différences entre les hommes, l'épanouissement des interactions individuelles, la culture du lien social qu'il faut en permanence construire, défendre et illustrer. L'essentiel est sans doute de redonner du sens aux enseignements, de faire comprendre la "fonction sociale" des disciplines enseignées. On soulignera, dans le cadre de celles dont le contenu s'y prête plus particulièrement, la défense de valeurs individuelles et collectives et le respect des personnes.

La place respective des hommes et des femmes, son évolution et les combats qui en sont nés pour la liberté et l'égalité au cours de l'histoire et à travers les sociétés doivent être évoqués dans les programmes du second degré, en histoire et en lettres, mais aussi dans les itinéraires de découverte voire dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés (TPE). Les cours d'Education Civique, Juridique et Sociale

peuvent aussi être l'occasion d'aborder la question de l'égalité des droits entre filles et garçons, de son exigence législative, et de sa traduction concrète. Il est plus que nécessaire d'afficher une volonté éducative très forte de promotion des valeurs de respect et de dignité de la personne et du droit à l'égalité. Certaines mesures concrètes peuvent y aider. La Constitution française ayant admis le principe de la parité pour les élections des représentants, cette affirmation du constituant pourrait être transposée dans les établissements scolaires lors des élections des délégués dans les classes, des représentants aux conseils d'administration, aux différents comités de vie lycéenne (d'établissement, académique et national). Au sein de la vie collégienne et lycéenne, il s'agirait au travers de la représentation de rétablir une distance et un respect entre des jeunes qui vivent dans l'instant et dans l'immédiateté de l'exigence. L'égalité des filles et des garçons, leur respect mutuel, pourrait être ainsi progressivement conforté.

## ■ PROPOSITION 2

### **Réserver pour partie les heures de vie de classe à des séquences consacrées à la construction de l'estime de soi et au respect d'autrui.**

Les programmes, notamment de l'école primaire, devront être porteurs dans toutes les disciplines, y compris scientifiques, de la construction de modèles relationnels hommes/femmes respectueux et égalitaires. Introduire des mécanismes de mise en œuvre de la parité dans les élections des représentants des élèves aux différents conseils.

---

## **B- LA REGLE**

Très tôt les élèves doivent prendre conscience de l'existence de normes, de règles, qui seules peuvent permettre une conduite harmonieuse de la vie en société. Cet enseignement de l'existence de la règle et de son respect doit se traduire dans le quotidien des établissements scolaires. Il suppose à la fois beaucoup de force d'explication car le respect de la règle ne peut venir que de sa compréhension, beaucoup de rigueur de la part des adultes dans l'application qu'ils font à eux mêmes de cette règle, une exemplarité réelle de leur comportement et enfin l'existence d'une échelle de sanctions pour réparer les éventuels actes de transgression. Ce travail peut être effectué par le biais de l'explicitation des droits et des obligations des élèves.

L'appropriation du règlement intérieur de l'établissement, porteur de mesures favorisant le respect mutuel entre les élèves, en fournit un excellent prétexte. Il convient de porter une attention extrême à cette charte commune : issu d'un travail conjoint, élaboré dans le cadre de commissions établies par exemple au sein du Comité de Vie lycéenne, le règlement intérieur doit faire l'objet d'un travail d'appropriation par tous les élèves au sein de chaque classe. Il doit nécessairement faire mention de dispositions relatives au respect mutuel entre les sexes.

Les cours d'Education Civique, Juridique et Sociale, constituent de la même manière des moments adaptés à l'appropriation de la règle. C'est à ces conditions seulement que les jeunes prendront conscience de l'existence et de la portée de la norme. Ils n'ont en effet spontanément pas l'intériorisation émotionnelle de la loi. Il faut donc par une explicitation répétée et une exemplarité sans faille leur montrer que le respect de la règle, de la discipline, est une condition sine qua non de la vie en collectivité.

### ■ PROPOSITION 3

**Conduire les élèves à effectuer un travail en profondeur sur le règlement intérieur afin de leur permettre de s'en approprier tout particulièrement les dispositions relatives au respect mutuel entre les sexes.**

Il convient également de ne pas hésiter à rappeler aux adolescents "à risques" l'existence des peines encourues par la transgression de la règle. Les adolescents utilisent en effet souvent une prétendue méconnaissance de la loi : ils affirment ne pas avoir conscience d'avoir violé ou agressé ou disent avoir été eux-mêmes provoqués alors que leur attitude est révélatrice d'une volonté de contrôle sur autrui par la violence. Ils n'ont par ailleurs pas toujours conscience, dans les cas les plus graves, des conséquences juridiques de leurs actes en termes de privation de liberté ou d'autres types de sanctions.

L'obligation de signalement dans laquelle se trouvent les membres de la communauté éducative en cas de transgression ne doit subir aucun assouplissement et il faut donc que les jeunes élèves soient conscients des conséquences qui en découlent. Les adolescents ont plus que tout besoin d'entendre la parole d'un adulte qui ne craint pas de leur parler, qui représente la vie en société, et qui soit capable de leur apporter une information vraie, compréhensive mais rigoureuse, sur l'existence de la règle et des sanctions justes et efficaces qui en découlent.

### ■ PROPOSITION 4

**Affirmer l'existence de la règle et de sa portée, par une autorité attentive des adultes, fondée sur leur capacité d'explication, leur rigueur et leur exemplarité. Cette attitude doit favoriser une prise de conscience des élèves quant au respect de la règle, condition première de toute vie sociale.**

En cas d'événements d'une particulière gravité, inviter dans l'établissement un représentant du pouvoir judiciaire (procureur de la République par exemple), un médecin ou un psychologue pour exposer les conséquences de l'acte incriminé.

La demande d'informations juridiques est extrêmement soutenue par les membres de l'institution scolaire qui y voient un cadrage nécessaire de leurs activités, par les parents que les données juridiques confortent dans leur statut, par les jeunes enfin,

qui, victimes d'agressions, ressentent le besoin de trouver des conseils et ont le droit d'obtenir des réponses. Cette prégnance du droit, au delà de l'outil qu'il représente, est révélatrice de la fonction intégratrice ou sociale de la norme.

Outre les réponses ponctuelles apportées par la présence de juristes dans les établissements, de numéros verts, de dispositifs de proximité, d'expositions itinérantes, cette force de la norme et la construction progressive de son sens et de sa portée, appliquée notamment à l'égalité des droits et des chances pourraient servir de fondement à une approche nouvelle des enseignements affirmant une fonction sociale de l'éducation.

---

### **C- LES RELATIONS AFFECTIVES**

L'école est indiscutablement un lieu propice pour établir une communication véritable avec les adolescents. En termes de construction d'identité, de prévention d'actes de violence, elle permet aussi de révéler ou de dépister des situations difficiles, des histoires douloureuses, et le cas échéant de tenter d'y apporter des solutions.

La vie est faite, dans une large mesure, d'une succession ou d'une sédimentation de relations affectives. Si l'on considère que l'école n'est pas un sanctuaire mais est au contraire intégrée de plain-pied dans la société, il ne faut pas qu'elle soit coupée de cette réalité profonde du vivant.

C'est donc située au cœur d'une action humanisante, une action ferme mais respectueuse de la personnalité des jeunes, que l'institution assurera sa crédibilité. Les jeunes ont besoin d'un langage clair et rigoureux qui soit aussi un langage humaniste et ancré sur le réel. Seule une telle attitude peut permettre de traiter certains comportements déviants et pathologiques, non pas de façon frontale et inefficace, mais par le biais d'un dialogue fondé sur la confiance. Les jeunes doivent sentir qu'ils ont la capacité d'entrer en relation avec un adulte. Les parents adoptent parfois des positions ambiguës ou gênées par la proximité des relations. Ils peuvent être porteurs d'un discours dangereux car trop banalisant (les fils sont parfois confortés dans une attitude machiste et violente). Les jeunes doivent trouver en face d'eux, et particulièrement à l'école, une écoute généreuse mais cadrée.

C'est la raison pour laquelle il faut sans aucun doute dépasser les cours d'éducation sexuelle tels qu'ils ont été pratiqués jusqu'alors, dans leur version biologique, techniciste et trop ciblée. Il doit s'agir prioritairement d'une "éducation affective", d'une éducation relationnelle de l'être humain, susceptible d'évoquer les questions relatives aux différences.

Cette éducation doit aborder de manière "humanisante" l'éventail affectif des comportements relationnels, être en mesure d'évoquer l'hétérosexualité et les discriminations sexistes, l'homosexualité et l'homophobie, et œuvrer, par la connaissance, à combattre préjugés ou angoisses personnelles bien souvent à l'origine des attitudes de rejet. C'est à partir d'une éducation affective ainsi entendue que pourront être par ailleurs abordées les déviances liées aux phénomènes de

violence physiques et sexuelles. Sur la base d'une nécessaire affirmation de ces relations affectives, on explicitera - et éloignera – le phénomène des bandes.

Dans une bande la relation à l'autre est occultée puisque seul le groupe prime. Les phénomènes de bandes rejettent les relations affectives duales dans la mesure où la relation à l'autre ne s'établit que dans le groupe, souvent sur le mode de l'appropriation et par une forme de geste archaïque issu du rapt. Les codes par lesquels les jeunes qui appartiennent à ces bandes se reconnaissent servent d'enjeux de pouvoir, au travers desquels chacun s'affirme. La relation privilégiée à l'autre, la relation amoureuse, est refusée de même que l'expression de tout geste de tendresse. Il faut donc que l'école, école du vivant, réintroduise la légitimité de ces relations affectives, réintroduise l'acceptation des gestes de tendresse qui témoignent, dans le respect de l'autre, de cette relation affective.

#### ■ PROPOSITION 5

**Articuler un discours fondé sur l'existence de relations affectives entre les êtres humains et de respect mutuel est une exigence première de l'école.**

Elle doit faire prendre conscience aux jeunes de la portée émotionnelle de certaines de leurs attitudes. Plus qu'un programme d'éducation sexuelle à connotation essentiellement biologique, c'est à un développement des compétences psychosociales dans le cadre de la relation amoureuse et à un accompagnement éducatif dans la construction identitaire sexuée que l'enseignement doit se référer.

---

#### **D- LA REUSSITE SCOLAIRE**

La violence sexiste, dans la vie quotidienne des classes, commence par un regard, se poursuit dans un mot, une insulte verbale, et s'achève parfois dans les gestes. Une telle tension a nécessairement des incidences sur la réussite scolaire.

Ces violences sexistes s'expriment pleinement dans l'absence de concrétisation d'un modèle d'égalité entre filles et garçons au sein du système éducatif. Si la volonté de créer les conditions d'une égalité des chances est affirmée, beaucoup d'éléments contribuent à infirmer cet objectif, notamment les situations qui découlent des actions d'orientation. Un seul exemple sera cité, lié à la place insuffisante des femmes dans les carrières scientifiques.

Une récente publication de la Commission des Communautés Européennes relative aux politiques scientifiques dans l'Union Européenne, affirme que "le statu quo est source de gaspillages et d'iniquités. Le recours abusif au réseau "d'anciens", dans certaines de nos institutions scientifiques, relève de l'anachronisme; la prééminence du sexe dans les nominations et les promotions n'a plus sa place dans les institutions modernes ; non seulement elle est préjudiciable aux sciences, mais elle empêche de

nombreuses femmes de tirer, à l'instar des hommes, les avantages d'une carrière scientifique."

Ce rapport milite pour un traitement équitable entre homme et femme ainsi que pour l'émergence d'une science authentiquement neutre du point de vue du genre. Intégrer la dimension du genre comme facteur d'excellence dans les politiques scientifiques est, à titre d'exemple, un objectif à atteindre pour lutter contre les violences sexistes qui subsistent encore dans notre système éducatif.

Quelques propositions seront faites ici pour y porter remède :

Au sein des IUFM tous les professeurs des écoles, collèges, lycées généraux, technologiques et professionnels, doivent être formés à cette dimension de l'égalité des chances dans le système éducatif. Les IUFM de Lyon et de Toulouse proposent des modules intitulés : "Filles et garçons, une égalité à construire". Ces formations thématiques doivent être systématiquement proposées aux futurs enseignants dans le cahier des charges de la seconde année de l'IUFM ainsi qu'en formation continue.

## ■ PROPOSITION 6

**Permettre, au sein des IUFM, à tous les PE2 et PLC2 de suivre un module de formation consacré à l'égalité des chances entre fille et garçons dans le système éducatif.**

Ces programmes de formation initiale et continue et d'actions en faveur de la promotion de l'égalité des chances peuvent bénéficier d'un financement dans le cadre des Fonds structurels européens. Les informations nécessaires devront être portées à la connaissance des concepteurs, qu'ils se situent au niveau national, déconcentré ou des établissements. - Les phénomènes de violence doivent susciter en réaction, au sein de l'institution scolaire, l'édiction de mesures de sanctions ou de répression. Légitimes, ces mesures ne peuvent constituer une réponse unique, car elles porteraient alors une image d'exclusion, reflet inversé de la fonction intégratrice de l'institution scolaire. Ainsi que l'écrit Jean-François BLIN (Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires – Editions Delagrave 2001): "Si hier l'école n'intervenait guère sur le destin social – lorsqu'elle le faisait c'était en général de manière positive –aujourd'hui, avec la massification, le mécanisme de formation des inégalités est passé dans l'école selon un processus de distillation fractionné par orientations successives. C'est au sein même du parcours scolaire que se forment les inégalités". La priorité consiste donc à faire de l'institution scolaire un facteur de réussite, celle-ci s'affirmant principalement dans l'acquisition de la compétence verbale qui permet aux enfants d'exprimer leurs émotions. C'est prioritairement en grande section de maternelle et au cours préparatoire que cette acquisition doit être assurée. C'est donc notamment au début du cycle II de l'école qu'il faut conforter l'encadrement des élèves pour que les enfants soient traités, dans leur singularité, par une approche pédagogique différenciée. Les conclusions du premier rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, présentées par Claude THELOT, suggèrent en ce sens, dans le cadre du plan pour l'école, d'expérimenter

une baisse des effectifs dans les classes de cours préparatoires, notamment en ZEP et en REP.

#### ■ PROPOSITION 7

**Maîtriser la langue maternelle permet d'exprimer ses émotions et donc de mieux canaliser toute forme de violence.**

L'acquisition de ce savoir fondamental suppose qu'en cours préparatoire, et particulièrement en ZEP et en REP, les enfants puissent bénéficier d'un encadrement conduisant les enseignants à travailler autrement. - La réussite scolaire pour tous les élèves dans le cadre de l'égalité des chances est aussi largement liée au processus d'orientation. Le déficit souligné d'orientation des filles vers les filières scientifiques, ne doit pas cacher qu'aujourd'hui, dans certains lieux, une fille qui choisit une orientation en STI est traitée de "pute", ce qui ne peut pas être sans conséquence sur l'égalité des chances et le regard porté sur les jeunes filles.

C'est donc par un travail sans relâche et partagé qu'il faut trouver les moyens de conforter l'orientation des filles vers les filières scientifiques et technologiques industrielles, et vers les métiers traditionnellement masculins. Le Plan de Rénovation des Sciences à l'Ecole et les nouvelles approches didactiques qu'il introduit, le travail conduit au quotidien auprès des collègues, la prise de conscience des réelles aptitudes des jeunes filles pour aborder les matières scientifiques, technologiques ou professionnelles, ainsi que l'amélioration de leurs conditions d'accueil dans les entreprises doivent de façon convergente contribuer à inverser ces tendances liées à l'orientation et à l'affectation.

#### ■ PROPOSITION 8

**Contribuer à une prise de conscience accélérée afin de promouvoir la neutralité du genre dans les pratiques d'orientation et d'affectation.**

Cet objectif sera atteint par un travail partagé, effectué au quotidien et par l'édiction de diverses mesures nécessaires pour améliorer l'orientation des jeunes filles vers les filières scientifiques, technologiques, industrielles et professionnelles.

Dans les lycées technologiques et professionnels, l'accueil des jeunes filles doit être pensé de façon spécifique afin de les attirer vers ces filières et de valoriser leur présence dans ces établissements. Cet accompagnement relève non seulement de l'éducation nationale mais aussi de ses partenaires territoriaux, par la construction de locaux adaptés, vestiaires, sanitaires, etc.. On sera particulièrement vigilant sur les lieux où se produisent des violences, et notamment les toilettes. Des expériences ont été tentées de construction de sanitaires dont les clés sont remises exclusivement aux filles. Aucun détail ne doit être négligé dans ce domaine.

#### ■ PROPOSITION 9



### **Contribuer à assurer un accueil décent pour les jeunes filles dans les lycées technologiques industriels et les lycées professionnels.**

Cet objectif relève d'un travail conjoint de l'Etat et des collectivités territoriales et d'une attention portée à tous les aspects de la vie quotidienne : création de vestiaires, sanitaires adaptés...

Des comportements liés au non-respect d'autrui, au non-respect de la différence se révèlent également en dehors des heures d'enseignement, et notamment dans les cours de récréation. Il est frappant de voir la violence extrême des jeunes enfants dans les cours des maternelles. Cette violence, verbale et gestuelle, ne peut pas être tolérée : ni par l'école, dans la perspective qui est la sienne et le devoir qui lui incombe de garantir à tous les enfants une égale capacité d'expression ; ni pour l'enfant, étant donné l'importance de l'apprentissage de l'interdit et de la frustration comme élément structurant de sa propre personnalité.

Il est par conséquent essentiel, tant du point de vue de l'accomplissement quotidien de sa mission que du point de vue du développement et de l'insertion future des enfants qui lui sont confiés, que l'école veille, dès le plus jeune âge, à enseigner le respect.

Il est nécessaire d'organiser les jeux, voire de les limiter, de calmer l'excitation sans limite, d'éviter les remarques souvent très blessantes sur les aspects physiques de l'autre qui s'apparentent à un racisme inconscient. Ce nécessaire encadrement fait appel, fondamentalement, aux qualités humaines des adultes concernés, dont celles des aides-éducateurs : à leur capacité d'écoute et de compréhension face à certains comportements déséquilibrés ou à des attitudes déstabilisantes d'enfants ou d'adolescents, à leur capacité de sécurisation par l'exemple (de ceux qui sont inquiets ou fragilisés), à leur faculté de maintenir un état de droit au quotidien par l'affirmation souple, patiente et rigoureuse du respect des règles qui fondent la vie scolaire collective, à leur capacité de favoriser les situations de partage d'action, à leur aptitude à laisser en permanence la porte ouverte au dialogue avec les enfants et les adolescents, sans démagogie mais avec bienveillance. C'est en offrant très tôt, dès la maternelle, aux jeunes enfants un cadre bienveillant et rigoureux d'autorité naturelle et souple et de règles affirmées et comprises qu'on leur permettra de libérer leurs capacités et de se concentrer sur les apprentissages fondamentaux.

#### **■ PROPOSITION 10**

**Favoriser dès la maternelle un encadrement des enfants particulièrement attentif aux comportements de non-respect d'autrui, qui s'expriment très tôt et souvent en dehors des heures de classe.**

Un cadre de jeu et d'action respectueux des différences doit être mis en place grâce à la présence vigilante des adultes, dont celle des aides-éducateurs.

Ce discours de l'Education nationale fondé sur le respect, la règle, sur les relations affectives et la réussite scolaire vise trois objectifs principaux :

---

### 1. LA REINTRODUCTION DE LA NOTION D'AUTORITE DANS L'ECOLE

Cette notion est essentielle pour que les jeunes arrivent à se construire et à prendre conscience de l'existence et du respect d'autrui.

---

### 2. L'EXEMPLARITE DU ROLE DE CHACUN DANS L'ACTION

Ce discours n'est pas celui d'un spécialiste. Il doit en conséquence être partagé par l'ensemble des adultes membres de la communauté éducative et porté dans chaque classe par chaque enseignant, dans tous les cours et non pas seulement dans tel ou tel d'entre eux spécifiquement réservé à cet effet. Chacun doit par l'exemplarité de son rôle et de son action conforter la portée de ce "discours des quatre R" (Respect, Règle, Relations affectives, Réussite scolaire) qui fondent l'autorité de l'école.

#### ■ PROPOSITION 11

**Faire en sorte que le discours de l'institution scolaire fondé sur le respect, la règle, les relations affectives et la réussite scolaire soit porté à tout moment par l'ensemble de la communauté éducative.**

---

### 3. LA CONSTRUCTION CONCERTEE DE NOUVELLES PRATIQUES

Ce discours pourrait enfin donner lieu à une manifestation symbolique, autour du rôle et de l'impact des médias. Dans la société de type libéral qui caractérise la construction de nos modèles sociétaux, il est peu envisageable de porter atteinte à la liberté d'expression. L'interdiction pure et simple n'a pas grand sens.

S'il est difficile de contrôler le risque, il est en revanche possible de le gérer, et notamment de permettre une prise de conscience à partir des phénomènes caractérisés de violence sexiste qui s'expriment soit par les chansons (faut-il ici rappeler "Ma salope à moi" de Doc'Gyneco, ou encore les rimes sordides du chanteur Eminem) soit par les films, pour ne pas évoquer certaines campagnes publicitaires qui donnent une image terriblement dévalorisée de la femme. Ces images ou paroles à effet délétère doivent contribuer à instaurer un dialogue, à échanger, à remettre à distance et à introduire ainsi de nouvelles valeurs par une co-création permanente.

Deux actions distinctes destinées à évoquer ces questions devant le grand public peuvent être envisagées :

D'une part, le Ministère de l'éducation nationale doit être partie prenante du "manifeste média, parents éducation et protection des mineurs" en cours d'élaboration sous la responsabilité de Ségolène ROYAL, Ministre déléguée à la famille et à l'enfance qui s'engage "à promouvoir trois exigences qui ouvrent sur une

ambition digne d'une démocratie : le respect de la dignité humaine, le développement d'une culture audiovisuelle européenne, populaire et de qualité, et le débat régulier sur la mise en œuvre de mesures concrètes visant à protéger les mineurs contre toutes formes de violence dégradante et/ou gratuite".

L'élaboration d'un tel manifeste, concertée entre pouvoirs publics, médias, associations, parents d'élèves, doit contribuer à enrayer l'amplification par les médias des faits de violence et permettre ainsi de briser l'image valorisée des bandes dont les heures de gloire se comptent à l'aune des destructions urbaines et humaines. Ce manifeste pourrait également être l'occasion de commander des études concrètes relatives à l'impact réel sur les jeunes des jeux, paroles ou films porteurs de ces violences.

Une réflexion particulière devrait porter sur les films à caractère pornographique, qui, selon les différentes enquêtes, participent de la construction d'un "modèle" auquel s'identifient les auteurs d'abus sexuels.

#### ■ PROPOSITION 12

**L'Education nationale doit par une action concertée avec l'ensemble des pouvoirs publics, les médias et les parents d'élèves, être partie prenante d'une action visant à développer une culture audiovisuelle respectueuse de la dignité humaine.**

Le ministère doit ainsi participer à l'élaboration du manifeste "Médias, parents, éducateurs et protection des mineurs" porté par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.

D'autre part, pour contrecarrer les risques de mimétisme et leurs dangers, pour évoquer à partir d'une attitude concertée et partagée la conduite à tenir, une manifestation spécifique avec le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) et les grands médias pourrait concrétiser cette prise de conscience et cette valorisation du respect et de la dignité des hommes et des femmes.

#### ■ PROPOSITION 13

**Organiser à l'initiative du Ministère de l'Education nationale et du Ministère délégué à la Famille et à l'Enfance, à l'automne 2001, avec le CSA et les médias une manifestation spécifique afin de symboliser dans le secteur médiatique (journaux, films, télévision...) une démarche constructive fondée non sur l'interdit mais sur la prise de conscience partagée.**

Ce travail symbolique rejoindrait ainsi Paul Ricœur qui, certain qu'on ne peut pas exprimer de l'estime pour soi-même "sans attribuer à l'autre la même possibilité de s'estimer lui-même comme un sujet capable" affirme que "la réciprocité semble être

une partie constitutive du sentiment du respect". (P. Ricœur, Le soi digne d'estime et de respect, Points essais Ed. Autrement 1993).

---

## **II- DES PERSPECTIVES RENOUVELEES**

Les perspectives s'orientent autour de quatre thèmes essentiels :

- mieux connaître
- mieux repérer
- mieux prévenir
- mieux agir

---

### **A- MIEUX CONNAÎTRE**

A ce jour, les données relatives aux violences sexistes, les chiffres relatifs à la violence sexuelle,

ne sont pas connus avec certitude. Ils sont imprécis à divers titres : soit parce que les signalements en provenance des établissements ne traduisent pas exactement la réalité des faits, la sous-estimant le plus souvent, soit parce que les statistiques produites ne sont que rarement sexuées, soit enfin parce que des études relatives aux conséquences des attitudes sexistes n'ont jamais été commandées. Certes des chiffres ont circulé. En 1998-99, la mission de prévention des violences sexuelles en milieu scolaire mise en place par Ségolène ROYAL et pilotée par Y. BOTTIN et par Catherine CHAMPRENAULT fait état de :

- 131 affaires nouvelles de pédophilie (qui ne concernent pas ici directement les relations entre garçons et filles dans les établissements scolaires)
- 701 violences sexuelles imputées aux membres d'une même famille
- 513 violences sexuelles imputées à des tiers
- 576 faits de violence sexuelle entre élèves, dont 12% de viols

Aujourd'hui les chiffres évoqués avec beaucoup de réserve par la Direction de la Programmation et du Développement feraient état pour un trimestre en 2000-2001, d'environ 80 actes de violence à caractère sexuel. Ces chiffres, très imprécis, ne permettent pas de fonder une approche rigoureuse. Ils peuvent certes être complétés par d'autres données. L'enquête nationale sur les Violences envers les femmes en France (ENVEF) commandée par le Secrétariat d'Etat au droit des femmes et publiée en 2001 montre que 11,4 % des femmes interrogées ont subi des violences sexuelles dont près de la moitié avant 17 ans. Le numéro vert "Jeunes Violences Ecoute" en Ile de France révèle que sur 110 000 appels entre février 2000 et février 2001, 4% ont trait à des faits de violences en milieu scolaire (viols ou incestes commis ou révélés dans le cadre scolaire). Les appels en provenance de jeunes, âgés en moyenne de quatorze ans et demi, concernent des faits révélés à 65% par des collégiens, 21% par des lycéens, et à 13% par des élèves du primaire.

L'augmentation des appels relatifs aux faits de violence sexiste et sexuelle serait sensible tout au long de cette année (l'impact médiatique libérant peut-être la parole). Pour appréhender la réalité de ces phénomènes, il apparaît aujourd'hui nécessaire de mettre en fonctionnement le plus rapidement possible le nouveau logiciel sur le recensement des actes de violence. Il comportera d'une part, une rubrique relative

aux violences à caractère sexuel – pour les faits graves – et permettra d'autre part de sexuer les auteurs et les victimes des actes concernés. Ce nouveau logiciel doit être opérationnel à compter du mois de septembre 2001, ce qui suppose que l'ensemble des personnels des académies y soit formé.

Seuls des chiffres vérifiés, contrôlés et publiés, permettront de nuancer les approches médiatiques parfois trop racoleuses ou hasardeuses qui entourent cette thématique. Ils permettront une élucidation de la réalité et une véritable mobilisation autour de ses conséquences. De telles études chiffrées, favorisant une réflexion ancrée sur les causalités de ces actes de transgression, faciliteront notamment la prise de conscience du caractère inacceptable des actes de violence commis envers les jeunes, et surtout à l'encontre des filles, que celles-ci soient soumises à ces violences ou, plus rarement, insoumises et rebelles, qu'elles en soient auteurs (les filles "caïds").

Les phénomènes de violence sexuelle sont pour elles force de destruction ou d'auto-destruction.

#### ■ PROPOSITION 14

**Faciliter la mise en place rapide dans les académies du logiciel permettant un recensement sexué des actes de violences afin d'assurer une mobilisation efficace, adaptée à la gravité et aux phénomènes explicatifs de ces comportements.**

---

## B- MIEUX REPERER

La parole s'est désormais libérée dans l'Education nationale et dit aujourd'hui dans la plus grande transparence les événements qu'elle découvre ou les souffrances qu'elle cachait. Dès lors tout le système éducatif doit démontrer sa capacité à aller au-delà d'une cécité encore trop fréquente et dans ce but, porter son attention sur la sensibilisation et sur l'écoute.

#### ■ SENSIBILISER

Tout membre de la communauté éducative doit être capable de décrypter les messages que lui envoient enfants et adolescents. Une évolution dans les résultats scolaires, une absence au cours, une modification du comportement, un changement dans le regard traduisent des signes de l'enfant qui doivent être repérés, identifiés et analysés.

Dans cette phase de repérage aucun corporatisme identitaire ne doit prévaloir : la formation de l'ensemble des membres de la communauté éducative est une exigence commune. Tout adulte doit être sensibilisé pour être en capacité de repérer ces signes révélateurs d'un phénomène de violence subie ou d'un "auto-sabotage" chez

les adolescents qui mettent, consciemment ou non, en échec leurs capacités physiques ou scolaires. Les enseignants, les membres de la communauté éducative, doivent porter attention, être capables de repérer ces changements, capables de montrer qu'ils ont vu.

Les personnels de l'école ou de l'établissement ne peuvent cependant pas tout porter eux-mêmes. Si le changement est avéré, l'élève doit être orienté vers des professionnels compétents selon un partage clair des rôles. S'il y a un doute, afin de le faire apparaître, l'appel à un réseau de référents permettra d'apporter aide et appui à celui qui a repéré et par suite de libérer la parole de l'élève. Ce travail sur la sensibilisation et le repérage doit donc faire l'objet de formations appropriées Cf. mieux prévenir.

### ■ PROPOSITION 15

**Permettre par des formations adaptées à tout membre de la communauté éducative d'être sensibilisé au repérage de signes révélateurs d'une violence subie ou exprimée. Intégrer ce travail de repérage aux missions quotidiennes des personnels de santé.**

### ■ ECOUTER

L'enquête nationale relative aux violences envers les femmes en France [ENVEFF – 2001] démontre que, sur l'ensemble de la population, 48 000 femmes environ ont dû être victimes d'agressions sexuelles en douze mois. Ce chiffre a été obtenu en rapportant le pourcentage des femmes interrogées à la population globale. Or, seulement 7 800 viols ont été déclarés.

La différence entre ces deux chiffres témoigne sans aucun doute d'une intériorisation de cette violence liée à une carence de l'écoute. Cette carence a été soulignée par les femmes qui stigmatisent aussi bien une absence d'écoute de la part de leurs proches que de la part des institutions. Ces témoignages, rapportés au milieu scolaire, confortent la nécessité de rétablir ce sentiment d'écoute, et pour cela rendent indispensable la volonté de tisser la confiance, c'est-à-dire de s'assurer qu'avec un maillage pertinent d'hommes et de structures on est en mesure de déclencher une écoute confiante de la part des jeunes.

Cette écoute doit être offerte selon deux modalités : celle de la distanciation, concrétisée par la mise en place d'un numéro vert, qui tend à faciliter la communication grâce à la confidentialité et l'anonymat ; celle de la proximité, privilégiant une écoute au sein même de l'école ou de l'établissement, fondée sur l'attention et la confiance. Cette écoute est ici encore l'affaire de tous, et non des spécialistes.

Dès lors, tout adulte qui s'en sent capable, peut écouter le jeune qui a envie de parler. L'écoute dans la proximité n'interdit nullement que des services d'accueil plus éloignés ne fonctionnent, tels que ceux qui existent au niveau départemental relevant

des associations ou des pouvoirs publics. Mais dans l'établissement il s'agit de libérer la parole et pour cela de multiplier des lieux et des espaces d'écoute et d'accompagnement, dans le dialogue, la confiance et le respect. Par petites touches, sans cesse renouvelées, pas nécessairement en grand groupe, ni devant un public mixte, cette forme d'écoute recèle une véritable attention à la souffrance, aux inquiétudes ou aux interrogations des jeunes.

Les dispositifs d'écoute dans l'établissement scolaire sont nombreux et variés.

- Il peut s'agir notamment des ateliers de parole, des ateliers d'écriture, des cours d'éducation à la sexualité (ou à la vie affective), facteurs déclenchants de l'envie de parler.
- Ce processus peut également relever de l'identification des ressources humaines accessibles dans l'établissement : le médecin, l'assistante sociale, et plus fréquemment l'infirmière dont la présence accrue peut faciliter ce contact avec les élèves en situation délicate.
- De jeunes médiateurs ayant reçu une formation adaptée peuvent également constituer des personnes-relais. De la même manière, on pourrait imaginer la création de postes d'adultes-relais, en principe confiés aux préfetures par le Ministère de la Ville, mais qui pourraient être redéployés dans l'Education nationale.

L'anonymat pourrait aussi être préservé en facilitant l'accès dans l'établissement à un site interactif Internet, qui, par la polyvalence des informations contenues, permettrait d'élargir la notion d'aide et d'écoute en ne la confiant pas exclusivement à des personnels enseignants, éducatifs ou médico-sociaux.

Mais au-delà de ces différents dispositifs, la première écoute peut être effectuée par tous ceux qui, au sein de l'établissement, personnels enseignant et ATOS sont susceptibles de repérer une souffrance.

Deux éléments toutefois doivent être soulignés : d'une part, une écoute mal située peut développer et accentuer des comportements de souffrance chez les jeunes. Lorsqu'ils ont en face d'eux des adultes qui se laissent absorber par cette faculté d'écoute, les jeunes ont tendance à déployer leurs demandes et à multiplier les signes de souffrance, ce dont il faut les protéger eux-mêmes tout autant que les adultes auxquels ils se confient. D'autre part, le dialogue individualisé d'aide et d'écoute pris en charge par divers acteurs, peut également à l'occasion devenir collectif et faire l'objet d'une approche éducative. Il se transforme alors en action préventive ou réactive.

#### ■ PROPOSITION 16

**Pallier l'insuffisance d'écoute, personnelle ou institutionnelle, révélée par différentes enquêtes à l'égard des femmes victimes de violence sexuelle et plus généralement des jeunes par des mesures adaptées.**

Les établissements scolaires doivent prendre en compte cette donnée et développer des lieux d'écoute et de parole. Diverses solutions pragmatiques seront mises en œuvre pour y parvenir: ateliers de parole, identification de personnes-ressources, jeunes médiateurs ou adultes-relais. En toute hypothèse, la première écoute peut être exercée par tout adulte volontaire au sein de l'établissement.

---

## **C- MIEUX PREVENIR**

L'importance quantitative et qualitative du phénomène des violences sexuelles ainsi que le rajeunissement des élèves concernés impose d'intensifier les initiatives de prévention et les actions complémentaires. C'est à l'Education nationale qu'incombent essentiellement les fonctions de prévention, de formation et d'éducation à la sexualité, à l'amour et à la relation affective. Ces actions s'adressent tout autant aux élèves qu'aux adultes, dont la formation constitue un préalable indispensable à celle des élèves.

---

### **1) La formation des adultes**

Former les adultes de l'Education nationale à la sensibilisation exclut tout corporatisme identitaire, puisqu'il s'agit, au-delà d'un message technique, de favoriser une prise de conscience. Les préparer à l'écoute et les former à l'éducation relationnelle et affective ne suppose pas non plus nécessairement d'identification technique à une profession. Celle-ci ne sera prégnante que lors de la prise en charge d'un élève qui au-delà de la parole devra faire l'objet d'un signalement ou d'un traitement.

Dès lors, la formation des adultes doit nécessairement s'organiser sur plusieurs temps.

- Le premier temps est consacré à une information transdisciplinaire assurée par différents spécialistes. Il s'agit en effet de transmettre aux membres de la communauté éducative qui en ressentent le besoin des informations, des éléments de langage pour leur donner à comprendre le monde et les enjeux de la société dans laquelle ils évoluent et au sein de laquelle on ne peut plus désormais appliquer aux jeunes pris en charge un prêt-à-porter éducatif. La sensibilisation et l'efficacité du repérage en découlent.
- Le second temps s'adresse à ceux qui souhaiteraient dépasser la première information reçue, pour, sur la base du volontariat, prendre en charge des groupes de jeunes et conduire des actions d'écoute et d'accompagnement, soit dans le cadre de programmes spécifiques, telle qu'une éducation à la relation affective, soit dans le cadre d'une éducation à la sexualité plus classique, soit encore dans le cadre des heures de vie de classe.
- Dans un troisième temps, un retour sur expériences, un échange de pratiques permettraient de réfléchir collectivement aux modalités concrètes d'accompagnement de ces jeunes.

Des formations de ce type sont organisées ici et là, en différents endroits du territoire. A titre d'exemple, dans les Hautes-Pyrénées les médecins de l'Education



nationale proposent à l'attention de l'ensemble des adultes de la communauté éducative du département des niveaux différents de formation. Sont concernés les personnels de direction, les enseignants, les Conseillers Principaux d'Education, les surveillants, les médecins. Ces formations inter-catégorielles se déroulent sur plusieurs années.

Le niveau I permet de travailler sur la psychologie de l'enfant, sur l'anatomie, sur les textes juridiques.

Le niveau II évoque les valeurs liées à la sexualité, la différence sexuelle, les maladies sexuellement transmissibles et développe des techniques d'animation de groupe.

Le niveau III traite des violences sexuelles, apprend à repérer les violences subies ou les conduites violentes et développe les actions collectives à conduire en ce domaine. Répétées années après années, ces formations ont permis de sensibiliser un nombre de plus en plus important d'adultes de la communauté éducative. Initialement suivies en majorité par des femmes, elles sont désormais dispensées à des personnels masculins de plus en plus nombreux. Là où elles ont été pratiquées, les premières évaluations sont positives en ce qu'il apparaît clairement que les adolescents font de plus en plus fréquemment appel aux personnes ressources ainsi formées, et semblent enclins à leur parler plus librement.

Pour n'être pas uniques, des formations par niveau de cette nature ne sont pas pour autant systématisées sur l'ensemble du territoire. Il semblerait en conséquence utile qu'un groupe des spécialistes, travaillant au niveau national, puisse proposer une formation-type destinée à créer des éléments de langage communs mais adaptables. Celle-ci devrait être systématiquement proposée aux personnels d'encadrement de l'Education nationale afin de les rendre attentifs à ces questions. Il est en effet essentiel que les chefs d'établissement, sensibilisés par les équipes académiques vie scolaire (EAVS), soient porteurs de cette problématique, pour susciter, par le biais du projet d'établissement, des actions concertées destinées à prévenir les phénomènes de violence. De la même manière, les personnels d'encadrement du premier degré doivent être formés pour porter ces problématiques. La formation qui sera proposée au plan national en octobre 2001 aux IEN du 1<sup>er</sup> degré constitue un premier pas vers une sensibilisation globale des personnels d'encadrement. Le groupe de travail proposé aurait en charge le suivi du déroulement de ces formations et l'évaluation des effets de ces actions. Cette formation indispensable pour les personnels d'encadrement se ramifierait peu à peu vers l'ensemble des membres de la communauté éducative. A eux, sur la base du volontariat, de savoir si dans le cadre d'un travail d'équipe, ils se sentent en capacité de prendre en charge des groupes d'élèves pour cette éducation relationnelle et affective.

## ■ PROPOSITION 17

**Former les personnels d'encadrement, les personnels enseignants et éducatifs est un enjeu incontournable pour les sensibiliser aux phénomènes de violences sexistes et sexuelles et pour leur donner la capacité, sur la base du volontariat, d'animer des groupes de parole ou d'éducation à la relation affective et sexuelle.**

Un groupe national de pilotage pourrait élaborer une formation type sur plusieurs niveaux qui se ramifierait des personnels d'encadrement vers l'ensemble de la communauté éducative. En fonction des niveaux suivis, ces actions permettraient une sensibilisation aux phénomènes de violence ou une prise en charge directe de groupes d'élèves.

Des enseignants mieux formés, comprenant les enjeux auxquels les jeunes sont confrontés, des personnels d'encadrement porteurs d'une véritable politique de lutte contre les violences sexistes et sexuelles, l'ensemble ne peut que conduire à un repérage effectif, une écoute efficace, et des actions extrêmement construites dans le cadre de la communauté scolaire.

Il convient toutefois de souligner à nouveau que ces formations de personnels, le repérage et l'écoute qui s'ensuivent, signifient bien une attention plus forte portée à l'élève, mais ne confèrent en aucun cas aux personnels enseignants ou éducatifs une compétence pour prendre en charge l'élève dans un accompagnement adapté. Ce travail-là relève des spécialistes dans ou hors éducation nationale dont les compétences sont établies. Médecins, infirmières, assistantes sociales de l'Education nationale interviennent ainsi en amont, y compris avec des partenaires extérieurs, pour former les membres de la communauté éducative, et en aval pour prendre en charge les cas les plus patents.

Ils sont bien entendu eux-mêmes en capacité d'écouter et de former les élèves. Mais l'efficacité du système sera accrue si cette prise en charge liée à l'écoute et à la formation des élèves est démultipliée par le concours des personnels enseignants ou éducatifs qui travaillent en complémentarité avec les spécialistes.

## ■ PROPOSITION 18

**Distinguer clairement les actions à conduire selon les compétences de chacun des acteurs. Les formations habilitent ceux qui les ont suivies à prendre en charge des groupes d'élèves mais en aucun cas à suivre un cas dont la complexité suppose un traitement qui relève des compétences croisées des médecins, infirmières, assistantes sociales, psychologues, c'est-à-dire de membres spécifiquement qualifiés au sein de l'Education nationale.**

---

### 2) La formation des élèves

Un colloque organisé en mai 2001 par les élèves de 13 à 18 ans des classes de Seine-Saint-Denis participant à l'opération "Passport découverte" - initiative mise en œuvre par la Fondation 93 Atelier des Sciences - s'intitulait "Parlez-moi d'amour". Il s'agissait bien de parler d'amour, de s'interroger sur ce sentiment, sur son expression

physique, de considérer l'amour dans sa globalité, dans ses aspects positifs ou négatifs.

Cette ambition témoigne de ce que les jeunes souhaitent dépasser la simple approche traditionnelle, biologique ou hygiénique de l'éducation à la sexualité pour englober une dimension psychologique et affective. C'est bien de sexualité affective dont il doit être question, d'éducation relationnelle et affective de l'être humain plus que d'éducation sexuelle. On veillera toutefois à adapter l'entrée de ce travail, son intitulé, aux attentes des élèves concernés et à leur capacité d'acceptation.

Dans certains cas une entrée plus "techniciste" fondée sur la sexualité fera moins peur qu'une entrée affective qui apparaîtrait plus intime et donc porteuse de risques dans le dévoilement qu'elle implique.

Dans cette nouvelle acception, il faut proposer très tôt aux jeunes des formations adaptées à leur âge. Des expériences ont été conduites auprès d'élèves de maternelle, de CM2, de 4<sup>ème</sup> de 3<sup>ème</sup>, de lycées également. Dans tous les cas il s'agit d'effectuer des choix préalables, indispensables à la réalisation des objectifs que l'on veut atteindre.

#### ■ PROPOSITION 19

**Privilégier, en fonction des attentes des élèves, un travail fondé sur une "éducation relationnelle et affective" plutôt qu'une éducation à la sexualité cadrée dans une dimension plus techniciste. Cette approche s'intègre mieux dans une éducation à la santé globale.**

Pour être efficaces, au sens où ces formations doivent permettre aux élèves d'exprimer la différence et de l'accepter dans le respect de l'autre, cinq conditions sont à remplir :

- Ces formations doivent tout d'abord être l'expression d'une action collective, d'un travail d'équipe. Elles peuvent être initiées par les médecins ou les infirmières, à partir de leurs compétences respectives dans les domaines de la prévention et de l'éducation à la santé, mais au sein des écoles et des établissements elles doivent être portées par les divers acteurs de la communauté éducative. Elles doivent s'appuyer sur la démarche authentique d'une équipe d'adultes de l'institution scolaire, sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement.
- Elles doivent ensuite être pleinement intégrées au sein du projet d'école ou d'établissement. Construites autour de valeurs communes, elles sont élaborées à partir des besoins réels des enfants ou des adolescents. Elles doivent privilégier les entrées positives de l'écoute, du dialogue et de la rigueur, en renforçant les compétences des enfants ou des adolescents ainsi que celles des adultes accompagnants, et en permettant d'optimiser la spécificité de chacun des membres de l'équipe éducative au sein du réseau constitué.
- Ces formations doivent également privilégier la place des enfants et des adolescents dans la construction du projet. Les actions menées auprès de groupes

d'élèves doivent leur permettre d'être acteurs de leur santé, de leur sexualité, de leur vie affective, et de renforcer leurs compétences personnelles et relationnelles, c'est à dire de développer la connaissance de soi, l'estime de soi, le respect de soi, la connaissance de l'autre et le respect de l'autre, le jugement personnel et l'esprit critique.

- Ces formations doivent par ailleurs faire l'objet d'un véritable travail de partenariat avec les parents, conduit soit en amont, soit en aval de ces actions. Dans le département des Hautes-Pyrénées, les échanges avec les parents ont lieu au moment de l'élaboration des projets pour les élèves dans le 1<sup>er</sup> degré, et au collège. Un questionnaire leur est envoyé sur les besoins qu'ils estiment être ceux de leurs enfants. Ce travail essentiel aide les équipes d'accompagnants à mieux situer les besoins des élèves et à renforcer les compétences parentales, autour d'un dialogue qui peut ainsi se construire avec leur enfant dans le domaine de la sexualité. Dans l'hypothèse où le lien avec les parents ne peut pas être établi à ce moment-là, le recours à des associations de médiation apparaît comme un outil pertinent pour permettre d'établir un dialogue avec eux.

## ■ PROPOSITION 20

**Proposer aux élèves des formations résultant d'une action collective, fondées sur un travail d'équipe où sont mises en œuvre les compétences complémentaires de chaque membre de cette équipe. Inscrites dans le projet d'établissement, ces actions feront l'objet d'un échange avec les parents qui permettra de mieux situer les besoins des élèves et de renforcer les compétences parentales.**

Enfin, ces formations ont pour objet premier de permettre l'expression des jeunes. Celle-ci peut être facilitée en ayant recours à des outils de médiation. C'est en effet dans le cadre d'un travail interactif avec l'adulte que le jeune entrera dans une phase de dialogue. L'échange est possible à partir du moment où le jeune y prend une part active, où il peut théâtraliser son rôle et son action afin de s'appuyer sur son propre désarroi et ses propres questions pour aller vers l'autre.

Dans ce cadre, la Direction de l'Enseignement Scolaire a mis à disposition des adultes accompagnants de nombreux outils pédagogiques. Une mallette d'éducation à la sexualité a été diffusée dans tous les collèges et les lycées professionnels. Un guide "Repères pour l'éducation à la sexualité" a également été publié et de nombreux textes diffusés. Un guide pour la prévention des violences sexuelles est en cours d'élaboration : à partir de constats, de rappels juridiques, il fixera les démarches et les conduites à tenir en cas de suspicion ou de révélation, les circuits de signalements et présentera les actions de prévention des violences sexuelles et divers outils pédagogiques. Ce travail essentiel peut également être complété par les éléments contenus dans la rubrique consacrée à l'éducation à la sexualité et la prévention des violences scolaires sur le site EDUSCOL.

Par ailleurs, de nombreux films, actions de théâtre ou programmes de prévention contre la violence sont utilisés dans les établissements aux fins de développer l'écoute et l'éducation à la sexualité. La vidéo "Mon corps est mon corps" convient aujourd'hui surtout aux élèves du primaire mais un nouvel outil "A corps et à cœur", conjuguant dans son titre, amour et sexualité, se met en place. Il convient d'attirer tout particulièrement l'attention des équipes désireuses de se lancer dans un programme d'éducation à la vie affective sur la méthode Prévention de la Violence dans les Relations Amoureuses des Jeunes (VIRAJ) créée et expérimentée avec succès au Québec et parfois utilisée en France. A partir de situations réelles, traitées de manière à placer les jeunes dans une situation où ils peuvent se reconnaître, elle permet d'évoquer les questions du contrôle sur autrui et du respect de l'autre dans les relations amoureuses. Son efficacité et son intérêt devraient conduire à une utilisation accrue de cette méthode qui peut être adaptée selon les circonstances.

#### ■ PROPOSITION 21

**Faciliter la prise de parole des élèves par la production et l'utilisation d'outils de médiation – méthode VIRAJ, notamment, outils produits par la DESCO, films, écrits – qui permettent aux jeunes une identification et un appui sur leur propre questionnement pour le dépasser et aller vers l'autre. La création d'outils de médiation de qualité sera encouragée et recensée dans une banque de données accessible à tous les établissements.**

Dès lors que l'on repère mieux, on prévient mieux. Ces actions conjuguées de sensibilisation et de prévention contribuent à développer le respect de soi et de l'autre, à conforter la place et le sens de la loi et à redonner du sens au mot amour. Elles permettent également de responsabiliser les élèves dans leur comportement et de mieux traiter la violence verbale qui préfigure souvent le passage à l'acte. Ces formations à visée préventive n'excluent toutefois pas que des actions rapides se mettent en place lorsqu'une situation difficile intervient. Ces réactions seront d'autant plus efficaces qu'elles seront prises en charge par un maillage dense de structures compétentes.

---

#### D- MIEUX AGIR

L'action conduite au sein de l'Education nationale pour lutter contre les violences sexistes et sexuelles suppose prioritairement la valorisation de toutes les formes d'intelligence. C'est dans ce cadre seulement que l'on pourra redonner confiance aux élèves et casser les images négatives que les jeunes ont parfois d'eux-mêmes. La violence de l'institution, quand elle n'est pas attentive aux malheurs des enfants, quand elle affiche des exigences par trop normatives, et non respectueuses des intelligences de chacun peut également être destructrice. Dans tous les cas les actions à conduire supposent un travail de proximité, un travail en réseau, un travail en partenariat et un travail avec les parents.

---

### **1) Un travail de proximité**

Qu'il s'agisse de la violence portée par l'institution, qui ne trouve de solution que dans le traitement individualisé adapté au suivi scolaire et à l'orientation de l'élève, ou de la violence provoquée ou subie par les jeunes, la solution doit, prioritairement mais de manière non exclusive, être une solution de proximité.

Ce travail de proximité naît d'une collaboration très forte au sein des établissements. Seul un travail en équipe, respectueux des compétences de chacun des membres de l'établissement maximise l'efficacité des dispositifs mis en place. C'est dans le contact que les enseignants ont au jour le jour avec les élèves, dans l'acuité des rapports quotidiens ainsi tissés que peuvent se déceler les souffrances, les transgressions, les déviances ou les violences. Ce travail d'équipe doit être inscrit dans le projet d'établissement dont le caractère fédérateur permet d'établir des liens étroits entre les actions de prévention et le traitement de l'ensemble des maltraitances ainsi que d'assurer des approches croisées autour d'une méthodologie et d'objectifs communs.

Sont ainsi, au sein de l'établissement, valorisées les compétences des enseignants, des personnels d'éducation, des infirmières, des médecins et des assistantes sociales, qui d'une part, peuvent organiser et prendre en charge les actions de sensibilisation des enseignants, d'autre part assurer des séquences d'éducation à la vie affective et sexuelle, et enfin et surtout constituer des personnes ressources dans le suivi de certains dossiers. Leur rôle est donc essentiel.

Les jeunes peuvent également être acteurs de la prévention. De nombreuses expériences conduites dans divers établissements favorisent la médiation des conflits par les élèves eux-mêmes. Autour d'une cellule de médiation, souvent avec l'appui des aides-éducateurs, l'objectif opérationnel de ces jeunes acteurs de la prévention est de modifier leur comportement par une auto-éducation: réfléchir avant d'agir, accepter sa responsabilité par rapport à un acte posé. Une formation adaptée est indispensable pour leur permettre de jouer pleinement ce rôle.

Dans le cadre de cette action de proximité, au plus près des établissements, les Comités d'Action à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) semblent être le lieu adapté pour porter des actions collectives de prévention de la violence scolaire. Ces comités regroupent parfois plusieurs établissements, réunissent, outre les représentants des usagers de la communauté scolaire, les services sociaux, médicaux, infirmiers, et les représentants d'associations socio-éducatives.

Ils peuvent établir un programme d'actions annuelles, par niveau scolaire, en faisant largement appel à des partenaires extérieurs. Le conseil d'administration lui affecte des crédits propres ou bien lui confie l'utilisation de ressources affectées. Ces comités peuvent également prendre en charge, en lien avec la cellule vie scolaire, le traitement d'événements ponctuels qui surviennent au cours de l'année.

Enfin, il convient de souligner le besoin d'une action de proximité sur le 1<sup>er</sup> degré, et notamment la nécessité de redéployer, dans le cadre d'une territorialité rapprochée (intercommunalité, quartier) les dispositifs existants (CLS, CIPD).

## ■ PROPOSITION 22

**Favoriser le travail de proximité, au plus près des élèves, ou au sein des établissements dans un périmètre scolaire unifié, pour améliorer la prise en charge des éventuelles situations de souffrances des élèves. A cette fin il convient de poursuivre l'effort déjà entrepris pour l'implantation dans les établissements des personnels médicaux et sociaux, de faciliter le rôle de médiation joué par certains jeunes formés à cet effet et d'accentuer la cohérence des programmes d'actions d'un ou plusieurs établissements par leur inscription systématique dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).**

---

### 2) Un travail en réseau

L'un des éléments-clés de lutte contre les violences consiste dans le repérage et la prévention effectués par toute personne volontaire et sensibilisée. En revanche, dès lors qu'il y a doutes sur une situation, pour la faire apparaître ou pour envisager des solutions, il est nécessaire de faire appel à un réseau multicatégoriel. Le traitement ne peut être effectué que dans un partage des rôles respectueux des compétences de chacun.

- L'aide première apportée à la victime vient en effet de l'adulte enseignant ou éducateur au sens large, situé au plus près d'elle, et en qui elle a confiance. Mais les enseignants comme les autres professionnels de l'institution ont eux aussi besoin d'un lieu ressource, pour pouvoir échanger sur leurs pratiques ou trouver en complémentarité la solution adéquate pour pallier une difficulté. Ce lieu ressource peut-être constitué par les centres de ressources départementaux sur les violences sexuelles. Ces instances, conformément à la circulaire du 26 août 1997 portant instruction concernant les violences sexuelles, devraient être créées dans tous les départements, ce qui n'est pas le cas à ce jour. Ces centres peuvent également délocaliser des cellules d'écoute, une par bassin, ou une pour quelques circonscriptions d'IEN par exemple. Ces centres de ressources départementaux doivent permettre à tous les membres de l'institution de trouver en leur sein des réponses en termes d'aide pour la mise en place de formations, ou d'appui dans le traitement localisé d'une situation difficile.
- Les chefs d'établissement doivent également avoir toujours à leur disposition, par le biais d'un carnet d'adresses constamment tenu à jour, un réseau de référents, d'experts et de partenaires, auxquels ils sont en mesure de faire immédiatement appel en cas de situation difficile.
- Le travail en réseau peut également s'appuyer sur le regard de tiers, extérieurs et non impliqués. Certaines associations, telle que l'Ecole des Parents, proposent la mise en place de conférences téléphoniques en cas de situation de crise ou de

suspicion de violence. Ces conférences téléphoniques permettent, avec un gain de temps considérable, d'effectuer autour d'une situation une synthèse entre adultes responsables, dans ou à l'extérieur de l'Education nationale (avec la police, des psychiatres). La force d'une réaction concertée, accrue par le regard de tiers extérieurs est alors plus efficace. Seul ce travail en réseau permet d'assurer la gestion des situations de prévention ou de traitement, sans faire porter à celui seul qui a reçu l'écoute le lourd poids d'une histoire.

### ■ PROPOSITION 23

**Organiser la prise en charge des situations de doutes ou de violences avérées dans le cadre d'un travail en réseau. Pour ce faire, il convient de mettre en place dans tous les départements les "centres de ressources sur les violences sexuelles", de demander à tous les Chefs d'établissement de constituer un réseau de personnes ressources dans et hors de l'Education nationale, d'organiser en tant que de besoin, pour prendre en charge les cas difficiles, des conférences téléphoniques – permettant une rapidité de réaction – avec les acteurs impliqués et des tiers extérieurs.**

#### **3) Un travail en partenariat**

Le travail en partenariat découle d'une responsabilité éducative partagée entre l'Education nationale, les autres acteurs du service public et le tissu associatif. Ce partenariat, qui mérite d'être conçu au sein de l'établissement dans le cadre du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), doit être organisé de manière plus rigoureuse, plus simple, mais aussi plus institutionnalisée. Le partenariat doit d'abord être conduit avec l'ensemble des **services de l'Etat** : police, gendarmerie, justice, Protection Judiciaire de la Jeunesse, Service des Droits des femmes,

Ministère de l'enfance et de la famille. Dans tous les cas, une coordination des initiatives conduites par ces services doit être assurée au plus près des besoins des victimes. Il importe en effet de territorialiser les actions publiques destinées à lutter contre la violence dans une proximité réelle avec ceux qui doivent en bénéficier. Cet objectif permettrait d'amorcer une révolution copernicienne dans les pratiques institutionnelles. L'empilement des Contrats Locaux de Sécurité, des Contrats Educatifs Locaux, des dispositifs liés à la politique de la ville sont souvent mal connus et donc mal compris par les principaux intéressés (directeurs d'école ou enseignants). Quel acteur, même informé est aujourd'hui capable de se repérer dans l'enchevêtrement des groupes, commissions ou contrats qui prétendent avoir partiellement ou totalement compétence pour traiter des questions de violence ?

- Au sein de l'Education nationale, ce sont les centres de ressources départementaux sur les violences sexuelles composés de personnels et de représentants de la communauté scolaire, qui, en liaison avec les associations d'aide aux victimes doivent prêter assistance matérielle et morale aux enfants et à leur famille.



- Les Commissions départementales d'Accès à la Citoyenneté (CODAC) mises en place par le Ministère de l'Intérieur en janvier 2001, constituent quant à elles une autre modalité de partenariat (Préfet, justice, représentants des services de l'Etat, des collectivités et des institutions économiques et sociales) et d'assistance (par la diffusion d'un numéro vert) sur le thème des discriminations raciales et plus généralement de lutte contre les attitudes discriminatoires.
- Les commissions départementales d'action contre les violences faites aux femmes, composées, au niveau du département, par des personnels de la police, justice, gendarmerie, inspection académique, directeur du travail, Conseil général, DDASS, médecins, avocats, associations, fonctionnent avec des groupes thématiques, notamment liés à l'information et à la prévention des violences en milieu scolaire et universitaire.
- Le garde des Sceaux, la Ministre de l'emploi, la Ministre déléguée à la famille et à l'enfance et la Ministre de la Jeunesse et des Sports ont, par instruction prise en application de la circulaire du 10 janvier 2001 sur la protection de l'enfance, demandé que soit créé un groupe de coordination départemental pour la protection de l'enfance, chargé d'améliorer l'évaluation et la prise en charge de situations d'enfants maltraités ainsi que le développement de la prévention. Réunissant l'ensemble des services de l'Etat concernés par la protection de l'enfance, (Inspection académique, DDASS, Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports, police, gendarmerie, pédo-psychiatres, responsables du pôle hospitalier, Procureur de la République, magistrats, exécutif départemental, CAF et MSA) ce groupe peut constituer un élément fédérateur des dispositifs construits par l'Etat en partenariat. L'ensemble de ces dispositifs doit donc être repensé à partir des problématiques directement vécues par les élèves et portées par l'école (violence, drogue, absentéisme, etc..). Ces politiques doivent cesser de se constituer en structures administratives donnant lieu à des signatures de conventions médiatisées mais dont le public visé ne connaît souvent ni l'existence, ni la portée. Il est aujourd'hui besoin d'identifier, en proximité, les thématiques nécessitant une action coordonnée de tous les acteurs. Il faut impérativement cesser d'empiler les actions et les construire de manière cohérente pour leur plus grande efficacité et pour leur correcte lisibilité par l'usager. Une structure départementale unique pourrait jouer ce rôle fédérateur.

#### ■ PROPOSITION 24

**Cesser de multiplier les structures administratives dépendant de ministères différents, pour créer une structure départementale de coordination unique, interministérielle, et fondée sur la thématique des violences sexistes et sexuelles. Cette structure pourrait être créée ex nihilo sous la forme d'un observatoire ou d'un "groupe de vigilance" ou bien se rattacher à un groupe existant (dans le cadre de la protection de l'enfance par exemple). Pilotée ou copilotée par l'Education nationale, elle établirait un lien avec les CESC au sein des établissements.**

Le tissu associatif est nécessairement présent dans les liens que l'école tisse avec son entourage. Le maillage des relations avec les associations de quartiers, les associations de prévention de la délinquance, de lutte contre la drogue, ainsi qu'avec les travailleurs sociaux facilitent la prévention et la prise en charge des phénomènes de violence. Le travail doit aussi être largement conduit avec les associations d'aide aux victimes, ainsi qu'avec l'ensemble des associations qui, dans la mouvance du service des droits des femmes, traitent des maltraitances faites aux femmes. Enfin les numéros verts doivent également être connus par les Chefs d'établissement et affichés dans les établissements scolaires : SOS violence, Violence Info Services, Enfance maltraitée, fils santé jeunes, jeunes violence écoute...

#### ■ PROPOSITION 25

**Considérer les associations comme des relais indispensables d'informations, de ressources ou d'appui pour la communauté scolaire. Dès lors, l'ensemble du dispositif associatif présent ou actif sur un territoire doit être connu et répertorié par le chef d'établissement.**

Le partenariat doit enfin être soutenu avec les **collectivités territoriales** dans le cadre d'une responsabilité éducative partagée.

- Le rôle des Conseils régionaux est essentiel pour un accueil et une formation des jeunes respectueux de l'égalité des sexes, notamment dans les lycées professionnels.
- Les Conseils généraux ont un rôle central en matière de protection de l'enfance. Dans certains départements, des conventions signées entre l'Etat, les Conseils Généraux et les autres acteurs concernés ont permis de mettre en place des dispositifs opérationnels de lutte contre les violences en matière de signalement, de prévention, etc... Là où cela n'a pas été fait, cette architecture unifiée mérite d'être pensée pour éviter que par des exactions, un absentéisme aggravé ou un comportement violent, des élèves ne courent le risque de s'exclure du système social. Ces conventions permettent de préciser le cadre et les modalités de cette indispensable collaboration inter-institutionnelle aux plans départemental et local, de définir un dispositif efficace d'alerte, d'intervention, de suivi commun, mais respectueux de la spécificité et de la déontologie de chacune des institutions concernées.

#### ■ PROPOSITION 26

**Conclure des conventions départementales de collaboration entre les différents acteurs pour lutter contre les phénomènes de violence dans le respect des compétences de chacun des institutions concernées. Ces conventions pourraient s'inscrire dans un travail architecturé par la structure départementale de coordination (cf proposition 25).**

Divers contrats porteurs d'un partenariat Etat-Collectivités territoriales prévoient l'élaboration de dispositifs ayant une incidence directe ou indirecte sur les phénomènes de violence en général, de violences sexistes et sexuelles en particulier.

- Les contrats éducatifs locaux, dans la mesure où ils prennent en charge les enfants en dehors du temps scolaire, assurent un accompagnement éducatif qui permet d'éviter les phénomènes de déshérence.
- Les conseils inter-communaux de prévention de la délinquance (CIPD) jouent eux aussi un rôle non négligeable dans la prévention des phénomènes de violence. Les actions qui sont mises en place dans ce cadre recoupent partiellement celles des Contrats Locaux de Sécurité (CLS) et peuvent créer une impression de redondance (renforcement de la fréquentation scolaire, mesures alternatives à l'exclusion scolaire, classes relais...).
- Les contrats locaux de sécurité, établis sur la base d'un diagnostic correspondant aux attentes ou aux besoins de la population, associent les services de l'Etat, les partenaires associatifs, les Conseils généraux et les municipalités. Leur construction obéit à des logiques particulières conçues en fonction des spécificités locales. Souvent intégrés aux dispositifs liés à la Politique de la Ville, l'impact de ces contrats est parfois mal perçu par les acteurs de terrain, chefs d'établissement ou enseignants.

Il est impératif pour rendre toute leur efficacité à ces dispositifs de satisfaire à 3 conditions :

- C'est autour du réseau école-collège que doivent être articulées les mesures envisagées. C'est à ce niveau-là, pertinent, que doivent être recensées les ressources sur lesquelles ces établissements et leurs personnels peuvent s'appuyer.
- Le pilotage doit être tout autant celui des services de l'Etat que des collectivités locales et notamment des maires proches des réalités du terrain et dont le rôle central doit être conforté. Les moyens importants attribués dans ce cadre gagneront en efficacité s'ils sont pilotés prioritairement par les villes et l'Etat sur des projets bien identifiés, renforçant la dimension thématique des CLS.
- Les cellules de veille éducative, qui vont se mettre en place à la suite des travaux d'un groupe national piloté par la Délégation interministérielle à la Ville, ont pour objet de prévenir les ruptures, exclusions et autres décrochages scolaires, et de proposer des alternatives qui permettent aux jeunes sortants sans qualification de bénéficier d'une offre éducative adaptée socialisatrice ou qualifiante répondant à leurs aspirations. Le programme Nouvelles Chances pour les élèves "perdus de vue" et les dispositifs relais jouent déjà un rôle essentiel pour accompagner les jeunes en situation de décrochage scolaire. La veille éducative permet, en offrant une complémentarité à tous les dispositifs existants, de revêtir différentes dimensions (observation, vigilance, protection) et d'afficher des objectifs dont les effets sont corrélés aux actions de lutte contre les violences : ces mesures permettent l'identification des jeunes en situation fragile, offrent dans les établissements des sas autorisant des temps de pause et de réflexion pour les jeunes en risque de décrochage et mettent les établissements en réseau pour répondre aux besoins des jeunes en termes de formation et d'insertion. Ces

mesures contribuent largement à éviter la survenance d'actes violents qu'ils soient ou non à caractère sexuel.

#### ■ PROPOSITON 27

**Mettre en place des cellules de veille éducative au niveau territorial pertinent pour éviter les décrochages scolaires et les phénomènes de violence qui en découlent. Veiller à intégrer ces dispositifs au sein d'une action conduite en cohérence par les différents partenaires.**

Le travail avec les municipalités doit par ailleurs être renforcé notamment en lien avec la question de l'absentéisme. Il apparaît nécessaire de suivre avec une extrême vigilance les grands absentéistes. A défaut d'un suivi rigoureux, l'institution scolaire contribue de fait à alimenter le phénomène des bandes. L'absentéisme peut traduire un refus, de l'école, d'un cadre de vie mais aussi des craintes, voire des peurs (celle par exemple d'être agressé sur le trajet menant à l'établissement ou sur le lieu même de l'école). Dans ce cas l'élève absent se réfugie dans son quartier et recherche la protection de la bande. Ces phénomènes doivent inciter à mieux assurer la sécurité des trajets, mais surtout à détecter derrière toutes les absences leur causalité pour en informer les familles et faire bénéficier les responsables locaux de ces observations. Il convient à cet égard de rappeler que les maires sont en charge de l'obligation scolaire jusqu'à seize ans. Ils sont garants, dans le ressort de leur commune, de cette obligation. Par ailleurs, ils connaissent souvent, parce qu'elles les sollicitent par ailleurs, les familles des élèves en difficulté. Ils disposent de services sociaux susceptibles de dialoguer avec les représentants de ces familles. Il apparaît donc indispensable de signaler aux maires, selon des procédures à déterminer, les cas d'absentéisme. On peut d'ailleurs s'interroger sur l'opportunité d'étendre cette responsabilité des maires au-delà de la notion d'obligation scolaire, à celle d'assiduité scolaire jusqu'à dix huit ans. La collaboration de l'Education nationale avec les municipalités semble essentielle dans ce domaine.

#### ■ PROPOSITION 28

**Signaler aux maires, garants de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, les cas d'absentéismes aggravés pour rétablir le lien avec les familles et travailler en relation avec les services sociaux.**

---

#### **4) Un travail avec les parents**

Les échanges avec les parents sont une condition essentielle de la prévention contre la violence. Ils doivent aboutir à l'instauration d'un dialogue suivi, de nature à rassurer ou à alerter. L'éventail des situations auxquelles sont confrontés les parents doit pouvoir être abordé dans le même esprit de sérénité, qu'il soit question d'une insuffisance d'attention ou d'une tendance, peut-être coupable, à se voiler la face. Si les questions traitées dans le cadre de la lutte contre les violences sexuelles ne concernent fort heureusement qu'une minorité d'enfants, il s'agit de faire prendre

conscience aux parents que de tels phénomènes existent, et que leur enfant peut en être un jour victime ou auteur. Le dialogue peut aussi être facteur d'apaisement dans les solutions qu'il laisse entrevoir en cas de difficultés. Le rôle éducatif des parents est essentiel pour permettre aux enfants de se structurer. Or tous les parents ne sont pas en mesure d'assumer pleinement ce rôle. Il faut donc d'une part, les légitimer, affirmer qu'ils ont un rôle à jouer distinct de celui de l'école mais reconnu par l'institution scolaire. Le dialogue avec les parents permet de clarifier le rôle de chacun – école et parents – qui travaillent sur un champ commun (la protection, la santé et la civilité de l'enfant) mais avec un positionnement distinct. Il faut d'autre part développer de manière systématique le rôle des institutions et des associations qui sont engagées dans l'écoute, l'appui et l'accompagnement des parents. Ce suivi est mis en œuvre aux fins de valoriser les rôles respectifs des pères et des mères, et de les faire réfléchir sur le fait que la violence est intégrée et modélisée très tôt par leur enfant. Le dialogue permet ainsi de conforter des parents parfois désemparés dans leur statut. Le travail conduit avec eux permet également de construire, à partir des identités culturelles de chacun, une réflexion autour de l'égalité des chances. Les différences socio-culturelles font que l'égalité des chances ou des droits entre filles et garçons n'est pas toujours perçue de manière identique par les familles. Pour certaines d'entre elles, faire un bon mariage est un objectif essentiel pour les filles. Elles n'ont d'ailleurs pas le même statut que les garçons, lorsque les parents mettent en avant les valeurs de virilité voire de violence, formes de pouvoir établi par la possession.

Légitimer les parents ne va pas sans son corollaire qui consiste à redonner du sens et de la valeur à l'école auprès des parents. A cette fin il est essentiel de ramener les parents vers l'école, de les faire venir dans l'institution, au besoin en s'appuyant sur des associations qui aident à renouer ce lien. Bien évidemment il faut définir des lieux pour les accueillir correctement à l'école. Certains établissements ont créé des bureaux pour les parents au sein desquels une médiatrice facilite le dialogue. La circulaire du Ministère de l'emploi en date du 20 mars 2001 sur les Réseaux d'Ecoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) prévoit d'ailleurs l'accueil des parents dans un local situé dans ou hors de l'école afin qu'ils puissent se rencontrer et bénéficier d'une structure et d'une information adéquates. Tisser le lien avec les familles, dans un travail de proximité, en réseau et en partenariat portera nécessairement ses fruits. C'est en montrant sans cesse sa capacité d'écoute et sa volonté d'entendre parents et élèves, que l'institution scolaire suscitera la parole et tissera un réseau de confiance seul capable de reconstituer le sentiment de responsabilité de tous les adultes de la cité.

#### ■ PROPOSITION 29

**Créer des espaces de dialogue avec les parents est une condition indispensable de prévention contre les violences sexistes et sexuelles. Pour cela, l'école s'appuiera sur les réseaux associatifs, écoles des parents et associations de quartiers, qui tout à la fois tissent un lien de confiance, informent et confortent les parents dans leur statut.**

Au-delà du travail conduit avec les parents autour des actions d'éducation à la vie affective, l'école mettra à disposition des parents un local permettant de les accueillir, de renouer des liens parfois distants ou inexistantes avec l'institution scolaire, mais aussi d'évoquer les questions liées à l'autorité parentale et au respect entre filles et garçons.

---

## CONCLUSION

L'objet du présent rapport est de proposer un certain nombre de mesures concrètes permettant tout à la fois une territorialisation de l'action publique et éducative et un maillage de proximité pour accorder aux jeunes l'écoute dont ils ont besoin, déclencher les prises en charge nécessaires, et structurer la formation et l'appui aux personnels éducatifs, de sorte que diminuent ou cessent les phénomènes de violence sexistes et sexuelles.

A cet égard, il apparaît en prioritaire d'éviter les redondances et les sédimentations. Il m'a semblé inutile de proposer la création de structures supplémentaires, alors que se côtoient déjà énormément de dispositifs : numéros verts, contrats associant les services de l'Etat et les collectivités territoriales, groupes de prévention qui, de manière directe ou indirecte ont pour but de traiter les phénomènes de violence. Il est surtout nécessaire, pour conforter le discours de l'Education nationale, de renforcer la complémentarité et l'efficacité des dispositifs existants, d'unifier les réseaux et de les rendre proches des jeunes auxquels ils sont utiles. Le souci de **clarté et de lisibilité** des structures intervenant dans la prévention et la lutte contre les violences sexistes doit conduire à adopter un schéma d'organisation simplifié et fédérateur, accessible aux acteurs et usagers.

■ **Au niveau national**, pourraient co-exister :

- un groupe de travail rattaché au Comité National de Lutte contre les violences exerçant une fonction de propositions et d'études dont il sera question ci-après
- un centre de ressources ministériel sur la prévention des violences sexuelles articulé notamment autour des bureaux compétents de la DESCO et de la DAJ. Ce centre de ressources aurait un double objectif : celui de la mise en œuvre des orientations proposées par le groupe de travail, de concrétisation des formations, d'élaboration d'outils adaptés... ; celui de suivi transversal des procédures ainsi que des affaires ayant fait l'objet d'un signalement en justice. En effet, d'une part l'information doit circuler avec une meilleure fluidité entre tous les acteurs concernés, d'autre part le retour d'informations en provenance des autres services de l'Etat et notamment de la justice – en dehors de certains parquets particulièrement bien organisés - est souvent laborieux et tardif. La mise en œuvre d'un tableau de bord rigoureux et cohérent pour assurer ce suivi s'impose pour aider, le cas échéant, les autorités académiques.

■ **Au plan académique**, un chargé de mission pour la prévention des conduites à risques devrait être désigné par le recteur. Il piloterait un groupe, plus ou moins

élargi suivant les situations locales, consacré au traitement des violences et notamment à la prise en charge des violences sexistes et sexuelles.

- **Au niveau départemental, deux structures seulement devraient prendre en charge ces questions de violence :**
  - le centre départemental de ressources contre les violences qui rassemble les personnels éducatifs et médicaux, et apporte l'aide et l'appui nécessaires aux établissements.
  - une structure départementale unique interministérielle coordonnant les actions conduites sur ces thématiques par l'ensemble des partenaires.
  
- **Le niveau de l'établissement est le niveau le mieux adapté à une action territorialisée de l'Etat. Le CESC doit permettre de fédérer toutes les actions entreprises et inscrites dans le projet d'établissement.**

### ■ PROPOSITION 30

**Unifier les réseaux et clarifier les partenariats au niveau du département, piloter le travail au sein de l'établissement scolaire par le CESC contribuerait à rendre lisible le système de prise en charge des violences sexuelles et à conforter le discours de l'Education nationale.**

**Un groupe de travail, intégré au Comité national de lutte contre la violence scolaire, pourrait être force de proposition, de réaction et d'innovation dans ce domaine.**

Ce travail résulte d'une première approche, après audition de divers acteurs concernés. Cette étude mériterait d'être approfondie par divers travaux portant à la fois sur la mise en place des grands axes de formation indispensables à la sensibilisation et à l'action des personnels enseignants et éducatifs, sur l'impact réel et l'efficacité de telles actions de prévention, sur le traitement juridique des signalements et sur la mise en œuvre de toute proposition qui pourrait découler de ces initiatives ou remonter des innovations conduites sur le terrain. Ces études complémentaires pourraient être confiées à un groupe de travail qui, fonctionnant en lien étroit avec la Direction de l'enseignement scolaire, devrait être intégré, dans un souci d'unification et de clarté, au Comité National de Lutte contre la Violence Scolaire, piloté par Sonia HENRICH.

## **RAPPEL DES PROPOSITIONS**

### **■ PROPOSITION 1**

Bâtir un discours de l'Education Nationale fondé sur la notion de respect. Portée par des adultes, cette notion dépassera le simple stade de l'énoncé pour être partagée émotionnellement par les jeunes – selon des méthodes de dialogue novatrices - et les conduira vers l'acceptation de la différence et le respect de l'égalité entre filles et garçons.

### **■ PROPOSITION 2**

Réserver pour partie les heures de vie de classe à des séquences consacrées à la construction de l'estime de soi et au respect d'autrui. Les programmes, notamment de l'école primaire, devront être porteurs dans toutes les disciplines, y compris scientifiques, de la construction de modèles relationnels hommes/femmes respectueux et égalitaires. Introduire des mécanismes de mise en œuvre de la parité dans les élections des représentants des élèves aux différents conseils.

### **■ PROPOSITION 3**

Conduire les élèves à effectuer un travail en profondeur sur le règlement intérieur afin de leur permettre de s'en approprier tout particulièrement les dispositions relatives au respect mutuel entre les sexes.

### **■ PROPOSITION 4**

Affirmer l'existence de la règle et de sa portée, par une autorité attentive des adultes, fondée sur leur capacité d'explication, leur rigueur et leur exemplarité. Cette attitude doit favoriser une prise de conscience des élèves quant au respect de la règle, condition première de toute vie sociale. En cas d'événements d'une particulière gravité, inviter dans l'établissement un représentant du pouvoir judiciaire (procureur de la République par exemple), un médecin ou un psychologue pour exposer les conséquences de l'acte incriminé.

### **■ PROPOSITION 5**

Articuler un discours fondé sur l'existence de relations affectives entre les êtres humains et de respect mutuel est une exigence première de l'école. Elle doit faire prendre conscience aux jeunes de la portée émotionnelle de certaines de leurs attitudes. Plus qu'un programme d'éducation sexuelle à connotation essentiellement biologique, c'est à un développement des compétences psycho-sociales dans le cadre de la relation amoureuse et à un accompagnement éducatif dans la construction identitaire sexuée que l'enseignement doit se référer.

### **■ PROPOSITION 6**

Permettre, au sein des IUFM, à tous les PE2 et PLC2 de suivre un module de formation consacré à l'égalité des chances entre fille et garçons dans le système éducatif. Ces programmes de formation initiale et continue et d'actions en faveur de



la promotion de l'égalité des chances peuvent bénéficier d'un financement dans le cadre des Fonds structurels européens. Les informations nécessaires devront être portées à la connaissance des concepteurs, qu'ils se situent au niveau national, déconcentré ou des établissements.

■ **PROPOSITION 7**

Maîtriser la langue maternelle permet d'exprimer ses émotions et donc de mieux canaliser toute forme de violence. L'acquisition de ce savoir fondamental suppose qu'en cours préparatoire, et particulièrement en ZEP et en REP, les enfants puissent bénéficier d'un encadrement conduisant les enseignants à travailler autrement.

■ **PROPOSITION 8**

Contribuer à une prise de conscience accélérée afin de promouvoir la neutralité du genre dans les pratiques d'orientation et d'affectation. Cet objectif sera atteint par un travail partagé, effectué au quotidien et par l'édiction de diverses mesures nécessaires pour améliorer l'orientation des jeunes filles vers les filières scientifiques, technologiques, industrielles et professionnelles.

■ **PROPOSITION 9**

Contribuer à assurer un accueil décent pour les jeunes filles dans les lycées technologiques industriels et les lycées professionnels. Cet objectif relève d'un travail conjoint de l'Etat et des collectivités territoriales et d'une attention portée à tous les aspects de la vie quotidienne : création de vestiaires, sanitaires adaptés...

■ **PROPOSITION 10**

Favoriser dès la maternelle un encadrement des enfants particulièrement attentif aux comportements de non-respect d'autrui, qui s'expriment très tôt et souvent en dehors des heures de classe. Un cadre de jeu et d'action respectueux des différences doit être mis en place grâce à la présence vigilante des adultes, dont celle des aides-éducateurs.

■ **PROPOSITION 11**

Faire en sorte que le discours de l'institution scolaire fondé sur le respect, la règle, les relations affectives et la réussite scolaire soit porté à tout moment par l'ensemble de la communauté éducative.

■ **PROPOSITION 12**

L'Education nationale doit par une action concertée avec l'ensemble des pouvoirs publics, les médias et les parents d'élèves, être partie prenante d'une action visant à développer une culture audiovisuelle respectueuse de la dignité humaine. Le ministère doit ainsi participer à l'élaboration du manifeste "Médias, parents, éducateurs et protection des mineurs" porté par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.

■ **PROPOSITION 13**

Organiser à l'initiative du Ministère de l'Education nationale et du Ministère délégué à la Famille et à l'Enfance, à l'automne 2001 avec le CSA et les médias une

manifestation spécifique afin de symboliser dans le secteur médiatique (journaux, films, télévision...) une démarche constructive fondée non sur l'interdit mais sur la prise de conscience partagée.

■ **PROPOSITION 14**

Faciliter la mise en place rapide dans les académies du logiciel permettant un recensement sexué des actes de violences afin d'assurer une mobilisation efficace, adaptée à la gravité et aux phénomènes explicatifs de ces comportements.

■ **PROPOSITION 15**

Permettre par des formations adaptées à tout membre de la communauté éducative d'être sensibilisé au repérage de signes révélateurs d'une violence subie ou exprimée. Intégrer ce travail de repérage aux missions quotidiennes des personnels de santé.

■ **PROPOSITION 16**

Pallier l'insuffisance d'écoute, personnelle ou institutionnelle, révélée par différentes enquêtes à l'égard des femmes victimes de violence sexuelle et plus généralement des jeunes par des mesures adaptées. Les établissements scolaires doivent prendre en compte cette donnée et développer des lieux d'écoute et de parole. Diverses solutions pragmatiques seront mises en œuvre pour y parvenir : ateliers de parole, identification de personnes-ressources, jeunes médiateurs ou adultes-relais. En toute hypothèse, la première écoute peut être exercée par tout adulte volontaire au sein de l'établissement.

■ **PROPOSITION 17**

Former les personnels d'encadrement, les personnels enseignants et éducatifs est un enjeu incontournable pour les sensibiliser aux phénomènes de violences sexistes et sexuelles et pour leur donner la capacité, sur la base du volontariat, d'animer des groupes de parole ou d'éducation à la relation affective et sexuelle. Un groupe national de pilotage pourrait élaborer une formation type sur plusieurs niveaux qui se ramifierait des personnels d'encadrement vers l'ensemble de la communauté éducative. En fonction des niveaux suivis, ces actions permettraient une sensibilisation aux phénomènes de violence ou une prise en charge directe de groupes d'élèves.

■ **PROPOSITION 18**

Distinguer clairement les actions à conduire selon les compétences de chacun des acteurs. Les formations habilitent ceux qui les ont suivies à prendre en charge des groupes d'élèves mais en aucun cas à suivre un cas dont la complexité suppose un traitement qui relève des compétences croisées des médecins, infirmières, assistantes sociales, psychologues, c'est-à-dire de membres spécifiquement qualifiés au sein de l'Education nationale.

■ **PROPOSITION 19**

Privilégier, en fonction des attentes des élèves, un travail fondé sur une "éducation relationnelle et affective" plutôt qu'une éducation à la sexualité cadrée dans une

dimension plus techniciste. Cette approche s'intègre mieux dans une éducation à la santé globale.

■ **PROPOSITION 20**

Proposer aux élèves des formations résultant d'une action collective, fondées sur un travail d'équipe où sont mises en œuvre les compétences complémentaires de chaque membre de cette équipe. Inscrites dans le projet d'établissement, ces actions feront l'objet d'un échange avec les parents qui permettra de mieux situer les besoins des élèves et de renforcer les compétences parentales.

■ **PROPOSITION 21**

Faciliter la prise de parole des élèves par la production et l'utilisation d'outils de médiation – méthode VIRAJ, notamment, outils produits par la DESCO, films, écrits – qui permettent aux jeunes une identification et un appui sur leur propre questionnement pour le dépasser et aller vers l'autre. La création d'outils de médiation de qualité sera encouragée et recensée dans une banque de données accessible à tous les établissements.

■ **PROPOSITION 22**

Favoriser le travail de proximité, au plus près des élèves, ou au sein des établissements dans un périmètre scolaire unifié, pour améliorer la prise en charge des éventuelles situations de souffrances des élèves. A cette fin il convient de poursuivre l'effort déjà entrepris pour l'implantation dans les établissements des personnels médicaux et sociaux, de faciliter le rôle de médiation joué par certains jeunes formés à cet effet et d'accentuer la cohérence des programmes d'actions d'un ou plusieurs établissements par leur inscription systématique dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

■ **PROPOSITION 23**

Organiser la prise en charge des situations de doutes ou de violences avérées dans le cadre d'un travail en réseau. Pour ce faire, il convient de mettre en place dans tous les départements les "centres de ressources sur les violences sexuelles", de demander à tous les Chefs d'établissement de constituer un réseau de personnes ressources dans et hors de l'Education nationale, d'organiser en tant que de besoin, pour prendre en charge les cas difficiles, des conférences téléphoniques – permettant une rapidité de réaction – avec les acteurs impliqués et des tiers extérieurs.

■ **PROPOSITION 24**

Cesser de multiplier les structures administratives dépendant de ministères différents, pour créer une structure départementale de coordination unique, interministérielle, et fondée sur la thématique des violences sexistes et sexuelles. Cette structure pourrait être créée ex-nihilo sous la forme d'un observatoire ou d'un "groupe de vigilance" ou bien se rattacher à un groupe existant (dans le cadre de la protection de l'enfance par exemple). Pilotée ou co-pilotée par l'Education nationale, elle établirait un lien avec les CESC au sein des établissements.

■ **PROPOSITION 25**

Considérer les associations comme des relais indispensables d'informations, de ressources ou d'appui pour la communauté scolaire. Dès lors, l'ensemble du dispositif associatif présent ou actif sur un territoire doit être connu et répertorié par le chef d'établissement.

■ **PROPOSITION 26**

Conclure des conventions départementales de collaboration entre les différents acteurs pour lutter contre les phénomènes de violence dans le respect des compétences de chacune des institutions concernées. Ces conventions pourraient s'inscrire dans un travail architecturé par la structure départementale de coordination (cf. proposition 25).

■ **PROPOSITION 27**

Mettre en place des cellules de veille éducative au niveau territorial pertinent pour éviter les décrochages scolaires et les phénomènes de violence qui en découlent. Veiller à intégrer ces dispositifs au sein d'une action conduite en cohérence par les différents partenaires.

■ **PROPOSITION 28**

Signaler aux maires, garants de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, les cas d'absentéismes aggravés pour rétablir le lien avec les familles et travailler en relation avec les services sociaux.

■ **PROPOSITION 29**

Créer des espaces de dialogue avec les parents est une condition indispensable de prévention contre les violences sexistes et sexuelles. Pour cela, l'école s'appuiera sur les réseaux associatifs, écoles des parents et associations de quartiers, qui tout à la fois tissent un lien de confiance, informent et confortent les parents dans leur statut. Au-delà du travail conduit avec les parents autour des actions d'éducation à la vie affective, l'école mettra à disposition des parents un local permettant de les accueillir, de renouer des liens parfois distants ou inexistantes avec l'institution scolaire, mais aussi d'évoquer les questions liées à l'autorité parentale et au respect entre filles et garçons.

■ **PROPOSITION 30**

Unifier les réseaux et clarifier les partenariats au niveau du département, piloter le travail au sein de l'établissement scolaire par le CESC contribuerait à rendre lisible le système de prise en charge des violences sexuelles et à conforter le discours de l'Education nationale. Un groupe de travail, intégré au Comité national de lutte contre la violence scolaire, pourrait être force de proposition, de réaction et d'innovation dans ce domaine.

Entretiens conduits avec

- **Corinne AURIOL** Assistante sociale au L.P. Galliéni (31)
- **Jacqueline BAUGUIL** Assistante sociale, Conseillère technique du Recteur de l'académie de Toulouse
- **Guy BOUSSOU** Proviseur Vie Scolaire – Directeur de cabinet académie de Limoges
- **Pierrette CASSIGNOL** Déléguée régionale aux Droits des Femmes Midi-Pyrénées

- **Irène CARBONNIER** Chargée de mission à la Direction des Affaires Juridiques du Ministère de l'Education nationale
  - **Jean-Charles CAYLA** Inspecteur d'Académie – DSDEN de l'Aveyron
  - **Hélène CAZAUX-CHARLES** Cabinet de Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille et à l'Enfance
  - **Brigitte CHENEVOY** Responsable Jeunes Violences Ecoute (EPE)
  - **Roland COUTANCEAU** Médecin psychiatre
  - **Michèle DUVAL** Infirmière, Conseillère technique du Recteur de l'académie de Toulouse
  - **Jean-Claude EMIN** Mission de l'évaluation Direction de la Programmation et du Développement
  - **Martine GRUERE** Directrice de l'Ecole des Parents et des Educateurs (EPE) en Ile-de-France
  - **Sonia HENRICH** Responsable du Comité national de lutte contre les violences à l'Ecole
  - **Philippe JEAMMET** Professeur, pédo-psychiatre à l'Institut Mutualiste Montsoury, Département de psychiatrie de l'adolescent et du jeune adulte
  - **Isabelle JULIEN** Infirmière au L.P. Galliéni (31)
  - **Mokhtar KACHOUR** Inspecteur d'Académie Adjoint de la Haute Garonne Chargé de mission violence pour l'académie de Toulouse
  - **Félix NAVARRO** Médecin, Conseiller technique du Recteur de l'académie de Toulouse
  - **Nadine NEULAT** Chef de bureau de l'Action sanitaire et sociale et de la prévention Ministère de l'Education nationale
  - **Michèle OCCELLI** Médecin, Conseillère technique de l'IA-DSDEN des Hautes Pyrénées
  - **Lucien PASCAL** Principal du collège N. Copernic de Montmagny (95)
  - **Jeanne SILLAM** Principal du collège E. Galois de Sarcelles (95)
  - **Rémy SUEUR** Inspecteur d'Académie – DSDEN du Val d'Oise
  - **Alain WARZÉE** Sous-Directeur des Etablissements et de la Vie scolaire Direction de l'Enseignement scolaire
- 
- Remerciements à **Florence REY** - Secrétariat Particulier du Recteur de l'académie de Toulouse