HAL
open science

Education à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier : l'exemple de la SEGPA

Jean-Claude Rochigneux

To cite this version:

Jean-Claude Rochigneux. Education à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier : l'exemple de la SEGPA. Psychologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2012. Français. NNT : . tel-00800566

HAL Id: tel-00800566

https://theses.hal.science/tel-00800566

Submitted on 14 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand 2
UFR de Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Education
École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED 370)

THÈSE
Mention : Sciences de l'Éducation (70ème section)

Education à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier : l'exemple de la SEGPA

Présentée et soutenue publiquement le 21 décembre 2012
par
Jean-Claude ROCHIGNEUX

Composition du Jury

Dominique BERGER, *Directeur de thèse*
Maître de conférences HDR – Sciences de l'Éducation, Université Claude Bernard, Lyon 1

Michel DEBOUT, *Rapporteur*
Professeur des Universités, Faculté de Médecine, Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Didier JOURDAN, *Co-directeur de thèse*
Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation Éducation, Université Blaise Pascal, Clermont 2

Alain MOUGNIOTTE, *Rapporteur*
Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation, Université Claude Bernard, Lyon 1

Didier NOURRISSON, *Président du Jury*
Professeur des Universités, Histoire, Université Claude Bernard, Lyon 1

Carine SIMAR, *Membre du jury*
Maître de Conférences, Sciences de l'Éducation, Université Claude Bernard, Lyon 1

REMERCIEMENTS

Aux membres du Jury :

A Madame le Docteur Carine Simar,
A Monsieur le Professeur Michel Debout,
A Monsieur le Professeur Alain Mougniotte,
A Monsieur le Professeur Didier Nourrisson,
A Monsieur le Professeur Didier Jourdan,
Et à Monsieur le Docteur Dominique Berger

Mais aussi :

A mon épouse Christiane que j'aime et qui m'accompagne depuis 25 ans déjà,
A ma fille Marianne qui commence son parcours universitaire,
A toute ma famille qui a toujours été présente.

A tous mes amis rencontrés sur le chemin de l'amitié et du partage, dans le domaine sportif, culturel, viticole, mutualiste et professionnel et qui partagent les mêmes passions.

A mes instituteurs et professeurs qui m'ont accompagné tout au long de mon parcours scolaire et universitaire.

A toute l'équipe du Laboratoire Acté et notamment à l'équipe de recherche stéphanoise.

Aux collègues et aux élèves sans qui cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Une dernière pensée enfin à tous ceux qui nous ont quittés et plus particulièrement Jean-Louis Cloye et Pascal Courty, partis si soudainement en juin dernier, auxquels je dédie ce travail.

« J'ai toujours près de moi
Six fidèles amis
C'est à eux que je dois
Tout ce que j'ai appris
Leurs noms sont Quand, Où, Quoi,
Comment, Pourquoi et Qui. »

(*The serving men* - Rudyard Kipling)

PROLEGOMENES

Vous avez dit une belle thèse ?

L'écriture de ce travail n'a pas été simple et m'a occasionné quelques déboires. Mais ignorant les quelques personnes qui pensaient le tout trop confus, j'ai cogité sans haine dans un souci de bien faire.

Tout d'abord, le moment de déception passé, j'ai décidé de tourner ma peine vers les livres. Épluchant un tas de bouquins, j'ai d'abord fort paniqué avant que la muse m'habite car stimuler les neurones, ce n'est pas toujours paisible.

Le sang bout assez vite chez moi, mais par une lutte passive et tenace j'ai abordé cet écrit sans entrer dans le flou. Loin d'être un fascicule ou une bible qui compte, c'est plutôt une thèse pas du tout aberrante que je vous propose car sagesse n'est pas folie !

En cela, j'ai suivi les conseils d'un ami, ancien professeur d'Université, qui disait souvent : « Pour une belle thèse, sans fin et sans cesse, peaufinez, et choisissez une fine appellation pour ne pas fâcher le lecteur ! »

Quelques pages mineures certes mais d'autres qui pèsent et emballent le lecteur, tel était mon projet, en évitant les fictions de mon cru qui auraient pu donner peine à lire en des parties éculées et mal entendues. Je déballerai bien sûr mes sources en fin d'ouvrage (annexe en sus) comme il se doit.

Et j'espère qu'on pourra dire de moi un jour : « Dégageant verbe agile en un sens bien actuel, pas même insolent quand il broda, il soutint une thèse qui lui donnât du bonus et il en fut dès lors content du sort qui lui était réservé ! »

Pour terminer, merci encore au Professeur Dominique Berger, un nom bien côté, utile au poste en matière de direction et de gestion, notamment pour le choix dans la date, toujours soucieux de ne pas emmurer l'école quand routine il y a. Oui, quel beau métier professeur quand il dégage une telle conviction !

Avec le concours de Jacques Antel[1].

[1] Jacques Antel[1] (préface de Luc Étienne), *Le Tout de mon cru*, J.-J. Pauvert, 1975

SOMMAIRE

Remerciements 2

Prolégomènes 3

Sommaire 4

Préambule 7

Introduction 13

1. CADRE GENERAL 14

2. CHOIX DU THÈME : EDUCATION À LA SEXUALITÉ EN SEGPA 17

Chapitre 1 : Généralités sur la SEGPA 21

1. HISTORIQUE DE LA SEGPA 22

2. SYNTHESE DE L'ORGANISATION DE LA SEGPA 33

3. LE RECRUTEMENT DU PUBLIC 37

4. LES ELEVES DE SEGPA 39

5. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE LA SEGPA 50

6. CONCLUSION : ENTRE OMBRE ET LUMIERE 53

Chapitre 2 : L'éducation à la sexualité 57

1. LA SEXUALITE AU TRAVERS DES ÉCRITS 58

2. LA SEXUALITE À L'EDUCATION NATIONALE 82

Chapitre 3 : Les manuels scolaires 91

1. QU'EST-CE QU'UN MANUEL SCOLAIRE ? 92

2. LA RECHERCHE SUR LES MANUELS SCOLAIRES 104

Chapitre 4 : Les représentations sociales 111

1. DEFINITIONS ET APPROCHE DES REPRESENTATIONS SOCIALES 112

2. LES PRATIQUES ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES 119

3. LES CONCEPTIONS 125

Chapitre 5 : Analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques 131

1. INTRODUCTION 133

2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE 134

3. RESULTATS DES QUESTIONNAIRES 141

4. RESULTATS DES ENTRETIENS..... 160

5. DISCUSSION 166

Chapitre 6 :
Analyse des manuels scolaires _____ 181

1. LE MANUEL SCOLAIRE : UN OUTIL 182

2. METHODOLOGIE 186

3. RESULTATS 188

4. DISCUSSION 202

Chapitre 7 :
Analyse des représentations et des pratiques des élèves de SEGPA _____ 213

1. INTRODUCTION 214

2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE 216

3. RESULTATS 226

4. ANALYSE DES RESULTATS 251

Chapitre 8 :
Débat… _____ 263

1. COMPLEMENTS SUR SEXUALITE ET SOCIETE 264

2. EN RETOUR SUR NOTRE RECHERCHE 272

3. POUR ALLER PLUS LOIN 288

Chapitre 9 :
Perspectives _____ 303

1. DES PERSPECTIVES POUR LES ENSEIGNANTS ? 304

2. QUELLES PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES ? 316

3. QUELS MANUELS SCOLAIRES DE SVT ? 322

Conclusion _____ 325

1. LES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES 326

2. L'EDUCATION A LA SEXUALITE, UN BAGAGE POUR LA VIE 327

3. IN FINE… 331

Bibliographie _____ 343

Ouvrages : 344

Articles : 351

Consultations sur Internet : 357
Mémoires et thèses :..... 358
Documents administratifs : 360
Liste des figures..... 365
Liste des tableaux..... 366
Annexes… _____ 369

[…]
Dans tous les bistros de Corrientes
On boit du rhum et du pisco
Y a le dimanche des filles à la messe
Qu'on peut avoir pour dix pesos
Ici le chef me donne ma chance
Il parle de me faire augmenter
Et si j'ai toujours ta confiance
Je pourrai venir t'épouser

Tu vois Jeanine tout va bien
Je te réécrirai demain

Demain je dormirai pépère
C'est la fête des trépassés
Parce qu'ils sont allés à la guerre
Et que leur pays a gagné
Mon atelier sent le salpêtre
Mais je ne suis pas maltraité
Ecris-moi au moins une lettre
La sirène vient de sonner

Jeanine
Paroles et musique de Pierre Perret - 1972

Préambule

D'un mémoire improbable à l'écriture d'une thèse…

L'éducation à la sexualité n'est pas "un long fleuve tranquille". Elle fait toujours débat au sein de l'Education Nationale. Elle n'est pas, de loin, un sujet neutre puisqu'elle officialise la sexualité des jeunes. Pourtant, "nos" élèves éprouvent des émotions, des désirs, des attirances affectives et physiques ; ils/elles vivent aussi histoires d'amour et relations physiques. La maladie du Sida a de plus rendu nécessaire une éducation à la sexualité fondée sur la responsabilité et le libre-arbitre.

Après avoir enseigné plus de quinze ans en classe de Segpa, j'ai bénéficié en 2004/2005 d'une année de formation professionnelle pour préparer un Master en Education en Santé Publique. Mon sujet de recherche devait porter sur le recueil des représentations de la sexualité des élèves de Segpa. Une question forte s'était imposée alors pour le mémoire : *« Quelles représentations et pratiques de la sexualité chez les élèves de 4e et 3e Segpa ? ».* Une étude à partir d'un questionnaire devait permettre de construire éventuellement un dispositif pédagogique adapté pour ce public à besoin éducatif particulier.

Malheureusement, une réaction singulière de l'institution scolaire nous a empêché de conduire ce projet. Le descriptif de cet avatar est consultable en annexe **(Annexes 1 à 13).** Il semble en effet que nous n'avions pas perçu tous les enjeux d'un questionnaire proposé à des élèves mineurs sur un sujet encore tabou tel que la sexualité, alors que ce questionnaire avait déjà été traité très largement auprès d'adolescents fréquentant des cursus scolaires standards (Lagrange & Lhomond,1996). De plus, nous n'avions pas anticipé les résistances de quelques chefs d'établissement qui ont eu *« peur des parents et de voir débarquer les télés* » ; un directeur de Segpa nous l'a confirmé lors d'un entretien. Enfin, nous avons pu observer l'attitude très prudente de l'Inspecteur d'Académie adjoint qui relayait en fait celle des conseillers techniques médicaux départementaux.

Il est vrai que, par souci d'éviter de les importuner, nous avions commis la maladresse de ne pas les associer au projet de recherche dès le départ. Cette attitude s'est traduite très concrètement par une proposition de révision du questionnaire initial sous forme d'une transformation radicale édulcorant tous les points susceptibles de poser question.

En février 2005, après concertation avec mon directeur de mémoire, Dominique Berger, nous avons décidé de renoncer à ce projet initial. Puis, malgré les difficultés rencontrées, nous avons souhaité poursuivre le travail entrepris sur le thème de la sexualité et sur le type établissement (Segpa) par une autre problématisation qui a porté sur les représentations des personnels. Et parce que nous sommes, Dominique Berger et moi-même, des personnes têtues, nous avons décidé de contourner les écueils pour finalement présenter un travail de recherche de thèse qui a pris du temps, certes, mais qui, nous l'espérons, n'ouvrira pas que des portes ouvertes…

Vendredi 26 août 2011

Sexe, mensonges et SVT

« J'ai vraiment flippé le jour où j'ai réalisé que le programme de SVT en 4e abordait l'éducation sexuelle. Enfin officiellement, on dit "transmettre la vie". J'ai regardé en détail les contenus de mon manuel et j'ai découvert des titres de leçons tout à fait enthousiasmants comme par exemple "Le déclenchement de la puberté", "L'origine des règles" ou encore "L'origine du sperme". J'ai commencé à écrire ma lettre de démission, mais au moment de prendre mon billet d'avion pour le Nicaragua, je me suis dit : et merde, pourquoi pas, après tout ? Il faut bien se figurer le monde de la SEGPA. Nous parlons de familles de cas sociaux, ces familles où le nombre d'enfants est inversement proportionnel à l'attention qui leur est portée. Et face à la sexualité, chez les cas sociaux, nous avons généralement deux comportements, opposés et exacerbés : soit le sujet est tabou, soit c'est maman qui achète la pilule pour Kimberley, 14 ans. Il faut comprendre aussi que ces enfants sont souvent concernés par la sexualité beaucoup plus tôt que la moyenne. Au collège, ils sont nombreux à avoir une vie sexuelle active et régulière, et s'ils n'ont pas cette vie sexuelle, ils ne pensent qu'à ça. Il faut également être conscient que beaucoup de profs ne sont pas à l'aise avec ce sujet, face à des ados libidineux et bas du front. Ils se contentent donc du strict minimum, ou ils font purement et simplement l'impasse sur le sujet.

Face à ces trois postulats, je me suis dit que le corollaire était simple : si je ne leur parle pas de sexualité, personne ne le fera, et ça finira avec au mieux une chaude-pisse, au pire avec une grossesse non désirée à 15 ans. J'ai retroussé mes manches, j'ai vaillamment attendu le dernier trimestre histoire de bien connaître tous mes loustics, et je me suis lancé. Entendu que le SEGPA est très pipi/caca/zizi/cucul, j'ai employé la méthode ancestrale du désamorçage, qui fonctionne toujours aussi bien : au début de la première leçon, je leur tins à peu près ce langage : "Les filles, les gars, vous êtes en 4e, j'attends de vous un comportement un minimum adulte, mais je sais aussi que ça ne va pas être facile, parce qu'on va parler de sujet et utiliser des mots qui vont nous donner envie de rire, ou peut-être qui vont nous embarrasser. On va dire sperme, pénis, vagin, rapport sexuel. Et vous allez avoir envie de dire bite et chatte, je le sais." Oh mon Dieu, le prof a dit bite et chatte. Et hop, perte instantanée du pouvoir magique des mots : si le prof a dit bite et chatte, aucun intérêt de tenter de les sortir en classe pour amuser la

galerie. J'ai rajouté : "Sachez que la règle d'or est la suivante : je ne forcerai jamais personne à parler s'il n'en a pas envie".

Et j'ai enchaîné. Et je ne me suis jamais autant éclaté durant cette année qu'avec ces cours de SVT. Petit à petit, on a réussi à parler des choses, à en parler vraiment. Après avoir étudié la reproduction des poissons, puis des poules, on a commencé à parler puberté. Et puis après, contraception. Parfois, c'était cocasse, quand un élève voulait me poser une question imposable, puisque j'exigeais un niveau de langage au minimum courant. Va donc demander au prof si une fille peut tomber enceinte quand elle avale le sperme après avoir sucé un mec, en cours de SVT...

Il y a eu des moments de solitude consternée, comme par exemple pendant les cours sur les moyens de contraception. On parlait de la pilule, et une élève, Marie, 15 ans, lève la main toute fière pour dire "Eh Monsieur, pour remplacer la pilule on peut mettre un implant, regardez le mien, vous voulez que je le montre à tout le monde ? C'est là sur mon bras, juste sous la peau". Allez, vas-y Marie, 15 ans, montre ton implant à toute la classe. J'ai eu des moments difficiles, quand on abordait des sujets comme l'intégrité physique d'une personne, qui était mise en péril avec un geste aussi anodin (pour eux, bien entendu) qu'une main aux fesses. Sujets intéressants pour la majorité de la classe, mais j'imagine très difficiles à entendre pour Mathieu, qui avait raté une semaine de cours pour cause de procès aux assises, en tant que victime (la place du beau-père dans les familles défavorisées sera certainement le sujet de ma thèse, un jour).

Je suis persuadé qu'un observateur aurait pu penser que j'allais trop loin, que j'aurais dû me contenter de rester dans les clous du programme. Je me serais certainement fait avoiner par l'Inspectrice, quand elle aurait retrouvé ses esprits après s'être évanouie. Mais de cette année d'enseignement, je sais que tout est parti en fumée, sauf ça. Les homonymes grammaticaux, la structure externe de la Terre, le cubisme de Picasso, le passé simple, les instruments à cordes frottées... il n'en reste rien, je le sais. Tout est oublié, et perdu à jamais. Quel mode de contraception utiliser ? Que faire quand le préservatif craque ? Quand on a oublié la pilule ? Vers qui se tourner en cas de crainte d'IST alors que papa-maman m'interdisent d'avoir un petit copain ? Je pense que beaucoup de mes élèves ont la réponse à ces questions, et en cela, j'ai vraiment eu la sensation d'être utile. Quand des jeunes filles venaient me voir en fin d'heure, moi, le

grand barbu autoritaire, pour rester cinq ou dix minutes et partager leurs craintes, leurs peurs, leurs doutes, tout cela dans le respect de leur vie privée et de la distance nécessaire entre un prof et une élève, alors à ce moment là l'émotion m'étreignait la gorge, parce que j'avais la certitude d'avoir su construire quelque chose de profond et de rassurant, pour des adolescents laissés pour compte et manquant cruellement de certitudes. »

Le Blog de Maître E

[...]
Ouvre tes jambes prends mes flancs
Dans ces rondeurs blanches et lisses
Ouvre aussi tes genoux tremblants
Ouvre, ouvre tes cuisses!

Ouvre tout ce qu'on peut ouvrir
Dans les chauds trésors de ton ventre
J'inonderai sans me tarir
L'abîme ce bel abîme où j'entre

Ouvre les yeux, réveille-toi
Ouvre l'oreille, ouvre ta porte
C'est l'amour qui sonne et c'est moi
C'est moi qui te l'apporte

Ouvre les yeux, réveille-toi
Ouvre l'oreille, ouvre ta porte
C'est l'amour qui sonne et c'est moi
C'est moi c'est moi qui te l'apporte
Ouvre les yeux, réveille-toi

Ouvre
Paroles et musique de Pierre Perret - 1995

Introduction

1. CADRE GENERAL

L'émergence de l'éducation à la santé comme domaine de recherche en éducation est récente. Actuellement, le champ est en cours de structuration. Les recherches en éducation à la santé sont à la fois abondantes et hétérogènes (Gaussel, 2011), mais la contribution hexagonale reste faible. La modélisation des principaux processus est peu explorée ; l'évaluation des programmes éducatifs ainsi que l'influence réelle des différents déterminants des situations d'apprentissage dans le domaine de la santé et de la sexualité restent encore peu étudiées. Depuis longtemps, les données issues de la santé publique plaident pour le développement de la prévention et de l'éducation à la santé et à la sexualité. (Khzami & Berger, 2008). La mise en œuvre d'une prévention précoce des conduites à risques (pratiques sexuelles, consommation de substances psychoactives, violences…) répond à une demande sociale forte (Berger, 2011). L'institution scolaire doit pouvoir contribuer à ce développement et ce d'autant plus que les autorités politiques ont réaffirmé à de multiples reprises la mission de l'école en ce domaine.

La nature spécifique de l'éducation à la santé et à la sexualité, par sa proximité entre l'intime et le social, lui confère de ce fait une place particulière sur les plans didactique et pédagogique. Les dispositifs pédagogiques qui s'ensuivent ne peuvent se cantonner dans le seul registre de la didactique. Ils obligent à une pratique « réfléchie » (Hensler, 2001), fondée sur l'analyse de son expérience d'enseignement « *passée, présente, future et conditionnelle* » et accompagnée d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de ses savoirs. Il ne s'agit pas d'une simple réflexion au niveau de l'action mais véritablement d'une réflexion sur l'action (Perrenoud, 1998) dans une visée « *méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets* » acquise dans un processus continu et délibéré.

Le but n'est pas simplement de transmettre des contenus scientifiques et/ou de faire face à une situation inédite ou impromptue (mise à jour de situation de violences sexuelles, grossesses précoces…) mais bien de pouvoir s'autoréguler dans l'action didactique en fonction d'objectifs pédagogiques, de finalités didactiques et d'un ensemble cohérent de valeurs, référé certes, à la pratique professionnelle mais aussi aux enjeux mêmes de la

pratique pédagogique. Ces objectifs renvoient à la construction de l'identité professionnelle intimement liée à celle de la personne enseignante. Dans un premier temps, cette posture « réfléchie » autorise le recul par rapport à l'action en mobilisant un système de représentations et de conceptions propres à l'acteur d'éducation à la santé et à la profession. Les représentations (De Vecchi, 1992 ; Fisher, 2001) sont conçues comme un ensemble d'idées coordonnées et de modèles explicatifs et cohérents socialement partagés. Utilisés pour raisonner face à des situations qui posent problème, elles composent un ensemble sous-jacent et organisé de concepts et d'expériences fondant la culture personnelle et professionnelle du sujet**.** Cet ensemble est l'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir d'action (Jourdan, 2004) et permet les transformations nécessaires à l'élaboration de connaissances nouvelles. Une représentation correspond donc à un schéma de pensée sous-jacent, plus ou moins simple, plus ou moins organisé, parfois erroné.

Cette structure liée à l'affectif du sujet, à son appartenance culturelle, à son appartenance sociale, a une origine en rapport avec le réel logique et constitue un point d'équilibre dans la relation que le sujet entretient avec le monde. C'est pourquoi elle s'avère constitutive de l'identité professionnelle et résistante aux changements. Les représentations seraient la construction d'un savoir ordinaire, d'un habitus, (Perrenoud, 1999), élaboré à travers des valeurs et des croyances partagées par un groupe social d'appartenance et qui donneraient lieu à une vision commune se manifestant au cours des interactions sociales.

Dans un second temps, le travail de réflexivité induit une posture d'extériorité par rapport au processus et au produit même de cette première réflexion (Paquay, 2001). Ceci ferait mettre à distance la situation et prendre du recul par rapport à lui-même et à son propre système de représentation. Cette posture d'extériorité permet de tisser un lien entre un ensemble de savoirs théoriques et un corpus d'expériences pour en élucider le sens entre des « connaissances » sur les personnes et sur soi-même, sur le travail et sur les objectifs, sur les stratégies et des « expériences » qui manifestent une régulation de contrôle consciente de la tâche par rapport au but (Doly, 2002).

La construction de l'expertise professionnelle s'inscrit dans un mouvement permanent et dialectique entre trois pôles : l'action, la réflexivité et le substrat des connaissances professionnelles. Cette construction de la connaissance et du sens s'établit elle-même dans un mouvement dialectique d'observation du réel, de recueil d'informations, de temps d'analyse et d'interprétation, de formulation d'hypothèses et d'action. Des conditions sont nécessaires. Ainsi pouvons-nous souligner l'incidence du sentiment d'efficacité personnel du professionnel dans la démarche. Elle est fondamentale pour permettre la posture métacognitive et la flexibilité des processus. Pourtant, l'approche réflexive connaît des limites. Force nous est de noter que les acteurs qui tentent de se positionner dans une démarche réfléchie sur la pratique éprouvent certaines difficultés. Elles paraissent se développer sur le paradoxe que nous pourrions situer entre l'expertise et l'incertitude (Saint Arnaud, 1999).

Nous aurions le paradigme de l'expertise amenant le praticien à appliquer des théories et des procédés, à fonder sa pratique sur un ensemble de savoirs homologués dont l'ensemble constitue le réservoir des savoirs de l'enseignant : d'abord le savoir disciplinaire (ou connaissances académiques) mais aussi son articulation dans le savoir curriculaire qui concerne la connaissance des programmes. A ceux-ci, viennent s'ajouter le savoir des sciences de l'éducation faisant référence aux concepts de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie et le savoir de la tradition pédagogique dans laquelle se repèrent les pratiques sociales. L'activité d'enseignement est dirigée ainsi dans plusieurs directions simultanément (Goigoux, 2005 ; elle est en permanence multifinalisée (Leplat, 1992) et orientée :

- *vers les élèves* : dans l'action pour les apprentissages en mobilisant des savoirs sur les élèves et l'apprentissage (Berger & Jourdan, 2005).
- *vers la classe* : en tant que groupe social qui entretient avec le maître des liens fluctuants. La classe est une entité dont il convient d'assurer le fonctionnement et le développement (Goigoux, 1999 ; Bautier & Goigoux, 2004).

La tension provient alors du fait que la culture professionnelle, largement dominante dans l'institution scolaire, place d'emblée l'enseignant en éducation pour la santé en milieu scolaire dans le paradigme de l'expertise ce qui rend très inconfortable un exercice professionnel réflexif fondé sur le paradigme de l'incertitude où l'aléa du réel

prend le pas sur la cohérence didactique et apparaît comme constitutif de la possibilité de construction de savoirs.

2. CHOIX DU THEME : EDUCATION A LA SEXUALITE EN SEGPA

2.1 Contexte de la recherche

Enseignant en Segpa, face à un public difficile, hétérogène et souvent en difficulté scolaire et personnelle, il m'a semblé important dans un contexte où la politique de prévention en matière de santé, particulièrement en milieu scolaire, commence à être largement admise[2] , de m'interroger sur les actions à mener notamment dans le domaine de la sexualité. En effet, aux côtés des familles, l'école doit assumer une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte. Elle a ainsi un rôle essentiel à jouer dans leur éducation à la sexualité. Si cette éducation est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, elle doit avant tout intégrer une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit également se fonder sur des valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui. Si elle peut se situer dans une démarche globale de prévention et de réduction des risques (grossesses précoces, IST ou VIH notamment), il ne faut pour autant occulter les notions de plaisir et de respect mutuel.

L'ensemble de la communauté éducative est concerné : les projets des Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté en partenariat avec des organismes extérieurs paraissent en la matière primordiaux. Trente ans après le vote de la loi Weil, il est plus que jamais nécessaire d'accompagner les jeunes dans leur construction d'adultes responsables et respectueux de l'autre. Ainsi, de nombreux auteurs mettent en avant l'importance de la dimension éducative de la prévention : *« L'action doit s'intégrer dans une stratégie globale d'éducation à la vie, le discours choisi doit être adapté, les parents, parce que première ressource pour les enfants, doivent être impliqués le plus*

[2] Conseil National des Programmes - Préface de Jack Lang. *Qu'apprend-on au collège ?* CNDP/XO Editons. 2002. 185 p.

possible, les intervenants doivent être pluridisciplinaires ».[3] Mais il semble qu'il faille dépasser une approche prescriptive pour se placer résolument dans une perspective éducative centrée sur l'apprenant, ses spécificités, ses attentes, ses besoins mais aussi ses propres représentations.

2.2 Question de recherche

Depuis plusieurs années, à travers les programmes et les textes officiels, l'Education Nationale a donné une place significative à l'éducation à la sexualité parmi les missions assignées à ses personnels. Cependant, les textes et la volonté politique ne suffisent pas toujours à la conduite d'actions (ou de recherche) visant une implication de l'ensemble des acteurs de l'école. Même si les personnels de santé sont largement impliqués, il semblerait que la situation des cadres et des enseignants pourrait être plus incitative sur ce champ.

C'est pourquoi il nous a paru important de chercher à approfondir la connaissance des représentations et des pratiques en matière d'éducation à la sexualité, de voir s'il existe des difficultés et d'identifier le cas échéant les obstacles à la généralisation nécessaire de la promotion de la santé en Segpa.

La première partie de le thèse (Chapitres 1 à 4) présentera le cadre théorique : l'organisation d'une Segpa et le public accueilli, la prise en charge de l'éducation à la sexualité par l'Education Nationale, le rôle des manuels scolaires et une approche sur les représentations sociales.

La deuxième partie de l'étude (Chapitres 5 à 7) sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats de trois corpus de recherche :
- les représentations et des pratiques des enseignants de Segpa et des personnels de santé, les représentations des personnels de direction
- l'analyse des ouvrages de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et de Prévention Santé Environnement (PSE) en matière d'éducation à la sexualité

[3] MEN. *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée*. Collection Repères. Guide du formateur. CNDP. 2004. 56 p.

- les représentations de la sexualité des élèves de Segpa, l'évaluation de la réalité de leurs connaissances et de leurs éventuelles pratiques

La dernière partie (Chapitres 8 et 9) nous permettra de discuter les résultats en les confrontant aux hypothèses de départ, puis d'envisager quelques perspectives qui devaient permettre de proposer, le cas échéant, des réflexions en termes de pédagogie, de formation, d'éthique, voire de fonctionnement des Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté…

[…]
Y a cinquante gosses dans l'escalier
Les filles plus tard veulent pas se marier
Pour faire des mômes
Dans cet univers de déprime
Malgré vos sourires et vos primes
Si y a plus d'enfants mes bons apôtres
Il faudra bien donner les vôtres

Y a cinquante gosses dans l'escalier
Qui rêvent du jour ou ils vont se tailler
Sur une moto
Pour tout bagage une vieille guitare
Vers des bleds qui sentent pas le cafard
Vers des copains et un soleil
Qui chauffe un peu plus que celui de Créteil
Y a cinquante gosses dans l'escalier

Y a cinquante gosses dans l'escalier
Paroles et musique de Pierre Perret - 1981

Chapitre 1 : Généralités sur la SEGPA

PARTIE 1

1. HISTORIQUE DE LA SEGPA

1.1 Des élèves différents ?

Les lois organiques de 1882 et 1887 ont institué et organisé la scolarité obligatoire en France. Très vite se pose le problème des « enfants anormaux ». En effet, hormis les enfants « idiots » auxquels s'intéressaient quelques médecins aliénistes, dont Itard en 1800, ou instituteurs, comme Seguin en 1845, et les enfants sourds pris en charge par l'Abbé de l'Epée (fin du 18e siècle), les autres « enfants anormaux » étaient complètement délaissés. Le problème est d'abord de définir et de comptabiliser les « anormaux » afin de les classer en deux groupes : ceux qui peuvent bénéficier d'un certain enseignement et ceux qui ne le peuvent pas. En 1904, la commission interministérielle présidée par Léon Bourgeois distingue les aveugles, les sourds-muets, les anormaux médicaux (idiots, crétins, imbéciles, épileptiques, hystériques, choréiques, paralytiques, hémiplégiques, et imbéciles moraux), les arriérés ou anormaux d'école, et les instables. (Nicolas & Andrieu, 2005) La médecine a une part prépondérante dans cette classification. La loi du 15 avril 1909 met en place les classes de perfectionnement. Le Ministère de l'Instruction Publique crée un examen destiné aux instituteurs assurant l'enseignement dans ces classes, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEEA) le 14 août 1909.

En 1922 sont créées les « écoles de plein air » (Chatelet, Lerch, Luc ; 2003) qui accueillent d'abord des enfants tuberculeux. Elles s'ouvrent ensuite à d'autres publics : enfants affaiblis, atteints de déficiences physiques ou mentales… Après la seconde guerre mondiale, plusieurs décisions importantes créent les bases d'une véritable prise en charge de l'enfance inadaptée :

- Une nomenclature est arrêtée, on supprime certains termes (déficient, arriéré, anormal…) au bénéfice d'« inadapté » ; une sous-direction à l'enfance inadaptée est créée au Ministère de l'Education Nationale ;
- La sécurité sociale crée dès 1946 des établissements de soins et de cures, puis ouvre en 1956, en collaboration avec l'Education Nationale, une prise en charge sous double tutelle, pédagogique et thérapeutique[4] ;

[4] MEN. Décret 56-284 du 9 mars 1956, modifié par décret du 27 octobre 1989 non paru au BO ; JO du 25 mars 1956

- Une inspection spécialisée est créée dans chaque département auprès de l'inspecteur d'académie.[5]

1.2 De l'origine des Sections d'Enseignement Spécialisé

Depuis 1909, les enfants et adolescents « arriérés » sont accueillis dans des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires jusqu'à l'âge de 14 ans[6]. La réforme Berthoin[7] a prolongé la scolarité jusqu'à 16 ans. A partir de 1967, c'est la création des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES). La circulaire du 21 septembre 1965 prévoit la création d'annexes pour enfants inadaptés accueillant 90 élèves dans un collège de 600 élèves (une annexe pour 4 collèges). La circulaire du 27 décembre 1967[8] évoque pour la première fois le terme de « Section d'Enseignement Spéciale » créée dans les CES pour l'accueil des « déficients intellectuels légers ». En effet, jusqu'à la réforme Berthoin, ces élèves restaient à l'école primaire jusqu'à l'âge de 14 ans. Ils étaient au mieux répartis dans deux classes, la première pour les 6-12 ans et une seconde pour les 12-14 ans. Mais le plus souvent une classe de perfectionnement accueillait tous les élèves de 6 à 14 ans à l'école primaire. La scolarité étant prolongée obligatoirement jusqu'à 16 ans, il devenait impossible de continuer à scolariser ces élèves jusqu'à cet âge dans les écoles élémentaires. L'organisation et le fonctionnement des sections d'éducation spécialisée (SES) créées dans le cadre des CES pour l'accueil de déficients intellectuels légers sont alors redéfinis dans cette circulaire.

Dès la création des SES, il est prévu d'accueillir ces « déficients intellectuels légers » jusqu'à 18 ans. Le premier objectif de ces structures est de proposer aux adolescents une formation professionnelle par le biais d'une éducation différente de celle des autres collégiens. Le deuxième est de les préparer à la vie sociale et à la vie pratique. La circulaire du 27 décembre 1967 organise la structure : deux groupes de 15 élèves de

---

[5] MEN, Circulaire du 10 octobre 1961, « Attribution des inspecteurs primaires spécialisés dans l'étude des problèmes que posent l'enfance et l'adolescence déficientes ou en danger », BO n°37, 1961, RLR 144-0

[6] MEN, Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles Autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés

[7] MEN, Ordonnance du 6 janvier 1959 relative l'âge de fin de la scolarité obligatoire en France porté de 14 ans à 16 ans.

[8] MEN, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, « Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers » RLR vol. VI., art. 520-0.

moins de 14 ans (l'équivalent de la 6e et de la 5e), deux autres groupes de 14/15 ans recevant une formation préprofessionnelle (l'équivalent de la 4e et de la 3e) et deux derniers groupes de 16/17 ans recevant une formation professionnelle. L'équipe pédagogique est constituée de huit à neuf enseignants pour 90 élèves et est animée par un responsable qui sera dégagé totalement d'enseignement, de fait sinon de droit. Il est prévu la tenue de réunions hebdomadaires de synthèse et de coordination entre instituteurs et professeurs techniques adjoints.

L'enseignement général est défini dans cette circulaire sous forme de « blocs horaires ». Par exemple, on trouve pour les élèves de moins de 14 ans un bloc de 10 heures contenant « l'acquisition des techniques de communication (lecture, élocution), éléments de calcul, opérations logiques élémentaires, mensurations, évaluations ». L'option consistant à proposer des « volumes horaires » permettait une souplesse qui visait la pratique d'un enseignement décloisonné que l'on cherche toujours à promouvoir aujourd'hui. L'enseignement professionnel devait être complété, dans la mesure du possible, par des contacts avec la vie des métiers, notamment sous forme de stages. Les deux caractéristiques importantes des SES, de leur création jusqu'aux années 1989-1990, semblent donc être un fonctionnement autonome et une formation professionnelle non qualifiante, ouverte sur le monde professionnel. Il faudra attendre de nouveaux textes qui vont modifier en profondeur les Sections d'Enseignement Spécialisé.

1.3 Une première réforme de la Section d'Enseignement Spécialisé

1.3.1 Les objectifs de la réforme

L'article 3 de la loi du 10 juillet 1989 *« fixe comme objectif de conduire d'ici 10 ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau de CAP ou de BEP et 80 % au niveau du baccalauréat ».* L'un des objectifs de la réforme est de réduire *« de façon déterminée, les sorties du système éducatif sans qualification ».* La circulaire de préparation de rentrée du 21 décembre 1988 (BO n°1, 1989) fixe l'objectif de conduire les 20 % restants au niveau V et stipule que *« les SES devront intégrer l'objectif de*

formation qualifiante vers le niveau V ». Par le décret du 19 février 1992 (BO n°12, 1992), la SES/SEGPA est reconnue comme pouvant préparer au CAP.

La loi du 10 juillet 1989 rappelle également l'objectif d'intégration comme étant d'une *« importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées ».* La mise en œuvre d'une politique d'intégration des enfants et des adolescents handicapés dans les établissements ordinaires se traduit ici par le vœu de voir les élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés intégrés, autant que possible, à un cursus « ordinaire ». Les Sections d'Enseignement Spécial deviennent donc des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

L'objectif de ces sections est donc de donner la possibilité aux élèves d'acquérir une qualification de niveau V. Mais, comme le souligne Cousin (2003), d'autres raisons peuvent être évoquées pour expliciter cette réforme. La formation professionnelle dans les SES, prévue dès la mise en place de ces structures, prévoyait 936 heures de formation alors que dans un lycée professionnel, après 3 années de formation pour un CAP, l'élève bénéficiait d'un temps de 2000 heures de formation. Ce décalage, au détriment de jeunes très en retard sur le plan scolaire, impliquait une modification des textes. D'autre part, les difficultés d'insertion des jeunes sans qualification ont commencé à se poser avec acuité à cette époque. La rénovation se justifiait également par le fait que la population scolaire des SES provenait de plus en plus des classes de l'enseignement ordinaire et de moins en moins des classes de l'enseignement spécial. En 1976, 20% des jeunes de SES provenaient des classes « ordinaires » et en 1989, 50%. De même, en 1989, 19,3 % des élèves de SES avaient des parents de nationalité étrangère alors qu'ils n'étaient que 8,5 % dans les collèges.[9] Cette contradiction entre les textes d'origine et leur application ne pouvait durer.

La loi du 10 juillet 1989 fixant comme objectif de conduire d'ici 10 ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau de CAP ou de BEP et la remise en cause du concept de déficience intellectuelle sont donc à l'origine de cette réforme. Mais quels en étaient les axes ?

[9] MEN, Enquête de la Division des Etudes et de la Prospective et du CNESPET, 364, 1985-1986.

1.3.2 Les axes de la réforme

La circulaire du 14 décembre 1990[10] organise la pédagogie des « enseignements généraux et professionnels adaptés ». Les principales idées mises en avant sont :

- L'enseignement dispensé doit permettre la validation d'une formation de niveau V. La mise en place d'un livret de compétence doit permettre l'ajustement du projet individuel de formation par rapport aux référentiels du CAP,
- Les champs professionnels pris en compte sont ceux des CAP existants ;
- Dans une perspective de « formation qualifiante », il faut développer des relations avec les autres structures de formation (Lycée Professionnel, dispositifs d'insertion…) ;
- Après deux années (cycle d'observation) en 6e/5e, les élèves poursuivent leurs études et accomplissent un cycle de formation de 4 ans, au-delà de 16 ans, dans le cadre d'une formation qualifiante.

Les deux caractéristiques importantes de cette réforme semblent donc être une ouverture sur le collège pendant les deux premières années (6e et 5e) et une ouverture sur le monde professionnel dans le second cycle. Une des difficultés constatées, du fait du développement des autres organismes de formation (notamment CFA), est la fuite importante des élèves entre 16 et 18 ans dans les deux dernières années de formation professionnelle. D'autre part, l'organisation de l'enseignement professionnel y est difficile puisque, dans un même atelier, doivent cohabiter des élèves de deux niveaux différents (première année de formation professionnelle avec la 4e, par exemple). Six ans à peine après cette importante réforme, de nouveaux textes paraissent et modifient à nouveau en profondeur cette structure. Une mission d'évaluation sur les Segpa présidée par l'Inspecteur Général J. Tardiveau deux ans plus tôt en est à l'origine.

[10] MEN. Circulaire 90-340 du 14 décembre 1990 « Organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés », B.O.E.N. n° 47 du 20 décembre 1990 R.L.R. : 516-5 ; 516-6

1.4 Une deuxième réforme en 1996

1.4.1 Les raisons de cette réforme

L'inspecteur général Tardiveau est chargé en 1994 d'une mission d'évaluation[11] sur la mise en place de la réforme de 1989. Son rapport dénonce un certain nombre de dysfonctionnements sur le plan institutionnel. Il n'y a pas eu de pilotage national, une grande liberté d'action a été laissée aux académies, d'où une grande hétérogénéité. Au niveau local, les Inspecteurs de l'Education Nationale chargés de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire et les Inspecteurs chargés de l'Enseignement Technique n'ont pas toujours collaboré pour harmoniser des points de vue différents, entraînant une animation *« éclatée, non coordonnée, très préjudiciable au bon fonctionnement des SES ».* Le partage des responsabilités, entre les responsables de l'Education Nationale et ceux des Conseils Généraux pour l'équipement des ateliers des SES d'une part, et le manque de coordination avec les Conseils Régionaux, en ce qui concerne la carte des formations professionnelles, ont fait que les spécialités enseignées ont très peu évolué. Et ce d'autant plus que les investissements pour les renouvellements d'ateliers étaient très lourds financièrement et que ceux-ci n'accueillaient qu'un nombre très limité de jeunes.

Ce même rapport Tardiveau critique en même temps des démarches pédagogiques. Il règne une grande confusion selon les lieux, l'engagement des équipes et la politique d'animation. On pouvait avoir dans certaines structures une préparation au CAP ; l'orientation pouvait se faire de manière privilégiée vers des structures de formation professionnelle dans certains cas ; il pouvait exister une mise en réseau des SES à certains endroits ; la formation par alternance avec le monde professionnel pouvait être au contraire privilégiée… Pour les équipes pédagogiques un énorme travail sur les référentiels, l'élaboration des livrets de compétences, la mise en place des évaluations et la validation des acquis est nécessaire. Mais très peu de formateurs étaient susceptibles d'aider les équipes qui se sentaient isolées. Enfin, l'élaboration du projet éducatif personnalisé, aspect essentiel du texte, se heurtait au choix très restreint de formations proposées aux jeunes.

[11] Tardiveau J., Capdevieille J., Guérin J-C. (1994). Rapport d'Inspection générale de mars 1994 sur « La rénovation des SES par Inspection générale de l'Education Nationale.

Le rapport Tardiveau dénonce donc tout à la fois des carences institutionnelles et des carences pédagogiques. Ses recommandations vont dans le sens d'une franche rupture. Dans ses propositions figurent notamment : la place de l'élève de Segpa, collégien à part entière ; le recrutement des élèves sur le critère de la grande difficulté scolaire et non plus du handicap ; des programmes scolaires identiques (mais adaptés) à ceux des collégiens « ordinaires » ; une orientation professionnelle en fin de 3e vers le lycée professionnel ou par l'apprentissage… Elles sont à l'origine de la réforme de 1996.

1.4.2 L'officialisation de la Segpa

La circulaire 96-167 du 20 juin 1996[12] officialise le sigle Segpa. Les élèves viennent désormais des classes de l'enseignement élémentaire. Certains peuvent venir d'une Classe d'Intégration Scolaire, mais dans ce cas, ils le sont dans le cadre d'une convention d'intégration. La Segpa n'a plus une vocation immédiatement professionnelle. Il s'agit de « faire acquérir aux élèves une autonomie et les acquisitions suffisantes en fin de troisième pour préparer une formation qualifiante et diplômante de niveau V » en mettant en œuvre un parcours vers une « professionnalisation progressive en quatrième et en troisième ». La formation qualifiante s'effectue donc après la troisième, prioritairement en Lycée Professionnel ou en Centre de Formation d'Apprentis. Mais « l'offre en collège devra rester exceptionnelle ». La politique de mise en réseau des ressources de formation est primordiale pour offrir aux jeunes une diversification des parcours. Cette évolution suppose l'intégration de la Segpa et de ses élèves au collège et une mise en conformité des enseignements avec la nouvelle organisation en cycles du collège. Cela est rappelé dans le rapport du recteur P Joutard concernant « l'évolution du collège »[13].

Le directeur adjoint responsable de la Segpa, sous l'autorité du chef d'établissement, organise :

- la pédagogie qui s'organise en trois cycles selon la même logique d'organisation des autres élèves du collège. Dans le dernier cycle est prévue une orientation des élèves vers une voie professionnelle, ce qui est très différent de la finalité du troisième cycle des collèges.

[12] MEN, Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996 « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°26 du 27 juin 1996, RLR 501-5

[13] Joutard P. (2001). Rapport officiel au Ministre de l'Education Nationale sur l'évolution du collège, 7 mars 2001.

- la répartition des enseignements entre Professeurs des Ecoles Spécialisés, Professeurs de Lycée Professionnel et Professeurs de Collège pour certaines disciplines (éducation physique et sportive, langues vivantes, disciplines expérimentales et technologiques). Cette organisation suppose que le projet de la Segpa fasse partie intégrante du collège.

L'évolution de 1996 se fait, bien sûr, dans la continuité mais on perçoit bien les importants changements dans l'organisation pédagogique. Les élèves de Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) seront accueillis dans le second degré avec la création des Unités Pédagogiques Intégrées (UPI)[14] en collège puis en lycée. Le problème posé reste donc celui de la délimitation entre élèves relevant du handicap et ceux relevant de la grande difficulté. La circulaire du 20 juin 1996 stipule que : *« Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition des compétences prévues à l'issue du cycle des approfondissements ».* Ils sont donc désignés comme étant « en difficulté » Mais dans le paragraphe suivant il est précisé « *Ils présentent sur le plan de l'efficience intellectuelle des difficultés et des perturbations qui ne peuvent être surmontées ou atténuées que sur plusieurs années et qui, sans relever du retard mental selon les critères définis par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), se traduisent par des incapacités et des désavantages tels qu'ils peuvent être décrits dans la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages* ». Ce paradoxe va trouver sa réponse au début des années 2000 par une nouvelle évolution des textes officiels.

1.5 De la loi de 1975 à celle de 2005

La loi du 30 juin 1975[15] sur le handicap est remplacée par la « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »[16] du

[14] MEN. Circulaire 2001- 035 du 21 février 2001, « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) », BO n° 9, LRL 501-5

[15] Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n°75-534 du 30 juin 1975 JO du 1er juillet 1975

11 février 2005. Cette loi introduit la notion de « Besoins Educatifs Particuliers » et définit la notion de handicap. Elle exclut du domaine du handicap les élèves de Segpa qui relèvent donc du secteur ordinaire. La circulaire « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré » d'août 2006 remplace la précédente. Elle stipule que « *la suppression des commissions de l'éducation spéciale, conséquence de la loi n° 2005-102 conduit à modifier les procédures d'accès aux enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré. L'orientation vers ces structures … relève désormais de la compétence exclusive de l'inspecteur d'académie… après avis d'une commission départementale d'orientation et réponse des parents… ».* La « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école »[17] de 2005 garantit la place et le rôle de la Segpa prenant en compte le fait que les élèves n'y seront plus admis par une commission d'éducation spécialisée. L'arrêté du 7 décembre 2005[18] crée les Commissions Départementales d'Orientation (CDO) vers les enseignements d'adaptation du second degré.

Les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés s'inscrivent donc dans le cadre des actions menées au bénéfice des élèves en difficulté au collège.[19] Un nouvel examen de qualification professionnelle remplace le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAAPSAIS), le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) et, pour les personnels du second degré, une certification est créée, le Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH) [20].

L'Adaptation Intégration Scolaire (AIS) disparaît donc au profit de l'Adaptation-Scolarisation des Handicapés (ASH). Il ne faut plus parler d'intégration mais de

---

[16] Loi 2005-12 du 11 février, « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », JO n°36, 2005

[17] Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

[18] MEN. Arrêté du 7 décembre 2005 « Composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré », JO du 17 décembre 2005, B.O. n° 1 du 5 janvier 2006
R.L.R. : 523-0

[19] MEN. Décret 2005-1013 du 24 août 2005 « Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège » BO n°31, 2005 Circulaire 2006-51 de rentrée du 27 mars 2006, BO n°13, 2006

[20] MEN. Décret 2004-13 du 05 janvier 2004, BO spécial n°4 du 26 février 2004, RLR 723-3c

scolarisation des enfants handicapés. Les Segpa, au même titre que les écoles élémentaires, les collèges ou les lycées, sont concernées par l'accueil des élèves handicapés (élèves d'Unité Pédagogique d'Intégration par exemple), accueil qui sera contractualisé par un Projet Personnalisé de Scolarisation[21] (PPS) établi à la suite de l'évaluation des besoins de compensation et du suivi devant être mis en place[22]. L'élève de Segpa tend à devenir un élève comme les autres, devant au même titre bénéficier d'une différenciation dans son parcours scolaire. Pour l'orientation en lycée professionnel, les élèves de Segpa sont soumis à la même procédure que les élèves de collège. Les interventions de Professeurs de Lycée et Collège (PLC) et de professeurs de lycée professionnel (PLP), y compris en enseignement général, tendent à se généraliser. Certains départements expérimentent l'intervention des Professeurs d'Ecole (PE) spécialisés de la Segpa au bénéfice des élèves en difficulté dans les cycles « ordinaires » en contrepartie de l'intervention des PLC en Segpa.

En fait, la Segpa entre dans le domaine de l'enseignement ordinaire. Seule la formation spécifique des professeurs d'école spécialisés (CAPA-SH) reste du domaine de l'ASH. Sur le plan pédagogique, l'accent est mis sur l'individualisation du parcours du jeune, sur l'acquisition de compétences et la validation d'acquis. Ces dernières se fontt désormais en référence au « socle commun des connaissances et des compétences » et non plus par rapport au livret de compétences. L'accès à la qualification de niveau V reste l'objectif mais l'utilisation de machines « dangereuses » est proscrite… Par ailleurs, la poursuite de la formation professionnelle au sein de structures adaptées dans les Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA) semble n'être justifiée que pour les élèves dont la situation justifie un internat éducatif.

La circulaire du 29 août 2006[23] banalise encore plus la Segpa au sein du collège. Les circulaires de rentrée de 2007 et 2008 ne font pour la première fois aucune mention des Segpa. La circulaire 2009-060 du 24/04/2009 *« a pour objet de donner, dans ce nouveau cadre réglementaire, des orientations pédagogiques pour les enseignements*

[21] MEN. Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, « Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation », BO n°32, 2006, RLR 501-5/ 516-3
[22] MEN. Décret 2005-1752 du 30-12-2005 « Scolarisation des élèves handicapés », JO du 31-12-2005 et du 25-2-2006, RLR 501-5 ; 516-1
[23] MEN. Circulaire 2006-139 du 29 août 2006 « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°32 du 07 septembre 2006

adaptés dans le second degré. Elle complète la circulaire n°2006-139 du 29 août 2006 et annule et remplace la circulaire n°98-129 du 19 juin 1998 et la note de service n°98-128 du 19 juin 1998 ». Dès les premiers mots de la circulaire, on note que *« le collège dispense à chaque élève, sans distinction, une formation dont le premier objectif est l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ».* Pour atteindre ce premier objectif, *« deux types de certification sont prioritairement visés: le certificat de formation générale, et la validation d'un nombre aussi grand que possible de compétences du socle commun de connaissances et de compétences. Pour quelques élèves, le diplôme national du brevet (D.N.B.) peut aussi être envisagé. »* Ce texte accentue donc encore la perte de spécificité des Segpa.

Le second objectif reste l'accession à une formation professionnelle de niveau V, mais les formations qualifiantes intégrées au Segpa ne sont plus citées, seules celles étant dispensées dans les EREA semblent devoir perdurer. Les enseignements délivrés par les Professeurs de Lycée Professionnel relèvent désormais d'un enseignement *« complémentaire ».* Il est notamment rappelé que sont *« exclus du champ de la dérogation les élèves des classes de quatrième et de troisième des Segpa. Cette mesure interdit notamment de les affecter à des travaux impliquant l'utilisation, l'entretien ou la maintenance de machines comportant des éléments mobiles concourant à l'exécution du travail qui ne peuvent pas être rendus inaccessibles durant leur fonctionnement. »* La circulaire n°2009-068 « Préparation de la rentrée 2009 »[24] du 20 mai 2009 conforte, bien sûr, ce nouveau texte.

En une trentaine d'années, l'« éducation spéciale » pour inadaptés a laissé la place à « l'adaptation-intégration scolaire » puis à l' « adaptation-scolarisation des handicapés » (ASH). On est passé d'une logique de filière à une logique de parcours et de projet individualisé. Il ne faut plus parler d'intégration mais de scolarisation des enfants handicapés. Les Segpa, au même titre que les écoles élémentaires, les collèges ou les lycées, sont concernées par l'accueil des élèves handicapés (élèves d'Unité Pédagogique d'Intégration par exemple), accueil qui sera contractualisé par un projet personnalisé de

[24] MEN. Circulaire n° 2009-068 Préparation de la rentrée 2009 du 20-5-2009 BO n°21 du 21 mai 2009, RLR : 520-0

scolarisation (PPS) établi à la suite de l'évaluation des besoins de compensation et du suivi devant être mis en place.[25]

2. SYNTHESE DE L'ORGANISATION DE LA SEGPA

La Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa) est une structure spécialisée du second degré, annexée à un collège. Elle occupe une place très à part dans le système éducatif français puisqu'elle se situe au carrefour de l'enseignement spécialisé, des enseignements du premier et du second degré et de l'enseignement professionnel. Elle a pour vocation d'accueillir des élèves en grande difficulté scolaire d'ordre pédagogique et/ou d'ordre comportemental. Son objectif est de consolider les acquis de l'enseignement primaire et de préparer les élèves à une future formation professionnelle.

2.1 Un schéma et des horaires variables

L'histoire et le projet de chaque Segpa autorisent des horaires variables (entre 199 et 226 h de cours pour toutes les sections de l'établissement sur une semaine). La dotation actuelle pour une Segpa est en général de 4 Professeurs des Ecoles chargés des enseignements généraux et de 2 Professeurs de Lycée Professionnel. Des Professeurs de Collège et Lycée viennent s'y adjoindre en fonction des dotations horaires disponibles (anglais, musique, technologie, EPS…). La structure peut varier selon le projet de la Segpa, lequel est lié au schéma départemental défini par l'Inspecteur d'Académie qui décide notamment de l'implantation des sections qualifiantes dans l'organisation des réseaux, incluant les lycées professionnels. Mais ce projet est également en liaison avec le projet académique élaboré par l'équipe rectorale.

2.2 Les spécialités professionnelles

À la logique ancienne des « métiers » enseignés en SES (Section d'Enseignement Spécialisé), s'est substituée une logique de « champs professionnels » regroupant des

[25] MEN. Circulaires relatives à la scolarisation des handicapés : circulaire du 30 décembre 2005, BO n° 10, 2006 ; circulaire du 31 juillet 2006, BO n° 31, 2006 ; circulaire de rentrée 2006, BO n°13, 2006 ; circulaire de rentrée 2007, BO n°3 , 2007 ; circulaire de rentrée 2008, BO n° 15, 2008

spécialités favorisant la formation et l'orientation professionnelle dans le cadre des préparations au CAP. Le choix et l'implantation des spécialités se font en fonction du bassin d'emploi et des ressources dans le réseau de la formation professionnelle (pluri-technologies de la production, agriculture-pêche, génie civil, construction métallique, bois, matériaux souples, maçonnerie, mécanique, électricité, électronique, échanges et gestion, communication et information, services aux personnes et services à la collectivité).

2.3 Une organisation pédagogique

Compte tenu de la spécificité de la Segpa et du public qui y est scolarisé, chaque division n'excède pas en principe 16 élèves. Les collégiens qui reçoivent un enseignement adapté participent comme tous les autres collégiens à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : CDI, clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, travaux des délégués, actions éducatives... De même, une aide à l'orientation et à l'insertion est indispensable. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel. Les élèves de Segpa, peuvent, comme tous les collégiens, recevoir des enseignements répondant à leurs besoins en dehors de leur groupe classe. Le directeur adjoint de Segpa (sous l'autorité du chef d'établissement) coordonne les actions de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il est le garant de la réalisation et de la communication des bilans annuels mentionnés à l'article 4 de l'arrêté du 7 décembre 2005[26]. A partir des informations qui lui sont communiquées par l'équipe éducative, l'enseignant de référence de chaque division définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève, inscrits dans un livret de compétences. Les enseignements, conjuguant des enseignements adaptés généraux et professionnels, sont assurés principalement par professeurs d'école spécialisés, titulaires de l'option F du CAPSAIS ou du CAPA-SH, qui sont les enseignants de référence des élèves de la Segpa, par des professeurs de lycée professionnel, par des professeurs de collège, (plus particulièrement en éducation physique et sportive, en arts plastiques, en langue vivante, en éducation musicale, dans les disciplines expérimentales et en technologie).

[26] MEN. Arrêté du 7 décembre 2005 « Composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré » JO du 17 décembre 2005.

2.4 La réunion de coordination et de synthèse

Le texte fondateur des SES instaurait pour le personnel enseignant de ces sections, instituteurs ou professeurs techniques, l'obligation de participer à des réunions de synthèse « où le cas de leurs élèves » est examiné et à des réunions classe-atelier regroupant l'instituteur et le professeur technique chargés d'une même classe pour assurer l'harmonisation des thèmes de travail et des progressions. Une circulaire ultérieure précisait que deux heures par semaine étaient consacrées à la coordination et à la synthèse. Ceci sera confirmé dans la circulaire d'organisation du 20 juin 1996 ayant pour objet « d'une part la concertation de l'équipe de la Segpa sur son projet pédagogique, d'autre part le suivi de chaque élève, ses possibilités d'évolution, les soutiens et les aides divers à lui apporter ». G. Amado et A. Guittet (1984) distinguent cinq grandes catégories de fonction de la réunion de coordination et de synthèse : réunion d'information descendante (vers le groupe), réunion d'enquête (informations venant du groupe), réunion de résolution de problèmes, réunion d'analyse du fonctionnement du groupe et de régulation et réunion à but conversationnel. (Amado, Guittet, 1984).

2.5 Une intégration progressive au sein du collège

La volonté d'intégration d'une Segpa au sein du collège est toujours souhaitée. Des actions concrètes sont mises en place pour favoriser l'intégration des élèves de Segpa : temps d'accueil et de découverte de la Segpa par les autres élèves du collège, moments de tutorat, lieux communs (CDI par exemple), réflexion autour de problèmes communs ou de situations difficiles ou critiques... Le maître mot est « projet ». Le chef d'établissement a, en l'occurrence, un rôle prépondérant dans l'impulsion de ces projets dans la vie du collège. Ils sont très souvent basés sur les relations entretenues avec le directeur de la Segpa, membre de l'équipe de direction, avec les personnels de cette structure, voire avec les élèves qui la fréquentent.

2.6 Le fonctionnement pédagogique : les cycles et les objectifs

La scolarité est organisée sur quatre années et la progression individualisée des élèves s'inscrit dans le cadre des trois cycles du collège.

2.6.1 Le cycle d'adaptation : accueillir les élèves et faciliter leur adaptation

Les situations d'apprentissage sont adaptées à leur niveau et les apprentissages technologiques sont dispensés dans les mêmes conditions que pour les élèves de sixième ordinaire. L'année de 6e a une double fonction d'adaptation et d'appropriation ou de réappropriation des savoirs afin de redonner confiance à l'enfant en ses propres possibilités et de lui permettre de maîtriser les méthodes de travail et les compétences indispensables à sa réussite scolaire et à la recherche ultérieure d'une qualification. L'accent est mis sur la recherche de la plus grande autonomie possible dans la vie personnelle et sociale, la mise en place d'une pédagogie visant le développement de capacités transversales à toutes les activités telles que les capacités de communication et de prise d'information dans des situations variées, de résolution et de décision face aux problèmes, d'organisation et d'évaluation. A l'issue de ce cycle, les élèves en trop grandes difficultés pourront être réorientés vers un établissement spécialisé, sur dossier.

2.6.2 Le cycle central : fortifier les apprentissages généraux et technologiques

Il vise à l'approfondissement des acquisitions des différents domaines conçues dans la perspective d'entrée dans une formation qualifiante. Dès la première année du cycle, l'enseignement technologique accorde la plus large part à l'expérimentation et à la manipulation. Le projet technique permet de mettre en oeuvre des activités débouchant sur des réalisations concrètes, point d'appui d'une pédagogie de la réussite. Au cours de la deuxième année, les projets techniques mobilisent plusieurs technologies et s'appuient sur des supports qui peuvent être professionnels. De plus, lors de ces deux années, la réflexion de l'élève est étayée et enrichie par la formation technologique, ainsi que par une formation sur les métiers et une découverte progressive du monde du travail qui s'appuie sur des stages de courte durée ou de visites d'entreprises. La mise en réseau des Segpa dans certains départements permet également aux élèves de 4e de découvrir d'autres ateliers et de nouvelles techniques. L'éducation à la citoyenneté constitue un point important de la formation du cycle central. Elle doit permettre à l'élève de repérer les systèmes sociaux qui l'entourent.

2.6.3 Le cycle d'orientation : engager l'orientation vers une formation qualifiante

Ce cycle est caractérisé par une visée d'ensemble plus professionnelle. Les activités proposées participent au développement des compétences requises par les métiers du champ professionnel. Au cours des stages organisés pendant l'année, l'élève précise son projet professionnel. Il fait preuve de sa capacité à se prendre en charge et affirme progressivement son autonomie sociale. Les programmes et les référentiels de CAP sont pris en compte dans la mise en oeuvre de la formation. Facteur de motivation, le Certificat de Formation Générale (CFG) est présenté à l'issue de ce cycle. A l'issue de la 3e, la vocation de la grande majorité des élèves est d'accéder à une formation en Lycée Professionnel ou en Centre de Formation des Apprentis (CFA) pour préparer un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). Mais certains élèves de Segpa partent aussi en Lycée Professionnel. Un maintien en Segpa peut être envisagé si nécessaire, ce qui est assez rare. L'accent est alors mis sur le projet personnel de l'élève avec un planning particulier de stages en entreprise, en accord avec la famille qui doit être partie prenante du projet. L'orientation en Lycée Professionnel devient plus que jamais une voie de formation pour des élèves qui peuvent ainsi bénéficier d'un soutien particulier dans la préparation d'un CAP, voire d'un Baccalauréat Professionnel.

3. LE RECRUTEMENT DU PUBLIC

3.1 L'orientation

L'orientation dans un établissement spécialisé se fait à l'aide d'un dossier élaboré par les personnels qui ont à connaître l'enfant ou l'adolescent et dépend depuis le 5 décembre 2006 d'une commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré, suite à la loi du 11 février 2005. Les critères d'orientation se fondent sur un constat d'échec ou de difficulté scolaire. La commission doit donc veiller à ne pas orienter en Segpa ou en EREA des élèves qui ont les capacités nécessaires pour réussir une scolarité en collège, mais dont le comportement pose des problèmes à l'établissement scolaire. A noter que cette orientation demeure à caractère dérogatoire. La commission remplace les anciennes CCPE et CCSD. Elle siège à la Maison Départementale des Personnes Handicapées. L'affectation dépend de l'examen fait de

chaque dossier et de l'adéquation de la problématique de l'élève au projet général de la structure, mais aussi du nombre de places disponibles.

3.2 Le fonctionnement de la Commission départementale

La commission départementale est statutairement présidée par le Directeur Académique des services départementaux de l'Education Nationale, assisté du médecin conseiller technique départemental et de l'assistant social conseiller technique départemental. Elle comprend également, désignés par ce même Directeur Académique pour une durée de trois ans : un inspecteur chargé d'une circonscription du premier degré, un inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'ASH dans le département, un directeur d'école, un principal de collège, un directeur adjoint de Segpa, un directeur de EREA, un enseignant du premier degré, un enseignant du second degré, un enseignant d'un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, un psychologue scolaire, un directeur de centre d'information et d'orientation, un conseiller d'orientation psychologue, un assistant de service social, un pédopsychiatre, trois représentants de parents d'élèves, un représentant de parents d'élèves des établissements privés sous contrat. La commission examine les dossiers des élèves pour lesquels une proposition d'orientation vers des enseignements adaptés (Segpa ou EREA) a été transmise par l'école ou l'établissement scolaire ou une demande d'admission formulée par leurs parents ou leur représentant légal, à l'exclusion des élèves qui ont fait l'objet d'une décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. Les parents ou le représentant légal des élèves concernés sont invités à participer à l'examen de la situation de leur enfant. La commission émet un avis sur ces propositions et ces demandes. L'avis de la commission est transmis aux parents ou au représentant légal pour accord. Ceux-ci font savoir s'ils acceptent ou s'ils refusent la proposition, dans un délai de quinze jours à compter de la date d'envoi de l'avis. En l'absence de réponse dans ce délai, leur accord est réputé acquis.

Les directeurs adjoints de SEGPA et les directeurs d'EREA veillent à la réalisation d'un bilan annuel pour chacun des élèves. Ce bilan est communiqué aux parents ou au représentant légal. Il est transmis à la commission si une révision d'orientation est souhaitée par les parents ou par l'établissement scolaire. Au vu de l'avis de la commission, le Directeur Académique, des services de l'éducation nationale, prend toute

décision susceptible de modifier l'orientation des élèves. La commission est chargée du secrétariat : enregistrer les demandes, veiller à l'instruction des dossiers et à la convocation des parents, organiser les réunions de la commission, en rédiger les procès-verbaux, notifier les décisions aux familles. Son rôle est central. La connaissance des personnes et des structures permet bien souvent de proposer des solutions adaptées aux cas examinés.

4. LES ELEVES DE SEGPA

4.1 Quelques chiffres

Il ne semble pas qu'il y ait d'étude récente sur cette population. Les statistiques diffusées par le ministère de l'Éducation nationale sont devenues, avec le temps, très imprécises quant à la caractérisation des jeunes accueillis qui paraissent tous englobés dans la catégorie des élèves en « grandes difficultés scolaires », ce qui les banalise presque totalement et ce dont on peut à la fois se réjouir et s'inquiéter.

Dans les statistiques antérieures à 1990, il peut être intéressant de relever les catégories complémentaires de celle des « déficients légers » qui seraient aujourd'hui repérés comme étant des élèves « en grande difficulté ». En 1988-89, pour la France métropolitaine, sur 114 398 élèves, on trouvait : 4 313 « déficients moyens » (3,8 %) - 1092 « troubles du comportement » (1%) - 3728 « non handicapés » (3,2 %) - 241 malentendants - 200 handicapés moteurs - 68 amblyopes - 39 infirmes moteurs cérébraux. Ces nombres montrent que la Segpa est un lieu privilégié d'intégration dans le second degré.[27]

Il reste que 91,5 % de la population des SES/SEGPA en 1988-89 était composée d'élèves « en grande difficulté » au regard des critères actuels. Faute de statistiques publiées et exploitables, on ne peut dire ce qu'il en est aujourd'hui... On notera que le rapport de l'IGAEN de septembre 2000 faisait état de 9,4 % d'élèves de Segpa en sixième provenant de « l'enseignement spécial et adaptation du premier degré » auxquels il fallait ajouter 4,8 % d'élèves provenant de CLIS. On avait donc là 14 % de cette population qui paraissait relever du handicap.

[27] MEN. Note d'information 89-50, « Les élèves scolarisés dans les SES en 1988-89 », DEP.

Les études et les statistiques produites par la Direction de l'évaluation et de la prospective indiquent que 85% des élèves de Segpa sont issus de nos jours de l'enseignement ordinaire. Il s'agit d'élèves plus âgés : 99,3% d'entre eux sont en retard au niveau 6e (12 ans et plus) alors que ce taux n'est que de 17,8% pour l'enseignement ordinaire. Ce sont majoritairement des garçons, à 60%.

Dans la Note d'Information de novembre 2000, « Les EGPA du second degré en 1999 »[28], on relève que *« les enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité sont proportionnellement plus nombreux dans les Segpa que dans les collèges… En SEGPA, la proportion de fils d'ouvriers s'élève à plus de 4 enfants sur 10 pour les élèves français et à près de 6 sur 10 pour les élèves étrangers... Dans les Segpa, contrairement aux collèges, on trouve très peu d'enfants dont la profession du chef de famille est « cadre et profession intellectuelle supérieure ».*

En 2009-10, la population[29] compte :
- des enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité proportionnellement plus nombreux dans les Segpa (24,4 %) que dans les collèges (7,4 %). Alors que dans les collèges 27,4 % sont issus d'une famille dont le chef est ouvrier, c'est le cas de plus de 45,9 % Segpa. Cette surreprésentation peut s'explique par le fait que 67 % de la population active étrangère ou d'origine étrangère appartient à des catégories socioprofessionnelles défavorisées ;
- 7 % d'élèves appartenant à une catégorie sociale plutôt favorisée contre 28,3% en enseignement ordinaire

Toujours dans *Repères et Références statistiques* de 2010, on note 6 % d'élèves en intégration individuelle en Segpa. On imagine donc que 94 % des élèves viennent de l'école primaire. Cet ouvrage nous donne d'autres renseignements. Ce sont des élèves plus âgés que dans l'enseignement « ordinaire » : les élèves en 5ème Segpa sont 93,8 % à avoir 13 ans alors qu'en 5ème « ordinaire » 75,5 % des élèves ont 12 ans. En 1988-1989, il y a 18,5% d'élèves de nationalité étrangère en Segpa contre seulement 7 % dans

[28] MEN. Note d'Information 00-44 de novembre 2000 « Les EGPA du second degré en 1999 », DEP, 2000
[29] MEN. *Repères et Références statistiques édition 2010,* pages 92-145

l'enseignement « ordinaire ». En 1999-2000, cet écart s'est réduit : on trouve 9 % d'élèves de nationalité étrangère en Segpa contre seulement 5 % dans l'enseignement « ordinaire ». En 2009[30], cet écart se réduit encore puisque les chiffres sont respectivement de 3,9 % et 2,9 %. Cependant, ces résultats sont à aborder avec précaution : il n'y a pas d'étude sur le fait que les élèves puissent être d'origine étrangère (première voire deuxième génération).

Tableau 1 : Répartition des élèves de SEGPA en 2011-2012[31]

France métropolitaine et DOM	***Garçons***	***Filles***	***Total***
6e SEGPA	12 186	7 762	19 948
5e SEGPA	15 005	9 568	24 773
4e SEGPA	15 878	9 699	25 577
3e SEGPA	15 883	9 774	25 657
Total	**58 952**	**36 803**	**95 755**

En novembre 1998, Roland Goigoux, maître de conférence à l'IUFM d'Auvergne, rendait un rapport sur « les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés » suite à un appel d'offres du Ministère de l'Education Nationale (Goigoux, 1998). Son étude a concerné 561 élèves de Segpa. Les caractéristiques de cet échantillon étaient similaires aux caractéristiques moyennes des élèves scolarisés en France dans l'enseignement adapté du second degré. Elles corroborent les chiffres énoncés ci-dessus. L'échantillon d'élèves comporte 41% de filles et 59% de garçons, pourcentage identique à la proportion nationale. 86% (au lieu de 91% dans la Note d'Information 00-44) des élèves de 5e ont un an de retard. 97% des élèves de Segpa sont issus de la catégorie socioculturelle la plus défavorisée. 52% des élèves entrés en 6e Segpa étaient issus des classes primaires ordinaires alors que 39% provenaient de l'enseignement adapté du premier degré. Roland Goigoux constatait à la lecture des résultats de son étude que *« les élèves de Segpa obtiennent en français, en moyenne, des résultats similaires à ceux des 5% des élèves les plus faibles scolarisés en 6e. »*

[30] Viry D. (dir.) (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2009*, DEPP, septembre 2009

[31] *Source : Repères et références statistiques, 2012,* 4.19 Les élèves de Segpa.

4.2 Les caractéristiques des adolescents de Segpa

Pour résumer, le public des Segpa est capable d'apprendre et de réussir, mais pas dans les conditions scolaires ordinaires. Le connaître, c'est connaître son passé scolaire et c'est s'efforcer de lui proposer des situations de réussite pour des objectifs comparables à ceux proposés aux autres élèves du collège. Il faut cependant aller plus loin dans l'essai d'analyse. On ne peut pas caractériser les élèves des Segpa comme étant toujours des jeunes « déficients intellectuels » mais comme étant parfois des élèves en « grande difficulté ». Cela étant, il faut quand même tenter d'essayer de cerner les caractéristiques de ces élèves, dans leurs diversités même, sans les caractériser de façon trop globale. Pour y répondre, trois approches doivent peuvent être privilégiées : cognitive, comportementale et affective, biologique. On peut aussi privilégier une approche référée à la notion de « sens » qui vise à lier davantage « psychique et cognitif », évitant le partage toujours artificiel de l'individu en plusieurs « morceaux ». Le choix effectué ici nous paraît davantage correspondre à une compréhension multifactorielle des difficultés de l'élève des Segpa (C. Cousin, 2000).

4.2.1 Une approche cognitive

Parmi les approches cognitives possibles, celle de B. Gibello (1984) qui propose des concepts opératoires complétant l'approche officielle rappelée ci-dessus, paraît aujourd'hui encore la mieux adaptée à notre réflexion. Elle peut être contestée mais présente à notre avis l'avantage de donner un aperçu de la diversité des difficultés des élèves des SEGPA, évitant pour l'analyse le risque de banalisation attaché à l'étiquette de « très grande difficulté scolaire», ce qui paraît tout aussi réducteur que de classer ces jeunes dans une grande catégorie de « déficients ».

B. Gibello (1984) propose une classification simple en trois catégories des différentes formes des troubles de l'intelligence (ou comme on les caractérise actuellement des « perturbations de l'efficience intellectuelle ») : celles qui sont en rapport avec la capacité de l'appareil intellectuel, celles qui sont liées à une structuration anormale des contenants de pensée et enfin le groupe de celles qui peuvent être considérées comme relevant des « névroses » et présentant des anomalies intellectuelles fonctionnelles. On peut trouver en Segpa des élèves relevant de l'une ou de l'autre de ces catégories.

Dans la première catégorie, il distingue tout d'abord, comme le fait la classification mondiale mais en adoptant une terminologie différente, les « débiles légers » par leur QI se situant entre 69 et 50, qui manifestent leurs difficultés par *« une maîtrise incertaine de la langue écrite, un vocabulaire limité et une mauvaise distinction des différents éléments du langage (verbes, noms, adjectifs)»*. A côté de ces cas, que nous ne devrions qu'exceptionnellement trouver en Segpa, il relève l'existence de « niveaux limites » qui eux paraissent correspondre à nombre de ces élèves en très grande difficulté que nous connaissons en Segpa.

Dans la deuxième catégorie, B. Gibello range des jeunes qu'il décrit comme ayant un QI normal mais qui présentent *« des troubles importants de la symbolisation du temps et de la durée, de l'espace et des représentations mentales, constituant, à des degrés variables, un mélange de symptomatologie dyschronique, dyspraxique et dysgnosique. Il s'y ajoute de graves anomalies de l'élaboration et de l'équilibration des structures logiques [...] qui contrastent avec un niveau intellectuel normal ».* Il appelle ce syndrome *« dysharmonie cognitive pathologique »* (DCP). Ce syndrome traduit l'incohérence des *« contenants psychiques ».* Il distingue en effet des contenants et des contenus psychiques. Les contenus de pensée sont constitués par *« les représentations mentales, conscientes et préconscientes : perceptions et affects actuels, souvenirs, projets et anticipations, ainsi qu'inconscientes refoulées. Ce sont aussi ce qui nous passe par la tête : mots, idées, images, et, en général, toutes nos pensées conscientes ».* Ces contenus de pensée ont sens par l'effet des contenants de pensée. Le contenant de pensée est *« l'univers psychique dans lequel les contenus de pensée peuvent : apparaître, prendre sens, être compris par soi-même et par les autres, être communiqués ».* Le rôle des contenants de pensée se constate dans le langage, l'organisation de l'espace, celle du temps, de la logique, de la représentation de soi.

Dans le cas de *« troubles de contenants de pensée »* (Gibello, 1987) entraînant une dysharmonie cognitive pathologique, la caractérisation peut se préciser de la manière suivante: *«... Ce trouble se spécifie par un développement inhomogène des contenants de pensée... Dans une partie des domaines de la pensée, ils utilisent des stratégies correspondant à leurs âges et niveau intellectuel. Mais pour d'autres domaines, ils emploient encore des modes de pensée abandonnés depuis longtemps par les camarades de même âge et niveau intellectuel… Dans certains domaines de leurs études, ils*

donnent satisfaction, "n'ont pas l'air bête". Dans d'autres domaines, au contraire, ils ne "comprennent rien" à ce qui leur est demandé, et rien de plus aux corrections qui leur sont données : ils interprètent les reproches qui leur sont faits comme des injustices, incapables qu'ils sont d'en saisir le bien fondé... Les troubles de contenants de pensée s'accompagnent d'anomalies de la représentation de soi, autrement dit par des troubles de type "narcissique". Ils donnent lieu à une symptomatologie dépressive camouflée par des réactions de prestance et de persécution multiples et vigoureuses. »

Toujours dans cette deuxième catégorie, B. Gibello range des jeunes pour lesquels *« les examens psychométriques mettent en évidence une étonnante discordance entre un niveau intellectuel banal et une organisation du raisonnement et de la pensée en général au niveau de celle d'un enfant de 6 à 7 ans »*. Ce retard est global, massif, tout comme l'échec scolaire. Gibello entre autres en attribue la cause à une carence culturelle ou à une déculturation.

La troisième catégorie regroupe des sujets ne présentant pas d'anomalie des contenants de pensée, mais des perturbations des contenus de pensée et des investissements de ces contenus, souffrant d'inhibition intellectuelle au sens propre du terme.

Ce très court survol nous a paru nécessaire car les élèves de Segpa sont pour nombre d'entre eux recrutés à partir d'un dossier psychologique dont les indications devraient permettre de les situer par rapport aux différents stades de la pensée logique du stade préopératoire concret au stade formel, et par conséquent devraient permettre de faire apparaître un retard mental (exceptionnellement), un niveau limite, une dysharmonie cognitive pathologique ou un retard d'organisation du raisonnement (ROR). Une étude déjà ancienne a confirmé l'existence de ces catégories dans le public de Segpa. Il faut être conscient de la grande hétérogénéité qui peut exister dans une classe de Segpa. Ces notions de *« retard d'organisation du raisonnement »* et de *« dysharmonie cognitive »* paraissent être toujours au cœur de la réflexion psychopédagogique concernant cette catégorie de population et on ne peut que reprendre pour terminer ce que note J.-L. Moracchini (1987) : *« Le tableau que dresse B. Gibello de la dysharmonie cognitive n'est pas sans rappeler le portrait robot de bien des élèves de SES. Qu'on en juge : les sujets atteints ont un QI performance supérieur au QI verbal, une mauvaise mémoire, une agressivité mal contrôlée, des sentiments dépressifs et de culpabilité masqués par des réactions hypomaniaques Sur le plan clinique, les sujets se présentent comme*

instables dans leur motricité et dans leur investissement affectif. On relève une motricité médiocre, avec une lenteur dans l'exécution des mouvements, une mauvaise précision, des gestes, des difficultés scolaires ultra-précoces et un fonctionnement sur le registre instabilité/punition. La pensée est caractérisée par un pseudo-raisonnement qui empêche la résolution des problèmes et par des difficultés très importantes de symbolisation de la durée et du temps. Ces enfants sont incapables d'anticiper, se situent mal ou pas du tout dans la fratrie, ne savent utiliser pas l'heure et parfois ne connaissent pas les jours de la semaine ». Précisons cependant que les remarques liées au « QI » sont aujourd'hui très relativisées (Berger, 1999).

Plus que dans toute autre classe du collège, l'enseignant en Segpa se trouve devant un public dont l'hétérogénéité intra-personnelle et interpersonnelle au regard des processus cognitifs dans la mise en place de la pensée logique est très grande.

4.2.2 Une approche relationnelle

Cette approche des troubles de l'intelligence ne doit pas faire oublier, dans la caractérisation de ces adolescents, celle plus comportementale et affective, liée aux perturbations des relations que le jeune entretient avec lui-même et avec son environnement et dont les manifestations ne peuvent seulement s'expliquer par des considérations faites sur les perturbations de l'efficience intellectuelle. Il semble que ce qui domine ici est l'insécurité (sous des dehors variés évidemment) et l'instabilité. Première insécurité, celle qui est liée à l'apprentissage et au rapport au savoir. Celui-ci est constitué à la rencontre du psychique et du social, dans une dynamique qui a été souvent perturbée chez ces jeunes, tant dans la famille qu'à l'école.

Comme le dit J.-M. Hoel (1987), longtemps responsable de la formation des maîtres de l'AIS dans l'académie de Créteil : *« Apprendre, c'est s'avancer dans un domaine peu, mal connu, c'est l'expérience de l'incertitude qui peut durer des semaines et des mois Les repères familiers, les habitudes et certitudes acquises deviennent inopérants… Apprendre c'est aussi l'expérience du dépassement, qui implique presque toujours ruptures. Rupture avec toutes sortes d'acquis, de repères "dépassés", avec l'immédiat, le concret, les représentations d'évidence, avec les autres dont l'assistance, le soutien*

s'arrête à un moment donné, où il faut (dans sa tête), larguer les amarres… Apprendre, connaître, penser, c'est se détacher, s'arracher, difficilement, douloureusement ».

Il semble qu'avec les adolescents des Segpa, il faut plus qu'avec tout autre être conscient de la difficulté de cette rupture, de cet arrachement à soi pour être disponible à l'objet de savoir ; nous devrons tout faire pour mettre les jeunes, au mieux, en condition de réaliser cet « oubli » de soi favorisant le désir de « l'aventure de l'apprentissage ». Il y a chez ces jeunes, souvent, une véritable peur d'apprendre parce qu'il peut y avoir une véritable « mainmise des affects sur l'organisation intellectuelle ». Nous devons être conscients de l'obstacle, savoir qu'il y a chez certains, dans l'impossibilité fondamentale d'apprendre, une peur qu'il faut reconnaître et au moins respecter. On a pu aussi parler de la « grande vulnérabilité » des fonctions du moi et du narcissisme chez ces élèves, concernant à la fois la capacité de traiter avec la réalité externe et avec la réalité interne qui interfèrent directement dans les activités scolaires (Berger, 1999).

Cette insécurité et cette vulnérabilité existent aussi au plan relationnel et conditionnent la constitution de l'identité, d'où une angoisse et une agressivité souvent grandes, relayées par un sentiment profond du « juste » et de « l'injuste ». Les élèves des Segpa savent moins que les autres exprimer, relativiser, mettre à distance, relayer par l'humour, ce sentiment commun à tous les adolescents, ce qui se peut quand l'individu dispose du langage et des ressources psychiques indispensables (Berger, 1999). Les rapports qu'ils entretiennent sont souvent empreints d'une forme d'agressivité verbale, miroirs des rapports sociaux et des rapports de force qu'ils subissent chaque jour.

P. Jeammet (1993) et S. Boubaki (2000) le soulignent : *« Pour soumettre l'adolescent à son pouvoir, l'adulte ressent le besoin de le dévaloriser. Celui-ci est touché dans son identité. Il se sent meurtri et peut-être en nourrira-t-il un sentiment de révolte. L'humiliation et l'interdit sont deux registres distincts. L'humiliation est un puissant moteur de conduites violentes car l'identité blessée de l'un cherchera à atteindre, en réponse, l'identité de l'autre. A l'inverse, l'interdit se passe de commentaires, il n'a pas besoin d'être blessant, il ne rend pas coupable».*

Dévaloriser, par une parole qui peut nous paraître anodine, un jeune qui a déjà de lui-même une image négative touchera d'autant son identité que celle-ci est floue, ce qui est

le cas de tant de jeunes des Segpa. Un retour mal maîtrisé visera l'identité personnelle du professeur et non pas sa fonction, et elle la visera par un acte et non par le medium de la langue mal maîtrisée. La violence sous toutes ses formes commence souvent comme cela. On pourrait également tirer profit de nombreux écrits sur la réflexion sur la violence à l'école qui est propre à caractériser également les réactions des jeunes en difficulté que nous accueillons.

4.2.3 Une approche « biologique »

Toute caractérisation serait incomplète si nous n'avions présent à l'esprit, de façon très prégnante, les paramètres liés aux problèmes d'ordre « biologique ». Les jeunes de Segpa sont souvent, plus que d'autres au collège, mal nourris (de leur fait ou de celui de leur famille, en quantité ou en qualité), mal équilibrés dans leur sommeil, disposant de ce fait de peu de ressources d'attention. Si, individuellement, le professeur ne dispose que de moyens très limités en ce domaine, il doit se montrer attentif à la vie des jeunes et s'efforcer de moduler sa demande en ce qui concerne les formes de l'attention sollicitée. Il faut cependant savoir que les performances intellectuelles de ces élèves sont sujettes à des variations rapides, sur des durées courtes, plus ou moins périodiques.
Dans un rapport intitulé *« Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire »*, les auteurs A. Hussenet et P. Santana (2004) notent *« qu'un certain nombre d'élèves ne correspondent pas à la vocation des Segpa : élèves présentant un retard mental ou des difficultés instrumentales, surreprésentation d'élèves d'origine étrangère, notamment maghrébins, gitans, proportion quelquefois élevée de QI moyens, surreprésentation des garçons. Elle mentionne la disparité des critères de recrutement selon les endroits et surtout une répartition inégale sur le territoire sans que les besoins soient rigoureusement analysés ».*

Les auteurs s'interrogent sur ces élèves en difficulté à la fin de la scolarité obligatoire. Ils relèvent des problèmes affectifs, nombreux et particulièrement perturbants, des questions psychiatriques, une variété des conduites à risque (conduites addictives, tentatives de suicides…). Ils évoquent quelques points à ne pas ignorer pour comprendre et agir : le fait que la difficulté scolaire se construit très tôt, bien avant le collège, les inégalités sociales qui jouent un rôle déterminant, le phénomène de cumul, année par année, accroissant considérablement l'influence des professions et des catégories sociales. Ils font référence à l'encadrement familial, au climat

«éducationnel», à la qualité de la relation famille-école qui sont essentiels pour la réussite, au retard scolaire qui a des conséquences extrêmement graves sur la carrière de l'élève. Enfin ils réaffirment qu'il n'y a pas de déterminisme absolu et qu'il est possible de faire progresser les élèves beaucoup plus qu'on le pense couramment, que le lieu de scolarisation induit l'échec ou la réussite (l'effet établissement et l'effet maître sont considérables), et que la pauvreté est un facteur absolument majeur.

4.2.4 Les élèves ayant un trouble du comportement

Nous avons vu que la circulaire 2009-060 du 24 avril 2009[32] réitérait le fait que les Segpa *« n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement. »* Mais les Segpa, au même titre que les écoles élémentaires, les collèges ou les lycées, sont concernées par l'accueil des élèves handicapés. A ce titre, certains des élèves accueillis peuvent aussi présenter des troubles du comportement. Ces élèves nécessiteraient une prise en charge particulière qui demanderait des compétences complexes. Il nous paraît important d'étudier les troubles du comportement afin de comprendre les difficultés éprouvées par les enseignants. Une formation réellement adaptée contribuerait à les aider à surmonter les difficultés auxquelles ils se heurtent dans ces structures avec ces élèves.

Les principaux symptômes des Troubles et Déficits de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) sont le déficit attentionnel (grande distraction, zapping, faible capacité de concentration), l'hyperactivité (agitation désorganisée, incapacité à rester en place, « bougeotte », incapacité d'accéder à la « passivité »), l'impulsivité (incapacité à contrôler son comportement, hyperexcitabilité, changement d'humeur, impulsion agie, incapacité d'inhiber, difficulté à penser le temps, à anticiper, à planifier, mémoire à court terme fragilisée). Le TDAH est très souvent associé à un autre trouble. (Konofal, Lecendreux, Touzin, 2005). Il n'y a pas de diagnostique fiable et spécifique de l'hyperactivité. Les personnes qui en souffrent ont un déficit sur le plan de la vigilance, une incapacité à sélectionner les informations pertinentes (mouches qui passent, bruits extérieurs, bruits internes…). Pour aider à l'évaluation clinique, il existe l'échelle de Conners ; un questionnaire abrégé (28 items) pour les enseignants existe et peut les aider à émettre une première hypothèse. Le principal problème posé par un TDAH est le

[32] MEN. Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009 « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°18 du 30 avril 2009 RLR : 516-5

trouble de l'attention, pas l'hyperactivité. Il existe une médication, après l'âge de 6 ans, avec des effets secondaires : perte de l'appétit, amaigrissement, troubles du sommeil... Certains enseignants peuvent être confrontés à des Troubles de l'Opposition avec Provocation (TOP) à des Troubles de la Conduite ou à des Troubles Obsessionnels Convulsifs (TOC).

Intéressons-nous à ce que nous montrent ces élèves en difficulté d'apprentissage. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Paul Fernandez, psychologue clinicien, coordinateur du département Prévention à l'INS HEA.

- Sur le plan relationnel, c'est le sentiment d'insécurité interne qui domine souvent. La question de l'attachement et des interactions primaires entre la mère et l'enfant rejoint la question de l'accordage et de la sécurité de base. Il y a une fragilité narcissique, un manque d'estime de soi. L'enfant veut être vu, reconnu. La problématique du lien et de la séparation est à la fois le problème et la solution. *« L'enfant tyrannique a une demande paradoxale de relation. Il a un besoin de reconnaissance allié à un évitement, une impossibilité d'investir et de nouer la relation avec l'autre ... Il est capable de se faire rejeter de partout, de se faire exclure, il met l'autre à mal. Il est en rupture de liens, il éprouve les liens en permanence ».* (Fernandez, 2007)

- Sur le plan pulsionnel, ces enfants sont souvent instables. Les affects sont des sentiments qui nécessitent une organisation psychique, ils doivent être mis en mots, doivent être représentés, mentalisés. Pour ces enfants, tout est de l'ordre de la pulsion. Une sensation naît dans leur corps, ils recherchent quelque chose pour se satisfaire de manière incontrôlable, c'est de l'ordre de l'émotionnel. Ils recherchent une pulsion de mort psychique afin de ne plus ressentir aucune tension. On peut faire une référence au film *Le Grand Bleu* : le héros ne peut aimer… il ne vit que pour aller au-delà des limites. Ce sont des enfants hyperexcitables sur le plan interne (du corps) et avec l'environnement. On n'apprend pas en étant surexcité, il faut réguler ces états. Ils construisent une toute puissance destructrice. Ils ont tellement peur qu'ils ne sentent plus leur état d'angoisse. Leur seule maîtrise, c'est la destructivité. Ils vont toujours gagner dans ce registre.

- Sur le plan fonctionnel, l'hypertonicité chronique est un signe précurseur (le corps est sous tension). L'enfant est dans l'incapacité de réguler sa tonie, il n'y a pas d'état de

détente. Des difficultés praxiques sont mises en évidence. L'état d'agitation permet de ne pas ressentir ce qu'il y a à l'intérieur du corps...

- Sur le plan psychique, ces enfants ont des difficultés à construire des images mentales, ce qui peut se traduire par un déficit d'élaboration ou un envahissement de la réalité (pas d'imaginaire).

- Sur le plan des apprentissages scolaires, les impacts possibles sont nombreux. Ce sont des enfants « hyperexcitables » sur le plan interne et avec l'environnement. Les difficultés d'apprentissage sont nombreuses : les enfants peuvent éprouver des difficultés d'acquisition du langage, être sujets au changement d'humeur, avoir de grandes difficultés à penser le temps, à anticiper, à planifier. Leur mémoire à court terme peut également être fragilisée.

5. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE LA SEGPA

5.1 La légitimation de la reproduction des inégalités sociales au collège

Selon les travaux de P. Bourdieu et J-C. Passeron (1964), le système scolaire a sa logique propre de fonctionnement et de reproduction qui répartit les individus selon leur capital culturel. L'école contribue directement à reproduire l'ordre social en maintenant et légitimant le plus souvent la position sociale d'origine. Pour les Segpa, il persiste une très forte inégalité de répartition des catégories socioprofessionnelles entre ce cycle et le cycle général. Les enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité sont près de 70 % en Segpa contre 39 % dans l'enseignement secondaire en général.

Les jeunes scolarisés en Segpa s'inscrivent dans la contradiction liée à la confrontation entre les logiques scolaires (comme logiques socialisatrices dominantes) d'un côté, et de l'autre, les logiques sociales dans lesquelles les élèves ont été socialisés et ont grandi. Pour reprendre les thèses développées par P. Bourdieu et J-C. Passeron (opus cit.) dans *Les Héritiers*, chaque individu intègre inconsciemment des « dispositions », c'est-à-dire des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde, qui sont propres à sa classe sociale. Cet ensemble de dispositions constitue ce que P.

Bourdieu appelle un habitus (Bourdieu, 1972). L'habitus est inconscient, il masque à nos propres yeux « les conditions sociales de production » de nos comportements, de nos jugements. Par exemple, les enfants des classes moyennes et de la bourgeoisie qui ont réussi à l'école pensent avoir bien travaillé ou être doués, mais se rendent rarement compte de ce qu'ils doivent à la culture et aux « dispositions » scolaires qu'ils ont héritées de leur famille. Les « héritiers » vont donc voir transformés en avantages scolaires les savoirs et savoir-être qu'ils tirent de leur milieu familial, alors que les élèves issus des milieux sociaux éloignés de l'Institution scolaire ont tout à apprendre et doivent réaliser, pour réussir, un véritable processus d'acculturation.

Pour ces deux auteurs, le rapport de domination ne se limite pas à la sphère économique, mais se joue aussi à travers une « violence symbolique » qui amène les dominés (dans le cas présent les élèves de Segpa) à adhérer aux principes même de leur domination. Dans ce processus, l'école joue un rôle crucial. A côté du « capital culturel » dont disposent les jeunes de milieux aisés, à savoir tous ces éléments (livres, œuvres d'art, voyages, accès aux médias...) qui composent un environnement propice aux apprentissages, c'est plus largement l'« héritage culturel » qui s'avère le plus décisif en terme de réussite scolaire. Si cette « violence symbolique » ne débouche pas toujours sur un échec scolaire et dans le cas présent en orientation en « sections spécialisées », elle constitue néanmoins un lien de cause à effet. Les élèves issus des classes favorisées ont donc moins de probabilités d'être scolarisés en Segpa.

5.2 Des trajectoires stigmatisées

A partir des travaux de E. Goffman (1975), E. Charrier (2007) a mis en évidence les conséquences des stigmatisations sur les représentations, sur les identités des jeunes scolarisés en Segpa, et sur leur manière d'intérioriser leur scolarisation dans une filière dévalorisée : cela peut modifier les interactions entre les jeunes mais aussi avec les adultes au sein du collège. Pour Goffman, d'une part, le stigmate correspond à toute caractéristique propre à l'individu qui, si elle est connue, le discrédite aux yeux des autres ou le fait passer pour une personne d'un statut moindre. Dans le collège unique, être scolarisé en Segpa confère aux élèves ce statut moindre, d'autant plus qu'ils sont étiquetés « élèves en difficulté ». Des remarques disqualifiantes sont parfois prononcées par les élèves du cycle général à l'encontre de leurs camarades du cycle Segpa : « bande

de gogols, handicapés du cerveau... ». Cette stigmatisation n'est pas l'apanage des élèves: à leur manière, certains professeurs ont parfois des propos blessants qui renforcent la dévalorisation et installent le stigmatisé dans un rôle, dans un état indépassable. D'autre part, Goffman parle du pouvoir d'extension du stigmate dont le caractère dévalorisant peut s'étendre à sa famille, à ses proches. Dans le cas présent, il renvoie au fait que les élèves de Segpa sont très majoritairement issus des classes défavorisées et les propos entendus autour de la démission des parents ne sont pas étrangers à cette analyse. Cette perception du stigmatisé par les « normaux » ne suffit pas pour apprécier la mise en place des interactions ; il faut également voir comment le stigmatisé se perçoit. Dans le contexte présent, on peut affirmer que la place sociale de l'élève scolarisé en Segpa est construite sur son stigmate, celui de la grande difficulté scolaire.

Cet état de fait entraîne ce que les psychologues appellent la perte d'estime de soi et influe sur la future trajectoire scolaire. De plus, la situation du stigmatisé s'accompagne souvent d'un sentiment de culpabilité : les difficultés cognitives en lecture et écriture seront ressenties comme le résultat d'efforts insuffisants. Au niveau des Segpa, la stigmatisation recouvre aussi les caractères considérés comme inadaptés du comportement des élèves. (au niveau du langage, de propos grossiers, de gestes agressifs…). Mais elle peut aussi se matérialiser par les vêtements portés. Il existe dès lors un lien entre les formes de stigmatisation scolaire et la pensée de Bourdieu qui relevait la correspondance des jeunes étudiants des classes favorisées, incluant les attentes, souvent inconscientes, des enseignants, et les exigences de l'Institution sur des aspects comme la tenue (corporelle et vestimentaire), le style de l'expression ou l'accent: en somme de « petites perceptions de classes qui orientent, souvent de manière inconsciente, le jugement des maîtres ».

5.3 Les résultats scolaires et les évaluations nationales

Pour compléter notre réflexion, nous évoquerons le travail de C. Roiné (2011) sur les spécificités des élèves de Segpa. Les pratiques discursives relatives de ces élèves sont caractérisées par une naturalisation de la notion d'« élèves en difficulté » qui conduit à des spécificités cognitives explicatives de leur échec. Or, l'analyse des évaluations nationales réalisées auprès d'un panel de collégiens montre que le niveau scolaire n'est

pas le seul élément décisif conduisant à l'orientation des élèves dans les structures d'adaptation scolaire. D'autres paramètres contribuent à se constituer comme variables prédictives des signalements et des orientations : l'appartenance sociale et l'implantation géographique.

En outre, l'étude des résultats obtenus en mathématiques pour l'ensemble du panel révèle que, s'il existe des différences de niveau entre les élèves de Segpa et les autres collégiens des classes ordinaires, celles-ci ne peuvent pas être imputées aux seuls caractéristiques cognitives supposées des élèves étiquetés « en difficulté ». L'élève de Segpa n'est donc pas différent d'un point de vue didactique. Il occupe une position dans un ensemble structuré et hiérarchisé : la classe. Et cette place, sous l'égide des conventions culturelles, des pratiques institutionnelles et des règles particulière à la forme scolaire, façonne une identité psychologique qui s'autoalimente - Goffman (1975) parle de biographie cumulative - et acquiert une force d'imposition sur les acteurs

6. CONCLUSION : ENTRE OMBRE ET LUMIERE

S'intéresser aux jeunes ayant connu une scolarisation en Segpa, c'est se placer du côté des vaincus du système scolaire, *« de ceux que l'on n'entend guère parce que l'échec scolaire est si lourd à assumer qu'ils sont conduits à la culpabilité silencieuse ou violente »* (Dubet, 2004). Ces élèves ont des difficultés scolaires à caractère cognitif, des problèmes relationnels et/ou sont issus de catégories sociales défavorisées. En effet, ce public est souvent constitué d'enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité, en proportion plus élevée que dans les collèges. On peut également ajouter un pourcentage d'élèves de nationalité ou d'origine étrangère plus élevé. Même si la littérature ne l'évoque que peu, on peut supposer que toute forme de pauvreté économique, culturelle et de mentalisation est un facteur de risque supplémentaire[33]. Ce sont souvent des garçons (6 sur 10), plus âgés que la moyenne, qui ont redoublé à l'école élémentaire. Leurs résultats aux tests nationaux de 6e sont en général inférieurs à ceux des autres élèves.

[33] Les travaux conduits sur la prévention du Sida montrent combien ces facteurs économiques, sociaux et culturels sont importants pour l'adoption de comportements de protection. (OMS-WHO - 2003)

Ces collégiens ne parvenant pas à se conformer aux exigences scolaires attendues, l'institution leur renvoie la légitimité de ses classements et le sentiment de leur propre insuffisance culturelle. La disqualification symbolique et le sentiment d'incompétence qu'ils retirent de leur parcours scolaire se trouve vérifiés voire renforcés à plusieurs niveaux, par :

- la stigmatisation territoriale de l'implantation des Segpa sur l'agglomération ville moyenne ;
- la perte de l'univers familier entre le primaire et le collège, passage obligé mais pour lequel des conditions d'orientation spécifiques entraînent une césure bien plus grande que pour leurs pairs du cycle général ;
- la stigmatisation scolaire provoquée par les sanctions négatives des performances et du comportement, qui manifeste lui aussi à sa manière un rapport particulier aux apprentissages ;
- les relations avec les pairs au sein du collège, souvent empreintes de remarques humiliantes et blessantes.

Les conséquences de ces stigmatisations façonnent d'une manière durable l'identité des jeunes, d'autant plus que celle-ci s'est construite quotidiennement, progressivement, de manière négative depuis le CP.

L'analyse du devenir des élèves de Segpa à partir des données nationales permet d'affirmer une tendance à la convergence des trajectoires scolaires. Dans le meilleur des cas, c'est donc au lycée professionnel ou au CFA que ces élèves poursuivent leurs études après la classe de troisième. L'évolution positive des possibilités d'orientation post–Segpa est un élément de revalorisation du destin social de ces jeunes.

Notre propos n'était pas de faire ici une évaluation critique de la Segpa. Ce n'est pas le dispositif en soi qui est remis en cause mais le contexte dans lequel il évolue. Les Segpa s'inscrivent donc dans le contexte du collège unique, c'est-à-dire dans un système « méritocratique » fondé sur l'égalité des chances. Ce dernier repose sur une double affirmation : tous les élèves sont considérés comme égaux et tous ont le droit d'espérer les positions les plus élevées. D'un autre côté, ils sont classés, orientés et hiérarchisés en fonction de leurs performances. La compétition scolaire les rend donc inégaux entre eux. Ainsi, aujourd'hui, celui qui échoue apparaît comme responsable de son propre

échec : il ne peut trouver d'explication crédible en-dehors de lui-même puisqu'il a toujours été traité de manière égale. Il s'agit là de l'une des raisons essentielles à la plus grande stigmatisation de l'échec scolaire. Les Segpa entrent dans cette configuration et les élèves réagissent parfois à cette situation par le découragement, la passivité, la résignation. En outre, certains d'entre eux ont transformé cette culpabilité en comportements agressifs contre l'école et les différents agents de l'Institution scolaire.

Les élèves de Segpa sont des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP). Le désavantage présenté par un élève « en situation de handicap » ou grande difficulté scolaire n'est plus considéré comme la conséquence d'une déficience, mais comme l'incapacité de l'environnement à assimiler et à prendre en compte les différences existant entre les individus. Toute la difficulté revient à définir quels sont ces besoins éducatifs particuliers pour chaque élève scolarisé en Segpa. A chaque besoin identifié devrait correspondre une action pédagogique ou éducative spécifique. L'analyse de ces besoins demande que chaque enseignant concerné ait les connaissances nécessaires liées à l'adolescent et liées aux processus d'apprentissage. Cela fait partie des compétences spécifiques du CAPA-SH et du 2CA-SH. Cela suppose également une individualisation du projet pédagogique de chaque élève. Mais si les textes officiels précisent que ces établissements sont ouverts aux élèves en grande difficulté scolaire, nous y rencontrons également des enfants en situation de handicap venant de CLIS ou d'établissements spécialisés. Ces derniers font l'objet de projets d'intégration et d'accompagnements spécifiques. La petite structure Segpa peut avoir cependant ses vertus. Face à un public réputé « difficile » le professeur suscite la valeur d'une gestion pédagogique et éducative quotidienne. La Segpa propose ainsi un rythme de travail mieux approprié et un suivi individualisé.

C'est pour cela que l'éducation à la sexualité aura toute sa place en Segpa face à un public réputé fragile et en difficulté. Des manifestations de violence peuvent être sous-jacentes, liées pour partie aux pertes de repères par rapport à la société des adultes. Des caractéristiques relationnelles peuvent se conjuguer évidemment à de nombreux facteurs sociaux, socio-économiques et socioculturels (monoparentalité, familles nombreuses, chômage, surendettement, immigration). Le travail sur le développement des compétences psychosociales est sans doute une des meilleures façons d'aider ces élèves.

L’école a pour mission d’instruire, mais aussi de développer chez les élèves des comportements responsables qui en feront des citoyens. Aborder les dimensions relationnelles, juridiques et sociales de la sexualité est fondamental comme faire comprendre aux jeunes les limites entre ce qui relève de l’intime, de l’espace privé, et ce qui peut être dit dans l’espace public de l’école. La délimitation des espaces privé/public garantit le droit à la vie privée, à la liberté des consciences et participe au développement de l’égalité entre les garçons et les filles. Le respect de la parole de chacun et de la sphère intime forme le cadre du dialogue et permet aux élèves d’exprimer, en toute "sécurité", leurs questionnements, leurs préoccupations, sans la crainte du jugement de l’autre : camarade ou intervenant.

Afin de nous ôter nos complexes
Ô gué, ô gué
On nous donne des cours sur le sexe
Ô gué, ô gué
On apprend la vie secrète
Des angoissés d' la bébête
Ou de ceux qui trouvent dégourdi
De montrer leur bigoudi
Une institutrice très sympathique
Nous en explique toute la mécanique
Elle dit nous allons planter le décor
Ô gué, ô gué
De l'appareil masculin d'abord
Ô gué, ô gué
Elle s'approche du tableau noir
On va p' têt' enfin savoir
Quel est ce monstre sacré qui a donc tant de pouvoir
Et sans hésiter elle nous dessine
Le p'tit chose et les deux orphelines
[...]

Le zizi
Paroles et musique de Pierre Perret - 1974

Chapitre 2 :
L'éducation à la sexualité

1. LA SEXUALITE AU TRAVERS DES ECRITS

Avant d'aborder le thème de l'éducation à la sexualité, il nous a paru nécessaire d'évoquer celui de l'éducation à la santé. Nous avons ainsi retenu une définition donnée par P. Lecorps : *« L'éducation pour la santé est un acte d'accompagnement de l'homme pris dans ses trois dimensions : de sujet individuel désirant et contradictoire, de sujet inséré dans une culture qui le modèle et le contraint, de sujet politique, collectivement responsable et à la fois dépossédé des choix de société qui conditionne la qualité de la vie* » (Housseau, Le Grand, Lemonnier ; 2010). L'objectif majeur de l'éducation à la santé est contenu dans ces quelques lignes de J-P. Deschamps (1984) : *« En prenant acte du fait que les principaux déterminants de la santé et de la maladie sont de l'ordre économique et culturel, il s'agit de faire de l'éducation à la santé un outil de changement social et non pas seulement un moyen de modifier les comportements ».* Ces citations sont importantes à retenir dans notre recherche.

1.1 De l'éducation sexuelle à l'éducation à la sexualité

Sur le plan de la sexualité, les représentations en matière d'éducation sont liées au contexte social et aux valeurs explicites ou implicites qui le fondent. Toute société produit des normes concernant la transmission des savoirs sexuels. Ces normes sont variables selon le lieu et les époques.

Dans les sociétés dites « primitives », il existait des comportements et des rites d' «initiation sexuelle», soit des jeunes entre eux, soit des jeunes par les adultes (Klein, 2000). L'éducation sexuelle a de tout temps existé et dans toutes les cultures. Comme l'écrivent C. Picod et P. Pelège (2003), « les premières règles qui fondent toutes les sociétés sont celles concernant la sexualité du groupe (interdit de l'inceste, alliance et filiation, rapports de sexe, identité, morale), donc toutes les sociétés ont toujours fait de l'éducation sexuelle ; que ce soit de façon initiatique, démonstrative, implicite, explicite, répressive, le cadre et les règles ont toujours été posés : par la famille, le groupe, le religieux et plus récemment l'état ».

Depuis toujours se produisait une transmission des savoirs sexuels le plus souvent spontanée, fondée sur l'observation des comportements d'autrui, quelquefois verbale,

quelquefois par le biais de l'écrit (« arts d'aimer »), donc à la fois familiale et extrafamiliale. Aujourd'hui l'information passe aussi par le canal des médias (revues destinées aux adolescents, émissions de radio ou de télévision, films).

Dans l'occident chrétien, l'Église va réguler les pratiques sexuelles et éditer des règles, des prescriptions et des interdits bibliques (masturbation, souillure, adultère, homosexualité) et va énoncer ce qui est autorisé ou non : c'est dans le cadre du mariage et au service de la procréation que les pratiques sexuelles doivent se placer. Pourtant, en France, au 15e siècle, les mœurs des jeunes gens étaient très libres et l'initiation se faisait en groupe. Norbert Elias a d'ailleurs montré en analysant *De civilate morum pueriliam* d'Erasme, (1530), livre destiné à enseigner le savoir-vivre aux jeunes gens, que « l'initiation à la vie des jeunes garçons se fait de manière très crue, sans que l'on envisage alors de cacher aux enfants ce qui serait exclusivement du ressort de la vie privée des adultes » (Galland, 2003).

Au début du 18e siècle apparaît l'idée d'une éducation théorique et la propension à surveiller les jeunes. L'idée est de préparer les enfants et les adolescents à leur vie sexuelle d'adultes, avec comme préoccupation essentielle, semble-t-il, de lutter contre la masturbation, comportement jugé individuellement et socialement nocif. On retient de cette époque l'ouvrage du Docteur Tissot *L'onanisme, dissertation sur les maladies produites par la masturbation* de 1769 où on lit : *« Toutes les facultés individuelles s'affaiblissent, la mémoire se perd, les idées s'obscurcissent, les malades tombent même parfois dans une légère démence ».* On retient également les textes de J-J. Rousseau qui diabolisent eux aussi la masturbation, *« la plus funeste habitude à laquelle un jeune homme puisse être assujetti ».*

Dans la deuxième moitié du 19e siècle et le début du 20e siècle, on commence à utiliser la terminologie « éducation sexuelle ». Les bases d'une psychologie sexuelle et d'une déculpabilisation de la sexualité sont jetées par un médecin anglais H. Havelock Ellis, dans *L'éducation sexuelle* (1927) qui énonce le premier un discours moderne et fait comprendre le rôle primordial d'une éducation sexuelle ou de son absence dans l'épanouissement ultérieur. Il aborde les multiples facettes de la sexualité : normalité, sexualité infantile, déculpabilisation du sexuel, rôle de la mère, instruction à l'école,

pudeur. Parallèlement, l'avènement de la psychanalyse apporte des éclairages déterminants.

En 1905, S. Freud, dans *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, propose un schéma du développement des pulsions sexuelles chez l'enfant. Dans un texte cité par I. Las, intitulé *Les explications sexuelles données aux enfants,* S. Freud écrit ainsi : *« Que vise-t-on lorsqu'on veut cacher aux enfants - ou disons aux adolescents - de telles explications sur la vie sexuelle des êtres humains ? Craint-on d'éveiller précocement leur intérêt pour ces choses, avant qu'il ne s'éveille spontanément à eux ? Espère-t-on par cette dissimulation contenir après tout leur pulsion sexuelle jusqu'au jour où elle pourra prendre les seules voies qui lui sont offertes par l'ordre social bourgeois ? Veut-on dire que les enfants ne montreraient aucun intérêt ou aucune compréhension pour les faits et les énigmes de la vie sexuelle, s'ils n'y étaient engagés par quelqu'un d'extérieur? Croit-on possible que la connaissance qu'on leur refuse ne leur soit pas donnée d'une autre manière ? Ou bien veut-on réellement et sérieusement les voir juger plus tard tout ce qui touche au sexe comme quelque chose de vil et d'abominable dont leurs parents et leurs éducateurs ont voulu les tenir éloignés aussi longtemps que possible ? »* (Klein, 2000)

Dès ce temps-là, quelques pionniers, tel J. Carpentier[34], réclament « une instruction sexuelle progressive » et de nombreuses prises de position apparaissent alors en faveur d'une déculpabilisation de la sexualité et d'une libération des moeurs, violemment polémiques et souvent contradictoires, dénoncées aussitôt au nom de la « morale ».

Les rapports de A. Kinsey[35], sur la sexualité masculine et sur la sexualité féminine, marquent un moment important de la connaissance de la sexualité humaine, en mettant en évidence, à partir d'une étude portant sur un très large échantillon représentatif, les réalités des comportements sexuels contemporains (Klein, opus cit.). Vers les années 60, tous les pays occidentaux connaissent une rupture historique en matière de mœurs qu'on

[34] Jean Carpentier est un médecin de Corbeil, connu pour un tract sur la sexualité intitulé *Apprenons à faire l'amour*, qu'il a rédigé et distribué au printemps 1971 dans les lycées de France, et qui lui valut d'être interdit par le conseil de l'ordre d'exercer son métier pendant un an, et d'être condamné par la justice pour « outrage aux bonnes mœurs ».

[35] A. Kinsey est un professeur britannique d'entomologie et de zoologie célèbre pour avoir publié deux importantes études sur le comportement sexuel de l'homme et de la femme : *Sexual Behavior in the Human Male* (1948, réédité en 1998) et *Sexual Behavior in the Human Female* (1953, réédité en 1998).

a appelé « révolution sexuelle » ; déculpabilisation du plaisir, fin de la censure, acceptation de l'homosexualité… Ces changements s'accompagnent de réformes juridiques importantes au droit à la famille (mariage, divorce, filiation).
Plus récemment en France, après les décennies de « répression » de la sexualité (loi du 31 juillet 1920 réprimant l'avortement et la contraception), la loi Neuwirth autorise la contraception en 1967 ; les événements de mai 1968 et la loi Veil en 1975 (Interruption Volontaire de Grossesse sous certaines conditions) annoncent alors la « libération sexuelle ». Des associations « pionnières » comme le Mouvement Français pour le Planning Familial et l'Ecole des Parents et des Educateurs contribuent aux avancées de la loi et apportent leurs convictions que l'apprentissage de la vie amoureuse et sexuelle ne va pas de soi pour un grand nombre de jeunes. En 1982, la loi sur le remboursement de l'IVG est ainsi votée et, en 2001, le délai légal de l'IVG est prolongé jusqu'à 12 semaines de grossesse ; une mineure peut même se faire accompagner par la personne majeure de son choix si elle ne souhaite pas informer ses parents.

L'apparition de l'épidémie du Sida réactive la question de l'éducation sexuelle, les impératifs de la prévention légitiment l'ingérence de l'Etat dans la sphère privée des comportements sexuels. La sexualité devient l'objet de discours, de débats, de revendications. Tant bien que mal, on va parler, expliquer, montrer ce qui était plutôt réservé jusque-là à l'intimité ou aux cabinets médicaux : les différents modes de contamination, l'utilisation du préservatif. L'éducation sexuelle devient un sujet de réflexion collective, donnant cours à des confrontations sur le terrain de l'idéologie, notamment entre les tenants d'une approche moraliste de la sexualité et les tenants d'une approche positive de la sexualité sous ses différents aspects : physique, psychologique, affectif et social.

De ce fait, en 1991, l'autorisation de la publicité sur les contraceptifs sous condition d'impératifs de santé publique (le préservatif dans le cas du Sida) est promulguée et en 2000 la contraception d'urgence est en vente libre. Suite à ces différentes évolutions, c'est dans une circulaire du 17 février 2003 que l'on parle alors d'éducation à la sexualité.

1.2. L'évolution du concept d'adolescence

La partition des périodes de la vie n'a pas été la même selon les périodes historiques. Durant l'Antiquité, la vie était divisée en 6 âges[36] qui correspondaient plus à des caractéristiques physiques que psychologiques. Du Moyen-âge au 16e siècle, en France, il n'apparaît plus que l'enfance, la jeunesse et la vieillesse. Au 17e siècle, le terme d'adolescent est peu usité et selon *« le dictionnaire de Furetière, il ne se dit guère qu'en raillerie. C'est un « jeune adolescent », pour dire, c'est un jeune homme étourdi ou sans expérience »* (Galland, opus cit.). En revanche, la jeunesse est une période longue qui s'achève lorsque le père décède et que le fils (aîné) prend le rôle de chef de famille ou que lui-même fonde une famille.

La société (aristocratique) se représente donc la jeunesse essentiellement comme un rapport de filiation sans autonomie ni responsabilité en attente de la mort du père. Et ce n'est qu'à partir de la fin du 17e siècle, alors qu'on assiste au déclin des valeurs aristocratiques, que la question de l'éducation des jeunes se fait jour dans le but de canaliser les égarements d'une jeunesse dorée devant tenir son rang. C'est aussi à cette époque que le sentiment familial renaît, rendu possible, dans les familles nobles, par une dissociation de la sphère intime et publique.

L'attitude éducative à l'égard des jeunes filles va aussi connaître une évolution qui sera axée sur le gouvernement d'une famille et d'une maison. La jeunesse n'est plus frivole mais studieuse et portée par un idéal d'accomplissement personnel. La Chalotais[37] se fait alors l'un des premiers propagandistes de l'éducation moderne. En 1763, dans son *Essai d'éducation nationale*, il développe l'idée de former des citoyens utiles avec un souci d'efficacité sociale et économique et en considérant d'abord le bien supérieur de la nation. « On passe donc de l'idée d'une éducation mondaine à celle d'une éducation nationale ». (Galland, opus cit.) Tout ceci ne concerne pas les classes populaires dont les enfants travaillent très tôt et il faudra attendre la loi Ferry du 28 mars 1882 qui rend

[36] Le premier âge, l'enfance, dure jusqu'à 7 ans ; le deuxième jusqu'à 14 ans ; le tiers âge jusqu'à 21 ans ; la jeunesse jusqu'à 45 ans ; la *senecté*, âge intermédiaire entre la jeunesse et la vieillesse et enfin la vieillesse. (Bonneval (de) E., 2011)

[37] Louis-René de Caradeuc de La Chalotais fut un magistrat breton et procureur général du Parlement de Bretagne En 1763, il publie un *Essai d'éducation nationale* dans lequel il propose un programme d'enseignements scientifiques destiné à se substituer à ceux des Jésuites.

l'école obligatoire jusqu'à 13 ans pour que les enfants de la classe populaire puissent accéder à cette éducation.

L'allongement de la durée de la scolarisation a entraîné l'apparition d'une nouvelle classe d'âge : l'adolescence. On pense alors la jeunesse non plus comme une catégorie « mais comme un processus de maturation psychologique, un moment de crise marqué par le trop plein des pulsions sexuelles, du sentiment et de l'idéal » (Galland, opus cit.). L'adolescence est ainsi un concept des sociétés modernes. Elle constitue un groupe d'âge, une variable générationnelle, un processus de socialisation. Elle est une période située entre l'enfance et le monde des adultes pendant laquelle les adolescents construisent leur future identité d'adulte en fonction du contexte social et environnemental et en interaction avec ce dernier.

L'adolescent se construit donc avec la société à laquelle il appartient et est en interaction avec elle. Il symbolise la continuité sociale d'une génération à une autre. C'est pourquoi l'adolescence est en lien avec l'éducation pour pouvoir la contrôler, la prévenir et maintenir l'ordre social. E. Durkheim (2005) voyait l'éducation comme une mission de servir cet idéal de société et il écrit à ce titre en 1922 : *« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son appartenance et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ».*

1.3 La puberté, phénomène physiologique de l'adolescence

L'adolescence est d'abord, comme l'ont souligné les psychiatres P. Jeammet et D. Bochereau (2007), caractérisée par de nombreuses modifications physiologiques et corporelles entraînant un retentissement sur la vie affective. L'adolescence est pour le sujet un temps de passage. Ce temps de passage est un temps de mutation subjective, de bouleversement intérieur qui n'est pas sans effet sur les relations avec l'entourage. L'adolescent change, opère une véritable mue. La poussée pubertaire est elle-même souvent vécue par les adolescents comme l'irruption dans leur corps d'une vie qui les dépasse, les excède, et qui peut être ressentie comme angoissante. *« Les signes*

secondaires de la sexualité et les sensations internes qui accompagnent leur formation peuvent être accueillis avec enthousiasme et/ ou avec terreur. Ils sont toujours ressentis comme une poussée, quelque chose de plus fort que soi, qui touche l'intimité du corps, bouleverse tous les repères corporels et psychiques, alors que l'on se sent encore l'enfant qu'on a été ». (Eduscol, 2008)

Peu d'adolescents peuvent dire ce qui se passe pour eux dans ce moment de transformation corporelle. La pudeur qui touche à l'intime de soi n'est pas la seule cause de ce silence. Il y a pour beaucoup d'adolescents un impossible à se représenter et donc à dire ce qui se passe pour eux. La puberté est donc un phénomène purement biologique. Le vécu de poussée interne, de pousser à grandir, à sortir de soi, est de l'ordre pulsionnel. Il implique une participation subjective, inconsciente aux phénomènes physiologiques. Pour l'adolescent, quel que soit son sexe, construire sa sexualité d'adulte, c'est construire son rapport à son propre corps et quitter les rapports aux autres établis sur le modèle de la sexualité enfantine inscrite dans la seule tendresse (Taborda-Simoes, 2005).

1.4 L'adolescence et le changement

L'adolescence est l'une des préoccupations majeures de la société moderne occidentale et l'abondante littérature dont elle fait l'objet a, tout naturellement, multiplié les points de vue et les interprétations du « mal-être adolescent ». Les différentes écoles de psychologie, de sociologie, de pédagogie et de médecine qui se sont penchées sur cette période de la vie ont fourni des interprétations parfois contradictoires d'une évolution ordinaire de la personne. Ainsi trouve-t-on encore, au sein même de chaque discipline, des interprétations très diverses qui offrent un aperçu pour le moins disparate. (Braconnier, Marcelli, 1971). Il est souvent difficile, en effet, de réussir à connaître vraiment ce que les adolescents pensent, même sur des sujets qui les touchent de près. L'adolescence est la période des changements les plus profonds et les plus complexes, tant sur le plan physique que psychologique (Fize M. 2009). Si la transformation physique advient peut-être plus rapidement et de manière plus évidente que la transformation psychologique, cette dernière est toutefois très certainement la plus difficile à comprendre et à interpréter. La période de l'adolescence est généralement considérée comme close dès lors que le sujet parvient à intégrer des modèles de

comportements relativement « stables » ou « cohérents » pour lui-même et le monde extérieur (Braconnier & Marceli, 1991). La maturité physique définitive est sensée aller de pair avec le début d'une certaine stabilité psychologique. Mais ce n'est pas toujours le cas. Des pointes de croissance physique rapide et soudaine peuvent cohabiter avec un développement psychologique plus lent, ce qui ne fait qu'accentuer les conflits que ces brusques changements génèrent déjà en eux-mêmes.

Le développement ne suit pas un rythme égal chez tous et l'on trouve, dans un groupe de jeunes du même âge, des sujets précoces et d'autres qui le sont moins. Les deux extrêmes peuvent être source de problèmes : le sujet précoce risque de se trouve psychologiquement isolé et ne pouvoir se lier ni avec ceux de son âge ni avec ceux plus âgés. Le sujet plus « enfant » que la moyenne (pour son âge) risquera quant à lui d'avoir du mal à affronter les exigences de la vie. Le rythme de croissance psychologique est continu à partir de la naissance et connaît diverses phases (Ricaud-Droisy H., 2008).

Sous la poussée des transformations de la puberté, l'adolescence est caractérisée par l'abandon progressif des modèles de l'enfance pour assumer un comportement adulte, marqué par un sens accru des responsabilités ainsi que par une capacité à s'extraire des conditionnements familiaux et de ses semblables. Une telle expérience de séparation d'avec les figures-clés de l'enfance peut être comparée au « travail de deuil » et fait surgir, inévitablement, des difficultés qu'il faudra surmonter. Se sentir devenir adulte provoque un déséquilibre intérieur (Emmanuelli, 2005).

Le désir d'être plus adulte représente un problème pour l'enfant et pour son environnement familial et social, car il génère un sentiment d'inadaptation. Il en résulte que l'adolescent se perçoit parfois mal lui-même, peut éprouver jusqu'à un sentiment de véritable mal-être existentiel et se trouver en conflit avec les personnes qui lui sont proches : sa famille, ses professeurs, ses camarades. *« L'adolescent cherche sur quoi il peut s'appuyer pour remplacer les parents ou le milieu qu'il va quitter. D'où la quête de nouveaux objets de dépendance. Soit des objets, soit des groupes ou des substituts sociaux »* (Memmi & Pont-Humbert, 2005).

L'adolescence a un cadre bien à elle : cette période de transition est aussi une métaphore de l'identité de l'être humain, inaccomplie et en continuel changement. L'adolescence

est souvent associée à un manque d'assurance et soulève de nombreuses questions. Comment grandir sans bien se connaître ? Comment aimer sans savoir l'amour ? Comment gérer ses nouvelles émotions physiques et sentimentales ? Comment faire l'amour sans expérience ? Qu'est-ce que le Sida ? Que sont les maladies sexuellement transmissibles ? Comment gérer la contraception ? La masturbation est-elle dangereuse ? Pour y répondre avec eux, il ne doit pas y avoir la démagogie ou les familiarités des cours de récréation. Les adolescents méritent mieux : des mots justes qui leur permettront de découvrir l'amour et la sexualité, sans tabous, avec enthousiasme. Car l'adolescence est une construction sociale mais aussi physiologique qui a des répercutions sur la future sexualité du sujet adulte.

1.5 Quelle sexualité chez les adolescents ?

Le développement d'études approfondies sur la sexualité des Français, notamment chez les jeunes, est relativement récent et remonte aux "années Sida"[38]. Il existe, par rapport à d'autres habitudes de vie reliées à la santé, un retard significatif sur ce sujet. Les interprétations variées s'appuient plus souvent sur des *a priori* que sur une connaissance validée scientifiquement. Par exemple, la précocité et la multiplication des relations sexuelles chez les jeunes sont souvent avancées, sans que les études réalisées à ce jour confirment ces conclusions. Il est certain que, comme d'autres habitudes de vie, la sexualité des Français évolue. Les travaux réalisés montrent que si certaines pratiques sexuelles sont émergentes aujourd'hui, le contexte et la nature des liens affectifs présentent une grande constance au fil du temps. La sexualité est une dimension importante dans le développement de la personne. Mais elle trop souvent abordée à travers ses particularismes (inceste, pornographie,…) et ses risques (IST, sida, grossesses non désirées, violence, etc.). Cette approche est très réductrice dans la mesure où l'activité sexuelle correspond avant tout à des moments de plaisir, d'échange et de partage.

---

[38] Les Baromètres de l'INPES existent depuis 1992 et enquêtent sur les comportements, attitudes, connaissances et opinions des Français en matière de santé et de nutrition et notamment ceux des adolescents.

Les résultats présentés dans ce paragraphe sont, de ce point de vue, très partiels. Il serait nécessaire de les compléter par des investigations élargies et plus positives sur la place de la sexualité dans la vie des jeunes d'aujourd'hui. Des travaux qualitatifs seraient plus à même de répondre à ces interrogations pour avoir une vue globale de la situation et permettre d'accompagner les adolescents dans cette période essentielle de leur existence. Nous nous sommes appuyés sur l'enquête *La santé des collégiens en France / 2010* de E. Godeau et al.

1.5.1 Un âge d'entrée dans 1a vie sexuelle qui varie peu au fil du temps

Plus des deux tiers (69,2 %) des 15-25 ans interrogés déclarent avoir déjà eu un rapport sexuel au cours de leur vie, sans différence significative selon le sexe. Si moins d'une personne sur six est sexuellement active à 15 ans, 96,7 % le sont à 25 ans. L'âge médian du premier rapport sexuel est de 17,1 ans pour les garçons et 17,7 ans pour les filles (Godeau, 2012). Y a t-il une évolution du calendrier d'entrée dans la sexualité ? Le *Baromètre santé jeunes 97/98 chez les 15-19 ans* et d'autres études étaient proches de ce résultat. Les chiffres montrent que la précocité sexuelle ne s'est donc pas accrue depuis une vingtaine d'années. Cependant, il semble qu'il y ait rapprochement entre les âges médians des deux sexes. Ces données ont été confirmées par l'INSERM dans son « Enquête sur le contexte de la sexualité en France de 2006 où l'âge au premier rapport sexuel des femmes était de 17,6 ans et 17,2 ans pour les hommes.[39]

Etant donné la stabilité de ces chiffres, nous reprendrons l'enquête de l'Agence Nationale de Recherche sur le Sida[40] de 1996 à défaut d'autres chiffres :

Tableau 2 : Age médian du premier rapport sexuel (2010)

Etablissement	Garçons	Filles
Lycée général	17 ans 7 mois	17 ans 8 mois
LEP	15 ans 10 mois	17 ans 3 mois
CFA	16 ans 9 mois	17 ans 1 mois
Total	17 ans 3 mois	17 ans 6 mois

Le tableau nous intéresse particulièrement car les élèves de SEGPA sont orientés principalement en LEP ou au CFA, où l'âge moyen du premier rapport est plus bas.

[39] Enquête sur le « Contexte de la Sexualité en France » sous la responsabilité scientifique de Bajos N. (Inserm) et de Bozon M. (Ined) (2007). Dossier de presse de l'Inpes.
[40] Agence Nationale de Recherche sur le Sida (1996). Activités & perspectives, ANRS, Paris.

1.5.2 Une utilisation du préservatif qui se systématise lors du premier rapport sexuel

Près de quatre jeunes sur cinq déclarent avoir utilisé le préservatif lors de leur premier rapport sexuel. Des différences apparaissent selon l'âge des adolescents. Les plus jeunes au moment de l'enquête ont déclaré plus fréquemment que les autres avoir utilisé un préservatif lors de leur premier rapport : 88,7 % des élèves de collèges, 75,1% des 20-25 ans (p<0,00l). Cette différence quant au recours au préservatif lors du premier rapport sexuel traduit non seulement un effet âge mais également un effet génération. L'utilisation du préservatif est plus fréquente lorsque le rapport a eu lieu avant 20 ans. Par ailleurs, la proportion d'utilisateurs, peu importante avant 1992, augmente significativement, semblant avoir atteint un seuil qui se situe autour de 85 % ces dernières années.

Parmi les jeunes ayant eu leur premier rapport après 1990, les garçons déclarent un peu plus souvent que les filles avoir utilisé le préservatif : 83,7 % versus 78,8 % (p<0,05). Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le fait que les filles répondent plus souvent "non" à la question "avez-vous utilisé un préservatif ?" :

- elles considèrent que c'est leur partenaire qui l'a utilisé ou ignorent s'il l'a utilisé ;
- il peut s'agir également d'une plus grande difficulté à déclarer l'utilisation du préservatif, qui reste toujours liée à des relations occasionnelles peut-être moins valorisées socialement pour les filles que pour les garçons.

Les craintes de contamination par le virus du sida diminuent significativement avec l'âge, passant de 49,1 % pour les jeunes de 15 à 17 ans à 34,9 % pour les 23-25 ans (p<0,00l) et sont partagées autant par les filles que par les garçons (43,3 % des l5-25 ans déclarent craindre cette maladie "pas mal" ou "beaucoup"). Cependant, si chez ces derniers, l'utilisation du préservatif lors du premier rapport n'est pas différente selon que le jeune redoute ou non cette affection, chez les filles, la crainte est accompagnée par une fréquence plus forte d'utilisatrices.

Parmi l'ensemble de la population des 15 à 25 ans sexuellement actifs, 85,9 % déclarent utiliser actuellement un moyen de contraception, 1,8 % en utilise occasionnellement ("ça dépend des fois") et 12,3 % ne font rien pour éviter une grossesse. Parmi les personnes qui utilisent un moyen contraceptif, plus des trois quarts (76,0 %) prennent la pilule, 21,9 % utilisent le préservatif, 0,8 % un stérilet et 1,3 % exclusivement une autre

méthode (retrait, méthode Ogino, etc.). L'utilisation du préservatif comme unique moyen contraceptif est déclarée plus fréquemment par les plus jeunes. La contraception non liée à l'acte, telle que l'usage de la pilule ou d'un stérilet, est plus fréquemment citée après 20 ans.

Les hommes sont proportionnellement plus nombreux à rapporter une utilisation du préservatif comme moyen contraceptif (et déclarent donc moins utiliser avec leur(s) partenaire(s) une contraception non liée à l'acte). Parmi ceux qui ne vivent pas actuellement en couple, ils sont deux fois plus nombreux à déclarer l'utiliser. Chez ceux qui sont en couple, cette pratique est beaucoup moins fréquente et sans différence significative entre les filles et les garçons. Ces écarts pourraient s'expliquer par le fait que les garçons ont des relations sexuelles moins suivies (plus de partenaires pendant des périodes plus courtes) et que le préservatif est plus adapté à ce type de comportement.

1.5.3 Un recours assez important à la pilule du lendemain quel que soit l'âge

Le recours à la pilule du lendemain n'est pas exceptionnel : 13,9% des filles de 15 à 25 ans sexuellement actives ont déjà eu l'occasion d'utiliser cette contraception d'urgence au cours de leur vie. Les réponses des garçons sont concordantes, puisque 15,4 % affirment spontanément que leur partenaire l'a déjà utilisée (alors que 7,9 % ont déclaré "ne pas savoir"). Aucune différence significative n'est observée selon l'âge du répondant, que ce soit chez les filles ou chez les garçons. La majorité des jeunes femmes s'est procurée la pilule du lendemain sur ordonnance de son médecin (42,3 %) ou d'un autre médecin (24,7 %). 10% d'entre elles l'ont obtenue auprès du planning familial, 9,4 % l'ont achetée directement en pharmacie, 4,0 % avaient déjà une plaquette de pilules et pour 3,7 % d'entre elles, c'est une amie qui la leur a donnée. Certaines différences apparaissent selon l'âge : avant 20 ans, une part plus importante s'est procurée la pilule auprès du planning familial ou auprès d'une copine, alors qu'après 20 ans, une grande partie s'est fait prescrire la pilule par un médecin.

7,5 % des filles de 15 à 25 ans sexuellement actives déclarent avoir déjà eu recours à une Interruption Volontaire de Grossesse (IVG). Ce taux est significativement plus élevé ($p<0,05$) parmi les 23- 25 ans (10,4 %) que chez les plus jeunes filles (5,9 %).

Parmi les 15-19 ans vivant en couple, plus du tiers (36,9 %) a déjà eu recours à l'avortement contre 5,1% parmi celles ne vivant pas en couple (p<0,001).

1.5.4 La fréquence des infections sexuellement transmissibles progresse avec l'âge

Parmi les jeunes de 15 à 25 ans sexuellement actifs, 3,7 % affirment avoir eu une infection sexuellement transmissible (IST) au cours des dix dernières années. Les filles sont plus nombreuses à en déclarer une que les garçons (6,2 % versus 1,4 % ; p<0,00l). Une augmentation de ces IST est par ailleurs observable en fonction de l'âge des personnes interrogées : aucune n'est signalée entre 15 et 17 ans, 2,2 % à 18-l9 ans, 4,5 % à 20-22 ans et 5,1% entre 23 et 25 ans. La principale IST rapportée par les jeunes est la mycose.

1.5.5 Une information sur la contraception encore nécessaire

Le premier constat est que les jeunes n'ont pas leur premier rapport sexuel plus précocement qu'il y a quelques années. Il est certain que cet indicateur, relativement simple à collecter, ne rend pas compte d'autres pratiques sexuelles qui peuvent précéder l'acte complet. Les adolescentes déclarent, par exemple, qu'elles attachent beaucoup d'importance aux autres types de relations physiques qu'elles ont avec leur partenaire (surtout avant « la première fois »). Cette installation progressive de leur sexualité est une période qu'elles décrivent comme essentielle pour leur vie future.

La fréquence d'utilisation du préservatif lors du premier rapport montre que les jeunes ont su, malgré les contraintes liées à son utilisation et une perception des risques relativisée (émergence de traitements,…) adopter un comportement protecteur. Ce fait a malheureusement été peu souligné. Est-ce par crainte d'un relâchement de la vigilance des jeunes à une période où le Sida est moins perçu (à tort) comme une menace directe ? Il est important de préciser que cette utilisation plus fréquente du préservatif lors du premier rapport ne donne pas d'indication précise sur l'attitude des jeunes dans d'autres circonstances. Seule information issue de l'enquête, les adolescents qui ont des relations moins stables utilisent plus souvent que les autres les préservatifs comme moyen de contraception.

Le recours à la pilule du lendemain et l'existence d'une population importante de jeunes filles qui ont eu recours à l'IVG soulignent qu'un travail de sensibilisation, d'information et d'éducation est nécessaire (Toutin 2012). Il pourrait :

- s'appuyer sur des travaux approfondis explorant de façon plus analytique la sexualité des jeunes, la place qu'elle occupe comme facteur ou non de bien-être, d'épanouissement voire d'insertion dans la société adulte ;
- bénéficier de travaux de recherche évaluative sur les approches en éducation sexuelle qui ont fait leurs preuves en termes de qualité et d'efficacité. Un premier travail significatif a été fait dans ce sens avec les expertises collectives Inserm sur l'éducation pour la santé et les jeunes[41], qui traitent des comportements sexuels à risque. Il reste à exploiter les travaux existant sur l'éducation sexuelle en général.

1.5.6 Les sentiments poussent au premier rapport sexuel

Les sentiments qui poussent à l'acte sexuel, plus que les actes pratiqués, distinguent les filles et les garçons. Majoritairement, les filles ont des relations sexuelles par amour. Près de la moitié des garçons par attirance ou désir physique (l'amour ne concerne que 38 % d'entre eux). Ces différences n'empêchent pas que 87 % des filles et 70 % des garçons se disent amoureux de leur partenaire. Il existe un décalage entre le motif invoqué pour la première relation sexuelle et le sentiment déclaré pour son partenaire : dire qu'on est amoureux légitime le premier rapport sexuel. Les jeunes parlent peu de leur premier rapport avec leurs parents : seuls 16 % des garçons et 26 % des filles.

Tableau 3 : Motif ayant conduit au premier rapport sexuel (2010)

Motif	Garçons	Filles
Amour	37,70%	60,70%
Attirance	46,50%	26,10%
Curiosité	12,50%	7,80%
Faire comme les copains	2,90%	0,70%
Avoir été forcé	0,30%	0,70%
Total	100%	100%

[41] INSERM (2001), *Education pour la santé des jeunes : démarches et méthodes.*
INSERM (2009), Santé des enfants et des adolescents : propositions pour la préserver - Seconde édition.

De plus, la durée de la première relation semble corroborer que l'idée de sentiment est moins présente chez les garçons.

Tableau 4 : Durée de la première relation (2010)

Période de la première relation	Garçons	Filles
Moins de un mois	45,80%	19,40%
de 1 à 4 mois	21,00%	22,90%
de 5 à 12 mois	20,20%	30,20%
plus de 12 mois	13,00%	27,50%
Total	100,00%	100,00%

1.5.7 Les abus sexuels : des différences entre les sexes et selon les régions

Sur le plan national, 2,2 % des jeunes de 15 à 25 ans ont déclaré avoir subi des rapports sexuels forcés, soit 4,0 % des filles et 0,4 % des garçons. Cette proportion varie du simple au double selon les régions et elle est, par rapport à la moyenne nationale, plus élevée en Nord - Pas-de-Calais (3,0 %) et en Picardie (2,6 %), et plus faible en Alsace (1,5 %) et dans les Pays de la Loire (1,4 %).

On constate aussi d'importantes disparités entre les sexes selon la région considérée. En effet, si le nombre de victimes de rapports sexuels forcés est quasiment identique pour chacun des deux sexes dans le Nord - Pas-de-Calais, la différence est beaucoup plus importante dans les autres régions de l'étude, en particulier pour les Pays de la Loire et au niveau national. Pour des motifs déontologiques, la question des rapports n'a été posée qu'aux personnes ayant déjà eu des rapports sexuels. Mais dans 45 % des cas, ces rapports forcés ont eu lieu avant la date de ce que les personnes considèrent comme leur premier rapport sexuel.

1.6 L'approche « biomécanique »

Si l'on accepte l'idée que la sexualité est naturelle, belle et fait partie de la vie, elle a évidemment sa place dans le cadre scolaire où enfants et adolescents sont censés se préparer à vivre leur existence dans toutes ses composantes, y compris dans le domaine charnel. Mais il semble que l'éducation à la sexualité ne puisse se contenter de simplement donner des informations seulement biologiques. Certes, connaître son corps est primordial, mais insuffisant.

En effet, en France, le contexte épidémiologique est assez sombre :

- on observe une reprise des contaminations par l'infection du Sida chez les homosexuels notamment[42] ;
- le taux d'avortement chez les jeunes mineures est l'un des plus importants d'Europe (Toutin, 2012) ;
- les abus sexuels ne faiblissent pas, en particulier entre mineurs ;
- face à une insuffisance de communication autour de la sexualité, différentes formes de pornographie explosent, accessibles aux plus jeunes.

B. Félix (2004) s'interroge de fait sur les programmes et leurs finalités : *« Il paraît donc important et urgent d'adapter les programmes et leurs contenus à la réalité sociale. Par exemple, la confrontation avec les différentes formes de la pornographie paraît inéluctable et il faut donner aux jeunes les moyens de se défendre en les responsabilisant. Il faut aussi les rassurer : la sexualité reste pour nombre d'entre eux source d'angoisse. Chaque année, l'adolescent grandit, mûrit et de nouveaux questionnements apparaissent. Il serait important et utile qu'il puisse les exprimer, dans le cadre scolaire, aux différentes étapes de son évolution. L'école reste le principal lieu de vie pour de nombreux jeunes, elle doit donc s'adapter à leurs préoccupations dans ce domaine. »*

Pour lui, les professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre sont les premiers à aborder l'éducation à la sexualité dans le cadre des programmes de collège. Les enseignements permettent d'étudier les transformations liées à la puberté, le rôle des organes sexuels dans l'acte sexuel et la procréation, la prévention des MST (particulièrement du Sida). Ces sujets doivent être abordés dans l'optique d'établir un lien entre leurs contenus scientifiques et leurs implications humaines. Il souligne que les professeurs, seuls, ne peuvent rien : on ne peut avancer que dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire, montrant la possibilité d'un dépassement des stéréotypes de rôle.

B. Félix (2004) insiste également sur le fait que *« l'école doit aborder des problèmes qui le sont trop rarement :*

[42] www.sida-info-service.org. Consulté le 30 juillet 2012.

- De nombreux adolescents n'ont pas encore intégré certains principes d'hygiène.
- Les programmes doivent donner les informations nécessaires sur les risques sexuels et les infections sexuellement transmissibles dont les jeunes peuvent être victimes. La contraception reste encore, pour de nombreux jeunes, très floue, sans aucun choix et avec une insuffisance d'informations. Pour qu'elles puissent faire leurs propres choix avec les conseils du gynécologue, il est important que les jeunes filles aient connaissance des lieux où elles peuvent être accueillies, prises en charge, soignées. Il faut aussi qu'elles soient au courant des découvertes dans le domaine contraceptif (pilule, piqûres intramusculaires trimestrielles, implant pour trois ans de contraception, patch et anneau contraceptifs, dont on parle beaucoup actuellement) ».

Sur toutes ces questions, la communauté éducative aurait donc un rôle d'éducation et d'information à jouer.

1.7 La gestion de la relation

G. Ribes (2002), psychiatre et psychologue, nous rappelle que *« la sexualité est un apprentissage. On n'est pas livré avec un mode d'emploi (...) ; ce sont ces mécanismes qui vont faire qu'on va pouvoir intégrer un certain nombre de choses et qu'on va développer des habilités sexuelles sur les habilités relationnelles. (...) Cette question aussi de l'apprentissage dans la communication corporelle, dans cette relation avec son corps et le corps de l'autre, dans quelque chose qu'on veut intituler une tentative de sa timidité. Maîtrise de sa timidité, c'est aussi la compréhension des codes sociaux de l'autre tribu, de la tribu féminine et de comment rentrer dans les mécanismes relationnels avec cette autre tribu qui souvent est mal déterminée et sur laquelle les représentations sont parfois difficiles. Et c'est la dynamique de la socialisation et de son comportement dans tous les sens du terme, le comportement sexuel rentrant dans l'ensemble des comportements. Enfin, c'est la question du choix d'objet et la question de son orientation sexuelle en terme d'hétérosexualité et d'homosexualité. »*

L'exigence affective, et par conséquent sexuelle, est centrale dans la vie des adolescents. Bien des malaises d'adolescents (comme la toxicomanie, la déviance, l'abandon scolaire et l'inadaptation) sont déterminés par le besoin d'un rapport émotionnel profond avec les autres, parents, partenaires ou groupe. C'est pourquoi il est

important que la famille soit particulièrement attentive à l'éducation au sentiment et à la sexualité. L'éducation à l'affectivité passe inévitablement par de bons rapports. La sexualité est aussi synonyme de communication et permet à chacun d'entrer en rapport avec l'autre (Crosera, 2000).

Construire sa sexualité adulte, c'est d'abord, pour l'adolescent, quel que soit son sexe, construire son rapport à son propre corps et quitter les rapports aux autres établis sur le modèle de la sexualité infantile inscrit dans la seule tendresse. Devenir adolescent, c'est assumer dans le rapport à soi-même et aux autres la part du désir qui va s'exprimer dans le rapport sexuel et dans l'orgasme. Cette découverte forcée, qui se fait sous la poussée de la maturation biologique du corps, met à mal les repères acquis durant l'enfance et le désirs construits au temps de la première phase de séparation-individualisation qui a culminé pendant la période oedipienne. Les enjeux de cette phase pubertaire, celle qui suit l'avènement réel des règles chez la fille et des premières éjaculations chez le garçon, puis de la phase adolescente de reconstruction des rapports aux autres, sont multiples et la clinique nous montre que des destins individuels se nouent en ce temps, en témoigne le refus du lien érotique qui sous-tend les éclosions schizophréniques ou anorexiques (Braconnier & Marceli, 1971).

La survenue de la puberté change radicalement le rapport du sujet à son corps, sensations nouvelles, formes corporelles différentes, pensées et désirs inconnus souvent envahis de désirs anciens, tout concourt à rendre le sujet méconnaissable à lui-même. Le premier temps de passage de cette sexualité nouvelle sera d'abord consacré à reconstruire son image par le sujet. Pour cela, c'est dans le rapport aux autres, camarades d'abord, mais aussi parents, éducateurs, enseignants, que le sujet adolescent va tester la nouvelle image qu'il présente au monde et au désir. Les enjeux de séduction classique des filles dans les tenues vestimentaires, ou des garçons dans la force virile et le courage, ne sont jamais que des façons d'apprivoiser, mises en acte de ces désirs nouveaux et la nouvelle place que doit tenir le sujet dans le rapport, maintenant érotique, aux autres. (Lesourd, 2000).

Pourtant ce narcissisme où l'adolescent est tourné vers lui-même et vers sa nouvelle image prend appui sur les regards que lui renvoient les autres sur cette transformation de son corps. Combien de jeunes filles ont pu être "cassées" par cette parole banale

entendue en cours "Mademoiselle, allez-vous démaquiller..." quand celle-ci n'était pas suivie d'un "... vous avez mauvais genre". Ce temps d'essais et d'erreurs dans la construction de l'image de soi englobe aussi les premiers rapports de flirts hétéro et homosexuels.

Il n'existe de rencontre amoureuse que du fait de la séparation et de la différence entre les sexes. La puberté et l'adolescence forcent à cette découverte, qui est en réalité l'achèvement de l'Œdipe et l'acceptation de la castration dans son aspect symbolique. Le désir infantile qui est celui de la fusion à l'autre est impossible à réaliser pour l'être humain. L'adolescent, quel que soit son sexe, doit s'y confronter, aidé en cela par les adultes qui l'entourent. La puberté, en permettant la mise en acte de désirs incestueux de l'enfance, pousse le sujet à les refuser définitivement. L'acceptation de la frustration et le renoncement à la toute puissance infantile sont une des conditions à l'accès à la sexualité adulte. Or, en ce qui concerne le public de Segpa, D. Berger (1999) souligne combien l'acceptation de la frustration est compliquée par une carence narcissique importante et suivie de passages à l'acte lorsque la situation devient trop anxiogène.

1.8 La question du genre (filles/garçons)

« La généralisation de l'usage de ce terme (genre) manifeste la volonté de distinguer le sexe (caractère biologique) et le genre qui est une construction sociale. Les anthropologies montrent que devenir homme ou femme ne va pas de soi mais nécessite éducation, apprentissage et intériorisation de son rôle sexué, processus codifiés par un certain nombre de rites de passage » (Alpe, al., 2005).

La mixité instaurée pour des raisons de proximité géographique voulue s'est néanmoins imposée comme une mixité positive, conforme à notre idéal républicain. On a cru que l'expérience de l'altérité, le fait de côtoyer l'autre, suffirait à établir une rencontre entre les personnes. Mais la plupart du temps, celle-ci n'a pas toujours eu lieu. Les filles vont d'un côté, les garçons de l'autre. Ainsi l'adolescent macho affirme son identité masculine et réagit (violence, autorité, conduites risquées) comme la fille coquette se rassure sur son identité féminine en exagérant ses caractéristiques féminines (séduction, douceur, soumission, culte de l'apparence). Les adolescents sont très sensibles aux images présentées dans les médias, aux modèles masculins et féminins véhiculés par la

publicité, la mode, les vidéo-clips. Etre comme les autres et être à la mode sont aussi importants qu'être une fille (perçue comme telle), qu'être un garçon (perçu comme tel), d'autant plus importants que l'adolescent n'est rassuré ni sur son identité ni sur son pouvoir de séduction lié à l'identité sexuelle.

Les rôles sexuels sont donc provisoirement intégrés ; ils ne seront éventuellement remis en question qu'à l'occasion d'une crise, d'un conflit, d'une souffrance, généralement à l'âge adulte. La vie sexuelle est donc liée à un apprentissage. *« On ne naît pas femme, on le devient »* déclare Simone de Beauvoir (1949). Mais ce qu'elle a dit de l'apprentissage de la condition féminine est également vrai pour les deux sexes : si l'on naît biologiquement garçon ou fille, on devient homme ou femme au cours de l'enfance et de l'adolescence. Ce sont l'éducation, et en particulier le langage, les relations interpersonnelles et le milieu social dans lequel se trouve l'école qui permettent de devenir des hommes et des femmes. Il n'y a pas de vie sexuelle sans la médiation du langage, de la culture et de la société. Sur la question du langage, le public de Segpa (Berger, 1999) présente des caractéristiques particulières. La principale difficulté dans les apprentissages se situe en effet dans le champ de la maîtrise de la langue. Les compétences énonciatives apparaissent souvent très altérées et rendent difficile l'accès à l'abstraction. Les situations de communication sont souvent dans un registre implicite ou les mots manquent pour dire le réel.

Par ailleurs, le genre, c'est la construction sociale des différences et des inégalités entre les sexes. Avoir conscience que les inégalités et les différences entre les sexes sont une construction sociale est nécessaire pour entendre autrement les réactions des garçons et des filles. Il ne s'agit pas tant d'« enseigner le genre » aux élèves que de l'enseigner aux enseignants, de leur fournir les instruments qui les aideront à mettre en question leurs perceptions immédiates, notamment en ce qui concerne les différences entre garçons et filles. *« La biologie ne saurait être une fatalité »* nous rappelle P. Bruckner (2004).

La mixité des effectifs, prolongée par une éducation à la mixité, ne se limite pas à une mise en relation entre individus de sexes différents, mais en l'étendant à la prise en considération de toute la diversité humaine. M. Perrot (2004) note la violence parfois existante des garçons à l'égard des filles dont certaines tendent à se rendre invisible - d'où parfois la complexité de la question du voile – et pense pourtant qu' *« en dépit des*

difficultés, la mixité paraît un acquis, susceptible d'aménagements éventuels, mais à préserver comme une expérience, collective et personnelle, irremplaçable ».

L'école est le lieu où l'on acquiert une connaissance intuitive des autres, l'absence de préjugés. Si l'on veut que garçons et filles se respectent mutuellement, certaines questions doivent être abordées par l'école : que fait l'école du problème de l'homosexualité ? Il est consternant de penser que « pédé » soit encore aujourd'hui un terme injurieux. Cela permet de mesurer la difficulté à dépasser les stéréotypes. La lutte contre le sexisme, le plus souvent une attitude de discrimination envers la femme, est à poursuivre. Certains adolescents se permettre de blesser par des insultes, des commentaires, des attitudes ou des actes qui conduiraient à penser qu'un sexe est inférieur à un autre ; on peut hélas retrouver ces représentations et attitudes dans les médias, la publicité ; la femme est souvent mise en scène de manière soumise, sous la domination, parfois violente, de l'homme et sa seule réponse serait la séduction.

Suite à l'enquête de M. Marzano et C. Rozier (2005), il semble que les représentations pornographiques - sans prétendre que la pornographie modélise complètement le comportement sexuel des jeunes - ont une influence certaine. La consommation d'images X est de plus en plus précoce (27 % des adolescents déclarent avoir vu des images pornographiques avant 12 ans). Ainsi, les adolescents doivent faire face à un flot de messages qui mélangent l'autorisé et le transgressif et qu'ils ont du mal à décoder. Il se crée alors un clivage entre l'affectif et le sexuel qui conduit à croire que le monde des filles est partagé entre les « salopes » et les filles « idéalisées ». Certains visionnent par curiosité, d'autres y voient l'occasion d'apprendre et croient que la pornographie fonctionne comme une sorte d'initiation à la sexualité et qu'elle reproduit la réalité, les désirs des femmes et le plaisir des hommes. La femme est souvent représentée comme « disponible », soumise, prête à tout accepter, simple réceptacle de sperme alors que l'homme est toujours prêt à satisfaire. Ils sont réduits à un simple « rôle », des corps sans visage. Il convient alors de montrer que les images pornographiques entravent les possibilités de rencontrer l'autre et de bien faire le lien, tout en laissant aux jeunes une réelle attitude dans la pensée et dans l'action.

Depuis une vingtaine d'années, les pouvoirs publics ont mis en œuvre plusieurs actions volontaristes pour lutter contre les visions stéréotypées des différences entre filles et garçons. F. Picq (2004) nous le rappelle. En 1984, une convention a été signée entre

Yvette Roudy, ministre des Droits de la femme, et Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale. En 1989, la loi d'orientation a déclaré que le service public de l'éducation contribuait à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. En juin 2006, une convention interministérielle[43] a été signée « pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ». Cette convention est le signe d'un changement de perspective, passant de la mixité à la question du genre.

Pour « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes », la convention recommande d'intégrer dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté la réflexion sur les rôles respectifs des hommes et des femmes, afin de « prévenir les violences sexistes qui sont favorisées par les stéréotypes ». Depuis, l'actualité a montré à quel point il s'agissait d'une nécessité absolue. La mobilisation des filles des cités, avec le mouvement « Ni putes ni soumises », a révélé l'ampleur de la dérive de la mixité dans un certain nombre d'établissements scolaires.

1.9 Les questions difficiles

Les questions difficiles déroutent, choquent ou mettent mal à l'aise. C. Picod (2003) nous aide à mieux cerner les difficultés d'une éducation à la sexualité à l'école. Cependant, l'inventaire exhaustif de ces questions ne peut être fait, car elles ne seront pas perçues comme telles par chacun d'entre nous. Ce qui rend une question difficile, c'est qu'elle renvoie le plus souvent : à une fausse représentation de la sexualité de l'adolescent, à une difficulté personnelle, par rapport au sujet, à la mise en cause de valeurs (la normalité, l'homosexualité...), aux contradictions de notre société (l'écart entre la loi et les pratiques commerciales ou médiatiques en ce qui concerne le respect de la vie privée, la pornographie, la prostitution...). Seuls ces deux derniers points seront développés ici, car ils reposent sur l'écart entre la dimension personnelle et la dimension sociale de la sexualité, espace de l'éducation à la sexualité à l'Ecole (Eduscol, 2004).

[43] Convention signée le 29 juin 2006 entre les ministères de l'Emploi, de la cohésion sociale, et du logement de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la Recherche, de la justice, des transports, de l'équipement et du tourisme, de l'Agriculture et de la pêche, de la culture et de la communication.

La normalité sexuelle

La question de la norme est toujours posée par les adolescents qui ont besoin de ces repères pour se construire. Cette question dérange car elle renvoie à nos propres valeurs et représentations alors qu'il n'y a pas de normes dans le domaine de la sexualité. Il est essentiel de leur donner le maximum d'informations objectives et de faire la différence entre les faits et les opinions. En terme de normalité, il n'y a pas donc pas de réponse unique car les critères utilisés varient en fonction de références diverses.

L'homosexualité et la question de l'orientation sexuelle

Malgré une plus grande tolérance sociale, l'homosexualité suscite encore de vives réactions. La question des adolescents est de savoir si "c'est normal ou non, si cela se voit et pourquoi on le devient ?" Pour parler d'identité avec les jeunes, il faut préalablement définir certains éléments car ils ont tendance à faire l'amalgame entre l'expérience homosexuelle, des réactions un peu féminines et l'homosexualité. Il y a ainsi souvent confusion entre l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles. La question de l'orientation sexuelle est fondamentale, c'est tout ce qui porte vers l'autre, le désir, l'attirance érotique, les sentiments et la capacité de projet. Cet autre peut être du même sexe ou du sexe opposé. On peut être très en phase avec son sexe biologique (très viril ou très féminine) et avoir une orientation homosexuelle. L'orientation sexuelle relève de l'intimité des personnes, seul(e) l'intéressé(e) peut la ressentir, et elle ne doit donc pas être confondue avec l'identité qui relève de l'espace social. Mais il y a aussi ceux qui sentent que leur désir va vers le même sexe.

La question de leur orientation est alors posée de façon plus angoissante. Il est nécessaire que ces jeunes qui se savent homosexuels puissent entendre qu'ils ne sont pas les seuls et que ce sera plus difficile à assumer pour eux. D'où l'intérêt du travail mené sur le droit à l'intimité des personnes. Nul n'est obligé de dire en public ce qu'il en est de son orientation sexuelle. La diversité est grande dans le monde de la sexualité et il n'est pas toujours facile de s'y retrouver, a fortiori pour les jeunes, d'autant que nos sociétés ont tendance à laisser se développer dans l'ombre ce qu'elles condamnent au grand jour. Il est donc important d'en parler et d'aider les adolescents à s'y retrouver, en veillant notamment à ce que les informations soient complètes afin qu'ils puissent construire leur propre jugement en s'appuyant sur la tolérance.

La masturbation

Ce sujet est très souvent abordé et il est important de ne pas l'éluder. Les adolescents sont surtout inquiets en ce qui concerne la normalité de l'acte, sa fréquence, son innocuité et la différence réelle ou exprimée entre les garçons et les filles. Il est important de pouvoir en parler en démystifiant le sujet, d'inclure cette pratique comme survenant souvent dans le développement psychosexuel de l'individu, sans qu'elle ait pour autant un caractère d'obligation.

Sexualité et médias

Il est important de ne pas passer sous silence l'utilisation de plus en plus importante de la sexualité dans les médias. Quel que soit le sujet traité, l'audimat ou les ventes sont en hausse s'il y a des images, une histoire ou un symbole sexuels. Ces images vont de plus en plus loin pour vendre des produits qui n'ont rien à voir avec une préoccupation sexuelle immédiate. Cette tendance entretient les mythes collectifs et une sorte d'excitation sexuelle permanente, sans réponse aux besoins ou aux questions soulevées. Elle peut conduire parfois, en particulier chez les plus jeunes, à l'adoption d'un idéal et d'un comportement d'homme ou de femme stéréotypés, mais aussi à la recherche de ce qui n'est pas montré de la sexualité, dans la pornographie.

L'exploitation sexuelle et l'argent, la prostitution et la pornographie

La prostitution et la pornographie font aussi partie des différences sexuelles et de la médiatisation, mais elles ont un caractère particulier qui est leur reconnaissance sociale par l'argent alors qu'elles sont considérées comme immorales et en partie interdites par la loi. Elles font aussi partie de l'exploitation sexuelle qui consiste à tirer un profit d'ordre sexuel au détriment d'une personne. La pornographie atteint un très large public et en particulier les jeunes qui font souvent circuler entre eux des revues ou des vidéos. Les adolescents regardent ces films dans une optique d'apprentissage, ce qui pose les problèmes suivants. D'une part, la pornographie ne répond pas forcement à leurs questions et peut leur en poser d'autres sur leur capacité physique ainsi que sur les différentes pratiques représentant pour eux la sexualité quotidienne de tous les adultes. D'autre part, les adolescents n'ont pas forcément d'autres modèles et il s'agit la plupart du temps de la seule information sur la sexualité dont ils disposent. Leurs questions, souvent indirectes, car l'accès à ces films leur est théoriquement interdit, doivent être décryptées : il est en effet nécessaire que les jeunes entendent une parole d'adulte à ce

sujet, afin de les aider à analyser et à comprendre les rouages de ces images et leurs messages. La pornographie renvoie aux images de relations sexuelles purement génitales, sans amour et sans fins procréatrices.

2. LA SEXUALITE A L'EDUCATION NATIONALE

2.1 De l'évolution des textes

Le ministère de l'Éducation nationale ne s'est jamais désintéressé de l'information et de l'éducation sexuelles. Ainsi, parallèlement à l'évolution de la société et des mœurs, son actualité est, en fait, un long aboutissement d'initiatives dispersées et isolées, mais aussi de réflexions institutionnelles, ponctuées, certes, d'écueils et de tâtonnements en raison d'un consensus difficile à établir sur ce thème sensible.

En 1923, un comité ministériel est chargé d'envisager les modalités d'éducation sexuelle à l'Ecole. Ses travaux déclenchent une si nette opposition qu'ils ne peuvent aboutir. En 1942, P. Chambre, professeur de français au lycée de Chambéry, instaure au sein de l'enseignement obligatoire des « causeries aux adolescents » (Klein, 2000). L'inspecteur général François, qui présidait en 1947 un comité d'études sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire à l'initiative du Ministre de l'Instruction publique, résumait ainsi la situation face aux impasses et difficultés rencontrées : *« L'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique n'est pas pour aujourd'hui, peut-être pas pour demain, mais on peut parfaitement l'envisager pour après-demain... »* (Urcun, 2006). A cette époque, dans les manuels scolaires, bien qu'une *« éducation sexuelle délibérée, lente, progressive et mesurée » soit préconisée par les hygiénistes, tout ce qui concerne la reproduction et la sexualité reste tabou. L'étude des maladies vénériennes et la mise en garde contre le péril vénérien qui est pourtant un problème de santé publique majeur au même titre que la tuberculose, l'alcoolisme et le cancer, ne figurent même pas dans les programmes officiels »* (Nourrisson, 2002).

Près de 25 ans seront nécessaires pour que les planches anatomiques sans sexe disparaissent des manuels de sciences naturelles, et quelques années encore pour que l'opinion publique se rallie sans trop de heurts à la nécessité d'inclure l'information sur

la sexualité à l'École. 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, qui se joue actuellement, constitue une étape décisive : la démarche n'est plus limitée aux seules données scientifiques de la sexualité, mais privilégie une éducation plus globale.

Si des interventions ponctuelles, nées d'initiatives d'enseignants, d'éducateurs ou d'organismes spécialisés (comme le Planning familial) abordaient, déjà avant 1968, des thèmes ayant trait à la sexualité avec leurs élèves, le décor ne sera officiellement planté par l'institution qu'avec la circulaire du 23 juillet 1973 ou circulaire Fontanet[44]. Ce texte définit les lignes de force de l'information et l'éducation sexuelle en milieu scolaire : d'une part, information scientifique et progressive, intégrée aux programmes de biologie et de préparation à la vie familiale et sociale pour tous et, d'autre part, "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.

La distinction entre ces deux notions (information et éducation) présentait alors l'avantage de rassurer les familles, l'éducation dans ce domaine délicat ne pouvant être assurée essentiellement par l'École : *"c'est exclusivement dans le but d'aider les parents dans leur tâche éducative que les établissements pourront intervenir".* Il est en effet évident qu'une telle séparation - informer n'est-il pas déjà en soi un acte éducatif ? - ne pouvait qu'être le fait de précautions institutionnelles anticipant les réactions des familles. C'est dans le même esprit qu'une brochure d'informations du ministère de l'Éducation nationale est communiquée en 1974 aux parents d'élèves de 5e et 6e, en vue de faciliter l'application de la circulaire.

Cette démarche officielle est reconnue comme trop prudente dans les milieux associatifs spécialistes, jusque dans les contenus scientifiques de cette information qui arrivent trop

[44] MEN. Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973 (circulaire Fontanet) relative à Informations et éducations sexuelles.

tard eu égard au développement des adolescents. Il est évoqué également une lacune des textes en matière de formation sur un sujet qui exige, au moins autant que l'acquisition de savoirs spécifiques, une "aisance qui ne s'improvise pas". Pourtant, en dépit de ce clivage arbitraire, de la limite et des contraintes imposées par les textes, force est de reconnaître que cette circulaire et celles qui en ont découlé ont eu le mérite de sortir de l'ombre les questions touchant aux aspects biologiques de la sexualité en milieu scolaire. Une étape était dès lors franchie, qui a permis au ministère de l'Éducation nationale de poursuivre sa réflexion et d'évoluer aussi rapidement que l'autorisait la société.

En effet, il faut considérer que, si la tendance générale est de se réfugier derrière les blocages institutionnels, ils ne sont pas pour autant les freins essentiels de l'évolution souhaitée. L'Education Nationale n'est que le reflet de la société, de ses idées, préoccupations, difficultés, et à cet égard, la circulaire Fontanet se situe dans un juste milieu, à la frontière indécise d'une éducation sexuelle globale et d'une information scientifique limitée. En ce sens, elle illustre bien le climat de l'époque et les oppositions que ce thème engendrait dans l'opinion publique.

L'histoire de l'information et de l'éducation sexuelle en milieu scolaire suit en cela - et ne précède pas ! - les préoccupations de la société et de l'époque, qu'elles soient liées aux nécessités de la prévention (contraception, I.V.G., mais aussi infections sexuellement transmissibles et plus récemment le sida) ou à celles de la protection des jeunes vis-à-vis de la pornographie, de l'exploitation et des abus sexuels.

C'est dans cet esprit qu'en 1985, en complément éducatif des programmes de collèges, 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, 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, mais impliquant des prolongements éducatifs, que

les enseignements n'ont pas toujours su offrir, malgré l'évolution significative des programmes dans ce domaine. En outre, les activités complémentaires, encouragées par la circulaire Fontanet, ainsi que l'étude des "thèmes transversaux"[45], n'ont été que rarement mises en oeuvre, en raison, notamment, de l'insuffisance de la formation requise et de modalités horaires spécifiques.

Avec l'épidémie du Sida, quoique là encore un cadre institutionnel varié ait permis d'organiser de multiples actions de prévention, celles-ci restaient, néanmoins, axées pour l'essentiel sur l'information et reposaient toujours sur la libre initiative. C'est ainsi que, de 1988 à 1993, les bilans de ces actions et 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 non suffisant pour développer 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 évaluations de ces actions ont fait clairement ressortir que cette approche plus large permettait non seulement de favoriser les apprentissages en termes de relation avec son corps, les autres, l'amour, le risque, mais aussi de respecter les étapes de la formation des jeunes. Ces résultats, ainsi que les rapports d'expertise du Professeur C. Got de 1988 et du Professeur L. Montagner de 1993 (Calvez, 2004), le rapport de la commission d'enquête remis à l'Assemblée Nationale en 1993, ont tous, de manière consensuelle, étayé la nécessité d'inscrire la prévention dans un véritable projet d'éducation sexuelle.[46]

La tâche du ministère de l'Éducation Nationale ne consistait plus à en faire admettre le principe, mais bien davantage de définir cette éducation, ses objectifs pédagogiques, d'en préciser les modalités horaires et surtout de formation, clé de voûte de la réussite

[45] MEN (1985), Supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985, *Les thèmes transversaux.*
[46] Le Rapport Montagnier remis à l'Assemblée Nationale en décembre 1993 aboutit à l'intégration des missions de l'Agence française de lutte contre le sida (AFLS) au ministère chargé de la santé, à la déconcentration des missions et des moyens de l'État, à la création d'un comité interministériel de lutte contre le sida, assisté par un comité des directeurs d'administration centrale.

du projet. Pour mener à bien ces orientations nationales, qui s'inscrivent dans un cadre interministériel, le ministère décida donc de mettre l'accent prioritairement sur deux points :
- la définition d'orientations éducatives et la réalisation d'un outil pédagogique vidéo "Temps d'amour" (1995), diffusé dans tous les établissements scolaires ;
- la mise en place d'un plan de formation au niveau national pour doter les académies de personnes-ressources capables d'organiser des formations de terrain appropriées et cohérentes.

Un groupe de pilotage national - composé des inspecteurs généraux de biologie/géologie et d'économie familiale et sociale, d'une part, ainsi que d'enseignants, de médecins, infirmières et assistantes sociales du ministère de l'Éducation nationale d'autre part, ayant une expérience et/ou une formation dans le domaine de l'éducation sexuelle - fut chargé de définir orientations et contenus pédagogiques. Ce travail de fond a eu pour point de départ la circulaire Fontanet : l'analyse de ses faiblesses et de l'insuffisance de sa mise en oeuvre telle qu'elle est évoquée plus haut.

La principale décision issue de ces travaux consistait à rendre obligatoire l'enseignement de deux heures minimum d'éducation sexuelle par an, en priorité pour les élèves des classes de 4e et 3e de collèges et de 4e et 3e technologiques de collèges et de lycées professionnels. Ces heures devaient s'intégrer dans le cadre des Rencontres éducatives sur la santé, concourant ainsi à la mise en œuvre d'un processus pédagogique global. De plus, ces séquences visaient en priorité à :
- renforcer les compétences personnelles et relationnelles des élèves ;
- identifier les personnes ressources et à apprendre à faire appel à elles ;
- relayer les campagnes nationales sur les problèmes de santé publique (contraception, Sida…).

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. Car la question de la sexualité dans notre société a beaucoup progressé et est l'objet de débats dans les médias, dans les milieux littéraires, scientifiques et politiques. La notion de sexualité s'est beaucoup élargie et recouvre plus désormais une façon d'être, de communiquer, de se réaliser comme

hommes ou femmes dans le couple, la famille, le célibat, le travail. Mais cette circulaire[47] trouve ses détracteurs : annulée par le conseil d'état à la demande de la confédération nationale des associations familiales catholiques, elle sera remplacée par celle de 1998[48]. Et c'est enfin, en 2001[49] dans le cadre de la loi relative à l'Interruption Volontaire de Grossesse et à la contraception que l'article 22 complète le chapitre II du titre I du livre III du code de l'éducation par un article (L 312-16) 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 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[50] .

Dans cette progression, nous voyons bien comment l'éducation à la sexualité est passée de l'espace privé à l'espace public, avec plus ou moins de réticences, mais aussi comment les valeurs qui la sous-tendent sont aussi passées des valeurs familiales aux valeurs des droits de l'homme, qui ne sont pas incompatibles avec les premières (quoique parfois), mais qui deviennent dominantes. Pour qu'une éducation à la sexualité ait une forte légitimité au sein d'un établissement, celle-ci doit s'inscrire dans le projet d'établissement et dans le cadre du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC).

2.2 Les textes actuels sur l'éducation la sexualité

2.2.1 Les objectifs généraux

L'école a, dans le cadre de sa mission éducative, une responsabilité propre vis-à-vis de la santé des jeunes et de la préparation à leur future vie d'adulte. L'éducation à la sexualité y contribue de manière spécifique, en lien avec certains enseignements. L'information dispensée par les disciplines est nécessaire à l'acquisition de savoirs

[47] MEN. Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 relative à la prévention du sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité, RLR 525-0 ; 552-4
[48] MEN. Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida, RLR 525-0.
[49] Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception
[50] MEN. Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées, RLR 505-7

biologiques et scientifiques. Mais les questions que se posent les jeunes expriment davantage des préoccupations d'ordre relationnel. Elles se réfèrent à leur vécu quotidien : image de soi, relation aux autres, à l'autre sexe, amour, normes. L'éducation à la sexualité doit trouver sa place à l'École, dans un projet éducatif, en complément des enseignements. Elle exige une démarche favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et permettant aux adolescents d'aborder ces sujets, en particulier dans les domaines affectifs, psychologiques, culturels et sociaux qui, par nature, ne peuvent figurer dans les programmes.

« 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… 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 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… 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 » (Eduscol, 2004).

L'éducation à la sexualité s'inscrit dès lors de façon naturelle dans un projet global d'éducation à la santé. Elle vise à permettre aux jeunes d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale. Elle doit concourir à leur permettre de

se réaliser de façon harmonieuse dans leur projet de vie comme êtres sexués. Cependant la volonté de l'équipe éducative et du chef d'établissement qui coordonne le projet est essentielle. Des intervenants extérieurs qualifiés en coordination avec le CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté) peuvent intervenir le cas échéant. Mais, bien entendu, cette éducation à la sexualité ne se substitue pas à la responsabilité des parents et des familles. Elle tend à favoriser, chez les adolescents, une prise de conscience, une compréhension des données essentielles de leur développement sexuel et affectif, l'acquisition d'un esprit critique, afin de leur permettre d'opérer des choix libres et responsables.

2.2.2 Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques relatifs à l'éducation à la sexualité sont développés dans la circulaire « Education à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées » repris par C. Picod. (2003).

L'éducation à la sexualité contribue ainsi à :

- Construire une image positive de soi-même et de la sexualité comme composant essentielle de la vie de chacun,
- Analyser la relation à l'autre dans ses composantes personnelles et sociales, à partir de connaissances précises de chaque sexe,
- Apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions biologiques, affectives, psychologiques, juridiques, sociales et éthiques,
- Comprendre que l'autre puisse avoir des comportements sexuels variés,
- Développer l'esprit critique à l'égard des stéréotypes en matière de sexualité, en amenant notamment les élèves à travailler sur les représentations idéalisées, irrationnelles et sexistes,
- Adopter des attitudes responsables et des comportements préventifs, en particulier en ce qui concerne les abus et l'exploitation sexuels, les infections sexuellement transmissibles et le Sida, les grossesses non désirées,
- Apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques existantes dans et à l'extérieur de l'établissement dans le cadre d'une démarche personnelle,
- Intégrer positivement des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale fondées sur les valeurs du respect de soi et d'autrui, préparant à des choix lucides dans le domaine de la sexualité.

Dans notre travail de recherche, nous évoquerons ces objectifs sur les trois champs fondamentaux suivants :
- le champ biomédical qui regroupe tout ce qui a trait à l'anatomie et la physiologie de l'homme et abordé dans les cours de Science et Vie de la Terre (SVT),
- le champ psychoaffectif dont le développement se fait tout au long de la vie au sein de la famille et de son entourage,
- le champ social qui comprend les lois et les influences sociales comme les médias, l'argent, les cultures, les religions.

2.2.3 Un outil : le CESC

Le CESC est un dispositif légal[51] précisé dans la circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006. LE CESC organise le partenariat en vue de la mise en œuvre de la politique de prévention des comportements à risques pour la santé, des conduites addictives, de l'éducation à la citoyenneté, à la santé et à la sexualité. Il réunit, sous la présidence du chef d'établissement, les personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement ainsi que des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves auxquels s'adjoignent les partenaires qui peuvent utilement contribuer à la réalisation de la politique de prévention de l'établissement. L'intérêt du CESC est qu'il met en relation tous les protagonistes des actions de prévention et permet une cohérence des projets.
Pour qu'une éducation à la sexualité ait une forte légitimité au sein d'un établissement, celle-ci doit s'inscrire dans le projet d'établissement et dans le cadre du CESC.

Nous avons vu que les concepts d'adolescence, de sexualité et d'éducation à la sexualité se construisent, s'organisent et évoluent selon les sociétés. Ils sont donc liés à la représentation sociale que les individus et/ou les groupes s'en font. Nous aborderons ainsi le concept de représentation sociale dans un chapitre spécifique (le chapitre 4).

[51] MEN, Circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006 relative au Comité d'éducation à la santé (CESC), RLR : 552-4, 505-7

Ce matin ma plume est alerte
Elle redore le blason des mots
Un peu usés galvaudés certes
Mais qui ont pas dit leur dernier mot
Elle va sublimer les mots libres
La subversion et l´irrespect
Contester ma morale des livres
Innocenter les mots suspects

Amour liberté vérité
Il faudra choisir
Amour liberté vérité
Plutôt qu´obéir

Ce matin ma plume est au centre
En plein dans le coeur du sujet
La folle se frotte le ventre
Aux quadrillés d'un premier jet
Réhabilitant la mâtine
Les mots traqués qui en ont bavé
Qu'elle va quérir dans les épines
Voire même sous quelque pavé
[…]

Amour, liberté, vérité
Paroles et Musique de Pierre Perret - 1981

Chapitre 3 :
Les manuels scolaires

1. QU'EST-CE QU'UN MANUEL SCOLAIRE ?

Le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction. Les polémiques qu'il provoque sont périphériques. On dénonce par exemple son poids : l'encombrement des cartables déformerait, génération après génération, les dos des collégiens. On montre du doigt le sexisme ordinaire qu'il véhiculerait. Un article récent, paru dans un journal du soir, stigmatise à grand renfort d'approximations la scandaleuse « symbiose » entre « la haute administration de l'Education nationale » et les éditeurs scolaires. Ces problèmes ne doivent pas être éludés, mais notre étude s'intéresse en priorité à la fonction éducative du manuel : quel est son usage? (Borne, 1998) Il convient de rappeler ici que le manuel scolaire ne désigne qu'une partie de ce qui est appelé le matériel didactique. En effet, le manuel n'est pas le seul instrument auquel l'enseignant peut recourir pour exercer sa mission éducative ; il ne constitue aujourd'hui qu'une partie d'un vaste ensemble qui comprend des textes manuscrits, des documents imprimés, périodiques ou non, réunis ou non en volumes, des documents audio-visuels, des logiciels éducatifs. Ces divers éléments ont une fonction commune, celle de fixer le contenu dispensé par l'institution scolaire. Mais selon les époques, ils ont joué les uns pour les autres, lorsqu'ils ont coexisté, un rôle complémentaire ou concurrentiel (Choppin, 1998).

1.1 L'histoire du manuel scolaire

Dès l'apparition de l'imprimerie, le manuscrit perd le monopole qu'il exerçait jusqu'à là. Le premier atelier typographique français est installé à Paris en 1454. C'est vraisemblablement cette même année ce que l'on s'accorde de considérer comme le premier livre scolaire imprimé en France *Les Lettres de Gasparin de Pergame*, recueil de style latin pour la jeunesse.[52] Il n'y aura par la suite (et jusqu'au 18e siècle) que de rares ouvrages publiés consacrés à l'éducation des enfants. L'origine religieuse du manuel scolaire lui conféra, pendant plusieurs dizaines d'années, une fonction d'enseignement de valeurs morales. La plupart des écoles étaient alors confessionnelles et l'enseignement était surtout pratiqué par des religieux. Le manuel scolaire (du latin

[52] *Gasparini pergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber fœliciter incipit*. Cet ouvrage, imprimé « à Paris, vers 1470 », constituerait « la première production de la typographie de cette ville», d'après J.-Ch. Brunet, *Manuel du libraire,* Paris, Didot, 1861, tome 2, col. 1498.

manus, la main) est considéré au 19e siècle comme le livre résumant tous les autres ; c'est un ouvrage didactique ayant un format maniable et regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné (Choppin, 1998). Ainsi, ce n'est qu'au 19e siècle que les livres scolaires se répandent en grand nombre pour toucher progressivement l'ensemble de la population sous l'action conjuguée de plusieurs facteurs : tout d'abord le triomphe de l'enseignement simultané, une politique volontariste d'alphabétisation et de scolarisation de la jeunesse (Guizot puis Ferry) et enfin le développement de grandes entreprises d'édition liées aux amélioration des techniques d'impression et de reproduction.

Après la dissolution des congrégations enseignantes, la Convention décréta qu'il appartenait d'organiser l'instruction de la jeunesse. *« Les colonnes qui doivent supporter l'édifice de l'éducation sont les livres élémentaires ».* La Représentation nationale opta dès lors pour la composition de manuels officiels, mais sous la pression des auteurs et des imprimeurs libraires, le pouvoir politique renonça à imposer son monopole. Dès lors, la conception et la production des manuels scolaires revinrent à l'initiative privée, ce qui est encore le cas de nos jours. Mais les pouvoirs publics n'en renoncèrent pas pour autant à exercer leur contrôle. Jusqu'à la fin des années 1870, les contraintes qui pesèrent sur les éditions montrent que les critères de détermination des manuels étaient davantage de l'ordre politique, moral ou scientifique, alors que les considérations pédagogiques étaient beaucoup plus accessoires. A partir des années 1880, dans le contexte des « Lois Ferry », les républicains confient aux enseignants le choix de leurs outils sous réserve qu'il soit collectif. Ainsi, souverains prescripteurs de leurs outils et de ceux de leurs élèves, en lieu et place de l'administration, les enseignants imposent alors aux maisons d'éditions des contraintes pédagogiques : taille des caractères pour éviter les fatigues dues à la lecture, syntaxe moins complexe, amélioration de la mise en page, typographie variée, iconographie plus fréquente et moins ornementale…

Rappelons ici, entre 1882 et 1914, les deux « guerres des manuels » provoquées par la mise à l'index pour l'église d'un certain nombre de manuels d'éducation civique accusés de violer la neutralité religieuse. Partisans et adversaires de la laïcité s'opposèrent farouchement à tel point qu'un décret en date du 1er juillet 1913 permet à tout père de famille dont l'enfant fréquente l'école publique de réclamer contre

l'inscription d'un ouvrage au catalogue départemental. Il peut même, à partir de 1914, solliciter du ministre l'interdiction d'un ouvrage. L'institution reconnaissait dès lors comme nouveaux interlocuteurs les parents d'élèves. Depuis, de nouveaux acteurs se sont progressivement impliqués dans les débats : sociologues, historiens, biologistes, psychologues, didacticiens, linguistes, personnels de santé (sur les questions de lisibilité, désinfection lors des épidémies de tuberculose, poids des cartables…), partis politiques, organisations syndicales, groupes sociaux… (Choppin, 1998)

C'est dans les années 1950 qu'apparaît une nouvelle génération de manuels afin de correspondre à l'évolution des méthodes d'apprentissage : les auteurs contemporains sont favorisés par rapport aux classiques et le cours magistral est remplacé progressivement par des activités incitant l'expression orale des élèves. Les années 1970 - et l'influence non négligeable de mai 1968 - sont l'une des périodes pivot pour l'enseignement et les manuels scolaires : ces derniers qui étaient jusqu'à maintenant hiérarchisés en chapitres très "figés" adoptent alors une structure plus éclatée et aérée où la signalétique, la typographie et la mise en page possèdent leur propre signification. Désormais, les manuels scolaires ne se prêtent donc plus à une lecture en continu. Le manuel a eu un rôle éminemment politique sous la troisième République dans un contexte de lutte religieuse. Aujourd'hui, dans une société multiculturelle, la prise en compte des besoins ou des attentes d'un public très diversifié constitue un des défis de l'édition scolaire moderne. Le manuel scolaire - et son poids symbolique - ne doit pas susciter ou entretenir de polémiques, mais ne peut éluder les débats majeurs de la société.

1.2 Le statut du manuel scolaire

Le manuel scolaire est un objet bien plus complexe qu'on pourrait le penser généralement. Il *« se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société »* (Choppin, 1992). C'est à la fois un objet manufacturé dont l'existence et la nature sont dépendantes de facteurs d'ordre technique, financier et commercial, et un produit culturel soumis à diverses contraintes. En effet, en France, le corps enseignant a le droit de choisir librement ses outils et il s'exerce ainsi une triple liberté dans le domaine du manuel scolaire : liberté de production, liberté du choix, liberté de l'utilisation. Ceci multiplie de fait les protagonistes. Instrument initial de

l'apprentissage de la lecture, le manuel peut exercer quatre fonctions essentielles, variables selon les époques, l'environnement socioculturel, les disciplines ou les niveaux d'enseignements :

1.Une fonction « référentielle » dite « curriculaire » ou « programmatique » dès lors qu'existent les programmes d'enseignement : le manuel est ainsi la traduction fidèle du programme, support privilégié des contenus éducatifs, dépositaire des connaissances et des techniques.

2.Une fonction instrumentale : le manuel met en œuvre des méthodes d'apprentissage, propose des activités et des exercices qui visent à la mémorisation des connaissances, à l'acquisition de compétences disciplinaires ou transversales, à l'appropriation des savoir-faire et de méthodes d'analyses

3.Une fonction idéologique et culturelle : depuis son origine, le manuel est un vecteur essentiel de la langue, de la culture, de la souveraineté nationale et des valeurs de la classe dirigeante. Cette fonction peut ainsi aller jusqu'à l'endoctrinement.

4.Une fonction documentaire : le manuel fournit des informations dont l'observation ou la confrontation sont susceptibles de développer l'esprit critique de l'élève, son autonomie et son initiative personnelle. Cette fonction récente, loin d'être universelle, s'est développée en France notamment.

Parler de l'usage du manuel dans la transmission du savoir scolaire implique de s'interroger tout d'abord sur les programmes enseignés pour en saisir les évolutions récentes, ensuite sur la « fabrication » d'une culture scolaire par les manuels, enfin sur ce que ces manuels représentent dans l'acte d'enseignement. Si le programme est une chose, son application en est une autre. Dans sa formulation, il laisse libre jeu à la liberté pédagogique s'agissant de sa mise en oeuvre.[53] C'est dans ce creux qu'il faut situer et interroger le manuel. La conception de ce dernier est soumise à des enjeux divers en fonction des rôles qu'il joue. Sa vocation première est celle de passeur de programme. En France, les manuels, variés, proposent une interprétation du programme. Le manuel peut également revêtir un rôle d'outil d'actualisation des connaissances, des problématiques et des questions au programme (Cotinat, 2008) Les manuels essaient de prendre en compte la recherche universitaire, bien qu'ils aient tendance à se répéter d'une édition à l'autre. La demande sociale infléchit également la production éditoriale,

[53] MEN. Note de service n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges, BO n°11, RLR 572-0,

poussant parfois à la présence de sujets non formellement présents dans les programmes.

Le manuel a plus de souplesse que le programme - écrit pour une certaine période - et de nouvelles éditions sont mises sur le marché. Celles-ci traitent ainsi de nouveaux sujets, souvent dits sensibles. Le dernier élément qui conditionne le manuel est sa finalité. Il s'agit d'un outil à propos duquel plusieurs questions se posent. Est-il un instrument pour le professeur et/ou pour l'élève ? Quel en est l'usage : en classe dans le cadre d'un travail collectif, ou à la maison pour un travail autonome ? Doit-il délivrer un récit linéaire ou seulement des documents ? (P. Gossin, 2004) Ces questions montrent à quel point le manuel est dans l'air du temps pédagogique, soumis aux courants dominants lors de sa rédaction. Les manuels sont le fait d'un travail d'équipe unissant universitaires, inspecteurs et professeurs confrontés aux problèmes liés à l'enseignement. Un schéma s'impose. Dans un manuel de collège, une leçon est constituée de doubles pages comprenant des documents et une leçon. Les documents, divers, sont consacrés pour une part croissante à l'iconographie et la photographie qui trouvent une légitimité propre en offrant aux élèves des repères simples et qui frappent. Le texte de la leçon, longtemps très réduit, reprend une place importante.

1.3 Le manuel : véhicule idéologique et culturel

Le manuel scolaire, pour des raisons strictement pédagogiques, présente une réalité complexe d'une vision incomplète, réductrice, simplifiée. Des choix sont opérés dans le domaine des connaissances pour n'en garder que des aspects essentiels. Mais cette tendance à la schématisation, voire à la simplification, peut conduire à des inexactitudes. Le manuel scolaire est le reflet de la société ou plutôt de ce que les contemporains voudraient qu'elle soit (Lebrun, 2007). Il est ainsi investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui peuvent considérablement varier selon les lieux et les époques. L'institution scolaire fait ainsi des choix : la langue (le français et non le basque ou le breton), le style, les auteurs, les sujets et les textes, la hiérarchisation des connaissances. Tous ces choix obéissent bien évidemment à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques… Parce qu'il s'adresse à des esprits jeunes et malléables, parce que reproduit et diffusé à l'identique en très grand nombre, le manuel scolaire constitue pour le pouvoir politique un enjeu majeur.

Depuis la Révolution, le nombre de textes produits pour réglementer la question - plus de 800 en deux siècles - est révélateur de l'importance que n'a cessé d'accorder le pouvoir politique à cette question. Pourtant ce pouvoir accordé aux manuels scolaires n'est-il pas surestimé ? Certes, dans une société cloisonnée et à dominante rurale, comme l'était la France au 19e et au début du 20e siècle, le manuel pouvait représenter la seule voie d'accès à la culture de l'écrit et jouer un rôle fondamental dans la formation des mentalités. (Choppin, 1992) Aujourd'hui, les sources d'accès à la connaissance se sont considérablement diversifiées : presse, radio, télévision, internet qui, par leur couverture nationale, voire internationale pour la dernière, banalisent l'ouvrage scolaire et en minorent l'audience de fait. De plus, le manuel n'est qu'un outil et le rôle de l'enseignant est encore prépondérant.

1.4 La définition légale du manuel scolaire

Le manuel scolaire dispose d'une définition légale, fixée par décret.[54] Sont ainsi considérés comme livres scolaires, « *les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés* ». Pour autant, le ministère de l'Éducation nationale n'exerce aucun contrôle sur le contenu des ouvrages scolaires. Les éditeurs sont cependant régulièrement en relation avec la rue de Grenelle. Ils sont ainsi tenus informés de chaque changement de programme. Un autre décret[55] fixe d'ailleurs à douze mois le délai nécessaire entre la date de publication des programmes et le moment de leur application en classe. Un an, car c'est le temps qu'il faut pour fabriquer un manuel, mais parfois le délai de réalisation des nouveaux livres est trop court… Indépendamment de l'évolution de la réglementation propre aux manuels, l'édition scolaire est tenue de produire des ouvrages en conformité avec les programmes et instructions officielles. Au cours du 20e siècle, on assiste à une contextualisation et une

[54] MEN. Décret n° 2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n° 85-862 du 8 août 1985 pris pour l'application de la loi n° 81-766 du 10 août 1981 modifiée relative au prix du livre en ce qui concerne les livres scolaires.

[55] MEN. Décret n°90-179 du 23 Janvier 1990, modifié par le décret n°2005-999 du 22 août 2005, relative aux "Premiers textes de mise en oeuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », BO n°31.

mise en cohérence du contenu des programmes : objectifs, contenus, démarche, mise en oeuvre et pratiques, relations avec les autres disciplines, documentation et relations avec les autres partenaires. (P. Moeglin, 2010). La note de service du 14 mars 1986 précise les attentes de l'institution, traite du statut et des fonctions du manuel ainsi que des critères qui doivent présider au choix raisonné des enseignants. Une des spécificités de l'édition scolaire est donc sa dépendance vis-à-vis des modifications des programmes. Ainsi, tout nouveau programme rend obsolètes les ouvrages en usage, ce qui ces dernières années s'est accéléré au rythme des réformes, mais également par la nécessaire prise en compte de l'actualité et des avancées scientifiques. La durée de vie d'un ouvrage a donc sensiblement diminué depuis une trentaine d'année.

1.5 L'élaboration des programmes

Au niveau de l'élaboration d'un programme, c'est le Ministre de l'Éducation nationale qui décide des programmes d'enseignement. Il s'appuie pour cela sur les avis du Haut Conseil de l'Education. Aux termes du décret n°2005-999 du 22 août 2005[56], *« le Haut Conseil de l'Education émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du ministre chargé de l'Éducation nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. Il est composé de neuf membres désignés pour six ans. Trois de ses membres sont désignés par le président de la République, deux par le président de l'Assemblée nationale, deux par le président du Sénat et deux par le président du Conseil économique et social en dehors des membres de ces assemblées. Le président du Haut Conseil est désigné par le président de la République parmi ses membres. (...) Le Haut Conseil de l'Education dresse, chaque année, un bilan des résultats obtenus par le système éducatif, ainsi que des expérimentations menées en application de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école. Les avis et propositions ainsi que le bilan annuel du Haut Conseil sont rendus publics".*

La Direction de l'Enseignement Scolaire au MEN (Desco) désigne un groupe d'experts qui comprend généralement des inspecteurs généraux, des universitaires et des

[56] MEN. Décret n°90-179 du 23 Janvier 1990, modifié par le décret n°2005-999 du 22 août 2005, relative aux "Premiers textes de mise en oeuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », BO n°31.

professeurs sur le terrain. Elle lui donne une lettre de cadrage. Ce groupe d'experts lui remet, plusieurs mois après, ses propositions. La Desco consulte alors des enseignants, des associations de spécialistes, des syndicats d'enseignants. Si la consultation est positive, le programme est présenté au Conseil Supérieur de l'Education (CSE) qui donne son avis (Code de l'éducation art. L 213-2 et 213-3 modifié par décret 90-468 du 7/06/1990).

Le Conseil Supérieur de l'Education donne des avis : sur les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation ; sur les règlements relatifs aux programmes, aux examens, à la délivrance des diplômes et à la scolarité ; sur les questions intéressant les établissements privés d'enseignement primaire, secondaire et technique ; sur les questions d'ordre statutaire intéressant les personnels des établissements d'enseignement privés sous contrat ; sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation, quel que soit le département ministériel intéressé ; sur toutes questions dont il est saisi par le Ministre chargé de l'éducation. Après avis du CSE et décision du Ministre, le nouveau programme est publié au Journal Officiel de l'Éducation nationale.

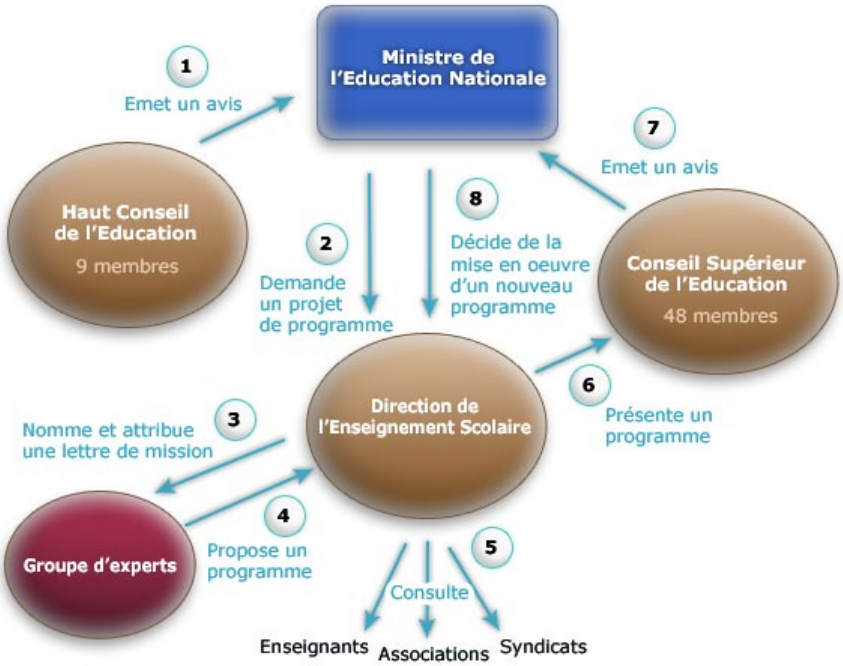


Figure 1 : Élaboration d'un programme scolaire [57]

[57] Savoir Lire, schéma d'élaboration d'un programme scolaire d'après le décret n°2005-999 du 22 août 2005, http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php. Consulté le 10 octobre 2012.

1.6 Morphologie du manuel scolaire

La diversité des manuels est, selon le niveau et la discipline considérée, extraordinairement grande. Il est cependant possible de proposer une description qui rend compte des caractéristiques générales et de l'évolution récente des manuels.

1.6.1 Une structure complexe

Le manuel se présente comme un outil ou, plus précisément, comme une boîte à outils où les professeurs, en classe, les élèves, en classe ou hors de la classe, sont censés puiser selon leurs besoins. Cette structure complexe est expliquée à l'élève dans une double page d'ouverture qui doit lui permettre de s'orienter. Cette organisation en rubriques impose à l'éditeur de construire une maquette rigide. De très nombreux manuels de l'école primaire, du collège comme du lycée, fonctionnent sur le modèle de la double page. Une des deux pages est consacrée à l'exposé des connaissances, en vis-à-vis l'autre page prolonge et illustre le cours, propose documents, expériences, exercices. La double page doit former un ensemble. Chaque chapitre est composé d'une ouverture (qui le plus souvent illustre ou sensibilise), d'un certain nombre de doubles pages et d'annexes où sont regroupés exercices et documents complémentaires. Chacun des chapitres d'un manuel de collège juxtapose ainsi une page d'ouverture (titre, objectifs, illustrations), des pages d'activités, une rubrique « l'essentiel », des pages « savoir faire », des pages « approfondissements », une rubrique « document », une rubrique « mots clés », une rubrique « QCM », des exercices d'entraînement, des exercices de synthèse.

1.6.2 Comment lire un manuel scolaire ?

L'organisation interne d'un manuel répond donc à des règles souvent non écrites, qui en dirigent la lecture et en imposent les conditions d'utilisation. Les textes écrits n'occupent plus une part aussi importante que par le passé. Il existe également un certain d'éléments (notes, références, blancs illustrations…) auxquels le texte renvoie qui forment le paratexte. A l'inverse d'un roman où le texte est composé dans une police et un corps uniques, paragraphes de même justification organisés en chapitres, les textes d'un manuel sont très divers. Dans un manuel, la typographie participe au sens du discours didactique. Les caractères typographiques (police, corps, style, graisse…), le

recours à des encadrés ou des fonds tramés de couleur, la mise en page, des justifications particulières assignent aux blocs de texte des statuts différents : leçon, résumé, questionnaire évaluatif, récapitulatif…(Métoudi & Duchauffour, 2001). Ces différents procédés assignent ainsi aux diverses parties un statut invariant et visent à hiérarchiser et orienter la lecture. Le paratexte est principalement constitué par les photographies, les dessins, les schémas et les graphiques.

1.6.3 Des manuels scolaires rendus attrayants par l'image

Quels que soient la discipline ou le niveau considéré, les éditeurs proposent de nos jours des manuels où tout est mis en œuvre pour intéresser et retenir les élèves. Ainsi multiplie-t-on les images et utilise-t-on la couleur. Il n'y a plus de manuels en noir et blanc. Les images sont parfois des documents, des photographies d'expériences, des scènes permettant de comprendre un texte de langue vivante. Elles ont alors une fonction pédagogique (Gerard &Roegiers, 2003). Dans d'autres cas, les images peuvent avoir une fonction uniquement décorative. Si la lecture d'un texte dans une culture donnée est linéairement orientée, la perception d'un image n'obéit pas à des règles aussi claires : ainsi le sens donnée à une image est le résultat d'une lecture éparpillée et discontinue (Peraya & Nyssen, 1994).

Mais une illustration est aussi un document qui nécessite une formation et des références dans la mesure où les interprétations sont possibles. Il faut à cet égard distinguer dans les manuels les images entièrement conçues par le concepteur de celles dont le concepteur n'est pas l'auteur : les interprétations seront plus limitées pour le premier cas que pour le second car l'origine n'était pas à destination scolaire. L'image n'est donc pas neutre et les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille influent sur la signification que l'on donne à son contenu (Bernard & Clément, 2005). De plus, les légendes éventuelles (ancrage) ou le rapprochement de plusieurs images (montage) orientent voire dénaturent la lecture de son sens originel. Les fonctions de l'image d'un manuel peuvent être très diverses : une fonction de motivation et attractive, une fonction décorative et esthétique, une fonction informative, une fonction de réflexion ou une fonction d'exemple.

1.6.4 Une place plus grande faite à la pédagogie

L'exposé des connaissances occupe dans les manuels une place désormais minoritaire (Archambault, 2003), quelles que soient les disciplines et les niveaux considérés : au collège les connaissances représentent 5 à 11% du volume des manuels de mathématiques, 14 à 49% en français, 4 à 10% en sciences de la vie et de la terre, 12 à 20% en histoire et en géographie. Les manuels réservent donc, en moyenne, près de trois quarts de la surface disponible à des illustrations décoratives et gratuites, à des documents (textes ou images), à des schémas explicatifs (figures, courbes, diagrammes, organigrammes) et enfin à différents types d'exercices. Le document, écrit ou figuré, est souvent destiné à montrer, à identifier, à reconnaître (sciences de la vie et de la terre, physique et chimie, histoire et géographie). Il peut aussi permettre d'observer les différentes étapes d'une expérience (sciences expérimentales). Cependant, ces documents qui contribuent à l'élaboration du savoir ne sont pas toujours distingués de textes ou d'images dont la fonction est simplement illustrative, voire décorative. Autrement dit, il est bien difficile à un élève de posséder les clés qui lui donnent la place et le rôle de chaque élément, de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les exercices, les nombreuses pages « méthode », « le point sur », « savoir faire », dessinent une pédagogie qui normalement devrait être de la responsabilité du maître. Sauf exception rare, l'apprentissage n'est pas réellement progressif, il vise l'élève indistinct, supposé moyen.

1.6.5 Le choix des manuels scolaires

En règle générale, le choix des manuels est réalisé par les équipes disciplinaires, sauf usage - exceptionnel - d'une grille d'analyse. Le choix se fait en conseil d'enseignement. Il est rare que ce choix s'appuie sur une étude comparative rigoureuse le plus souvent par sélection négative puis par conjonction de préférences ; il porte en général sur le manuel le plus rassurant, celui qui perpétue les habitudes acquises. Le manuel est choisi essentiellement en fonction de l'usage souhaité en classe ; l'éventuel travail autonome de l'élève à partir du manuel n'est pratiquement jamais pris en compte. Ce constat confirme la conclusion des observations effectuées dans les classes. Enfin les critères du choix sont exclusivement disciplinaires. De l'école primaire jusqu'au lycée, il ne repose jamais sur une réflexion globale à partir des besoins des élèves. Pour bien choisir son manuel, plusieurs grilles d'évaluation ont été élaborées

(Pingel, 1999). L'annexe du rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Borne, 1998) comporte ainsi une fiche « d'évaluation disciplinaire » permettant de comparer les livres selon différents critères (conformité aux programmes, répartition des connaissances, exercices et documents, nombre de pages,…), une autre grille d'analyse a été réalisée par l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques, en collaboration avec Savoir Livre[58], enfin, diverses grilles circulent au sein des rectorats.

[58] Savoir Livre - Grille d'analyse des manuels. Choisir un manuel est une démarche complexe : l'enseignant doit envisager si le manuel est adapté à sa démarche pédagogique, aux usages qu'il compte en faire, adapté également à ses élèves..."Savoir Livre et l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques (ANCP) ont dressé une liste pour aider les enseignants.

2. LA RECHERCHE SUR LES MANUELS SCOLAIRES

2.1 Un exemple : l'évaluation du manuel scolaire

Lorsque les autorités n'imposent pas l'usage d'un manuel unique, la sélection des manuels de classe suppose que l'on procède à son évaluation. Celle-ci s'est longtemps limitée au contenu idéologique ou scientifique. Mais progressivement les contenus didactiques et pédagogiques se sont imposés. Depuis une trentaine d'années, des grilles d'analyses susceptibles de s'adapter à tous les manuels en usage ont été conçues, mais elles se heurtent à des difficultés de différents ordres : la spécificité disciplinaire car les transpositions didactiques ne sont pas identiques suivant la matière ; la méconnaissance de l'utilisation réelle de la part des professeurs et des élèves ; la carence d'outils d'investigation, car certaines variables ne font pas encore l'objet d'une appréciation objective.

L'évaluation des manuels scolaires est pourtant une nécessité fonctionnelle du système éducatif. Lorsque le manuel unique n'est pas imposé, c'est aux enseignants de choisir leurs instruments de travail. Ainsi, trois solutions sont possibles :
- une évaluation administrative le plus souvent combattue par les enseignants ;
- une évaluation conduite par des experts indépendants ;
- la formation des enseignants qui associe chercheurs, auteurs et éditeurs.

2.2 Le manuel scolaire dans la transposition didactique

Le manuel scolaire correspond à un échelon précis dans la transposition didactique, il est la résultante de plusieurs stratégies qui méritent d'être identifiées :
- Les stratégies qui aboutissent à la rédaction du programme officiel, traduisant les poids respectifs du Ministère, des principaux acteurs du système éducatif, des groupes de pression extérieurs au système éducatif (familles, associations, partis, églises, ...), ainsi que de la personnalité de chaque membre des commissions de programme.
- Les stratégies des éditeurs des manuels : les manuels constituent une offre pour l'enseignement, sur un marché concurrentiel, dont l'existence répond à des enjeux économiques mais aussi de communication et d'image de marque (Lebeaume, 2007). Borne (1998) a mené un intéressant programme de travail sur le manuel scolaire pour

l'IGEN. Il explique que les éditeurs recherchent en priorité l'adhésion des enseignants car ce sont eux qui choisissent, parmi plusieurs éditions, le manuel qui sera utilisé par les élèves dans leur classe : « *Les manuels sont donc conçus en fonction de leurs vœux plus qu'en fonction des souhaits de l'institution ou des besoins des élèves. La puissance des éditeurs scolaires et l'efficacité de leur action risquent, dans le système actuel de totale liberté, de priver le ministère de tout rôle dans l'orientation des supports pédagogiques en usage dans les classes. Autrement dit, la norme pédagogique est élaborée par les éditeurs en collaboration avec certains acteurs de l'institution* » (Borne, 1998). Les éditeurs doivent également faire face à des contraintes de publication : changement des programmes, délais de publication, découpage du texte, composition de la maquette, dimension esthétique (Lebeaume, 2007). Ils mettent alors en place des stratégies afin d'optimiser les coûts comme le recours à des rééditions augmentées ou l'utilisation des mêmes banques d'images.

- Les stratégies des auteurs des manuels : en France par exemple, les éditeurs font appel à des auteurs qui sont, le plus souvent, des professeurs des écoles, de collège ou de lycée intervenant dans la formation des personnels de l'Education nationale, mais aussi des membres des corps d'inspection et parfois des universitaires. Ils conçoivent des manuels censés représenter les attentes des enseignants et des élèves. L'acheteur est le plus souvent l'établissement scolaire conseillé par les enseignants. Peu d'études ont été menées sur le choix des manuels pas ces derniets, mais il semble que celui-ci se ferait «*le plus souvent par sélection négative puis par conjonction de préférences ; il porte en général sur le manuel le plus rassurant, celui qui perpétue les habitudes acquises. Le manuel est choisi essentiellement en fonction de l'usage souhaité en classe, l'éventuel travail autonome de l'élève à partir du manuel n'est pratiquement jamais pris en compte* » (Borne, 1998).

Bruillard (2005) a identifié certaines de ces stratégies, en insistant sur le poids des pratiques de référence et des pratiques scolaires, et n'envisageant les programmes et manuels que sous l'angle de l'interaction KP (connaissances/pratiques sociales). L'ouvrage qu'il a coordonné illustre la diversité des postures possibles pour analyser les manuels scolaires. Une posture possible pourrait être caractérisée comme « didactique/épistémologique » dans sa perspective critique focalisée sur l'identification d'interactions entre les trois pôles KVP (connaissances / valeurs / pratiques sociales) proposé par Clément (2004). Sur le plan méthodologique, la connaissance des stratégies

des différents acteurs (par enquêtes, entretiens avec les acteurs principaux) est très utile lorsque l'on souhaite développer une analyse critique des manuels scolaires. Mais, si elle peut l'éclairer, elle ne peut cependant pas remplacer l'analyse directe (didactique/épistémologique) des manuels scolaires. L'approche sémio-linguistique des plages scriptovisuelles qui constituent un manuel est elle aussi utile, et même nécessaire. Mais là encore, si elle peut l'éclairer, elle ne peut pas remplacer leur analyse didactique/épistémologique. Enfin, dans le contexte de la transposition, il faut bien sûr garder à l'esprit que les manuels ne sont que des propositions pour les enseignants, ils ne correspondent ni au *curriculum prescrit*, ni au *curriculum réel* (Perrenoud, 1993) mais au *curriculum proposé* (Lebeaume, 1998).

2.3 La recherche sur les manuels scolaires de SVT

Nous ne pouvons ici faire l'impasse du travail sur la *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires* (Clément, Carvalho, Bernard ; 2007). Rappelons que cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet européen Biohead-Citizen (Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship, FP6, octobre 2004 à octobre 2007) qui devait effectuer une analyse comparative des contenus des manuels scolaires de 19 pays sur les six thèmes particuliers (éducation à la santé, éducation à l'environnement, génétique humaine, cerveau humain et épigenèse, reproduction humaine et éducation à la sexualité, évolution et origine de l'espèce humaine).

Le défi de leur recherche a été de définir une méthodologie didactique pour une analyse critique de manuels scolaires. L'objectif de cette analyse critique était d'améliorer la formation citoyenne des jeunes, tant par l'efficacité de leur éducation scientifique que par leur sensibilisation aux valeurs citoyennes et à des pratiques sociales fondées sur ces connaissances scientifiques et ces valeurs. Ils ont travaillé principalement dans le domaine de la biologie, de la santé et de l'environnement, mais le cadre théorique et méthodologique proposé peut être adapté à toute discipline scolaire et plus précisément à tout thème enseigné. Leur point de vue a été résolument didactique, c'est-à-dire que leurs analyses (et donc leurs instruments) ont été centrés sur des contenus et objectifs précis, relatifs à un enseignement disciplinaire et même à des thèmes précis au sein de cette discipline. Cette spécificité didactique a constitué une méthodologie originale et générale, dont nous pouvons dire ici qu'elle est fort heuristique. L'originalité didactique

a été dans la réalisation de grilles spécifiques (que nous emprunterons dans notre propre recherche dans le Chapitre 6) à la fois aux contenus analysés et aux objectifs de cette analyse.

Ce faisant, ils ont utilisé des concepts, méthodes, instruments tissés dans des disciplines telles que la sémiologie, la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc. Mais ils les ont instrumentalisés au service d'une approche didactique focalisée sur des contenus et objectifs précis. Ils ont dans un premier temps défini le contexte théorique sur lequel ils se sont appuyés pour mener à bien leurs recherches, contexte enraciné dans la didactique des disciplines tout en proposant des éclairages nouveaux. Clément (2004) a ainsi proposé le schéma suivant reposant sur l'articulation entre les principales approches de la didactique : transposition didactique, conceptions et situations didactiques.

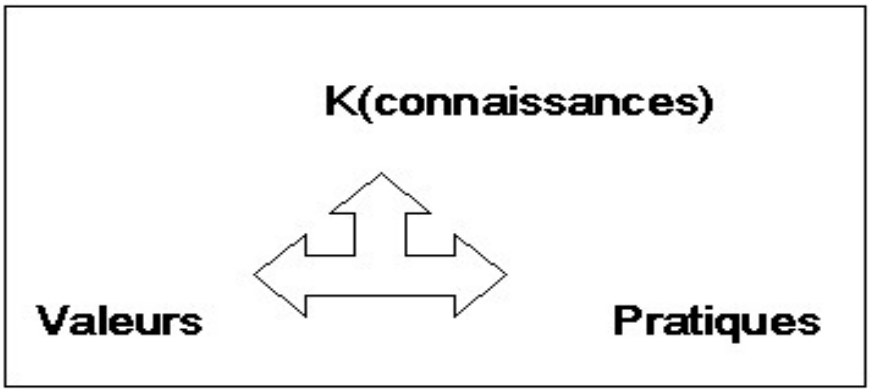


Figure 2 : Les conceptions en tant qu'interaction entre les trois pôles KVP (Clément, 2004)

P. Clément, G.S. Carvalho et S. Bernard ont précisé ensuite la problématique et les enjeux de leur recherche. Ils ont enfin présenté leur méthodologie en l'illustrant par une des grilles qu'ils ont élaborées sur un exemple précis, une analyse des manuels scolaires français. Dans un premier temps, a été faite une analyse comparative des programmes et manuels scolaires depuis 1950 en France, suivant deux types de comparaisons possibles:

- la comparaison de plusieurs manuels scolaires actuels traitant du même contenu pour voir différentes interprétations possibles du même programme (plusieurs éditeurs ont été choisis).
- l'évolution historique des manuels sur un même thème (focalisation par exemple sur

un seul et même éditeur, un même niveau scolaire), pour identifier l'interaction avec l'évolution historique du contexte socioculturel. La mise en œuvre d'une telle analyse a montré que les connaissances scientifiques présentées, tout en présentant des points communs évidents, diffèrent significativement en fonction des pratiques sociales de chaque époque, elles-mêmes sous-tendues par des valeurs (féministes ou non, libérées ou non, moralistes et traditionnelles ou non,…). Les manuels scolaires sont alors des indicateurs pertinents des valeurs et pratiques sociales qui sont dominantes dans une société précise à une époque précise. L'information transmise par des disciplines, en particulier par l'enseignement de la biologie, fournit les connaissances biologiques et scientifiques exigées pour répondre à des questions sur la reproduction humaine. Les informations apportées par les manuels concernent l'anatomie, la physiologie des appareils reproducteurs, le cycle menstruel de la femme, la fécondation, la contraception, la transmission et la prévention des IST et en particulier du Sida.

On assiste à une évolution des contenus textuels et iconographiques tendant à séparer la reproduction de la sexualité et à un retour à la pudeur ainsi qu'à des valeurs plus traditionnelles dans les manuels scolaires. L'analyse des contenus de manuels actuels montre nettement le critère « exclusivement scientifique » attendu dans l'enseignement de la transmission de la vie. L'enseignant de biologie est ainsi chargé de « disséquer » le corps en organes, d'en expliquer le fonctionnement comme celui d'une mécanique complexe dont la reproduction serait la finalité. La sexualité est ainsi réduite à la procréation. Donc, en France, les progrès de la contraception, la loi sur l'avortement, la montée du féminisme de même que l'évolution des mentalités et des médias ont modifié en profondeur, durant ce demi-siècle, les pratiques sexuelles et les valeurs qui les fondaient. Cependant, l'éducation sexuelle a été confiée aux enseignants de biologie, alors même que son objet dépasse largement cette discipline. Comme l'éducation à l'environnement ou à la santé, non seulement elle concerne plusieurs disciplines, mais elle vise à changer des attitudes, des comportements, et elle s'enracine dans des valeurs qui ne sont pas toujours explicites.

A noter que cette recherche a aussi permis de définir un nouveau concept : le délai de la transposition didactique (DTD) pour mesurer le décalage entre la publication d'une nouvelle connaissance dans une revue scientifique et son introduction dans les programmes et les manuels scolaires (Quessada & Clément, 2006). La même notion de

DTD peut être étendue au délai entre l'apparition d'une innovation technique (pour le thème de la « pilule du lendemain » par exemple) et son introduction dans les programmes ou les manuels ou au délai entre le vote d'une loi, légalisant l'avortement, par exemple, et la présence ou l'absence du thème de l'avortement et du texte de cette loi dans les programmes et manuels scolaires (Bernard & Clément, 2005).

Jadis maîtres ou parents nous laissaient pas tellement le choix
Les rapports sexuels on parlait pas de ces machins-là
Mais depuis que la radio cause
D'orgasme et de ménopause
Tout le monde sait qu'un foetus
C'est le truc qui crèche dans l'utérus
Déjà à la récré on se montrait nos p'tits bouts de barbaque
La braguette coupable comme si on venait de violer Jeanne d'arc
Pourtant deux testicules
Ça vaut bien deux rotules
C'est quand même pas de leur faute
S'y en a une qui est plus basse que l'autre

Comment papa a fait un p'tit frère à maman
C'est à l'école qu'on nous l'apprend
Ça ne vaut pas la peine de se frapper le bocal
On se demande tout de même comment y font pour pas se faire mal
[...]

Papa Maman
Paroles et musique de Pierre Perret - 1976

Chapitre 4 :
Les représentations sociales

1. DEFINITIONS ET APPROCHE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

1.1 Un bref aperçu historique

La notion de représentation est ancienne et utilisée à l'origine par des philosophes comme Kant pour qui « *les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible* ». Ce dernier insiste également sur le fait que pour « *connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie* » (Ruano-Borbalan, 1993). Le concept de « *représentation collective* » est apparu en sociologie. C'est Durkheim qui l'a introduit le premier. Il cherche à souligner la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle : la représentation individuelle doit être considérée comme un phénomène purement psychique, non réductible à l'activité cérébrale qui la fonde, de même la représentation collective ne se réduit pas à la représentation des individus qui composent la société. Plus précisément, la représentation collective est l'un des moyens par lesquels s'affirme la primauté du social sur l'individuel (Herzlich, 1972).

L'origine théorique du concept de représentation sociale va s'esquisser en psychologie sociale avec S. Moscovici après avoir fait un détour en psychologie génétique avec J. Piaget (Jodelet, 1984). S. Moscovici (1961) insiste sur l'importance de replacer les savoirs savants dans le cadre social. Il montre la discontinuité qui existe dans le passage entre le savoir et les représentations sociales, un saut d'un univers de pensée et d'action à un autre, « *cette rupture est la condition nécessaire de l'entrée de chaque connaissance physique, biologique, psychologique, etc., dans le laboratoire de la société* » (Moscovici, 1961).

1.2 Les définitions des représentations sociales

Plusieurs travaux de recherche portent leur attention sur les aspects spécifiques des représentations sociales en réponse à des questions théoriques sur le champ d'exploration en perpétuelle tension entre le pôle psychologique et le pôle social. Cependant, ces études convergent pour aboutir à la définition suivante : « *Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissances spécifiques, le savoir de*

sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale » (Jodelet, 1984).

Fischer (1987) propose une seconde définition : « *La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales* » (Fischer, 1987)

La représentation sociale est donc définie par un contenu (informations, images, opinions, attitude, etc.) qui se rapporte à un objet (travail à faire, événement, personnage,...) et elle est aussi représentation sociale d'un sujet (individus, famille, groupe, classe,...) en rapport avec un autre sujet. Il est donc important de souligner que « *toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un. Elle n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéel, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation* » (Jodelet, 1984). En résumé, il existe pour D. Jodelet dans la représentation sociale, cinq caractères fondamentaux :

- « *elle est toujours représentation d'un objet,*
- *elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée,*

le percept et le concept,

- *elle a un caractère symbolique et signifiant,*
- *elle a un caractère constructif,*
- *elle a un caractère autonome et créatif* » (ibid.).

Si la représentation sociale a eu du mal à trouver sa place en psychologie sociale, c'est avant tout parce qu'elle a longtemps été dominée par le courant béhavioriste où seuls les comportements « *manifestes* », c'est-à-dire directement observables, tels que les réponses motrices ou verbales, pouvaient être objets d'étude. Les réponses « *latentes* » ou « *implicites* », telles que les activités cognitives restaient négligées (Herzlich, 1972). Le modèle béhavioriste était donc insuffisant pour rendre compte des interactions entre l'individu et le monde.

S. Moscovici (1969) explique l'échec de la tradition de recherche visant à prédire ou changer les comportements par le fait que la relation entre le sujet et l'objet était réduite à une relation entre stimulus et une réponse et qu'une coupure était introduite entre l'univers extérieur et l'univers intérieur. Pour lui, le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts et se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble le stimulus et la réponse.

Pour Piaget (1968), il y a toujours une part d'activité de construction et de reconstruction du savoir dans l'acte de représentation. Pour lui, le sujet n'apparaît pas simplement comme le théâtre où se jouent des pièces indépendantes de lui et réglées d'avance par les lois d'une équilibration physique automatique. Il est l'acteur et même l'auteur de ces structurations qu'il ajuste au fur et à mesure de leur déroulement. Cette construction fonctionne par « *assimilation* » et « *accommodation* » c'est-à-dire par incorporation d'éléments du monde extérieur aux structures cognitives du sujet, qui s'ajustent, se réorganisent progressivement et qui permettent ainsi l'apparition de connaissances nouvelles dans un processus d'équilibration majorante.

1.3 La construction d'une représentation sociale

La représentation sociale se place à l'interface du psychologique et du social. La connaissance « *spontanée* » ou de « *sens commun* » s'élabore à partir de nos expériences, des informations, savoirs, modèles de penser que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication. Il s'agit d'« *une connaissance socialement élaborée et partagée* » (Jodelet, 1984) qui vise à maîtriser, comprendre et expliquer notre environnement et les événements qui y surviennent afin d'agir sur le monde et de répondre aux questions que l'on se pose. Il s'agit donc d'« *une connaissance pratique* » grâce à laquelle l'individu ou le groupe appréhende son environnement. Elle implique une activité de reproduction des propriétés d'un objet de connaissance et « *cette production n'est pas le reflet dans l'esprit d'une réalité externe parfaitement achevée, mais un remodelage, une véritable « construction » mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social* » (Herzlich, 1972). C'est pourquoi la

représentation n'est pas l' « *image* » de l'objet, ces deux termes ne sont pas synonymes du fait même de la nécessité d'une construction mentale de l'objet.

La construction d'une représentation sociale peut se lire selon six points de vue (Jodelet, 1991). Le premier valorise l'activité cognitive du sujet dans l'activité représentative. Le sujet est un sujet social, porteur « *des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société* ». La représentation sociale se construit lorsque le sujet est en « *situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social ».* Le second insiste sur « *les aspects signifiants de l'activité représentative*. » Le sujet est « *producteur de sens* ». À travers sa représentation s'exprime « *le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social* ». La représentation est sociale car élaborée à partir des codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. Elle est donc le reflet de cette société, de son idéologie et de son système de valeurs Une troisième approche envisage les représentations sous l'angle du discours. « *Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leurs discours* ».

Les représentations sociales s'expriment principalement dans le discours des personnes. La pratique sociale de la personne est soulignée dans un quatrième temps. Le sujet est un acteur social, la représentation qu'il produit « *reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe* ». Dans une cinquième perspective, c'est l'aspect dynamique des représentations sociales qui est souligné par le fait que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre groupes qui contribuent à la construction des représentations. Le dernier point de vue analyse la manifestation des représentations en postulant l'idée d'une « *reproduction des schèmes de pensée socialement établis* ». L'individu est ainsi déterminé par les idéologies et valeurs dominantes de la société dans laquelle il évolue.

1.4 Les fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales ont des « *fonctions cognitives* ». Elles permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories

sociales: les familles, les journalistes, les hommes politiques, les médecins, les formateurs…

Elles ont des « *fonctions d'interprétation et de construction de la réalité* ». Les représentations sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas figées, même si elles évoluent lentement.

Elles ont des « *fonctions d'orientation des conduites et des comportements* » et sont porteuses de sens, elles créent du lien. Elles ont une fonction sociale car elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif : « *Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné* » (Abric, 1994).

Elles ont des « *fonctions identitaires* » : *« les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social… (elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* » (Abric, 1994).

Même si chaque acteur de prévention a ses propres conceptions, liées à son histoire personnelle, aux personnes rencontrées et au contexte dans lequel il évolue, il est difficile de ne pas envisager comment ces conceptions s'intriquent dans un ensemble plus complexe de représentations sociales et en sont à la fois le reflet en chacun. Chacun des groupes étudiés dans les différentes recherches apparaît alors comme un groupe social formant une entité, partageant une certaine conception de soi, du métier, de soi dans le métier et possédant une identité professionnelle commune. Ainsi Jodelet parle d'affiliation sociale : « *Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* ».

Elles ont des « *fonctions de justification des pratiques* » qui sont liées aux fonctions

précédentes et concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant a posteriori des prises de position et des comportements. Il s'agit d'un « *nouveau rôle des représentations: celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné* » (Abric, 1994).

Grâce à ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations que la représentation sociale génère*, « elle est à l'origine des pratiques sociales. Par ses fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale, elle est dépendante des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes, elle est modulée ou induite par les pratiques* » (Abric, 1994).

Les recherches sur les processus d'évolution des représentations sociales ont mis en évidence que ce ne sont pas les discours idéologiques qui ont une influence sur leur transformation, mais les modifications des pratiques sociales (Flament, 1991). Deux cas de figure se dessinent. Dans le premier, les pratiques nouvelles sont en contradiction explicite avec les représentations existantes : des paradoxes et des tensions fortes apparaissent et la représentation se désintègre brutalement. Sa transformation de celle-ci est souvent radicale, en rupture avec le passé. Dans le second cas, des pratiques sociales qui étaient rares deviennent fréquentes : les éléments périphériques sont alors activés et modifient progressivement la structure du noyau central. La représentation a évolué mais sans rupture avec le passé.

1.5 La théorie du noyau central

Pour Abric (1994), les représentations sont constituées par un élément essentiel qui est le noyau central autour duquel elles sont organisées. Ce noyau central d'une représentation assure deux fonctions essentielles :

- « *une fonction génératrice de sens : il est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ;*
- *une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.* » (Abric, 1994)

Le noyau central est un élément stable de la représentation qui va résister au changement et toute modification de ce noyau central va entraîner une modification de la représentation.

Toujours selon Abric, les représentations sociales sont composées du noyau central et d'éléments périphériques qui lui sont complémentaires. L'organisation du noyau central est déterminée de manière essentiellement sociale en fonction des conditions historiques, sociologiques et idéologiques, c'est-à-dire en fonction de valeurs et de normes du groupe auquel il se réfère. Il s'agit en fait d'une base commune élaborée socialement et collectivement et « *qui défini l'homogénéité d'un groupe* » (ibid) et à travers laquelle vont s'exprimer les comportements individuels. Le système périphérique est plus individualisé et lié au contexte dans lequel évoluent les individus, il est tributaire des caractéristiques individuelles des personnes. Il est beaucoup plus souple que le noyau central en permettant une adaptation aux contraintes et aux caractéristiques de la situation en fonction du vécu. « *Il permet des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des représentations sociales individualisées* » (ibid).

En résumé, les représentations sociales vont permettre aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée. En effet, chacun interprète le monde en fonction des représentations qu'il possède mais en fonction aussi de ses valeurs et du contexte dans lequel il évolue, c'est pourquoi il y a dans chacune de nos représentations une part de création individuelle et une part de création collective, en fonction de notre groupe d'appartenance. Cette part de création indique que les représentations sociales ne sont pas figées mais évoluent, même si ça peut être de manière très lente. De plus, les représentations sociales sont des connaissances socialement élaborées et partagées au sein d'une communauté, c'est pourquoi elles vont permettre de créer du lien entre les personnes en les aidant à communiquer et à agir dans leur environnement (Jodelet, 1984). Elles vont donc orienter les conduites en engendrant des opinions et des attitudes qui seront mises en œuvre dans des comportements. Elles sont ainsi essentielles pour comprendre les déterminants des comportements et des pratiques sociales.

2. LES PRATIQUES ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Abric (1994) s'interroge sur les relations entre pratiques et représentations sociales : les pratiques sociales déterminent-elles les représentations sociales ou s'agit-il de l'inverse, à moins qu'il existe un lien d'interdépendance entre pratiques et représentations sociales ? Avant de détailler les différentes conceptions de ce lien, nous allons présenter la notion de pratique.

2.1. La notion de pratique

La pratique se définit comme un « *processus de transformation d'une matière première donnée déterminée en un produit déterminé, transformation effectuée par un travail humain déterminé, utilisant des moyens de productions déterminés* » (Althusser, 1968, cité par Blin, 1997), elle concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes, comme le souligne J-M. Barbier (1996) « *la pratique est un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain* » (Barbier, 1996). La pratique s'applique alors à un état initial du réel et vise un but qui serait une valeur particulière. La pratique est donc finalisée par un état final qui est investi, à son origine, de désirs, de besoins et de valeurs. Pour déterminer le sens de la pratique, il faudrait alors évaluer la finalité et répertorier les moyens pour y accéder. Mais, selon Freud, « soigner », « gouverner » et « éduquer » sont des métiers impossibles car ce sont des « *pratiques qui résistent à la rationalisation du schéma moyens / fin car elles s'exercent dans l'imprévisibilité de l'interaction* » (Blin, 1997).

Les pratiques se réfèrent alors à des actions qui sont liées à des intentions, c'est-à-dire que le sujet est capable de se faire une représentation de la situation telle qu'elle est, mais aussi telle qu'elle peut devenir suite à son intervention. « *L'action, tout en exigeant à son origine des constructions cognitives, n'est pas guidée uniquement par celles-ci mais aussi par les ressources disponibles, les contraintes, les capacités* » (Blin, 1997). Nous pouvons faire le parallèle avec le « *pouvoir agir* » proposé par G. Le Boterf (2000) qui nécessite une organisation de travail adéquate et un contexte facilitateur. En effet, les actions sont déterminées par des contraintes sociales et

professionnelles, ce qui veut dire que les pratiques ne sont pas réductibles à de l'action fondée sur l'intentionnalité.

2.2 La conception « radicale »

Dans cette conception « *radicale* » (Abric, 1994), ce sont exclusivement les pratiques qui déterminent les représentations. Selon la théorie de la soumission librement consentie, J-L. Beauvois et R-V. Joule (1981) expliquent que l'action précède la pensée. Ils constatent que les méthodes informatives ne sont pas les plus efficaces pour influencer les personnes dans leurs choix, leurs opinions, leurs comportements, qui ne sont pas prédéterminés par leurs idées mais par leurs actions. Pour eux, l'homme n'est libre et responsable que pour mieux rationaliser des conduites de soumission qui échappent à sa liberté et à sa responsabilité. Ce sont les circonstances qui vont décider de la liberté et de la responsabilité des personnes (Beauvois & Joule, 1981).

Les conduites découleraient davantage du cadre institutionnel et de l'environnement social auxquels les personnes sont confrontées et qui leur imposeraient des conduites, plutôt que leurs croyances, leurs représentations ou même leur système de valeurs. Ce sont donc les pratiques que la personne réalise au quotidien qui déterminent leurs représentations ou leur idéologie. Il y a donc un processus de rationalisation à la base des représentations qui ne se réfère ni à un savoir, ni à des croyances mais qui provient des conditions objectives de la production de la conduite. Il s'agit donc d'une adaptation des représentations des personnes aux conditions d'existence dans leur vie quotidienne.

Pour J-C. Abric (1994), cette conception « *radicale* » ne prend pas en compte trois facteurs qu'il considère comme déterminants :

- les facteurs culturels, tout d'abord, qui sont liés à l'histoire d'un groupe et à sa mémoire collective ;
- les facteurs liés au système de normes et de valeurs. Pour qu'un individu s'engage dans une pratique et qu'il se l'approprie, il faut que celle-ci lui apparaisse acceptable par rapport à son système de valeurs ; les pratiques du sujet ne peuvent pas être indépendantes aux normes et aux valeurs auxquelles il se réfère, justement parce que ces normes et ces valeurs sont des constituants des représentations sociales. Ces

dernières définissent alors ce qui est licite et admissible dans certaines pratiques, afin de constituer, en dernière instance, une autorité (Moscovici, 1989) ;
- les facteurs liés à l'activité du sujet. La personne s'approprie la réalité grâce à ses représentations sociales à travers des activités de prédécodage et de catégorisation de la situation, et à travers ses attentes ; ces processus vont permettre à la personne « *d'organiser ses expériences subjectives, qui structurent et façonnent l'interaction sociale […]. Or, c'est précisément l'existence — maintenant bien démontrée — de ces processus qui fait que la représentation est une action sur la réalité, et qu'elle peut être en cela à l'origine des pratiques* » (Abric, 1994, p.221).

2.3 La détermination des pratiques par les représentations

J-C. Abric (1994) montre, à travers des recherches réalisées sur l'interaction conflictuelle que les comportements d'un groupe peuvent être directement déterminés par les représentations à travers :
« - *la nature des relations que le groupe développe et la structure de communication qu'il adopte sont déterminées par la représentation de la tâche ;*
- *le type de production du groupe et sa performance, ainsi que*
- *le type de démarche cognitive qu'il utilise résultent de sa représentation* » (ibid.).
Ainsi, le comportement d'un groupe lorsqu'il est face à une situation où il doit résoudre un problème est déterminé par la représentation qu'il a de la tâche à effectuer.
Certains aspects des représentations ne sont pas verbalisés et donc difficilement accessibles par des techniques de recueil des représentations sociales centrées sur le discours ; en effet, si certains aspects des représentations sont explicitement véhiculés dans les discours, d'autres sont enfouis dans les pratiques (Jodelet, 1989).

2.4 L'interaction entre les représentations et les pratiques sociales

Si les pratiques sont déterminées par les représentations qui permettent à l'individu ou au groupe d'appréhender le monde, ces dernières s'enracinent dans un passé collectif où les pratiques anciennes et l'expérience collective jouent un grand rôle. C'est pourquoi la quasi-totalité des chercheurs s'accordent sur le fait que les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement. « *On ne peut pas dissocier la représentation, le*

discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime » (Autes, 1985, cité par Abric, 1994)

Abric présuppose aussi que :

a) ce sont les représentations qui vont déterminer les pratiques dans des situations qui contiennent une forte charge affective et où il y a une référence à la mémoire collective du groupe pour justifier l'identité, l'existence ou les pratiques de ce groupe ;

b) ce sont les représentations qui jouent encore un rôle déterminant sur les pratiques lorsque l'acteur dispose d'une certaine autonomie par rapport aux contraintes de la situation ;

c) il y a interaction entre les pratiques et les représentations dans les situations à fortes contraintes, qu'elles soient sociales ou matérielles. Dans ce cas, les pratiques peuvent entraîner des transformations complètes des représentations.

2.5 Les représentations professionnelles et leurs fonctions

J-F. Blin (1997) décrit les représentations professionnelles comme des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelle, elles sont spécifiques aux contextes professionnels auxquels les acteurs appartiennent. Elles s'élaborent, se communiquent et se partagent dans un contexte particulier en fonction des relations entre les acteurs et en fonction des rationalités qui sont à l'œuvre dans le champ professionnel. Les représentations professionnelles sont contextualisées, car celui qui s'exprime le fait à partir de son entreprise, de son travail : il s'agit davantage d'un vécu groupal qu'individuel (Grize, 1987). Comme elles sont construites et échangées par des acteurs et des groupes appartenant au même champ professionnel, elles sont sociales mais elles se distinguent des représentations sociales car il ne s'agit pas de savoir de sens commun « car les professionnels ont un rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencie des autres catégories de la population (Blin, 1997).

La construction des représentations professionnelles est dépendante du statut professionnel des acteurs, ce qui entraine parfois une rupture avec les représentations sociales. Le professionnel possède des représentations sociales de sa profession comme tout un chacun, y compris celui n'appartenant pas au même champ professionnel, mais pour le professionnel, les représentations sociales sont en interaction permanente avec les représentations professionnelles. Il faut simplement noter que les profanes (non professionnels) disposent de représentations sociales partielles sur la profession portant essentiellement sur des "objets saillants" pertinents pour eux en fonction de la signification et de l'utilité qu'ils leur attribuent. Par contre, pour les professionnels, les représentations professionnelles toujours spécifiques à un contexte professionnel sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptive et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale (Blin, 1997). Elles renvoient donc à des connaissances, des savoir-faire et des valeurs propres à une profession mais également à une dimension identitaire dont les référents sont partagés par une communauté. Sur le plan des pratiques, elles s'appuient sur des cognitions portant sur les objets signifiants de l'agir professionnel. Sur le plan contextuel, elles s'inscrivent dans une connaissance d'un cadre institutionnel, d'une organisation du travail et d'une continuité historique de la profession. Elles contribuent ainsi à inscrire le sujet dans une identité professionnelle structurée autour d'un "soi professionnel" et d'un "idéal professionnel" (Blin, 1997).

Les représentations professionnelles assurent ainsi les quatre fonctions essentielles des représentations sociales mais avec des spécificités liées au contexte professionnel (Berger, 2011). En premier lieu, elles participent à la construction d'un savoir professionnel, différent du savoir scientifique ou du savoir de sens commun car élaboré dans le contexte de l'activité professionnelle (Bataille & Mias, 2002). Ce savoir professionnel permet aux acteurs de communiquer et de se comprendre pour agir et leur permet de résoudre des problèmes quotidiens de leur activité sans mobilisation cognitive lourde (Blin, 1997). Notons l'importance du savoir professionnel en éducation à la santé car il est d'autant plus développé et mobilisé dans les activités professionnelles que les savoirs scientifiques ou techniques de référence sont flous, non maîtrisés, voire ignorés.

De plus, les représentations professionnelles définissent les identités professionnelles et permettent aux groupes intra et interprofessionnels de protéger leur spécificité en marquant les idéologies et les territoires et en participant aux jeux et enjeux institutionnels (Blin, 2007). Leur troisième fonction est d'orienter les pratiques professionnelles, comme c'est le cas des représentations sociales, de manière à conformer les pratiques aux représentations. Elles interviennent alors dans la définition de la finalité de la situation professionnelle, orientant le choix de démarches cognitives pour effectuer une tâche. En reflétant les normes et les règles du contexte de travail mais aussi le jeu avec ces règles, l'autonomie institutionnelle que s'autorise l'acteur, les représentations professionnelles sont prescriptives des pratiques à la fois instituées et instituantes » (Blin, 1997). Pour terminer, elles permettent de justifier et de légitimer les pratiques professionnelles en instituant des routines applicables à une classe de situations tout en renforçant les appartenances groupales.

3. LES CONCEPTIONS

3.1 Historique et définition

Le concept de représentation est abondamment présent dans les ouvrages de didactique depuis les années 70, mais plusieurs auteurs (Clément, 1994 ; Giordan & Girault, 1994) lui préfèrent cependant le terme de « *conception* », pour des raisons de clarté, ce terme étant moins polysémique que celui de « *représentation* ». De plus, le terme de « *conception* » met en évidence le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'idées coordonnées qui traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles (Giordan & de Vecchi, 1987).

Les conceptions peuvent être considérées comme « *un déjà-là conceptuel* », une accumulation d'informations, théoriques et pratiques, qui sont structurées et conservées en mémoire. L'élève n'est plus considéré comme un récepteur passif, l'esprit humain n'est pas « *une table rase* » (Leibnitz, 1704) sur laquelle on apportera des savoirs. Il convient donc de faire émerger et expliciter les conceptions pour qu'elles soient un levier dans les mécanismes d'appropriation du savoir, pour acquérir un nouveau savoir, pour « *passer d'une conception à une autre plus pertinente par rapport à la situation* » (Giordan, Girault, & Clément, 1994). Il existe un lien entre conception et ce que G. Bachelard (1938) décrit comme la « *pensée commune* », avec l'introduction d'une « *rupture épistémologique* » pour accéder aux concepts scientifiques, et la notion d'« *obstacles épistémologiques* ». Il explique que l'élève possède des connaissances empiriques déjà constituées qui proviennent de l'expérience de la vie quotidienne et que l'acquisition de nouvelles connaissances nécessite que l'on ait au préalable « *critiqué et désorganisé le complexe impur des impressions premières* » (Bachelard, 1938).

Le terme de « *représentation* » au sens de conception individuelle est utilisé par J. Migne (1970) qui fut l'un des premiers à introduire ce terme sur le plan didactique, « *le passage de la représentation au concept ne peut se concevoir comme résultat de l'élimination d'éléments subjectifs et d'une réduction aux facteurs communs dégagés par la connaissance scientifique. Il implique une réorganisation des processus cognitifs, une « mutation intellectuelle » selon l'expression de Koyré* ». (Migne, 1970 cité par Astolfi et al., 1997).

A. Giordan et G. de Vecchi (1987) reprennent le concept de « *conception* » pour le compte de la didactique des sciences et le définissent comme un processus de construction mentale du réel selon des modalités psychologiquement et socialement déterminées et indépendantes. C'est à partir des informations que reçoit l'apprenant de ses sens et aussi en fonction des relations qu'il entretient avec autrui qu'a lieu cette activité de construction mentale de la réalité, ce qui lui permet d'élaborer une grille de lecture applicable à son environnement. « *Cet outil d'analyse l'amène à organiser le monde, ou un aspect du monde, de telle manière qu'il puisse le comprendre, agir sur lui, s'y adapter ou s'en évader, du moins à un certain niveau* » (Giordan & de Vecchi, 1987). Les auteurs rappellent aussi que la personne ne découpe pas la réalité et que les différents éléments du réel sont articulés entre eux et insérés en permanence dans une pratique sociale. De plus, ils insistent sur le fait que l'apprenant n'a que rarement conscience de ses conceptions, c'est pourquoi il lui est toujours difficile de les exprimer, surtout si ce sont des « *savoir-faire* » habituels pour lui. Il ne s'interroge donc pas sur ses conceptions puisqu'elles appartiennent à sa réalité familière et échappent à son contrôle.

Par conception, on considère donc un processus individuel par lequel le sujet en situation d'apprentissage structure, au fur et à mesure de son développement, les connaissances qu'il intègre (Clément, 1994). Le milieu culturel et social joue un rôle prépondérant dans la genèse des conceptions, puisqu'il détermine les objectifs d'apprentissage, les images choisies, les termes employés, les relations avec les situations vécues, essentiellement à travers le langage (De Vechhi & Giordan, 1992). Il constitue le cadre de référence dans lequel va se construire l'apprentissage. Ainsi, pour un même concept, les mots employés ne sont que très rarement identiques et sont porteurs de conceptions sous-jacentes différentes parfois très éloignées de la réalité scientifique. Or, plus les conceptions sont marquées par des valeurs et des notions sociales ou affectives, et plus il s'avère difficile de les remettre en cause (de Vecchi & Giordan, 1992 ; Develay, 1992 ; Clément, 1994).

Ainsi, chacun pour construire un savoir professionnel ou scientifique s'appuie sur une réalité qui sera découpée, décodée et exploitée en fonction de son cadre de référence et du niveau atteint sur le plan des opérations mentales. En conséquence, le nouvel

apprentissage se rattache à une conception préalable permettant d'emblée de comprendre un aspect du monde, puis de s'y adapter ou d'agir. Cette conception initiale est importante car elle constitue le point de départ de son évolution.

3.2 L'incidence sur les apprentissages

De part leur intrication profonde à la construction du sujet, les conceptions individuelles représentent parfois de véritables obstacles au processus d'apprentissage lorsque ce dernier les ignore, les remet trop fondamentalement en question ou pose le sujet dans une posture paradoxale de choix entre son attachement social et affectif à son univers social de référence et des savoirs qui apparaissent en contradiction fondamentale. Il est indispensable que la démarche didactique et pédagogique prenne en compte les conceptions des apprenants si l'on veut que ces derniers s'impliquent dans la construction de leurs savoirs, tout en vivant des ruptures qui les feront évoluer. Penser l'apprentissage, qu'il soit professionnel ou scientifique, comme une activité de transformation des systèmes explicatifs revient à considérer les conceptions comme des matériaux de travail privilégiés.

Les conceptions présentent un état des lieux de la pensée du sujet apprenant, à un moment donné, mais également un état des lieux des représentations sociales collectives du groupe dans lequel il s'insère. Dès lors, faire émerger les conceptions, les analyser afin de définir les obstacles s'opposant au processus d'apprentissage, est important pour permettre de proposer aux apprenants un environnement didactique, une situation pédagogique impliquant une modification des conceptions (Giordan & al., 1994).

3.3 Le modèle KVP

P. Clément (2004) a proposé le modèle C = f (K, V, P) où les conceptions (C) d'un individu proviennent de l'interaction des connaissances (K comme Knowledge) dont il dispose, de son propre système de valeurs (V) et des pratiques professionnelles, personnelles et sociales (P) en lien avec les connaissances en jeu dans une situation donnée.

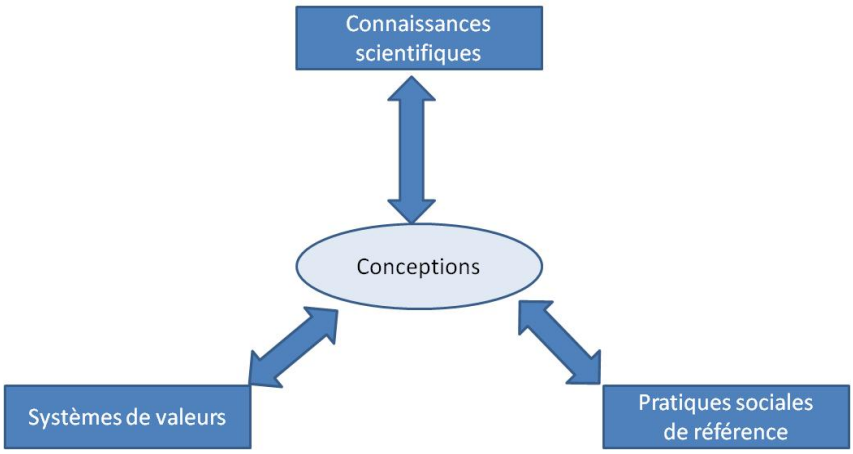


Figure 3 : les conceptions comme le résultat de l'interaction entre les connaissances, les valeurs et les pratiques sociales de références (d'après Clément, 2004)

Pour le pôle K, ce modèle montre que l'enseignant ne peut pas viser simplement l'acquisition de connaissances sans s'intéresser à leur champ de signification pour l'apprenant, aux cadres et pratiques de référence qui conditionnent ces acquisitions et leur mobilisation ultérieure ainsi qu'aux valeurs sous-jacentes par rapport au système de valeurs de l'apprenant (Clément, 2004).

Le pôle P correspond au concept de « pratiques sociales de référence » qui a été introduit par Martinand (2006) et qui les décrit de la manière suivante :

- « pratiques » car ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ;
- « sociales » car elles concernent l'ensemble d'un groupe social et non des rôles individuels ;
- « de référence » car la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, mais en termes de comparaison.

Jodelet et Moscovici (1990) définissent les pratiques sociales comme « *des systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles* ». Le pôle P renvoie aux pratiques des acteurs dont les conceptions sont analysées, qu'il s'agisse de pratiques sociales mais également de pratiques professionnelles ou citoyennes.

En ce qui concerne le pôle V, l'auteur définit les valeurs comme « *ce qui fonde le jugement* » et peut se retrouver à la base des opinions, croyances et idéologies.

Le modèle KVP a été construit initialement pour analyser les conceptions des élèves mais il a également servi à analyser les conceptions des acteurs du système éducatif en

particulier, afin de comprendre l'influence des conceptions sur les pratiques, notamment dans le champ de la didactique des sciences et vie de la terre…

Berger (2011) a souhaité cependant prendre de la distance par rapport au modèle de Clément, notamment en ce qui concerne le pôle valeurs. Il pense qu'il est plus judicieux de remplacer le pôle « valeurs » par celui de représentations sociales ; les valeurs étant une forme particulière de représentations sociales. Ainsi, les conceptions (C) sont des variations individuelles par rapport aux représentations sociales (RS), et nous pouvons écrire que C = f (K, RS, P). En ce qui concerne les acteurs d'éducation à la santé, leurs conceptions individuelles se situeraient au centre d'une interaction complexe entre des connaissances scientifiques pluridisciplinaires, un système de représentations sociales et des pratiques professionnelles de références. Au modèle proposé par P. Clément (2004), Berger (2011) substitue volontiers le schéma suivant :

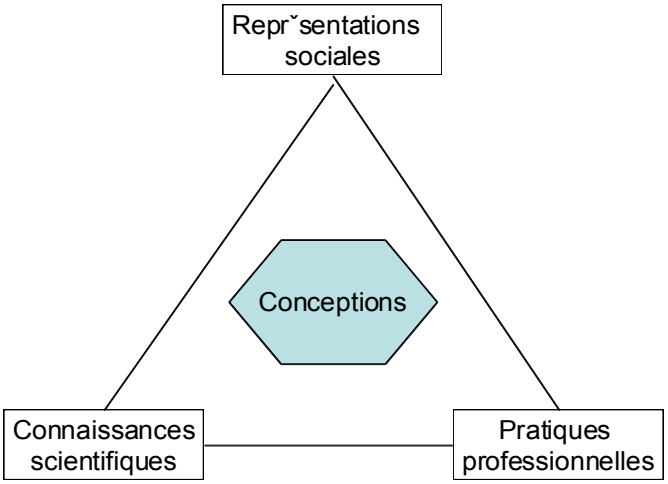


Figure 3 : Les conceptions comme le résultat de l'interaction entre les connaissances, les représentations sociales et les pratiques sociales de références (Berger, 2011)

Ce modèle a le mérite de faire ressortir l'interaction entre les différents éléments du modèle. Ainsi, en situation d'enseignement et en référence au pôle K, « l'enseignant ne peut pas viser simplement l'acquisition de connaissances sans s'intéresser à leur champ de signification pour l'apprenant, aux cadres et pratiques de référence qui conditionnent ces acquisitions et leur mobilisation ultérieure ainsi qu'aux valeurs sous-jacentes par rapport au système de valeurs de l'apprenant » (Berger, 2011). Le pôle P correspond au

concept de « pratiques sociales de référence » qui a été introduit par J.-L. Martinand (2006) et qui les décrit de la manière suivante :

• « pratiques » car ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ;

• « sociales » car elles concernent l'ensemble d'un groupe social et non des rôles individuels ;

• « de référence » car la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, mais en terme de comparaison.

De fait, la visée éducative en éducation à la santé (Lange et Victor, 2006), fondement des situations d'apprentissage non scolaire, se construit sur les conceptions développées par les enseignants. Ces dernières vont agir comme prisme dans l'analyse du réel et dans la mise en œuvre de pratiques professionnelles (Berger, 2009 ; Khazmi & Berger, 2008). Leurs travaux montrent cependant qu'elles sont sensibles à l'apport de connaissances scientifiques et à la formation.

Qu'ils soient chinois ou maghrébins
De Saint-Nazaire ou de Dublin
Fils de Nabab ou fils de rien
Tous les enfants ressemblent aux tiens
Qu'ils soient protégés de Bouddha
Fils de païen fils de croyant
Fils de la Bible ou du Coran
Tous les enfants sont mes enfants

Ceux qui ont goûté au fruit amer
De notre indifférence
Qui n'ont pas choisi leur couleur
Ceux qui ont poussé dans les jardins
De la violence
Ceux qui ont apprivoisé la peur
Tous ceux qui vont le dos courbé
Sous les sacs de ciment
Tous ceux qui n'ont jamais souri
Ceux qui ont jamais eu un câlin
En se couchant
Ceux dont les larmes sont taries
[…]

Tous les enfants sont mes enfants
Paroles et musique de Pierre Perret - 1981

Chapitre 5 : Analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques

PARTIE 2

1. INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, à travers les programmes et les textes de cadrages, l'Education Nationale a donné une place significative à l'éducation à la sexualité parmi les missions assignées à ses personnels. Les autorités politiques ont ainsi réaffirmé à de multiples reprises la mission de l'école en ce domaine.[59] Cependant les textes et la volonté politique ne suffisent pas toujours à la conduite d'actions (ou de recherche) visant une implication de l'ensemble des acteurs de l'école.

Même si les personnels de santé sont largement impliqués, il semblerait que la situation des cadres et des enseignants pourrait être plus incitative sur ce champ. C'est pourquoi nous avons jugé important de chercher à approfondir la connaissance des représentations et des pratiques en matière d'éducation à la sexualité, de voir s'il existait des difficultés et d'identifier le cas échéant les obstacles à la généralisation nécessaire de cette composante de la promotion de la santé dans les Segpa. Ainsi, une problématique s'est imposée : « En quoi le recueil et l'analyse des représentations et des pratiques des enseignants de Segpa et des personnels de santé et les représentations des personnels de direction permettraient de mettre en évidence les obstacles ou les résistances vis-à-vis de l'éducation à la sexualité ? ».

Il s'est agit d'analyser la réalité es conceptions des acteurs de l'Education Nationale et les déterminants de leurs pratiques pour que l'éducation à la sexualité puisse pleinement jouer son rôle de prévention auprès des adolescents fréquentant les Segpa. Plusieurs hypothèses ont été retenues :

- Les représentations de l'éducation à la sexualité des enseignants et des cadres de l'Education Nationale influent sur les pratiques pédagogiques en Segpa,
- L'éducation à la sexualité est principalement centrée autour d'informations biophysiologiques et occulte en partie la prise en compte de la sexualité dans son aspect relationnel et personnel,

[59] Gilles de Robien (présenté par, 2006), *Ecole et Collège : tout ce que nos enfants doivent savoir – Le socle commun des connaissances et des compétences*, CNDP. Il y est rappelé : *« Les élèves doivent en outre : (...) savoir ce qui est interdit et permis, (...) être éduqués à la sexualité, à la santé et à la sécurité (...) ».*

- Des représentations particulières (âge, maturité, religion, représentation du rôle des parents, absences de pratiques…) conduisent à réifier les dispositifs pédagogiques mis en place,

Pour étayer ces hypothèses, le travail de recherche a porté sur l'analyse des résultats d'un questionnaire ayant servi au recueil des pratiques et/ou des représentations des personnels de l'Education Nationale. Une centaine d'enseignants, de directeurs de Segpa et de personnels de santé de l'Education Nationale a répondu à notre questionnaire. De plus, une quinzaine de personnes de la même population a accepté de répondre à nos questions dans le cadre d'un entretien.

Le chapitre s'articule donc en deux parties :
- La première partie sera consacrée à l'approche méthodologique de l'étude, à sa mise en place, à la présentation des résultats et à l'analyse des questionnaires et des entretiens.
- La deuxième partie permettra de discuter les résultats en les confrontant aux hypothèses de départ dans la perspective de développements de projets éducatifs éventuels.

2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

2.1 Le projet

Le projet a eu pour objet d'analyser les représentations et les pratiques des enseignants et les représentations des cadres de l'Education Nationale en matière de sexualité auprès d'élèves de 3e et 4e Segpa. Il a fallu prendre contact par courrier avec les deux recteurs des Académies de Clermont-Ferrand et de Lyon **(Annexe 11).** Les Inspecteurs d'Académie des 7 départements concernés ont également été informés du projet par lettre (**Annexe 12**). Après avis de l'Inspection Académique de la Loire **(Annexe 13),** l'enquête a pu se dérouler d'avril à juin 2005, après les vacances scolaires de printemps, et les dernières réponses sont parvenues fin juin 2005.

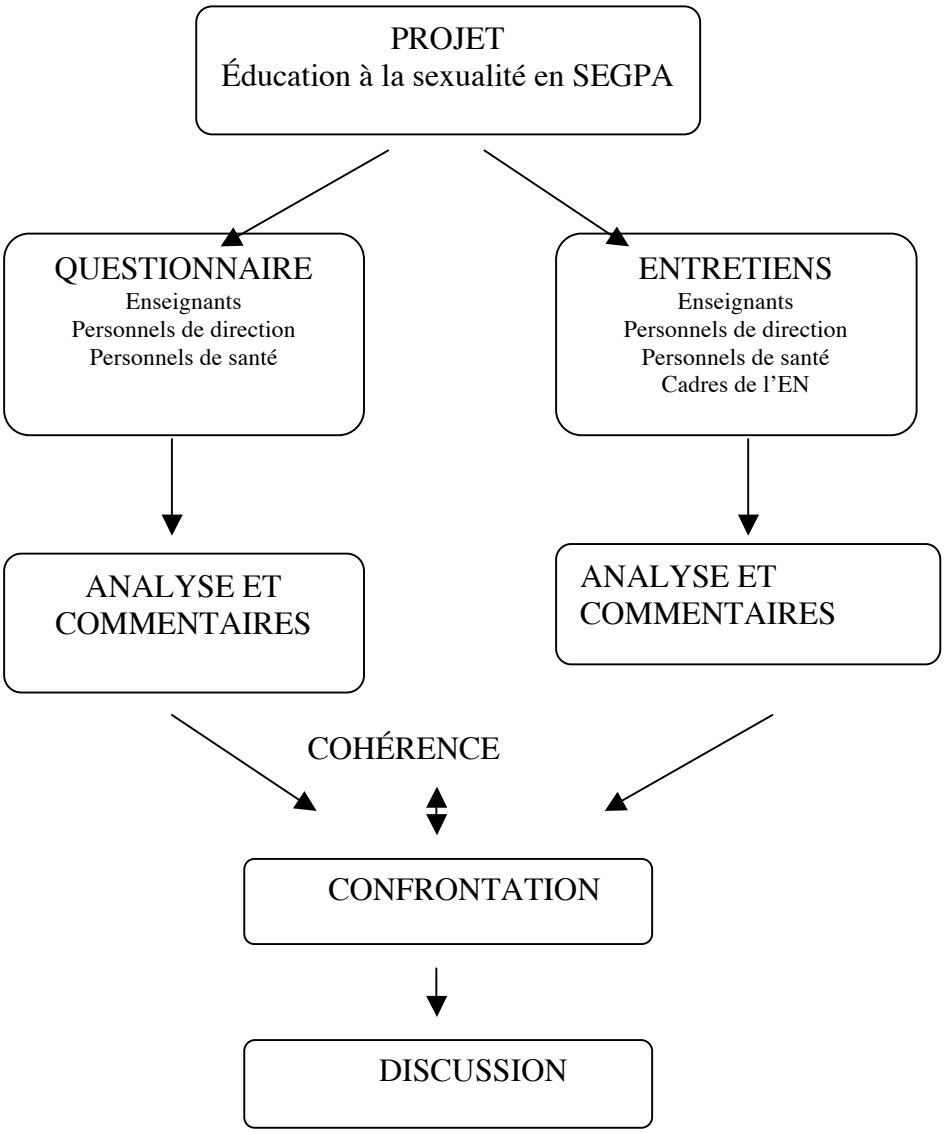


Figure 4 : Présentation de la recherche des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques de Segpa

2.2 Protocole de l'enquête par questionnaire

La population d'étude a été composée d'instituteurs et de professeurs d'école de Segpa (spécialisés ou non), de directeurs de Segpa et d'infirmières de l'Education Nationale des collèges concernés. Ainsi 22 Segpa de l'Académie de Clermont-Ferrand et 55 Segpa de l'Académie de Lyon ont été contactées, qu'elles soient en zone urbaine ou semi-urbaine, en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou non. Il n'y a donc eu un envoi systématique dans tous les départements concernés. Bien évidemment le volontariat

était de mise pour les personnels sollicités par l'équipe de recherche. Aucun critère d'inclusion n'a été prédéfini. <ainsi toutes les structures sollicitées et ont pu participer à la recherche : l'étude globale de l'enquête a donc porté sur les personnels de 77 Segpa.

Tableau 5 : Nombre de Segpa dans les académies de Clermont-Ferrand et de Lyon

ACADEMIE DE CLERMONT	SEGPA	ACADEMIE DE LYON	SEGPA
Allier	6	Ain	8
Cantal	3	Loire	14
Haute-Loire	3	Rhône	33
Puy de Dôme	10		
S/Total	22	S/Total	55
		Total	**77**

Il était difficile de reprendre un questionnaire déjà utilisé. Cependant, dans la continuité de la littérature existante, nous avons adapté un questionnaire déjà expérimenté par l'équipe de recherche en éducation à la santé des IUFM de Lyon et de Clermont-Ferrand afin de recueillir les conceptions des personnels. Le questionnaire a donc été construit à partir de celui utilisé pour l'étude réalisée en 2001-2002 « Education à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire » par l'équipe de recherche de l'IUFM d'Auvergne, le Service d'Épidémiologie, Économie de la prévention du CHU de Clermont-Ferrand et l'École Nationale de Santé Publique. De plus, bien que l'analyse en soit plus complexe, plusieurs questions ouvertes, parfois couplées avec des questions fermées ont été intégrées, car utiliser seulement des questions fermées n'aurait pas permis de saisir la complexité des représentations concernant la sexualité.

Ce questionnaire (**Annexe 14)**, adapté pour l'étude, était accompagné d'une lettre d'accompagnement. Il comportait 4 pages et 6 parties, soit 117 questions :

- A. Caractéristiques de la personne questionnée,
- B. Définition de l'éducation à la sexualité,
- C. Représentation de l'éducation à la sexualité,
- D. Pratiques et les obstacles à l'éducation à la sexualité,
- E. Travail en partenariat,
- F. Formation effectuée ou souhaitée en éducation à la sexualité

Le questionnaire a d'abord été expérimenté auprès d'enseignants de la Segpa du Puits de la Loire à Saint-Etienne, afin de vérifier sa faisabilité et sa cohérence. Nous avons ensuite sollicité les enseignants afin qu'ils nous fassent part de leurs remarques tant sur la forme que sur le fond. Cette « pré-expérimentation » a permis de composer le thesaurus préalable au dépouillement du questionnaire et d'évaluer la pertinence des questions, notamment dans leur capacité à permettre l'élucidation des représentations sous-jacentes.

Six questionnaires par établissement ont ainsi été envoyés sous enveloppe aux établissements concernés en mars et avril 2005 : quatre pour les enseignants instituteurs ou professeur des écoles, un pour le directeur de la Segpa, un dernier pouvant le cas échéant être rempli par l'infirmière scolaire de l'établissement. Joint au questionnaire, un exposé introductif précisait le cadre du travail et sollicitait l'aide des personnels pour mener à bien le travail de recherche. Nous souhaitions en effet positionner ceux-ci comme des collaborateurs (**Annexe 15)**. Nous n'avons pas apporté d'explications complémentaires pour préciser le sens des questions, risquant dans ce cas d'induire des réponses et chacun a pu répondre de manière individuelle à notre enquête. La règle de confidentialité a bien sûr été respectée. Le questionnaire devait rester anonyme. Cette confidentialité a permis des réponses certainement plus spontanées et plus libérées.

Pour le recueil des données, sans le but de permettre un retour optimum, une enveloppe timbrée prévue pour le retour avait été jointe, les directeurs se chargeant de nous renvoyer les questionnaires librement remplis. Les derniers retours ont eu lieu fin juin 2005. Il est à noter que tous les questionnaires ont été exploitables. En première analyse, il aurait fallu prendre directement contact avec le terrain et demander le soutien des inspecteurs de l'AIS ou des conseillers pédagogiques. Il est vrai aussi que le thème était particulièrement « sensible » et que l'étude a commencé un peu tardivement, compte tenu des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre initiale. Par ailleurs, nous avons peut-être proposé un questionnaire trop long qui a pu rebuter certains et donc limiter les retours. Pour terminer, Il faut savoir que l'éducation à la sexualité n'est pas prise en charge par tous les enseignants de Segpa. Il arrive que les ceux-ci se partagent les disciplines ou que des professeurs de SVT du collège interviennent sur certains points du programme dans les emplois du temps des élèves.

Les résultats globaux de l'enquête (**Annexe 16)** portaient sur 77 Segpa et 42 courriers en retour nous sont parvenus (54,54 % des établissements), soit 106 réponses. Comme chaque envoi initial comprenait 6 questionnaires (4 pour les enseignants, 1 pour le directeur et pour l'infirmière), nous avions ainsi adressé 462 questionnaires au total.

Tableau 6 : Nombre de personnels sollicité

Personnels EN	Contacts	Réponses	% de réponses
Enseignants	308	67	21.75 %
Directeurs	77	20	25.97 %
Personnels de santé	77	19	24.67 %
Total	462	106	**22.94 %**

Le pourcentage de réponses se situe donc à **22,94 %** de la totalité des réponses espérées. Les réponses aux trois catégories de personnels sont sensiblement les mêmes et dépassent les 20%, ce qui est un assez bon chiffre dans la mesure où les contacts n'ont été effectués que par courrier et que les réponses étaient basées sur le seul volontariat des personnes interrogées.

Les données ont été saisies et traitées à l'aide du logiciel Epi-Info 6.0. Ce logiciel permet en effet de traiter dans son intégralité toute enquête épidémiologique de terrain, de la création de saisie informatique à l'exploitation des données. Les données ont été étudiées de manière uni-variée, à l'aide du test du Khi2 pour les comparaisons de pourcentages et à l'aide de la variance ou de test non paramétrique (test H ou de Kruskal-Wallis) pour les comparaisons de moyennes. Le coefficient de corrélation de Pearson a été calculé pour mesurer le lien entre les variables quantitatives. Une valeur de $p < 0,05$ pour identifier les variables à introduire dans les modèles.

2.3 Protocole des entretiens

La population d'étude se composait ainsi : un inspecteur d'Académie adjoint chargé du second degré, un inspecteur de l'Education nationale chargé de l'AIS, un médecin conseiller technique, une infirmière conseiller technique, deux principaux de collège, deux directeurs de Segpa, deux enseignants de Segpa (un spécialisé et un non spécialisé), deux infirmières scolaires, une secrétaire de CCSD, un conseiller pédagogique chargé de l'AIS, une animatrice du Codes 42 intervenant régulièrement en

collège. Pour des raisons de facilité technique, toutes ces personnes interrogées l'ont été dans le département de la Loire et exerçaient en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou non. Bien évidemment le volontariat était de mise pour les personnels sollicités par l'équipe de recherche et aucune n'a refusé l'entretien. L'étude globale de l'enquête a donc porté sur 15 entretiens.

Un projet de questions à poser (**Annexe 17**) de manière identique avait été élaboré en fonction bien évidemment des hypothèses de départ sur les résistances ou limites possibles de l'enseignement à la sexualité :

- A. Définition de l'éducation à la sexualité
- B. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves
- C. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents
- D. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution
- E. Les solutions proposées
- F. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en Segpa : Partenariat ? Qui fait quoi ? Quelles autres problématiques en matière de santé abordées ?

Presque tous les contacts ont eu lieu de manière téléphonique et se sont réalisés de la manière la plus cordiale. Pour l'Inspecteur d'Académie adjoint chargé du second degré et l'Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'AIS, je me suis rendu à leur bureau et j'ai pris contact avec leurs secrétaires respectives pour prendre les rendez-vous. Il est à noter que l'accueil a toujours été favorable et que tous les entretiens ont pu se réaliser aux dates et heures choisies. Ils se sont déroulés de mai à juin 2005 en tenant compte de la disponibilité de chacune des personnes. Il a fallu se déplacer la plupart du temps sur les lieux d'exercice pour éviter toute contrainte supplémentaire. Avant chaque entretien a été exposé le cadre de l'étude sur l'éducation à la sexualité conduite par le groupe de recherche d'Education à la Santé en milieu scolaire de l'IUFM de l'Académie de Lyon. Il a paru important d'expliquer pourquoi cette recherche était faite en direction d'élèves de Segpa car les publications scientifiques soulignent l'importance de mieux prendre en compte les personnes les plus fragiles dans les actions de prévention et de promotion de la santé. Nous souhaitions avoir l'avis des enseignants, des directeurs de Segpa, des principaux et des infirmières de collège sur cette question.

Cette recherche s'inscrivait dans une démarche plus globale sur les publics les plus en difficulté sur le plan scolaire et psychologique. Il s'agissait de pouvoir proposer le cas échéant des outils pédagogiques les plus adaptés et les plus fonctionnels pour les enseignants et les élèves. De plus, nous avons toujours voulu positionner les personnes interrogées comme des collaborateurs privilégiés. Il n'y a pas eu d'autres explications complémentaires aux questions, afin de ne pas induire des réponses souhaitées ou supposées. Chacun a pu répondre de manière libre et spontanée. La durée des entretiens a été la plupart du temps de 30 minutes environ comme convenu, pour ne pas bousculer les emplois du temps respectifs.

La règle de confidentialité a bien sûr été précisée. La personne interrogée savait que l'anonymat serait respecté. Cette confidentialité possible, là encore, a permis des réponses certainement plus libérées. Dans le but de permettre une plus grande efficacité pour l'analyse des données, la grille de questions qui avait été conçue a été respectée à la lettre. Une prise de notes mot à mot était effectuée et les réponses de chaque entretien étaient retranscrites l'après-midi ou le soir même (c'est-à-dire le plus rapidement possible) afin que les écrits soient les plus fidèles possible aux propos énoncés (**Annexe 18**).

Bien évidemment, comme il a été dit précédemment, toutes les personnes sollicitées ont accepté de participer à l'entretien prévu. Les horaires ont été respectés, aucune ne s'est désistée et chacune s'est impliquée. Le taux de participation est donc de 100% par rapport aux objectifs fixés. Certes, 15 entretiens seulement ont été conduits, mais ils sont d'une diversité et d'un intérêt - nous allons le voir - non négligeables. De plus, le manque de temps dû au fait qu'ils ont été conduits en fin d'année scolaire et le choix tardif du sujet de mémoire ont eu une influence certaine sur ce nombre réduit. Mais il faut aussi souligner que ces entretiens venaient en supplément de l'enquête conduite par questionnaire et qu'il paraissait difficile en un temps aussi court d'être plus performant.

3. RESULTATS DES QUESTIONNAIRES

3.1 Qui sont les personnes enquêtées ?

Nous avons constaté une grande hétérogénéité dans cette présentation des personnes interrogées. La **répartition du genre** est la suivante : Hommes : **41,5 %** - Femmes : **58,5%.** De plus, on constate que l'analyse de la variable « fonction » présente une répartition différente et significative.

Tableau 7 : Répartition en genre des personnes enquêtées

Genre	Enseignants	Direction	Personnes de santé	Total
Hommes	40,30%	80%	5,30%	41,50%
Femmes	59,70%	20%	94,70%	58,50%

Nous remarquons que les personnels de santé sont essentiellement des infirmières (19 sur 20), que la majorité des enseignants est constituée de femmes (ce qui correspond à la féminisation du corps enseignant depuis plusieurs années) et que les personnels de direction sont plutôt des hommes. Pour être directeur de Segpa, il était nécessaire d'accomplir un stage d'une année au centre d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes (INS HEA)[60] près de Paris, ce qui était peut-être plus facile pour des hommes compte-tenu des contraintes familiales, mais ceci reste une hypothèse. D'autre part, la féminisation du corps des personnels de direction est un peu plus tardive que celle des enseignants.

La **moyenne d'âge** est de **43 ans**, mais on constate des écarts importants.

Tableau 8 : Moyenne d'âge des personnes enquêtées

Genre	Enseignants	Direction	Personnels de santé
Hommes	40,7 ans	49,5 ans	48 ans
Femmes	40,9 ans	55,7 ans	46,8 ans
Total	40,7 ans	50,8 ans	46,9 ans

[60] MEN. Arrêté du 19 février 1988, modifié par les arrêtés des 12-7-1990, 29-7-1992, 18-11-1993 et 9-1-1995, relatif à la session 2010 de l'examen pour l'obtention du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009.

L'âge plus élevé des personnels de direction s'explique simplement parce que les directeurs de Segpa se recrutent parmi les enseignants et qu'en général ceux-ci ont déjà une bonne expérience professionnelle dans ce type de structure.

Il nous a paru également intéressant de regarder les écarts d'âge maximum dans les trois catégories de personnels. On constate, là encore, des écarts assez grands, dans la mesure où la plus jeune a 23 ans (enseignante) et la plus âgée 61 ans (personnel de direction). Cet écart peut s'expliquer par le fait qu'on trouve à la fois en Segpa des enseignants expérimentés, mais aussi des plus jeunes sortant de l'IUFM et nommés sur des postes laissés vacants.

Tableau 9 : Écart d'âge des personnes enquêtées

Age	Enseignants	Direction	Personnels de santé
Homme le plus jeune	27 ans	35 ans	48 ans
Homme le plus âgé	55 ans	56 ans	48 ans
Femme la plus jeune	23 ans	50 ans	35 ans
Femme la plus âgée	56 ans	61 ans	59 ans

La répartition des questionnaires, sur le **plan professionnel,** se fait de la manière suivante : enseignant : **63,2 %** - personnel de santé : **17,9 %** - personnel de direction : **18,9 %**.

On peut dire que ces pourcentages sont assez proches de la représentation théorique. On peut aussi ajouter qu'il était plus facile aux directeurs de Segpa de répondre car le courrier leur était directement envoyé et que, d'autre part, le questionnaire, traitant de santé a pu aussi être de facto transmis à l'infirmerie… On a pu également noter que dans certaines Segpa tous les enseignants, ou presque, ont renvoyé leur questionnaire (3 ou 4 par structure).

* A la question : « Avez-vous des enfants ? », **75,5 %** ont répondu positivement contre **24,5% (**20,7 % pour les enseignants - 10 ont moins de 30 ans - et 3,8 % pour les personnels de direction). A noter que 10 enseignants (sur 22) n'étant pas parent n'enseignent pas l'éducation à la sexualité. Ceci est difficile à analyser : se sentent-ils moins sûrs d'eux ? Est-ce un hasard ? Est-ce un choix de structure en sachant que dans certaines Segpa les enseignants se répartissent les matières et les niveaux ?

Voici les réponses concernant les **diplômes** possédés par les personnes enquêtées :

Tableau 10 : Les diplômes des personnes enquêtées

Diplôme	Enseignants	Direction	Santé	Total
Baccalauréat	17,90%	5%	0,00%	12,30%
Licence	28,40%	25%	0,00%	17,90%
Maîtrise	38,80%	15%	0,00%	29,20%
DESS	4,50%	10%	5,30%	6,60%
Diplôme Infirmière	1,50%	10%	84,20%	16%
Autres	9%	45%	11%	17,92%

Dans la catégorie autres, les diplômes sont en général des DEUG ou équivalents (DUT ou BTS) et des CAAPSAIS ou CAEI.

La diversité des diplômes s'explique chez les enseignants et les personnels de direction par les différentes évolutions du métier : l'instituteur (recruté après le Baccalauréat, puis ensuite le DEUG) est devenu depuis professeur des écoles (recruté à partir de la Licence puis du Master 2.

Hormis les personnels de santé qui ont accompli leurs études dans des écoles d'infirmières (17), une en médecine (1) et une possédant un diplôme d'assistante sociale, les **disciplines universitaires** sont nombreuses et très diverses. 29 disciplines sont renseignées : Allemand (2), Anglais (1), Biologie (6), Biotechnologie (7), Commercialisation (1), Droit (3), Électronique (1), Ergonomie (1), ESF (5), Géographie (5), Gestion (1), Habillement (2), Histoire (6), Ingénieur (1), LEA (1), Logisticien (1), Maths (1), Médecine (1), Philosophie (1), Pro SM (1), Psychologie (1), Puéricultrice (1), Sciences (2), Sciences économiques (2), Sciences de l'éducation (7), Sciences du langage (2), Sociologie (1), Staps (2). Ceci s'explique bien sûr par le fait que pour être enseignant, depuis plusieurs années, après le DEUG, il faut désormais posséder une licence (déjà précisé), quelle que soit la discipline.

* L'**ancienneté dans l'Education Nationale** est de **18 ans** en moyenne (de 1 an à 42 ans), mais en corrélation avec la moyenne d'âge, ce qui pourrait signifier une entrée dans la profession à 25 ans (43 ans - 18 ans).

L'**ancienneté en Segpa** est quant à elle de **8 ans** en moyenne (de 1 an à 37 ans). A noter cependant que plus de 20 % ont moins de deux ans de pratique dans ce type de structure, ce qui s'explique - nous l'avons observer préalablement - par un certain nombre de postes laissés vacants de par la formation nécessaire et des difficultés accrues à enseigner).

3.2 Les caractéristiques des établissements concernés

L'**implantation dans les collèges** s'effectue à la fois :
- en milieu rural : **3 500 habitants** pour la plus petite commune ;
- en milieu urbain : **1 000 000 habitants**, c'est la ville de Lyon.

Là encore, on découvre la diversité des situations avec des petites villes auvergnates et au moins trois grandes villes : Clermont-Ferrand, Saint-Etienne et Lyon. Mais, en grande majorité, les Segpa sont intégrées dans des collèges urbains (**77,4%**) alors qu'un quart seulement **(22, 6 %)** le sont dans des collèges ruraux.

Les collèges sont le plus souvent implantés en ZEP/REP (**54,7 %).** Pas de surprise dans ces réponses. Nous avons vu précédemment que les jeunes de Segpa sont souvent issus de milieux défavorisés, de l'immigration… et donc n'habitent pas les quartiers les plus favorisés.

Tableau 11 : Implantation des Segpa dans les Académie de Clermont-Ferrand et de Lyon

Département	Milieu rural	Milieu urbain
Ain	1	5
Loire	2	14
Rhône	4	29
Allier	4	2
Cantal	1	2
Haute-Loire	2	1
Puy-de-Dôme	2	8
Total	**16**	**61**

3.3 Le regard porté sur l'éducation à la sexualité

3.3.1 Quelques données brutes

Nous avons posé la question : « Votre définition de l'éducation à la sexualité ». Toutes les définitions écrites se retrouvent en annexe **(Annexe 14).** Par contre, nous avons souhaité en sélectionner quelques-unes pour donner un « climat » général et faire lien avec le paragraphe suivant.

Certaines sont assez courtes, d'autres plus complètes. Nous avons aussi pris soin de noter l'origine des personnes. Les voici :

- *« Apporter une connaissance sur sa physiologie, les MST. Leur donner la possibilité de parler de ce sujet dans un autre contexte (autre que la famille). Les renseigner sur les lieux où ils peuvent s'adresser en cas de nécessité pour prévenir tout risque. »* (R7 - un professeur)
- *« Apprendre à aimer. »* (R10 - un directeur)
- *« C'est une éducation à la vie, à la relation amoureuse, à la reconnaissance du droit à la différence, au respect de l'autre, à la découverte de la complémentarité, à la construction de son avenir, à la dignité, à la découverte de la tendresse. C'est la découverte de ce qu'est l'amour, de tout ce qui gravite autour, hygiène, santé, procréation, contraception, parentalité, responsabilité. C'est faire la nuance avec les déviances, l'anormalité, la pornographie. »* (R20 - un directeur)
- *« Dans le respect de la personne, de ses convictions, il est nécessaire de donner aux jeunes les connaissance scientifiques mais aussi des repères, une réflexion dans le champ psychologique, social, affectif, culturel… de la sexualité. C'est une éducation au respect de soi et des autres. »* (R31 - personnel de santé)
- *« Éduquer à la relation en apportant des informations, de la documentation et surtout une réflexion pour pouvoir faire ses propres choix responsables en fonction de sa culture, religion, philosophie, société… »* (R46 – personnel de santé)
- *« Dédramatiser le sujet et aider les jeunes à se découvrir, se connaître et à s'accepter afin de mieux vivre avec les autres. »* (R73 - un professeur)
- *« Expliquer sans tabou à toutes les questions touchant à son corps. Informer sur les maladies et comportements à risque. Sensibiliser à la contraception, informer sur les différents moyens. Expliquer ce qu'est un rapport sexuel (hétérosexuel ou homosexuel). Faire le lien avec le sentiment (surtout la première fois). »* (R81 - un professeur)

- *« L'éducation à la sexualité, dispensée au collège, dans le cadre du CESC, doit contribuer à lutter contre une certaine forme de déterminisme social. Les comportements sexuels de nos élèves résultent majoritairement de leur environnement socio-familial. Il appartient au système éducatif, aidé par des partenaires extérieurs, d'éclairer les jeunes, en termes de prévention comme en termes d'accès aux soins, dans le cadre d'une politique globale de prévention des conduites à risques. »* (R102 – un directeur)
- *« Répondre aux questionnements des adolescents et les rassurer quant aux bouleversements intimes qu'ils ressentent. »* (R104 - personnel de santé)

3.3.2 La définition de l'éducation à la sexualité

Nous avons tenté d'analyser le regard porté sur la sexualité à partir des réponses fournies, ceci en fonction des objectifs l'éducation à la sexualité en lien avec la Circulaire 2003-027 du 27 février 2003 *« Education à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées »* et de l'ouvrage *Education à la sexualité au collège* (Picod, 2006).

En voici les thèmes :

1- Donner des informations dans le domaine de la biologie
2- Donner des informations en termes de prévention
3- Parler du respect de soi et des autres
4- Évoquer l'aspect juridique et les interdits
5- Favoriser l'estime de soi et des relations à l'autre
6- Permettre la compréhension des comportements sexuels variés
7- Favoriser le développement de l'esprit critique : genre
8- Donner des informations sur les ressources extérieures à l'établissement

Les résultats de notre étude montrent que les définitions sont exprimées de manière simple ; le nombre de mots est variable suivant le public :

- Enseignants : 27 mots en moyenne et 4 non-réponses
- Personnel de direction : 31 mots en moyenne et 2 non-réponses
- Personnel de direction : 41 mots en moyenne et aucune non-réponse

Nous avons vérifié si chaque thème était présent dans les réponses apportées ; nous présentons les résultats dans un tableau en fonction de la catégorie professionnelle.

Tableau 12 : Thèmes abordés dans les définitions de l'éducation à la sexualité

Thèmes	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
1. Information	**77,60%**	**60%**	**94,70%**	**77,30%**
2. Prévention	**41,80%**	**55%**	**57,80%**	**47,10%**
3. Respect	26,90%	35%	26,30%	28,30%
4. Aspect juridique	5,90%	5%	15,70%	7,50%
5. Estime de soi	26,80%	30%	42,10%	30,10%
6. Comportements	3%	5%	0%	2,80%
7. Esprit critique	11,90%	15%	15,70%	13,20%
8. Ressources extérieures	7,40%	10%	5,30%	7,50%

Nous constatons que ce sont surtout les domaines de l'ordre du biologique, de la prévention, du respect, de l'estime de soi et des autres qui ont été immédiatement proposés. On peut également ajouter que, pour les trois groupes de population interrogés, les tendances restent les mêmes.

Les personnel de santé répondent avec des pourcentages plus élevés, ce qui semble à priori normal quant à leurs missions et leur investissement, ce que devrait nous confirmer la suite de cette étude.

Pour chaque définition, il nous a semblé opportun de noter le nombre de thèmes abordés dans chaque questionnaire.

Tableau 13 : Nombre de thèmes abordés dans les définitions de l'ES

Nombre de Thèmes	Enseignants	Direction	Santé
0	8,90%	5%	0,00%
1	20,80%	20%	21,30%
2	**35,80%**	**30%**	15,70%
3	23,80%	10%	**47,30%**
4	10,70%	30%	15,70%
5	0%	5%	0%

Ainsi 58 % des personnes interrogées n'évoquent que deux thèmes sur l'ensemble de ceux qui sont précisés par les circulaires (au nombre de 8).

3.4 Les représentations en matière d'éducation à la sexualité

Nous avons posé 27 questions relatives aux conceptions des personnes. Nous avons choisi le pourcentage de 75 % comme limite car il représente les 3/4 des réponses (21 questions sur 27 dépassent ce taux) et il indique l'orientation assez large des opinions.

3.4.1 Résultats

Tableau 14 : Représentation en ES (plus de 75% d'opinions défavorables)

Q	Intitulé de la question	%
20	L'éducation à la sexualité est inutile car systématiquement inefficace	98,2%
13	L'éducation à la sexualité relève exclusivement de l'éducation familiale .	94,3%
14	On ne peut pas aborder certains sujets (sexualité par exemple) au collège si tous les élèves et les familles ne sont pas d'accord	91,5%
21	L'éducation à la sexualité n'est pas l'affaire de l'enseignant, car il n'est pas compétent dans ce domaine	90,6%
10	L'éducation à la sexualité pose des problèmes avec les familles et risque de perturber le fonctionnement du collège	80,2%
23	L'éducation à la sexualité au collège est principalement l'affaire des médecins et des infirmières scolaires	76,4%

Tableau 15 : Représentations en ES entre 50 ù et 75 % d'opinions défavorables)

Q	Intitulé de la question	%
6	L'éducation à la sexualité doit se limiter à donner des informations scientifiques .	**70,8 %**
27	Il faut éviter d'aborder des questions relatives à l'estime de soi car elles peuvent déstabiliser les élèves	**60,4 %**

Tableau 16 : Représentation en ES (entre 50 % et 75% d'opinions favorables)

Q	Intitulé de la question	%
26	L'âge et la maturité des élèves peuvent être un frein à l'éducation à la sexualité	71,7 %
16	Une action concernant la sexualité ne peut être efficace qu'avec un travail avec des partenaires extérieurs à l'école	69,9 %
19	La pression sociale sur les matières fondamentales laisse peu de place à l'éducation à la santé et notamment à la sexualité	68,9 %
4	Un enseignant n'a pas le droit d'intervenir dans le domaine intime de la personne	59,5 %

Tableau 17 : Représentation en ES (plus de 75% d'opinions favorables)

Q	Intitulé de la question	%
11	Éduquer à la sexualité, c'est donner les moyens aux adolescents de faire des choix éclairés et responsables pour leur santé et celle des autres	100,0%
1	C'est l'un des rôles de l'enseignant de contribuer à l'épanouissement de l'enfant	99,1%
22	L'éducation à la sexualité peut permettre de prévenir des problèmes ultérieurs .	98,1%
8	Éduquer à la sexualité, c'est prendre en compte la vie de l'adolescent au collège	96,2%
7	L'éducation à la sexualité, c'est l'apprentissage de certains comportements favorables au vivre ensemble	95,5%
9	Éduquer à la sexualité, c'est favoriser l'éveil et la curiosité pour lutter contre les stéréotype et les habitudes qui bloquent toute modification de comportement	95,3%
24	L'éducation à la sexualité sert à favoriser l'égalité entre filles et garçons	94,4%
12	Il faut partir des conceptions et des connaissances des adolescents pour travailler sur les questions relatives à la sexualité	94,3%
25	Les contenus de l'Education à la santé doivent aborder tous les thèmes de la sexualité (homosexualité, multi-sexualité…)	92,1%
17	C'est important d'associer les adolescents comme partenaires dans un projet, de la conception à la réalisation et à l'évaluation	91,6%
18	Le collège doit aborder tous les sujets de société même ceux qui posent problème	87,8%
3	Pour être efficace, une action en éducation à la sexualité doit durer tout au long de la scolarité	86,6%
5	Les convictions religieuses des élèves doivent être absolument respectées .	84,9%
15	L'éducation à la sexualité, c'est apprendre à l'adolescent à dire non	84,9%
2	L'éducation à la sexualité concerne autant les enseignants que les parents à la sexualité .	77,3%

3.4.2 Analyse

Nous pouvons faire un certain nombre de remarques sur des réponses largement majoritaires :

- il est important de faire à la fois de la prévention (**Q11, Q22**), de participer à l'épanouissement de l'élève (**Q1, Q7, Q15**), de travailler sur le genre (**Q24**) et de lutter contre les stéréotypes (**Q9**) ;
- il est important sur le plan pédagogique d'associer l'élève à l'éducation à la sexualité (**Q8, Q12, Q17**) ;
- il est important qu'une action ne soit pas ponctuelle (**Q3**) ;
- l'éducation est utile, doit être poursuivie à l'école et n'est pas seulement l'affaire des services de santé (**Q23**) ou simplement de la famille (**Q2, Q10, Q13, Q20, Q21**) ;
- il faut respecter les convictions des élèves (**Q5**) ;

- les contenus abordés au collège doivent aborder tous les problèmes, même ceux difficiles ou délicats sans craindre la réaction des familles (**Q14, Q18, Q25**).

Il semble également que certains sujets sont des freins à l'éducation à la sexualité :
- le domaine de l'intime de l'élève (**Q4, Q27**) ;
- l'âge et la maturité des élèves (**Q26**) ;
- la pression sociale concernant les matières fondamentales (**Q19**).

Deux questions pourtant majoritaires ne font pas encore l'unanimité :
- l'éducation, c'est faire autre chose que de faire de la prévention (**Q6**) ;
- la nécessité de travailler avec des partenaires (**Q16**).

3.5 L'intérêt pour l'éducation à la sexualité

Les personnes questionnées ont évalué leur intérêt pour l'éducation à la sexualité en indiquant une note sur 10. La moyenne est de **7,6** sur **10** avec aucune non-réponse. Mais nous pouvons noter quelques différences suivant l'origine des personnels comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 18 : Tableau des personnels pour l'éducation à la sexualité

Intérêt	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
Note sur 10	7,4	7,1	**8,4**	7,4

Ce sont ainsi les personnes dont la mission explicite concerne l'éducation à la sexualité qui se sentent le plus intéressées.

3.6 Les pratiques pédagogiques en éducation à la sexualité

3.6.1 Mise en place de l'éducation à la sexualité

66 % des personnes ont participé à la **mise en place de l'éducation à la sexualité** dans leur classe (enseignants) ou dans la structure Segpa (personnels de direction ou personnels de santé).

A noter, là encore, des différences sensibles suivant le statut :

- Personnel de santé : **100 %** de réponses positives
- Personnel de direction : **70 %** de réponses positives
- Enseignant : **56,6 %** de réponses positives

Cela signifie que si tous les personnels de santé participent à la mise en place de l'éducation à la santé en Segpa, seulement 2/3 des personnels de direction et un peu plus de la moitié des enseignants qui ont répondu au questionnaire le font.

3.6.2 Les niveaux de classe concernés par l'éducation à la sexualité

Voici les réponses données en ce qui concerne les niveaux de classe concernés par l'éducation à la sexualité : Classe de 3e (67) - Classe de 4e (45) - Classe de 5e (15) - Classe de 6e (14). On s'aperçoit que ce sont surtout les classes de 4e et de 3e qui sont le plus concernés par l'éducation à la sexualité.

Ce sont aussi des classes d'adolescents où les situations à risques sont plus importantes. On peut supposer que dans les classes de 6e et de 5e, l'éducation à la santé porte davantage sur la nutrition, le tabac ou le sommeil par exemple. De plus, la reproduction humaine est au programme de SVT de la classe de 4e.

3.6.3 Comment est pratiquée l'éducation à la sexualité ?

70 réponses ont été données sur le « comment est faite l'éducation à la sexualité » ; nous les avons classées en 5 catégories.

Tableau 19 : Comment est faite l'éducation à la sexualité

Comment est faite l'éducation à la santé ?	Réponses
En partenariat interne EN	15
En partenariat externe EN	15
Dans le cadre des cours : Biologie, SVT, VSP	17
En faisant des débats avec les élèves	16
Dans le cadre du projet établissement	4
Par volonté de faire de la prévention	3

3.6.4 Pourquoi des interventions en éducation à la sexualité

67 réponses ont été données sur le « pourquoi faire de l'éducation à la sexualité » ; nous les avons classées en 7 catégories.

Tableau 20 : Pourquoi faite de l'éducation à la sexualité

Pourquoi faire de l'éducation à la santé ?	Réponses
Il est fondamental de faire information et prévention	21
Cela fait partie des programmes	14
C'est une demande des élèves	10
C'est une demande institutionnelle : missions de l'EN	8
C'est inscrit dans le projet d'établissement	6
C'est un sujet tabou dans certaines familles	4
Montrer que la sexualité rentre dans un cadre éthique	4

3.6.5 Le cadre des interventions en éducation à la sexualité

Le **cadre** de la pratique de l'éducation à la sexualité est varié.

Tableau 21 : Cadre de la pratique de l'éducation à la sexualité

Dans quel cadre est faite l'éducation à la sexualité	Pourcentage
un projet intégré au projet d'établissement	31,10%
une progression	31,10%
de façon ponctuelle	28,30%
un projet pédagogique	20,80%
un IDD	0,90%

Il ne semble pas, dans les réponses données, que l'éducation à la sexualité soit portée par une véritable politique éducative des établissements. Cependant, il existe des différences sensibles suivant la fonction des personnes interrogées.

3.6.6 Le travail en équipe au sein du collège

Nous nous sommes interrogés sur le travail en équipe au sein des établissements. L'écart est significatif entre la Segpa et le Collège : respectivement **74,5 %** contre **50,9%.**

Ces pourcentages montrent la difficulté pour les professeurs (et donc pour les élèves) de vivre une réelle intégration au sein du collège. Par contre, le travail en équipe au sein

des Segpa est à souligner et s'explique aussi par les différentes difficultés rencontrées dans le cadre de leur enseignement et donc l'implication et le soutien nécessaires de tous les acteurs.

3.6.7 L'origine de la pratique en éducation à la sexualité

L'origine de la pratique de l'éducation à la sexualité est la suivante :

Tableau 22: Origine de la pratique de l'éducation à la sexualité

Origine de la pratique de l'éducation à la sexualité	Pourcentage
Dans le cadre du programme	41,50%
Dans le cadre d'une réflexion collective de la Segpa	27,40%
Suite à une réflexion collective à l'échelle du collège	17,00%
Suite d'une sollicitation institutionnelle	14,20%
Suite d'un événement extérieur	13,20%

Les réponses apportées le sont :

- pour des motifs pédagogiques ou institutionnels : Bulletin Officiel de l'Education Nationale, à la demande des élèves, *« Je considère que c'est mon devoir »*, lors d'un module sur l'Afrique (sida et contraception), *« Cela rentre dans les missions de l'infirmière scolaire »*, par l'intermédiaire du club santé, en partenariat avec l' équipe médicale, parce que c'est le programme SVT au collège, suite à la sollicitation de l'assistante sociale, lors d'un travail sur sexisme/racisme, d'infos dans les médias, d'une visite du planning familial

- ou à la suite d'un événement d'une extrême gravité : suite à des agressions, d'incident au collège, de la grossesse d'une élève, d'insultes à caractère sexuel au sein du collège, de phrases inacceptables, d'un abus sexuel, d'un viol, d'un viol collectif, d'une visite du planning familial, du fait qu'une élève se prostituait.

3.6.8 Les contenus abordés en éducation à la sexualité

Les contenus abordés en éducation à la sexualité sont variés :

Tableau 23 : Contenus abordés en éducation à la sexualité

Contenus	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
Sida et IST	**56,70%**	**60,00%**	**94,70%**	**64,20%**
Aspects biologiques	**50,70%**	**65,00%**	**84,20%**	**59,40%**
Grossesse et contraception	49,30%	20,00%	**100%**	**59,40%**
Rapport à la loi	32,80%	**65,00%**	**94,70%**	**50,00%**
Relation à l'autre	37,30%	45,00%	**94,70%**	49,10%
Identité et orientations sexuelles	26,90%	20,00%	**95%**	40,60%
Violence et sexualité	22,40%	45,00%	**100%**	40,60%
Estime de soi et compétences	17,90%	40,00%	**63,20%**	34,90%
Exploitation sexuelle - pédophilie	16,40%	35,00%	**73,70%**	30,20%
Sexualité et médias	9,00%	10,00%	**59,90%**	17,90%

Ce sont les personnels de santé qui abordent le plus de contenus et notamment avec un fort pourcentage pour : le rapport à la loi et aux interdits sociaux et légaux (94,7 %), l'identité et les orientations sexuelles (78,9 %) ou la violence et la sexualité (100,0 %). Ce qui est plus étonnant, c'est le faible pourcentage sur l'estime de soi (17,90 %) accordée par les enseignants. En effet, c'est un travail de fait qui est effectué en Segpa auprès des élèves qu'il faut souvent remotiver, remobiliser… On peut supposer que les enseignants ne mettent pas toujours des mots sur leurs pratiques pédagogiques.

3.6.9 L'indice de satisfaction du travail accompli

Tableau 24 : Indice de satisfaction du travail accompli

Indices de satisfaction	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
Tout à fait	10,40%	15,00%	36,80%	**16,00%**
Partiellement	55,20%	65,00%	63,20%	**58,50%**
Peu ou pas du tout	3,00%	0,00%	0,00%	**1,90%**
Sans avis	31,3%	20,00%	0,00%	**23,60%**

L'indice de satisfaction du travail en éducation à la sexualité n'est pas très élevé et va croissant : enseignants (10,4%), personnels de direction (15%), personnels de santé (36,6%). Ce dernier indice pourrait s'expliquer par une pratique plus importante et une meilleure formation des personnels de santé, notamment lors de stages.

3.6.10 La poursuite de projets en éducation à la sexualité

66,0% des personnes enquêtées pensent reconduire des projets en éducation à la sexualité contre **21,7 %** (**12,3 %** de non-réponses).

63,2% souhaitent le faire chaque année contre **24,5 %**

Mais comment **? (58 réponses)**

Tableau 25 : Comment faire de l'Education à la sexualité

Comment refaire de l'éducation à la santé ?	Réponses
Avec des partenaires extérieurs	15
De la même manière que cette année	12
Dans le cadre des cours de biologie et de Vie Sociale et Professionnelle	9
En projet d'établissement	8
Avec le service de santé scolaire	6
En améliorant les difficultés rencontrées	3
En fonction des questions des élèves	2
En travail d'équipe	3

Toutes ces réponses évoquent un travail d'équipe ou partenarial, ce qui semble dire que les personnes interrogées ne souhaitent pas travailler seules.

Mais pourquoi : **47 réponses**

Tableau 26 : Pourquoi refaire de l'Education à la sexualité

Pourquoi refaire de l'éducation à la santé ?	Réponses
Cela permet aux élèves de s'exprimer plus facilement	11
Car c'est une action indispensable	10
C'est une demande institutionnelle	6
Pour répondre à la demande des élèves	6
Il faut apporter des informations aux élèves	5
Il faut travailler sur le respect et l'estime de soi	4
Cela permet d'avoir un travail de meilleure qualité	3
Par manque de temps	2

Ces réponses évoquent différents axes : une demande institutionnelle, un souci pédagogique et une demande des élèves.

3.6.11 L'absence de projets en éducation à la sexualité

26 personnes qui n'ont pas mis en place d'éducation à la sexualité ou qui ne souhaitent plus le faire ont précisé les raisons d'une absence de pratique en indiquant entre 1 et 5 obstacles majeurs au maximum. En voici les réponses :

Tableau 27 : Obstacles à la pratique de l'Education à la sexualité

Raisons des absences de pratique	Réponses
Le manque de formation sur l'éducation à la santé	13
Le manque de temps	12
La difficulté de trouver des personnes à contacter	9
Le manque de matériel	9
Je ne sais pas comment faire	8
Le manque d'information sur les thèmes	8
Les réactions des parents	5
Ce n'est pas mon rôle	5
L'âge des enfants pour aborder certains sujets	3
Le manque de motivation	3
Je suis gêné pour aborder certains sujets	2
Les réactions des collègues	1
Les réactions de la hiérarchie administrative	1
L'impression de ne pas intéresser les élèves	1
Autres :	4

- Autres : « Difficulté d'être directeur » ; « Emploi du temps » ; « Mon âge » ; « Ce n'est pas dans mes compétences car c'est le travail de l'infirmière ».

L'absence de pratique en éducation à la santé est signifiée principalement par le manque de formation, le manque de temps, une absence de partenariat.

3.7 Les partenaires

76,7 % des personnes enquêtées contre **23,3 %** ont déjà travaillé **en partenariat.** Cela semble cependant encore insuffisant compte-tenu de la mise en place des CESC et des dernières circulaires de l'Education Nationale (celle de 2003 notamment). La plupart des personnes (68,9 %) ont des **attentes vis-à-vis de partenaires** dans le domaine de l'éducation à la sexualité (service de santé scolaire, CODES, caisses d'assurance maladie, associations d'éducation à la santé...).

44,3 % souhaitent une aide à l'élaboration de projets et **17 réponses** transmises indiquent les domaines **:** adolescence et sexualité, animation de séances, concertations sur actions, contraception, éducation à la sexualité, égalité filles/garçons, hygiène et sexualité, IST, point de vue médical, prévention, prévention des conduites à risque, progression de la 6e à la 3e, représentation des élèves, sexualité, tous les domaines, travail en équipe, visites.

La **forme de partenariat** est précisée :

Tableau 28 : Forme de partenariat souhaité en éducation à la sexualité

Forme de partenariat souhaité	%
Interventions en classe	64,40%
Documentation pour les élèves	50,90%
Apport d'autres expériences	35,80%
Documentation pour l'adulte	30,20%
Matériel	28,30%
Aide méthodologique	24,50%
Autre : 8 réponses	

Autres : affiches et expos, déplacements, échanges, poésie et théâtre, planning familial, tissage de liens, visites à thèmes)

140 réponses ont été fournies pour préciser quels pouvaient être **les partenaires les plus efficaces**. Un certain nombre de personnes ou de structures ont été citées plusieurs fois, pour les plus connues. Les réponses dépendent en partie de la « culture » de l'établissement ou des départements concernés car certaines associations sont purement locales.

On peut ainsi noter les **partenaires internes** à l'Education nationale cités, soit **5 catégories :**

Tableau 29 : Partenaires internes en éducation à la sexualité

Partenaires internes	Réponses
Infirmière scolaire	29
Médecin scolaire	11
Service de santé scolaire	10
Assistante sociale	8
Équipe pédagogique du collège	9

D'autre part, il a été cité des **partenaires externes** à l'Education nationale : **12 catégories** :

Tableau 30 : Partenaires externes en Education à la sexualité

Partenaires externes	Réponses
Planning familial/Centre de planification/Centre de dépistage du Sida	39
Associations de prévention/ACTIS/Bus/Info Santé	13
Cadis/Crips/Codes/Espace Santé	8
CPEF	5
Médecin gynécologue/Pédiatre/Sage-femme/CMP	6
Psychologue	5
Éducateurs de rue	3
Caisse d'Allocations Familiales - CPAM - MGEN	3
Associations de parents	1
Centre d'information sur les droits de la femme	1
Justice	1
Philosophe	1

On note que se sont en priorité les associations ou structures axées sur la prévention qui sont le plus citées en priorité. On peut également s'étonner qu'une seule réponse évoque les parents comme partenaires éventuels.

3.8 Quelle formation en éducation à la sexualité ?

Les personnes questionnées ont évalué leur **niveau de compétence** estimé en éducation à la sexualité en indiquant une note sur 10. La moyenne est de **5,9** sur **10**, avec une non-réponse. Mais ici encore quelques différences notables suivant l'origine des personnels :

Tableau 31 : Niveau de compétence estimé en Education à la sexualité

Compétence	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
Note sur 10	5,7	5,5	**6,89**	5,9

Les personnels de santé dont une des missions explicites concerne l'éducation à la sexualité et se disant les mieux formés se sentent davantage compétents.

41,5 % des personnes ont précisé avoir eu **une formation** en éducation à la sexualité :

Tableau 32 : Formation en éducation à la sexualité

Personnes ayant eu une formation en éducation à la sexualité	%
En formation initiale	17,00%
En stage proposé dans le plan de formation	13,20%
En stage d'établissement	6,60%
En formation continue : en animation pédagogique	4,70%
Autre : 8 réponses	4,70%

Autre : BTS, formation Capa SH (5), formation de directeur, thérapeute familial).

En ce qui concerne la **nécessité d'une formation**, **62,3 %** des réponses sont positives, mais légèrement différentes selon les 3 catégories de personnes :

Tableau 33 : Nécessité d'une formation en Education à la sexualité

Personnels	Enseignants	Direction	Santé	Moyenne
%	64,20%	50%	68,40%	62,30%

Ce sont les personnes dont la mission est explicite en éducation à la santé - et qui se sentent davantage compétentes - qui déclarent avoir le plus besoin de formation.

Les **contenus** semblant le plus appropriés sont :

Tableau 34 : Contenus appropriés en éducation à la sexualité

Les contenus qui semblent le plus appropriés sont	%
Apprentissage des méthodes et démarches pédagogiques en éducation à la sexualité:	40,60%
Questions relatives à la violence et aux abus sexuels :	36,80%
Information sur la psychologie de l'adolescent, sur les compétences psychosociales	29,30%
Témoignages d'actions réalisées dans d'autres collèges	27,40%
Questions relatives à la tolérance et à la discrimination (homophobie…)	23,60%
Questions relatives à ce qu'est la sexualité, sa place au collège, à l'éthique	22,10%
Questions relatives à la question du genre et de l'inégalité des sexes en éducation	19,80%
Autre : 2 réponses	

Autre : formation avec tous les partenaires de l'EN ; les erreurs à ne pas commettre

4. RESULTATS DES ENTRETIENS

Suite aux quinze entretiens établis, voici les résultats et les commentaires qui en découlent.

4.1 Les personnes interrogées

Tableau 35 : Définition de l'éducation à la sexualité

Fonctions des personnes interrogées	Numéro de l'entretien
un IA adjoint chargé du second degré	E5
un IEN chargé de l'AIS	E12
un conseiller pédagogique chargé de l'AIS	E11
deux principaux de collège	E3, E13
deux directeurs de Segpa (ex enseignants de Segpa)	E4, E9
deux enseignants de Segpa	E14, E15
un médecin conseiller technique	E8
une infirmière conseillère technique	E7
deux infirmières de l'Education Nationale	E1, E2
une secrétaire CCSD (ex enseignante de Segpa)	E10
une animatrice du Codes 42	E6

4.2 Quelle définition de l'éducation à la sexualité ?

Tableau 36 : Définition de l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité, c'est :	Entretiens
Donner des informations biologiques	E2, E4, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15
Donner des informations en prévention	E1, E2, E4, E6, E9, E10, E11, E14, E15
Parler du respect de soi et des autres	E1, E2, E3, E5, E8, E15
Éduquer à la vie	E6, E7, E8, E10
Se rapporter aux textes et aux programmes	E5, E7
Évoquer l'aspect juridique	E3

Les définitions sont exprimées de manière simple. Elles ne recoupent en général que deux ou trois objectifs définis par la circulaire de 2003[61] relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées.

[61] Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées. BO n°9 du 27 février 2003.

Les enseignants ou ex-enseignants sont très attachés à l'aspect biologique et à la prévention, ce qui n'est pas étonnant puisqu'ils enseignent ou ont enseigné la Vie Sociale et Professionnelle. Exemple : *« C'est aussi apprendre à se connaître physiquement. Il faut aussi dissiper les malentendus et les idées reçues. Enfin il faut aider à la protection contre les MST et le sida… »* ou *« L'éducation à la sexualité comprend deux pistes : la connaissance du corps humain qui consiste à repréciser les choses sans tabous et la prévention ».*

Les cadres, eux, sont plus attachés au respect et à l'éducation à la vie. Exemple : *« L'éducation à la sexualité, c'est l'éducation au respect de soi et des autres »* ou *« L'éducation à la sexualité, c'est l'éducation à la responsabilité et à la liberté, au respect de l'autre et de soi-même. Il faut donc l'envisager dans un cadre plus global qui conduit à avoir plus une réflexion philosophique que technique, dans l'ordre des rapports sociaux et humains. »* Par contre, l'estime de soi, la compréhension des comportements sexuels variés, le développement de l'esprit critique, la connaissance des ressources extérieures à l'établissement dans une recherche individuelle ne sont pas évoqués.

On peut noter de plus que l'Inspecteur d'Académie adjoint chargé du second degré et l'infirmière conseillère technique rappellent les textes institutionnels et ne donnent pas de définition personnelle : *« Ce n'est pas à moi de définir ce qu'est l'éducation à la sexualité. Ceci est défini dans les programmes nationaux sous l'autorité du ministre de l'Education Nationale. Quelle est la réglementation ? Quel est le cadre ? Ceci est défini dans les programmes et la circulaire de rentrée… »* et *« …l'éducation à la sexualité rentre dans le cadre de l'éducation à la santé et à la citoyenneté. Elle doit permettre à l'élève de devenir responsable, autonome, acteur de sa santé, capable de faire des choix de vie* ». Les réponses sont institutionnelles et le reflet de la fonction.

4.3 Les obstacles évoqués

Lors des entretiens, un certain nombre d'obstacles ou de freins à l'éducation à la sexualité sont apparus, nous les citons tels qu'ils ont pu être formulés :

Obstacles posés par les élèves :

Tableau 37 : Obstacles posés par les élèves à propos l'éducation à la sexualité

Obstacles posés par les élèves	Entretiens
Élèves mal à l'aise, choqués, timides	E1, E5, E10, E11, E14, E15
Origine culturelle ou pression de la religion	E1, E4, E6, E13, E14, E15
Sujet tabou	E3, E9, E11
Mixité des classes	E11
« Pseudo-normes » des films pornographiques	E12

Obstacles posés par les parents *:*

Tableau 38 : Obstacles posés par les parents à propos l'éducation à la sexualité

Obstacles posés par les parents	Entretiens
Hostilité des parents à l'éducation à la sexualité	E3, E7, E8, E11, E12, E15
Religion et origine culturelle sont des obstacles	E3, E4, E9, E10, E13, E15
Sujet tabou dans les familles	E1, E2, E3, E8
Manque de communication entre parents et élèves	E2, E4, E5, E6, E14

Obstacles posés par l'institution :

Tableau 39 : Obstacles posés par l'institution à propos l'éducation à la sexualité

Obstacles posés par l'institution	Entretiens
Enseignants coincés, mal à l'aise, peu formés	E3, E4, E7, E13, E14, E15
Institution se décharge sur les infirmières de l'EN	E1, E7, E14
Climat du collège	E5, E13
Difficulté pour les élèves de parler avec les adultes	E6
Frontière entre espace public et privé	E12

Certains cadres parlent : *« de problèmes mineurs »* (IA adjoint chargé du second degré) ; *« A priori, l'éducation à la sexualité ne pose pas de problèmes particuliers aux élèves. »* et *« L'éducation à la sexualité rentre dans le cadre du CESC. Nous sommes rarement interpellés par les parents, même si certains font preuve de frilosité. »* (Infirmière conseillère technique) ; ou bien encore *« Cela ne pose pas de problèmes particuliers à l'institution dans la mesure où l'éducation à la sexualité rentre dans les missions de l'école. »* (Médecin conseiller technique). Ils minimisent donc les problèmes qui existent. Cependant, on s'aperçoit que nombre de réponses aux entretiens expriment diverses difficultés (sujet tabou, poids de la religion ou de l'origine

culturelle, élèves mal à l'aise, enseignants « coincés »…) qui visiblement posent des questionnements à la conduite d'une éducation à la sexualité.

4.4 Les solutions proposées

Tableau 40 : Propositions pour développer l'éducation à la sexualité

Solutions proposées	Entretiens
Partenariales :	
Impliquer davantage les parents	E6, E10
Favoriser le partenariat interne	E7, E8, E10, E11, E14
Favoriser le partenariat externe	E7, E11, E14
Pédagogiques :	
Utiliser un matériel adapté	E9, E14
Penser à l'organisation pédagogique	E10, E11, E12, E14
Développer la culture littéraire en Segpa	E12
Commencer l'éducation à la sexualité dès la classe de 6e	E1, E3, E13
Parler des valeurs humanistes et républicaines aux élèves	E5
Fonctionnelles :	
Envisager l'ES dans un projet d'établissement	E8, E13, E14
Avoir un véritable fonctionnement du CESC	E1, E3, E13
Travailler sur le « climat » du collège	E5, E13
Institutionnelles :	
Former ou améliorer la formation des personnels	E1, E4, E7, E8, E14
Respecter un cadre bien défini et les textes	E2, E10

Les solutions proposées semblent relever à la fois d'un simple bon sens mais aussi de l'application des circulaires. Les solutions fonctionnelles mettent en évidence qu'il faut inclure l'éducation à la sexualité dans le projet d'établissement et donc que cela soit une volonté commune (en premier lieu du chef d'établissement, mais aussi des personnels de santé et surtout de l'équipe pédagogique) et qu'ainsi les CESC fonctionnent comme cela est prévu dans les textes[62]. Les solutions pédagogiques relèvent, elles, des pratiques à mettre en place par les enseignants en collaboration avec les autres intervenants. Quant aux solutions partenariales, rien ne s'oppose à ce que des associations ou des personnes référentes reconnues par l'Education nationale interviennent dans les établissements.

[62] MEN. Circulaire n°98-108 du 1er juillet 1998 relative à la prévention des conduites à risque et au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Les solutions proposées paraissent pouvoir se développer sans que cela coûte beaucoup sur le plan financier (à part peut-être la formation des personnels). Par contre, quelques obstacles peuvent demeurer :

- enseignants encore « coincés » (cela relève de leur propre personnalité)
- montée des communautarismes et l'existence des ghettos culturels ou cultuels
- crainte persistante des chefs d'établissement face aux réactions des parents et donc peur d'une prise en compte par les médias
- volonté de la part de l'administration de ne pas se heurter avec les parents sous couvert de « laïcité » et de respect des cultures.

4.5 Les pratiques pédagogiques en éducation à la sexualité

Tableau 41 : Partenaires en éducation à la sexualité

Partenariat	Entretiens
Le partenariat en interne :	
Infirmière scolaire	E1, E2, E3, E4, E7, E9, E13, E14, E15
Assistante sociale	E1, E2, E3, E4, E7, E9, E13, E15
Professeur de SVT ou de VSP	E1, E2, E3, E4, E7, E9, E13, E15
Le partenariat en externe :	
Représentante de la société « Tampax »	E2, E3, E4, E9, E13
Codes 42	E6, E7
Planning familial	E7

- Les professeurs de VSP ou SVT, l'infirmière et/ou de l'assistante sociale interviennent dans le cadre d'interventions, d'information ou de prévention.
- La représentante de la société « Tampax » intervient pour parler de l'hygiène féminine auprès seulement les filles.
- Le Codes 42 intervient dans le cadre d'un projet sur le sida
- Le planning familial intervient pour parler de la contraception
- Le service santé intervient dans le cadre d'un forum sur contraception et sexualité

4.6 Les autres problématiques en matière de santé

Avec l'éducation à la sexualité, d'autres problématiques sont abordées en Segpa en matière de santé :

Tableau 42 : Thèmes abordés en éducation à la santé

Autres problématiques de santé abordées	Entretiens
Toxicomanie et conduites addictives	E1, E13, E15
Hygiène de vie et puberté	E3, E4
Petits déjeuners	E3, E4, E9, E15
Nutrition	E6, E11, E13, E14, E15
Tabac	E6, E15
Sommeil	E13, E1
Hygiène dentaire	E13

Indéniablement les personnels de santé (infirmières, assistantes sociales) jouent un rôle essentiel dans la conduite des actions en éducation à la sexualité auprès des élèves de Segpa avec parfois les professeurs de SVT. Il semble aussi que les intervenants extérieurs ne sont pas nombreux et ont une place plus secondaire. Il est à signaler que le terme CESC n'est présent que dans 6 entretiens et est cité seulement 11 fois sur plus de 8000 mots prononcés. On peut noter également que les autres thèmes abordés en matière de santé sont en général limités à quelques heures. Ainsi, on ne sent pas vraiment de véritables projets d'établissement (un seul dans un collège de ZEP cependant). On peut aussi ajouter que les obstacles pointés lors de nos entretiens relatifs à l'éducation à la sexualité en Segpa pourraient vraisemblablement se retrouver pour les autres classes des collèges des départements concernés.

5. DISCUSSION

A partir des analyses des questionnaires et des entretiens, tentons de répondre de manière objective à notre questionnement initial : « En quoi le recueil puis l'analyse des représentations et des pratiques des enseignants de Segpa et des personnels de santé et des représentations des personnels de direction permettraient de mettre en évidence les obstacles ou les résistances vis-à-vis de l'éducation à la sexualité ? » Analysons tout d'abord les biais. La méthodologie utilisée (approche par questionnaire et par entretien) présente un biais qu'il convient de noter. Elle permet uniquement d'accéder à ce qui est déclaré par les acteurs d'éducation à la sexualité et non aux pratiques pédagogiques réelles. De plus, le nombre restreint de questionnaires renseignés (106 dont 67 enseignants) ou d'entretiens (15) peut présenter des résultats discutables.

Notre travail tient compte de ces biais et reste prudent quant à la signification quantitative des données. Par ailleurs, il est difficile de formuler des hypothèses quant aux non-réponses au questionnaire : manque de temps ou d'intérêt, choix délibéré car absence de pratiques pédagogiques, refus de participer car gêne personnelle… Néanmoins, les résultats permettent de réaliser un état des lieux des représentations et des pratiques en éducation à la sexualité des équipes pédagogiques en charge des Segpa (enseignants, cadres et personnels de santé) des Académies de Clermont-Ferrand et de Lyon qu'il conviendrait sans doute de compléter par une approche clinique pour rendre pleinement compte de leur réalité. Les résultats sont présentés globalement et thématiquement.

5.1 Les constats

5.1.1 Les pratiques pédagogiques déclarées

Plus de la moitié des personnels de Segpa ont répondu travailler en Zone ou Réseau d'Education prioritaires. Dans notre étude, 77 % des personnes interrogées estiment que l'éducation à la sexualité est constitutive de leur mission. Le démarrage du travail en éducation à la sexualité est peu conditionné par une démarche collective à l'échelle de la Segpa (27 %), encore moins à l'échelle du collège (14 %) ou par un événement extérieur parfois très grave (13 %), mais davantage par une décision individuelle (41 %)

essentiellement en référence aux programmes scolaires (enseignants) ou aux missions inhérentes à leur fonction (personnels de santé). L'éducation à la sexualité est reconnue comme partie intégrante de la mission pédagogique pour les enseignants de Segpa et par les personnels de santé. Dans toutes les actions décrites, les personnels de santé sont impliqués. Une majorité des enseignants (56,7 %) déclare avoir mis en place l'éducation à la sexualité dans le cadre d'une progression. Cette éducation à la sexualité est essentiellement limitée à des séquences pédagogiques ponctuelles ou régulières pour les enseignants (67 %), et à des actions ponctuelles (32 %) ou dans le cadre du CESC (78 %) pour les personnels de santé. De plus, l'approche historique permet de souligner que cette mission qui a pris des formes diverses au fil des années évolue peu à peu, mais demeure encore fortement marquée par des pratiques trouvant leur origine dans les textes mais davantage orientées vers la transmission d'information.

5.1.2 La définition de l'éducation à la sexualité

La plupart des définitions évoquées, soit dans le cadre des questionnaires, soit lors des entretiens, reprend les principaux objectifs institutionnels de l'éducation à la sexualité : donner des informations dans le domaine de la biologie, donner des informations en terme de prévention, parler du respect de soi et des autres, évoquer l'aspect juridique et les interdits, favoriser l'estime de soi et des relations à l'autre, permettre la compréhension des comportements sexuels variés, favoriser le développement de l'esprit critique (genre notamment) et donner des informations sur les ressources extérieures à l'établissement. Les définitions proposées sont le plus souvent partielles, centrées principalement sur un nombre restreint de thèmes (informations et prévention).
Nous retrouvons sur l'ensemble de la population la totalité des items correspondant aux intentions présentées dans les textes ministériels, mais aucune des personnes interrogées ne les a proposés en totalité. Des représentations émergent de façon assez unanime : nous trouvons solennellement affirmé le respect des convictions religieuses des élèves, leur épanouissement, de même que l'utilité et l'importance de l'information et de la prévention sans qu'une hiérarchisation ou une mise en perspective puisse apparaître. D'une manière générale, les résultats des questionnaires montrent que les représentations sont essentiellement biophysiologiques et les entretiens confirment cette approche privilégiée au détriment d'une approche articulée autour du développement des compétences psychosociales et une perspective holiste de l'éducation à la sexualité.

5.1.3 Les contenus abordés en éducation à la sexualité

Dans cette logique, les contenus abordés sont assez significatifs et les enseignants privilégient majoritairement la prévention des IST et du Sida (64,2 %), les aspects biologiques (59,4 %), la grossesse et la contraception (59,4 %). Par contre, les personnels de santé évoquent également le rapport à la loi et aux interdits sociaux et légaux (94,7 %), l'identité et les orientations sexuelles (78,9 %), la violence et la sexualité (100 %). Les analyses croisées indiquent que la fonction exercée par les personnels a une incidence sur l'approche de l'éducation à la sexualité, conduit à un ensemble de conceptions différentes de celle-ci et est à mettre en lien avec la formation que ces personnels ont reçue.

Par ailleurs, nous notons une discordance entre les pratiques déclarées et les définitions de l'éducation à la sexualité proposées. Ainsi, plusieurs questionnaires et entretiens proposent le développement des compétences psychosociales comme objectif prioritaire et décrivent des actions essentiellement relatives à une information biophysiologique ou à la prévention des IST et du Sida**.** Il semble que la fonction exercée par les personnels ait une incidence certaine sur l'approche globale de l'éducation à la sexualité et les conduise à une conception différente de celle-ci.

5.1.4 Le partenariat au sein de l'Education Nationale

L'un des éléments mis en évidence par l'enquête est l'importance des partenariats mis en œuvre par les enseignants lorsqu'ils pratiquent l'éducation à la sexualité (56 % des actions pédagogiques). Il s'agit principalement des infirmières, des assistantes sociales et des médecins des équipes de "santé scolaire". Il est important de souligner la place prise par la mission de promotion de la santé qui est aujourd'hui le premier partenaire des enseignants dans le champ de l'éducation à la sexualité (58 questionnaires l'évoquent). La mission de promotion de la santé est partie intégrante de l'école, elle apparaît comme un partenaire interne privilégié et réel. Les infirmier(e)s, par leur formation initiale, puis lorsqu'ils (elles) intègrent l'Education Nationale, par leur proximité avec les équipes éducatives, ont largement permis le développement de ces partenariats. Cela met en évidence une évolution du métier d'enseignant, du passage d'un exercice solitaire à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques ouvertes à des apports extérieurs à la classe, notamment dans des domaines « sensibles » tels que

l'éducation à la sexualité. Il est à noter que le partenariat est beaucoup moins développé dans d'autres activités scolaires où il est cependant en progression avec la mise en place des itinéraires de découverte (IDD) en classes de 5e et 4e.

5.1.5 Peu de partenaires extérieurs...

Les résultats montrent également une attente vis-à-vis des partenaires extérieurs à l'école pour des interventions en classe (58 %) et aide à l'élaboration de projets (40 %). Il est demandé au partenaire potentiel d'amorcer le travail au sein de l'équipe, d'apporter une aide méthodologique mais aussi que son intervention, au cœur d'un projet de classe, soit un temps fort, présenté comme important pour la motivation des élèves. Rappelons cependant que les professionnels de la prévention ne sont pas là pour « faire » de l'éducation à la sexualité mais pour apporter leur expertise, assurer le lien et soutenir l'action des enseignants par leur compétence spécifique. Mais, mis à part le planning familial, les autres partenaires possibles (Comités départementaux d'éducation à la santé, associations de prévention du Sida…) ne sont cités que de façon très marginale. L'analyse montre que l'organisation générale des CESC s'appuie en grande partie sur le chef d'établissement, le Conseiller Principal d'Education, le directeur de la Segpa ou l'infirmière qui élaborent les projets. Ils rencontrent les partenaires et paraissent privilégier un réseau relationnel bien maîtrisé venant en complémentarité à celui existant au sein de l'institution.

5.1.6 Indice de satisfaction du travail accompli

L'indice de satisfaction du travail en éducation à la sexualité n'est pas très élevé et va décroissant des personnels de santé (36,6 %), des personnels de direction (15 %) aux enseignants (10,4 %). Le taux de satisfaction plutôt faible est confirmé à la fois par le niveau de compétence exprimé et par le besoin de formation ressenti par les personnels de l'Education Nationale. Cependant, ces chiffres peuvent aussi signifier que l'éducation à la sexualité n'est pas véritablement entrée dans les mœurs même pour ceux qui déclarent en faire, que son évaluation est peut-être partielle et qu'une réflexion paraît encore nécessaire quant à la façon de la mener en Segpa. Ces résultats témoignent cependant d'un sentiment « d'incompétence » relative fréquemment constaté chez les personnels d'enseignement davantage centrés sur les activités disciplinaires traditionnelles. Ce sentiment paraît être un obstacle à la généralisation de la mise en

œuvre de projets d'éducation à la sexualité et signe une fragilité dans la façon dont les personnels se perçoivent. Il est plus difficile lorsque l'on se sent peu compétent de proposer un dispositif pédagogique centré sur une approche de la personne et de son intimité. Par contre, 66 % des personnes pensent renouveler leur action chaque année, ce qui paraît être un bon indicateur quant à l'intérêt porté. Il faut également noter qu'aucune difficulté spécifique et significative liée à la population scolaire des Segpa n'est signalée. Tout au plus quelques problèmes de compréhension sont évoqués.

5.1.7 L'intégration de l'éducation à la sexualité dans sa globalité

Dans notre étude, 77 % des personnes interrogées estiment que l'éducation à la sexualité est constitutive de leur mission. En ce qui concerne la représentation que les professeurs se font de leur rôle, l'idée selon laquelle ils ont une mission d'éducation globale de la personne est dominante (70 % d'entre eux estiment que leur rôle ne doit pas se limiter à des informations scientifiques). Malgré tout, l'analyse croisée montre que l'information et la prévention passent bien avant une éducation globale de la personne (estime de soi, responsabilité, respect de soi…). Le développement des compétences psychosociales et les approches affectives et sociales de la sexualité restent donc encore abordés de façon très marginale, notamment par les enseignants. (Nourrisson, 2002).

5.1.8 La formation pour développer l'éducation à la sexualité

Les facteurs, liés aux enseignants eux-mêmes et aux caractéristiques des Segpa, sont peu nombreux à influencer les pratiques pédagogiques. Travailler en éducation à la sexualité n'est pas l'apanage de telle ou telle catégorie d'enseignants puisqu'on n'observe pas d'effet de l'âge ou du sexe. Seuls deux facteurs conditionnent de façon significative les pratiques en éducation à la sexualité. Il s'agit d'une part de la formation des enseignants et d'autre part de la volonté de l'équipe de direction. Les enseignants ayant reçu une formation en éducation à la sexualité ont plus travaillé dans ce domaine que leurs collègues. En outre, une influence de la formation sur la représentation de l'éducation à la sexualité par les enseignants a été montrée. Il s'agit du facteur qui pèse le plus significativement sur la pratique et le sentiment de compétence. Les travaux de Orban[63], en Belgique, ont mis en évidence le fait que les enseignants mettent la

[63] Cité par Jourdan D. & al. (2002), « Education à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire en région Auvergne ». *Santé publique*, n°41. p.403-423.

formation comme première condition à la prise en charge des activités de prévention.73 % des enseignants déclarent ne pas avoir été formés contre seulement 10 % des personnels de santé. C'est une variable très significative sur la mise en œuvre de projet d'éducation à la sexualité. Ainsi la formation en éducation à la sexualité des enseignants pose de nombreux problèmes. Ces difficultés trouvent leur source, entre autres, dans le fait que la formation professionnelle initiale ne peut prétendre, en une année déjà très chargée, prendre en compte l'intégralité des aspects du métier d'enseignant. Faisons nôtres les conclusions de D. Jourdan (2002) qui souligne que la formation ne peut se résumer à l'empilement de modules sur des thèmes différents, au risque de perdre toute unité dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires, et de plus dans l'attente des enseignants stagiaires eux-mêmes qui ne perçoivent pas immédiatement les enjeux de leur propre implication dans l'éducation à la sexualité.

5.2 Résistances et obstacles

A notre sens, les principaux obstacles à la généralisation de la prise en compte de l'éducation à la sexualité, même s'ils sont de nature technique (manque d'outils, difficulté de travailler en équipe par exemple...) sont davantage liés à un système individuel cohérent de conceptions que les acteurs se sont constitués sur l'éducation à la sexualité, leurs pratiques pédagogiques et aux réalités du terrain.

5.2.1 L'absence de pratiques pédagogiques

Notons que 33 % des enseignants déclarent ne pas faire de l'éducation à la sexualité. L'étude des obstacles cités par les enseignants qui ne pratiquent pas l'éducation à la sexualité est à prendre en compte. Pour eux, le frein le plus important est le manque de temps (11 %), puis viennent les manques de formation (11 %), de matériel (13 %) et d'informations (10 %) mais aussi la difficulté à trouver des personnes-ressources à contacter (10 %). Sur l'ensemble du groupe, les principaux obstacles mis en évidence pour l'éducation à la sexualité sont souvent présentés comme de nature technique (carences diverses, difficulté de travailler en équipe par exemple...) Mais, ils sont également liés à l'idée que les acteurs se font de leur mission, de l'éducation à la sexualité, de leurs pratiques pédagogiques, des réalités du terrain et de la représentation

qu’ils se font de leur compétence.

Ces éléments permettent de situer la nature des actions potentiellement efficaces pour une généralisation de la prise en compte de l'éducation à la sexualité par les enseignants: la question du manque de temps est souvent liée à une représentation de l'éducation à la santé comme une discipline supplémentaire et à *« la pression sociale concernant les matières fondamentales »* (**cf. Question 19**). Mais cette absence de pratique interroge et comme l’indique M-P. Desaulniers (2001) : *« Pour justifier l'absence actuelle d'éducation sexuelle explicite, les éducateurs s'appuient sur leurs résistances personnelles afin d'élaborer une argumentation de nature auto-protectrice. La question de l'éducation sexuelle fait émerger une rhétorique passionnée, où toutes les puissances de la raison et de la parole viennent justifier soit une attitude démissionnaire, soit une attitude militante. Il semble difficile intellectuellement de refuser une forme quelconque d'éducation sexuelle, son absence actuelle est donc expliquée et justifiée par un certain nombre de difficultés. On questionne, on examine et on conteste une légitimité assurée à l'éducation sexuelle au nom d'un manque de consensus social. Il est étrange de constater qu'il faut plus de garanties morales, plus de vérités scientifiques, plus de certitudes psychologiques et plus d'accord social pour entreprendre cette sorte particulière d'éducation que pour toute autre éducation ; la prudence devient un alibi. ».*

Donner aux enseignants les moyens de considérer l'éducation à la santé comme étant liée à des attitudes, des modes d'organisation de la vie au collège et s'exprimant dans des activités éducatives "classiques" (à travers les séquences de français, d'éducation physique, d’éducation civique, de sciences de la vie et de la terre, de VSP...) est peut-être un moyen de dépasser cette première résistance. De plus, leur permettre de percevoir qu'ils pratiquent déjà l’éducation à la santé (et donc à la sexualité) "sans le savoir" (comme Monsieur Jourdain) est un moyen de les rassurer sur la nature de ce qui est attendu d'eux. Travailler sur l’estime de soi est une des missions prioritaires en Segpa et c’est travailler déjà en éducation à la sexualité. L’estime de soi est en effet une des composantes indispensable à une sexualité équilibrée.

Enfin, certains enseignants déclarent avoir du mal à trouver un positionnement professionnel cohérent entre espace privé et espace public, entre respect de l’intime et

nécessaire éducation à la sexualité. Cette position qui trouve son acmé dans l'évocation des convictions religieuses supposées des familles nous interroge et reste pourtant en deçà des possibilités offertes par les circulaires dont celle de 2003[64] qui autorisent une grande liberté sur ce point. La neutralité ne signifie en aucune façon ne rien faire, bien au contraire. En la matière, relisons H. Pena-Ruiz (2003) : *« L'émancipation intellectuelle, tâche assumée par l'école laïque, s'y dote de ses conditions et des repères fournis par une culture universelle. Il s'agit à la fois de dresser un rempart contre les dérives obscurantistes qui conduisent à des modes d'êtres coupés de la réalité et de promouvoir notamment par une instruction soucieuse de culture et de raison, une authentique autonomie des personnes, y compris sur le plan éthique ».*

Certes, il est vrai que la famille est loin d'être un milieu clos situé hors du champ social car, en elle, se reflètent toutes les tensions sociales et tous les rapports de pouvoir. Si l'éducation sexuelle était à l'entière responsabilité des parents, elle resterait aléatoire. Les jeunes n'auraient pas la possibilité de sortir de situations difficiles ou de tension en s'appuyant sur une source d'information extérieure afin de réfléchir et de critiquer cette éducation pour se construire eux-mêmes. *In fine*, l'idée que la sexualité relève du domaine privé serait un argument destiné à empêcher l'éducation sexuelle scolaire pour des raisons relevant davantage d'une posture idéologique ou d'une difficulté à envisager l'éducation à la sexualité sereinement à la fois sur les plans didactique comme pédagogique.

5.2.2 Des contenus abordés très partiellement

Les contenus abordés sont significatifs. Comme l'a souligné l'enquête, et malgré leur grande diversité, les deux thèmes qui arrivent en tête des réponses quant à l'éducation à la sexualité sont d'abord l'apport de connaissances dans le domaine biologique (77 %) et de la prévention (47 %), ce qui est confirmé par les entretiens. Or, dans une étude sur la sexualité des 18-25 ans, B. Lelu (2004), médecin des universités de l'académie de Créteil, chargé de mission auprès du directeur de l'enseignement supérieur, souligne l'incohérence des pratiques : « *Le problème a été pris en sens inverse, dans un premier temps, la sexualité fut abordée sous un angle biologique. Pourquoi ne pas parler de la reproduction des humains si l'on est compétent à parler de celle des grenouilles ? Puis*

[64] MEN. Circulaire 2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées

une nouvelle orientation se dessine : la sexualité hygiéniste basée en grande partie sur la « peur » ou l'interdit. La protection des MST et la contraception seront alors abordées de façon rigoureuse et médicalement correcte ».

Il en développe ensuite les conséquences directes *: « Or on s'aperçoit que le résultat est limité puisque nous développons la pilule du lendemain. Dans cette nouvelle approche, ce sont les personnels de santé qui sont les acteurs de cette éducation à la place des professeurs de biologie ».* Puis terminant, il conclut à une approche prenant en compte les aspects psychosociaux et montre leur incidence sur l'éducation à la sexualité : *« Dans ces deux approches, toute relation psychologique affective entre deux personnes à travers leur vécu, leur culture, leur personnalité est oubliée. Étudier la sexualité sous un angle mécanique dépourvue de sa complexité psychoaffective se traduit par l'échec de la protection, l'augmentation des IVG et des représentations frustrantes entraînant des troubles de comportements à l'âge adulte ».*

Ceci conduit à une réification de l'éducation à la sexualité et pose la question de la pertinence de cette dernière. En effet, n'aborder que des contenus relatifs aux risques des pratiques sexuelles (prévention des IST et du Sida) ou des contenus biophysiologiques et anatomiques propose une vision de la sexualité décalée de la réalité vécue par les élèves. Ceux-ci disposent d'informations certaines, parfois parcellaires, transmises le plus souvent par les médias et/ou par leurs pairs[65] et d'une connaissance intime de leur sexualité. Par ailleurs, cette approche qui est privilégiée confine l'éducation à la sexualité dans le champ scolaire en lui conférant une dimension « disciplinaire » et médicalisée. Ce qui n'est pas sans poser problème vis-à-vis des adolescents de Segpa présentant la particularité d'être en délicatesse avec les apprentissages scolaires. Il convient alors de s'interroger sur la pertinence des dispositifs didactiques et pédagogiques et de leur impact sur les représentations et conceptions des élèves.

Et pourtant, G. Menant[66], Inspecteur Général des Sciences de la Vie et de la Terre met l'accent sur les contenus très ouverts des programmes : *« Pour toucher tous les élèves, il*

---

[65]Inpes, (2004), *Baromètre santé 2000. Les comportements des 12-25 ans. Synthèse des résultats nationaux et régionaux.* Vol. 3.1. édit. INPES. Paris. 216 p.
[66] in Collectif. *Les débats du CNP : Quelle mixité à l'école ?*. CNDP. Albin Michel. 2004. 143p.

faut agir sur les programmes de l'enseignement obligatoire. L'éducation sexuelle est déjà abordée à l'école primaire. Au niveau du collège, la partie biologie des programmes de Sciences de la Vie et de la Terre prévoit une étude de la maîtrise de la reproduction. Les élèves de cinquième et de quatrième sont en pleine transformation, surtout les jeunes filles. Cette partie biologique du programme leur apporte incontestablement une connaissance réciproque de ce qui se passe chez l'un et l'autre, base fondamentale destinée à être complétée. Mais ces approches biologiques ne suffiront jamais à faire évoluer les mentalités, même si les professeurs tentent, depuis longtemps, de passer d'un discours purement explicatif à une analyse des phénomènes, particulièrement celui de la puberté. » Il termine en soulignant l'impérieuse nécessité de recentrer les contenus en éducation à la sexualité dans une approche globale de la personne. Approche, incluse dans les CESC, mais encore très éloignée d'une telle pratique.

Les entretiens montrent que les propos des cadres de l'Education nationale sont tout à fait en cohérence avec les textes et circulaires en matière de sexualité sur ce plan, mais ils évoquent tous une prudence absolue notamment par rapport aux familles, revenant de fait à ne présenter que les aspects biologiques et préventifs. Notre étude fait apparaître cependant qu'il existe un écart entre la vision institutionnelle plutôt timorée et les réalités des pratiques et des représentations des acteurs en contact avec le public de Segpa beaucoup plus diversifiées.

5.2.3 Le partenariat

En matière de partenariat, les textes officiels[67] stipulent : *« La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, […] doit 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 ».* Or, la nature des demandes exprimées par les enseignants vis-à-vis des partenaires (notamment le service de santé scolaire) s'insère souvent plus dans une logique de demande de « prestation de service » que de projet. Elle conduit les enseignants à se décharger d'une partie jugée complexe ou difficile, comme nous le

[67] MEN. Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles les collèges et les lycées.

rappelle une infirmière lors d'un entretien : *« L'institution est demandeuse : il faut donner des informations aux élèves, mais la CPE et les professeurs se déchargent sur les personnes du médical ou du paramédical (infirmière ou assistante sociale) notamment quand il s'agit de sexualité : "Débrouillez-vous, c'est votre domaine !" ».* (**Entretien 1**)

Cette démarche fréquente est à mettre en lien avec le sentiment d'incompétence ressenti par les enseignants. Les enseignants ont des difficultés à gérer l'intrusion de l'intime et de l'affect dans la classe. Or, l'éducation à la sexualité impose une posture pédagogique d'accompagnement du sujet dans son apprentissage à la croisée de l'intime (le sujet et ses représentations de la sexualité) et du collectif (l'élève comme être social dans le collège et dans la cité). Les personnels de santé sont identifiés par les enseignants comme davantage compétents pour s'adresser à la part intime de l'élève. Plus largement, c'est en arrière-plan la question du corps de l'adolescent, de sa transformation, de l'émergence des pulsions et de l'accès à la génitalité qui est posée avec en corollaire la nécessité de maîtriser les corps et les esprits. L'éducation à la sexualité vient fragiliser le frêle équilibre de la classe et du collège. La crainte du débordement a été plusieurs fois évoquée, notamment pour argumenter la prudence en direction des familles toujours avancée dans l'évocation du partenariat.

Par ailleurs, les parents ne sont généralement pas ou peu associés au travail (un seul questionnaire évoque le partenariat avec une association de parents). Il est également vrai que les acteurs d'éducation à la sexualité soulignent qu'ils ont *« beaucoup de difficultés à les rencontrer »* (**Entretien 14**). Cette constatation ne détonne pas avec les autres études (peu nombreuses) publiées sur ce sujet. Cette absence des familles, sur un domaine pour lequel la complémentarité école/famille est fondamentale, n'est pas spécifique à l'éducation à la sexualité. Aujourd'hui, le développement du partenariat avec les familles représente un enjeu important dans l'évolution du métier d'enseignant et force est de constater que les pratiques professionnelles des enseignants restent très en deçà de ce qu'autorisent les textes. Même si la loi d'orientation[68] impose la notion de communauté éducative qui inclut les parents, le partenariat parents-enseignants reste insuffisant et souvent limité aux situations où il existe une proximité idéologique et/ou

[68] MEN. Loi d'orientation sur l'éducation - Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.

culturelle entre parents et enseignants (Madiot, 2010). Les représentations des personnels paraissent par ailleurs parfois problématiques.

Les entretiens relèvent une inquiétude forte au sujet de différents problèmes qui peuvent ou pourraient se poser avec les parents et expliquent peut-être cette difficulté de communication entre la Segpa et la famille. En effet, un certain nombre de parents, selon les réponses des personnels, ne souhaitent pas que l'école fasse de l'éducation à la sexualité, celle-ci serait un sujet tabou dans les familles. De plus, la religion et l'origine culturelle seraient un obstacle à l'éducation à la sexualité à l'école, il existe un manque de communication entre parents et élèves. Ces représentations, très prégnantes notamment chez les personnels d'encadrement, apparaissent comme une résistance majeure à la mise en pace de projets éducatifs en lien avec la sexualité.

5.2.4 L'institution fait elle-même de la résistance ?

Comme l'ont souligné les entretiens, l'institution elle-même produit des obstacles. Si nous avons rencontré des personnels de l'Education nationale volontaires et motivés par l'éducation à la sexualité en Segpa, nous avons vu également des enseignants en difficulté sur ces sujets, mal à l'aise, insuffisamment formés, ayant du mal à trouver la frontière entre espace public et privé. L'institution par l'expression de ses cadres semble aussi avoir un souci peut-être excessif des opinions prêtées aux familles et surtout d'une éventuelle réaction de celles-ci. Dans leur préoccupation de préserver la quiétude des établissements et d'éviter les conflits éventuels avec les familles, les cadres avancent souvent qu'il faut protéger ce qui relève de l'intime et des choix familiaux y compris dans l'apport d'informations, le développement de compétences psychosociales et la dimension sociale de la sexualité (entre autres, la question du genre). L'évocation des convictions religieuses des familles revient comme argument d'une probable difficulté nécessitant une grande prudence. Il en est de même de la particularité du public de Segpa perçu comme particulièrement difficile.

On peut ajouter que les cadres de l'Education nationale qui minimisent en partie les difficultés d'intervention et soulignent les difficultés des enseignants sont souvent en retrait du terrain et sont les mêmes personnes qui se sont opposées au fait que nous puissions mener à bien le premier projet de mémoire qui devait solliciter les élèves.

Rappelons-nous les motivations du refus évoquées en introduction : *« Le travail de préparation avec Monsieur Rochigneux doit d'abord se poursuivre au niveau de l'Inspection Académique »* et *« un certain nombre de questions semblent contraires à ce que l'on peut demander dans le cadre scolaire, ces questions ne respectent pas la liberté individuelle, les questions sur l'homosexualité, la masturbation, par exemple, sont à proscrire, les questions touchant à la religion sont trop "sensibles", les questions sur l'estime de soi peuvent déstabiliser certains élèves et il faut les éviter… »*

Pourtant, si l'on se réfère à la littérature institutionnelle existante[69] comme à la littérature scientifique, il ne nous semble que le questionnaire allait à l'encontre des objectifs spécifiques et aurait dû poser problème. L'institution, dans son souci de préserver les familles et de protéger ce qui relève de l'intime comme priorité par rapport à l'apport d'informations et au développement de compétences psychosociales collectives, serait-elle alors la première des résistances à l'éducation à la sexualité ? Le problème mérite d'être soulevé…En fait, nous pouvons noter une mise en lien parfois complexe entre les textes officiels, les circulaires et les documents pédagogiques et les propos des cadres de l'Education Nationale. L'institution craindrait l'intervention intempestive des parents et des médias sur un domaine présenté comme « sensible » qui pourrait troubler la « paix scolaire » et ce d'autant plus en Segpa.

De plus à la lecture du livre de C. Lelièvre et de F. Lec (2005), il apparaît qu'au cours des années l'institution a émis de nombreuses réticences face à la question de la sexualité qui à une époque était même « suspecte »… Il a fallu passer du clivage fondamental entre « information » et « éducation » non sans mal. Cependant, la judiciarisation des affaires scolaires, certaines malheureusement fondées, d'autres purement diffamatoires, a mis en évidence le métier de pédagogue comme étant un métier à risque. Certains syndicats de professeurs d'éducation physique recommandent même à leurs adhérents de ne plus toucher leurs élèves. Même si cela n'a jamais été évoqué, il nous semble qu'une chape de plomb persiste et que nombre d'enseignants sont très prudents dans les projets pédagogiques qui pourraient aborder la sexualité.

[69]MEN. Circulaire n°2003-027 du 27 février 2003 « Education à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées », RLR 505-7

5.3 Synthèse générale

Suite à nos deux enquêtes, nous avons pu déceler des obstacles et des résistances qui nous permettent de répondre de façon positive aux hypothèses formulées :

- Les représentations de l'éducation à la sexualité des enseignants et des cadres de l'Education Nationale influent sur les pratiques pédagogiques en éducation à la sexualité en Segpa. Notre recherche semble confirmer cette première hypothèse. Une méconnaissance des élèves et des réalités du terrain pour certains cadres, les représentations exprimées par les acteurs travaillant avec les élèves ont ainsi permis de mettre en évidence les pratiques pédagogiques de l'éducation à la sexualité. Cela a été répété largement tout au long de ce travail, mais ces pratiques sont basées essentiellement sur des apports biophysiologiques au détriment des compétences psychosociales, pourtant si importantes à développer en Segpa. De fait, les actions des CESC et la mise en place de partenariat sont encore éloignées de la volonté institutionnelle.

- L'éducation à la sexualité est principalement centrée autour d'informations biophysiologiques et occulte en partie la prise en compte de la sexualité dans son aspect relationnel et personnel.. L'analyse des résultats des questionnaires et celle des entretiens confirment que l'approche de l'éducation à la sexualité n'est pas engagée la plupart du temps dans une approche holistique mais reste dans un cadre biologique et de prévention. La dimension sociale et notamment l'influence culturelle, les normes et règles du groupe social, leurs aspects juridiques et politiques, l'influence religieuse paraissent très peu abordés et semblent même constituer le principal obstacle à la généralisation de l'éducation à la sexualité. La dimension psychologique abordant la construction psychique de chaque individu (en tant que fille ou garçon puis femme ou homme), l'image de soi, la construction de sa personnalité, est également une préoccupation, mais elle ressort peu dans les dispositifs pédagogiques mis en place. Tout paraît rester du domaine de la déclaration, mais nous trouvons peu d'indices de la mise en œuvre de ces conceptions. Quant à la dimension affective et relationnelle relative aux sentiments, à l'expression de l'amour, au désir et aux émotions, nous n'en relevons que quelques traces infimes. D'une manière générale, les compétences psychosociales sont mises de côté, alors que les textes engagent fortement les personnes

à privilégier cet aspect du développement de la personne dans le cadre de leur mission éducative et que les instructions officielles sont évoquées par les acteurs d'éducation à la sexualité quelle que soit leur position dans l'institution.

- Des représentations particulières (âge, maturité, religion, représentation du rôle des parents, absences de pratiques pédagogiques…) conduisent à réifier les dispositifs pédagogiques mis en place. Notre recherche a pointé un certain nombre d'obstacles à l'éducation à la sexualité. Certains dépendent des représentations des acteurs d'éducation à la sexualité (crainte de la réaction des parents, représentations sur l'origine « culturelle » des élèves, absence de pratiques pédagogiques chez de nombreux enseignants). D'autres sont liés au contexte institutionnel et à la pratique même de l'éducation à la sexualité (contenus basés principalement sur le biologique et la prévention, partenariat encore insuffisant, manque de formation des enseignants, mise en place des CESC problématique, résistance de certains enseignants, de parents ou des cadres de l'Education nationale). Les réponses obtenues montrent les liens étroits entre ces obstacles et les dispositifs pédagogiques mis en place. Nous assistons à une centration sur les contenus biophysiologiques et sur la prévention comme modalité pédagogique *a minima* qui permet à la fois de satisfaire les exigences institutionnelles des programmes et de faire l'économie d'une éducation à la sexualité centrée sur la personne et son développement. Il s'agit davantage de transférer des savoirs que de permettre la construction de compétences psychosociales. Malgré une volonté institutionnelle certaine - constamment réaffirmée dans les textes et circulaires de l'Education nationale -, voire celle de nombreuses équipes pédagogiques de Segpa, les tabous et/ou les peurs demeurent encore et les représentations des personnes chargées de l'éducation à la sexualité en Segpa sont parfois des obstacles à la mise en œuvre de projets ou d'actions d'éducation à la sexualité dans une approche globale. Pourtant, l'éducation à la sexualité en Segpa paraît se développer, même si elle n'est pas encore totalement mise en place dans tous les établissements. L'approche fondée sur l'apport de connaissances et l'entrée par les risques est une manière d'aborder l'éducation à la sexualité qui présente un intérêt certes limité mais qui demeure non négligeable.

Ce retour aux hypothèses nous conduit donc à affirmer que, malgré les nombreux écrits que nous avons pu consulter ou les textes (**cf. Chapitre 2**), il demeure des obstacles et des résistances dans la pratique de l'éducation à la sexualité en Segpa.

Si je me réfère
A mon dictionnaire
Il est temps de faire
La définition
De ce mot espiègle
Qui échappe à la règle
Plus noble qu'un aigle
Dans sa condition
Ce mot vous le dites
Censeurs hypocrites
Établissez vite
Son vrai sens profond
Car si on l'ausculte
Au lieu d'une insulte
On peut faire un culte
Du joli mot con

Ce lieu de délices
N'a pas de notice
Mais même un novice
En aurait la clé
Y a sous sa pelisse
Le climat de Nice
Entre deux éclisses
Tendrement musclées
Moi mon seul complice
C'est celui d'Alice
C'est de la réglisse
Du petit sucrin
La frêle couture
Qui pourtant l'obture
Me lit l'aventure
Au creux de la main
[…]

Celui d'Alice
Paroles et musique de Pierre Perret - 1995

Chapitre 6 :
Analyse des manuels scolaires

1. LE MANUEL SCOLAIRE : UN OUTIL

1.1 Introduction

L'enseignement des Sciences et la Vie et de la Terre dans les collèges s'appuie classiquement sur l'emploi de manuels scolaires. De la sixième à la troisième, huit éditeurs proposent des manuels pour les élèves et les enseignants. A ces manuels papier sont souvent associés des documents pour les enseignants (sous forme de fichiers, cédéroms, voire adresses électroniques) qui permettent de personnaliser les documents remis aux élèves. C'est sans doute dans cette discipline – les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) - que le manuel joue, au collège, le rôle le plus faible. Il n'est présent sur les tables que dans 30% des classes en 6e et 20% en 5e et son utilisation reste toujours épisodique. Les véritables supports du travail en classe sont construits par les enseignants. La photocopie est présente dans 85% des séances observées en 6e et 5e (exercices, documents complémentaires..) ; le rétroprojecteur est d'usage courant, de même que les moyens audiovisuels, enfin le matériel concret, support du travail d'observation et d'analyse, est une des règles de l'enseignement de cette discipline. Quand le manuel est utilisé, c'est davantage pour les documents, exercices et activités qu'il propose. Les professeurs incitent peu à l'usage du manuel à la maison. Cette tendance n'a pas pour autant supprimé le manuel et son maintien peut en partie s'expliquer par le désir de satisfaire une attente des parents pour qui le manuel reste le seul lien avec les savoirs enseignés.

L'évolution des contenus et des représentations s'est adaptée aux pratiques des enseignants, en réduisant les textes au profit d'illustrations et graphiques (le livre devenant un recueil de documents), en découpant l'ouvrage comme des séquences d'enseignement (entrée en matière, constructions de problèmes, résolutions…), en jouant sur l'accroche par la qualité scientifique, esthétique et médiatiques des documents.[70] De fait, les manuels de SVT sont le plus généralement très colorés, très illustrés, de grand format, et donc d'un poids respectable ; ils sont souvent accusés d'alourdir les cartables. Cette évolution du manuel scolaire de SVT permet de dire qu'il n'est plus un ouvrage à lire, mais qu'il est devenu un fichier de travail… Borne (1998) a

[70] Saveton P., (2005) *Place des manuels scolaires dans les travaux de recherche français en didactique des SVT – Analyse d'un corpus de thèses.* In. *Manuels scolaires, regards croisés*, Eric Bruillard (dir.), Scérén/CRDP Basse-Normandie, 203-220.

montré que les manuels de SVT au collège sont essentiellement utilisés en classe comme ressource documentaire ou banque d'exercices. La pratique majoritaire des enseignants pour l'élaboration de leurs cours reste l'utilisation d'autres sources : sites pédagogiques sur internet, fiches d'accompagnement des programmes, autres manuels scolaires...

1.2 Rappel des programmes scolaires (extraits)

Il nous a semblé nécessaire de rappeler le contenu des programmes officiels de 4e et de 3e Segpa. A savoir qu'en classe de 3e, les élèves, préparant le CFG (Certificat de Formation Générale), disposent de cours de Prévention Santé Environnement (PSE) à la place du programme de SVT de 3e de classe traditionnelle de collège.

1.2.1 Le programme de SVT de 4e

Le programme de 4e Segpa est le même que celui des 4e de collège traditionnelles précisé dans le BO n°6 du 19 avril 2007. En voici un extrait ; il concerne le domaine relatif à la sexualité.

La transmission de la vie chez l'homme

Durée conseillée : 10 heures.

**** Objectifs scientifiques***
Il s'agit de fournir des bases simples pour comprendre les phénomènes physiologiques liés à la puberté et à la reproduction. Cette partie doit servir de support à l'étude de la partie « la communication au sein de l'organisme », notamment en ce qui concerne la découverte de la notion d'hormone.
**** Objectifs éducatifs***
À l'âge où les élèves entrent en classe de quatrième, ils se sont déjà interrogés quant à leur sexualité, cela a pu donner lieu à une information dans certaines familles. Il est important que le collège, tenant compte de cette situation, relaie et complète ces apports, d'un point de vue scientifique. L'enseignement s'inscrit dans la progression de l'éducation à la sexualité prévue au niveau du projet d'établissement. Le professeur de SVT collabore, aux séquences d'éducation à la sexualité, avec les personnels impliqués, notamment les personnels de santé, en s'assurant de la cohérence du contenu avec son enseignement. Il veillera en particulier à ce que soient abordées durant celles-ci les modifications comportementales de l'adolescence qui ne seront pas évoquées durant le cours de SVT.
**** Cohérence verticale***
A l'école primaire, c'est au cycle 3 que sont mises en place les bases de la transmission de la vie chez les êtres humains. En classe de troisième, sous l'angle de la bioéthique et

de la responsabilité individuelle, ces notions seront reprises à travers les techniques de procréation médicalement assistées ainsi que l'interruption volontaire de grossesse.
**** Contenus***
- L'être humain devient apte à se reproduire à la puberté.
Durant la puberté, les caractères sexuels secondaires apparaissent, les organes reproducteurs du garçon et de la fille deviennent fonctionnels.
- A partir de la puberté, le fonctionnement des organes reproducteurs est continu chez l'homme, cyclique chez la femme jusqu'à la ménopause.
Les testicules produisent des spermatozoïdes de façon continue. A chaque cycle, un des ovaires libère un ovule. A chaque cycle, la couche superficielle de la paroi de l'utérus s'épaissit puis est éliminée : c'est l'origine des règles.
- L'embryon humain résulte de la fécondation qui se produit dans les heures suivant un rapport sexuel.
Lors du rapport sexuel, des spermatozoïdes sont déposés au niveau du vagin. La fécondation a lieu dans les trompes, elle est interne.
- L'embryon s'implante puis se développe dans l'utérus.
Si l'ovule fécondé s'implante, la couche superficielle de la paroi utérine n'est pas éliminée : les règles ne se produisent pas, premiers signes de la grossesse. Des échanges entre l'organisme maternel et le fœtus permettant d'assurer ses besoins sont réalisés au niveau du placenta, qui représente une grande surface richement vascularisée. Lors de l'accouchement des contractions utérines permettent la naissance de l'enfant.
- Des méthodes contraceptives, permettent de choisir le moment d'avoir ou non un enfant.
La contraception représente l'ensemble des méthodes ayant pour but d'empêcher une grossesse en cas de rapport sexuel. Ces méthodes empêchent : la production des cellules reproductrices ; la rencontre des cellules reproductrices ; l'implantation de l'embryon dans l'utérus. La diversité des méthodes de contraception permet à chacun de choisir celle étant la plus adaptée à sa situation. Dans certaines conditions (rapport sexuel non ou mal protégé) la prévention d'une grossesse s'effectue par la prise d'une contraception d'urgence sous contrôle médical.

Sont exclues du programme : la structure détaillée des organes reproducteurs ; l'étude histologique des organes, des mécanismes de formation des cellules reproductrices ; la structure détaillée du placenta ; l'embryogenèse, l'étude systématique du développement embryonnaire et fœtal ; l'étude détaillée des diverses phases de l'accouchement ; l'étude des différents types de pilules ; l'étude des pilules abortives.

1.2.2 Le programme de Prévention Santé Environnement de 3e Segpa

Le programme de 3e Segpa a longtemps été celui de Vie Sociale et Professionnelle (VSP) précisé par le BO n°31 du 23 septembre 1993. Mais depuis 2009, il est celui de Prévention Santé Environnement (PSE) précisé par le BO n°30 du 23 juillet 2009 (*« Référentiel Prévention Santé et Environnement pour les Certificats d'Aptitude Professionnelle »*). En voici un extrait ; il concerne le domaine relatif à la santé et plus particulièrement la sexualité.

L'individu et sa santé

1.5. Prévenir les Infections Sexuellement Transmissibles (IST)
-IST : agents responsables, modes de contamination, symptômes, conséquences
-Conduite à tenir
-Moyens de prévention
-Structures d'accueil, d'aide et de soutien

1.6. Prévenir une grossesse non désirée
-Méthodes contraceptives préventives et d'urgence
-Modes d'action des méthodes contraceptives
-Structures d'accueil, d'aide et de soutien

1.3 La question de recherche

En France, la croisade hygiéniste, l'arrivée de la sexologie, la montée du féminisme, la lutte pour l'accès à la contraception ou encore les mouvements en faveur d'une libéralisation sexuelle en mai 1968, précédemment décrits dans notre chapitre 2, ont permis l'improvisation de débats sur la sexualité dans les établissements scolaires. Ces débats ont été les annonciateurs d'une évolution profonde des mentalités et de l'institution scolaire, qui ne se manifestera qu'en 1973 par l'entrée de l'information sexuelle (et donc de la transmission de la vie chez l'homme) dans les textes officiels par les circulaires Fontanet. L'anatomie fonctionnelle des appareils génitaux masculin et féminin est donc abordée en première partie du programme sur la transmission de la vie en classe de 4e.

Reprenons à ce propos une interview de J-Y. Cariou, didacticien et professeur à l'IUFM de Paris : *« Le programme de SVT (sciences de la vie et de la terre), souvent chargé d'éduquer à la sexualité, se limite à l'avant et à l'après. On passe directement de l'étude des gamètes à la fécondation. Les testicules produisent des spermatozoïdes, les ovaires des ovules, et hop ! Les premiers sont « déposés » là encore, « au niveau » (telle est la formule) du vagin… Exit l'acte sexuel. Ouvrez les manuels scolaires de quatrième, c'est assez révélateur : côté féminin, le clitoris – que certains enfants nomment « clitouriste », tant ils sont mal renseignés – est complètement absent, ce qui est logique puisque l'on ne parle que de reproduction. Côté masculin, le sexe en érection est totalement « zappé ». Alors que l'on enseigne aux préados le*

fonctionnement du muscle, du système digestif, du système neurologique, etc. C'est le seul organe dont le fonctionnement reste mystérieux. Ce qui n'est pas la meilleure manière de préparer les adolescents à l'usage des préservatifs. Bref, les cours ignorent totalement les notions de désir et de plaisir. Elles sont totalement absentes. »[71]

Ainsi, une problématique s'est imposée : « En quoi le recueil et l'analyse ouvrages de SVT de 4e ou de PSE (Prévention Santé Environnement) de 3e mettent en évidence que les informations sont encore trop réductrices en matière d'éducation à la sexualité ? »

Une seule hypothèse a été retenue pour notre recherche : dans les manuels scolaires de SVT, l'éducation à la sexualité est principalement centrée autour d'informations biophysiologiques qui occultent la prise en compte de la sexualité dans son champ social et psychologique.

Pour étayer cette hypothèse, le travail a porté sur l'analyse de 8 ouvrages de Sciences de la Vie et de la Terre de classe de 4e et de 5 ouvrages de SVT ou de PSE (Prévention Santé Environnement) de classe de 3e.

La recherche s'articule donc en deux parties complémentaires :

- Une première partie sera consacrée à l'approche méthodologique de l'étude, à sa mise en place, à la présentation des résultats et de quelques commentaires de la grille récapitulative.
- Une deuxième partie permettra de discuter les résultats en les confrontant à l'hypothèse de départ.

2. METHODOLOGIE

2.1 Le corpus

L'étude effectuée en 2010 a porté sur 8 livres de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) du programme de 2007 de classe de 4e collèges (éditeurs suivants : Belin, Bordas, Bréal, Delagrave, Didier, Hachette, Magnard et Nathan) et de 5 livres de SVT ou de PSE de classe de 3e Segpa (éditeurs suivants : Foucher, Hachette, Magnard et Nathan). En effet, la SVT n'est pas au programme de la 3e Segpa mais les élèves ont deux heures de cours

[71] Cariou J.Y. (2007) « Les cours ignorent le plaisir et le désir », *Le Figaro Madame*, interview de Sophie Carquain le 18-10-2007

par semaine portant sur Prévention Santé Environnement. Or, il n'a y pas toujours dans les collèges des ouvrages adaptés pour cette matière et les enseignants utilisent des livres à leur disposition ou utilisables comme support pédagogique pour leurs élèves.

2.2 La grille d'analyse et codage

La grille d'analyse utilisée s'est largement inspirée de celle conçue dans cadre du projet européen Biohead-Citizen « *Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship* » (FP6, CIT2-CT2004-506015, Carvalho *et al.* 2004) **(Annexe 19).** Cette grille a été modifiée et simplifiée pour davantage de commodité et répondre plus à même à notre projet de recherche : analyse des contenus relatifs à l'éducation à la sexualité. Puis nous avons positionné les tableaux des données suivant les trois champs : biomédical, psychoaffectif et social.

Tableau 43 : Thèmes relatifs à la sexualité abordés dans les manuels scolaires

Champs	Thèmes
Champ biomédical	- Anatomie masculine (Connaissance) - Anatomie féminine (Connaissance) - Développement masculin et féminin : physiologie (Connaissance) - Réponse sexuelle chez l'homme et chez la femme (Connaissance) - Reproduction (Connaissance) - Accouchement et soins après naissance (Connaissance) - Procréation médicalement assistée (Connaissance - Contraception masculine et contraception féminine (Prévention) - Maladies sexuellement transmissibles (Prévention)
Champ psychoaffectif	- Développement masculin et féminin : aspects psychosociaux et comportementaux - Dysfonctionnements lors des grossesses : aspect social et physiologique - Orientation sexuelle
Champ social	- Dimensions culturelles et anthropologiques - Pratiques sexuelles - Abus sexuels - Droits et lois

Nous avons ensuite mesuré à chaque fois la présence ou l'absence de chaque indicateur tant dans le texte que dans les images ou schémas.

2.3 L'étude et le recueil des données

Les 8 livres de 4e SVT ont été successivement analysés et les grilles correspondants remplies. Une grille synthétique a ensuite été élaborée pour retracer l'ensemble de l'étude. Nous avons choisi de ne renseigner que les contenus trouvés dans chaque ouvrage, ligne par ligne, en annotant par une codification suivante : Belin : **Be** -

Bordas : **Bo** - Bréal : **Br** - Delagrave : **De** - Didier : **Di** - Hachette : **Ha** - Magnard : **Ma** - Nathan : **Na**. Pour information, nous avons joint en annexe une grille comparative de ces livres portant sur les généralités, les autres supports, les autres ressources, problématiques et analyses pratiques et les bilans (**Annexe 20).** Il s'avère qu'il y a peu de différences à ce niveau sur l'ensemble des ouvrages.

Les 5 livres de 3e SVT ou PSE ont été également analysés de façon identique. Une grille synthétique a ensuite été élaborée pour retracer l'ensemble de l'étude **(Annexe 21).** Nous avons choisi de ne renseigner que les contenus trouvés dans chaque ouvrage, ligne par ligne, en annotant par une codification suivante : Foucher (CAP 1erre et 2e année – Prévention Santé Environnement) : FO - Hachette (3e - Sciences et Vie de la Terre) : HA - Magnard (3e - Sciences et Vie de la Terre) : MA - Nathan Technique (CAP 1ere et 2e – Prévention Santé Environnement) : NA - Nathan Technique (BEP – Vie Sociale Professionnelle) : NAb

3. RESULTATS

Nous présenterons les résultats dans une grille synthétique regroupant à la fois l'étude des ouvrages de 4e et de 3e et ce en tenant compte des trois champs se rapportant à la sexualité : champ biomédical, champ psychoaffectif et champ social, comme déjà fait dans le Chapitre précédant.

3.1 Données portant sur le champ biomédical

3.1.1 Anatomie masculine (Connaissance)

Tableau 44 : Anatomie masculine

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/DESSINS	TEXTE
1. ANATOMIE MASCULINE	**Images de l'anatomie masculine:** Photo Dessin Schéma	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	
	Représentation des organes génitaux externes: Vue frontale Vue sagittale	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na	
	Représentation des organes génitaux internes: Vue frontale Vue sagittale	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na	
	Représentation d'un pénis	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	
	Description de l'anatomie masculine (image & texte)		
	Pénis	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Gland du pénis	Be Bo Di Ha Ma Na	
	Prépuce		
	Corps caverneux		
	Corps spongieux		
	Urètre	Be Bo Br De Ha Ma Na	Be Bo Br De Ha Ma Na
	Testicules	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Scrotum	Ha	Ha
	Épididyme	Be Bo Br De Ma Na	Be Bo Br De Ma Na
	Tubes séminifères	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Canal déférent	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Vésicule séminale	Bo Br De Di Ha Ma Na	Bo Br De Di Ha Ma Na
	Prostate	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Glande de Cowper		

Ce sont les manuels de 4e qui abordent ce champ. On peut noter :
- l'absence de photographies (certainement pour le caractère pornographique qu'elles pourraient représenter)
- le gland n'est pas dessiné dans 2 manuels (Br - De) et non présenté dans les 8 manuels ;
- le scrotum n'est mentionné que dans un seul manuel (Ha)
- le prépuce, le corps caverneux et le corps spongieux et la glande de Cooper ne sont pas mentionnés dans les 8 manuels.

3.1.2 Anatomie féminine (Connaissance)

Tableau 45 : Anatomie féminine

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/DESSINS	TEXTE
2. ANATOMIE FÉMININE	**Images de l'anatomie féminine:** → Photo → Dessin → Schéma	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	
	Représentation des organes génitaux externes: - Vue frontale - Vue externe des trois orifices	Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo De Di Ha Na	
	Représentation des organes génitaux internes: - Vue frontale - Vue sagittale	Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br Di Ha Na	
	Description de l'anatomie féminine (image & texte)		
	Grandes lèvres	Bo De Ha Ma	Bo De Ha Ma
	Petites lèvres		
	Clitoris	Bo De Di Ha	Bo De Di Ha
	Vagin	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Hymen		
	Col de l'utérus	Be Bo De Di Ha Ma Na	Be Bo De Di Ha Ma Na
	Utérus	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Muscles de l'utérus	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Trompes de Fallope	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Ovaires	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Ligaments ovariens		

Ce sont les manuels de 4e qui abordent ce champ. On peut noter :
- l'absence de photographies (certainement pour le caractère « pornographique » qu'elles pourraient représenter) ;
- l'absence de vue externe pour 2 manuels (De Ma) ;
- les petites lèvres, l'hymen, les ligaments ovariens ne sont pas mentionnés dans les 8 manuels.

3.1.3 Développement masculin et féminin : physiologie (Connaissance)

Tableau 46 : Développement masculin

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/SCHEMAS	TEXTE
3. DÉVELOPPEMENT MASCULIN: *Aspects physiologiques*	Stades de la puberté chez le garçon	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Augmentation de la production de testostérone	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Augmentation de la taille du pénis et des testicules	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Pollutions nocturnes		Bo Br De Ma
	Érections spontanées		Bo Br Ma
	Développement de la masse musculaire	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Changement de la voix (mue)	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Acné	Be Bo De Di Ma Na	Be Bo De Di Ma Na
	Pilosité sur les organes génitaux	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Pilosité (visage, aisselles, jambes)	Be Bo Br De Di Ha Ma	Be Bo Br De Di Ha Ma
	Andropause		

Tableau 47 : Développement féminin

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/SCHEMAS	TEXTE
4. DÉVELOPPEMENT FÉMININ: *Aspects physiologiques*	Stades de la puberté chez la fille	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Augmentation de la production d'œstrogènes et de progestérone	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Règles (menstruations)	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Développement des seins	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Élargissement des hanches	Be Bo Br De Di Ha Ma	Be Bo Br De Di Ha Ma
	Augmentation de la masse de tissu adipeux		
	Acné		Be Bo Di
	Pilosité sur les organes génitaux	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Pilosité sur les aisselles	Be Bo Br De Di Ha Ma	Be Bo Br De Di Ha Ma
	Ménopause		Be Bo Br De Di Ha Ma Na

Ce sont les manuels de 4e qui abordent ce champ.

Chez l'homme :

- l'andropause n'est pas mentionnée dans les 8 manuels ;
- les pollutions nocturnes (Bo Br De Ma) et les érections spontanées (Bo Br Ma) sont très partiellement mentionnées.

Chez la femme :

- l'augmentation de la masse du tissu adipeux n'est pas mentionnée dans les 8 manuels ;
- l'acné est partiellement mentionnée dans 3 manuels seulement (Be Bo Di) ;
- un manuel a oublié de citer la pilosité sur les aisselles (Na).

3.1.4 Réponse sexuelle chez l'homme et chez la femme (Connaissance)

Tableau 48 : Réponse sexuelle chez l'homme

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/DESSINS	TEXTE
6. RÉPONSE SEXUELLE CHEZ L'HOMME	**Aspect fonctionnel**		
	Couleur gland du pénis plus foncée		
	Sécrétion des glandes de Cowper		
	Augmentation des testicules	Be Bo	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Érection du pénis		Br De Di Ma Na
	Pénétration		Be Br De Ha Na FO
	Éjaculation		Be Bo Br De Di Ha Ma Na FO
	Sperme		Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Aspect psychologique		
	Désir sexuel		De DiMa Na NA
	Plaisir		NA
	Orgasme		De
	Fertilité	Be Bo Ha Ma NA	Be BoBr Ha Ma Na NA FO
	Impuissance		

Tableau 49 : Réponse sexuelle chez la femme

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/DESSINS	TEXTE
7. RÉPONSE SEXUELLE CHEZ LA FEMME	**Aspect fonctionnel**		
	Modifications de coloration des lèvres		
	Sécrétion des glandes de Bartholin		
	Érection du clitoris		
	Aspect psychologique		
	Désir sexuel		De Na NA
	Plaisir		NA
	Orgasme		De
	Fertilité	Be Ha Ma NA	Be Ha Ma Na NA FO
	Frigidité		

Chez l'homme :

- Concernant l'acte sexuel (aspect fonctionnel), seuls 5 manuels de 4e sur 8 évoquent l'érection du pénis (Br De Di Ma Na) et de même que la pénétration (Be Br De Ha Na) ;
- Si 4 manuels sur 8 évoquent la notion de désir (De DiMa Na), le plaisir est totalement ignoré et un seul aborde l'orgasme (De) ;
- Au niveau de deux autres aspects physiologiques, la fertilité semble « reconnue » dans 6 manuels de 4e sur 8 (Be BoBr Ha Ma Na) mais l'impuissance est totalement ignorée.

Chez la femme :

On peut noter :

- La sécrétion des glandes de Bartholin mais surtout l'érection du clitoris sont totalement ignorées.
- Le désir (De Na), le plaisir et l'orgasme ne sont pratiquement pas évoqués.
- Si la fertilité (Be Ha Ma Na) est abordée, aucune évocation de la frigidité.

3.1.5 Reproduction (Connaissance)

Tableau 50 : La reproduction humaine

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/SCHEMAS	TEXTE
8. REPRODUCTION	Spermatogénèse		
	Ovogénèse		
	Cellules sexuelles: - Spermatozoïde - Ovocyte II - Ovule - Gamète male - Gamète femelle - Œuf (avant fécondation)	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Ma Ma Be Bo Br De Di Ha Ma Na	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Ma Ma Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Cycles sexuels: - Cycle ovarien - Cycle utérin	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Hormones: - Œstrogènes - Progestérone - Testostérone - FSH (Hormone Folliculo-Stimulante) - GnRH (Gonadolibérine) - LH (Hormone Lutéinisante)	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Ha Na Ma De Ha Na	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Ha Na Ma De Ha Na
	Fonctions des hormones	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Régulation hormonale		
	Effets environnementaux sur la régulation hormonale (ex: arrêt des menstruations suite à une anorexie)		Be
	Fécondation	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Nidation	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Gestation: - Zygote - Œuf (après fécondation) - Blastocyste - Embryon - Fœtus - Bébé	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma
	Photo - Embryon / fœtus - Échographie - Ex-utero	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na Be Bo Br De Di Ha Ma Na	

Au niveau de la reproduction, les manuels de 4e SVT donnent des informations très techniques et la plupart du temps assez complètes. Quelques manques à noter : la spermatogénèse, l'ovogénèse, la régulation hormonale, le zygote

3.1.6 Accouchement et soins après naissance (Connaissance)

Tableau 51 : Accouchement et soins après la naissance

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
9. ACCOUCHEMENT & SOINS APRÈS NAISSANCE	**Concernant la mère**		
	Accouchement naturel	Be Bo Br De Di Ha Ma Na	Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Accouchement avec péridurale		De Ma Na
	Césarienne		Ha Na
	Soins médicaux après naissance		
	Concernant l'enfant		
	Prématuré	Ma	Ha Ma Na
	Soins médicaux après naissance	Be Br De Na	Be Br De Ha Ma Na
	Soins du bébé par la mère		
	Allaitement	Na	Na

Cette partie n'est guère complète : péridurale (De Ma Na) et césarienne (Ha Na) pour la mère apparaissent dans peu d'ouvrages, de même que le prématuré (Ha Ma Na) ou l'allaitement pour l'enfant (Na).

3.1.7 Procréation médicalement assistée (Connaissance)

Tableau 52 : Procréation médicalement assistée

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
12. PROCRÉATION MÉDICALEMENT ASSISTÉE	**Stérilité:** - Stérilité masculine - Stérilité féminine	 Be Bo Di Ha HA Bo Di Ha HA	 Be Bo Br De Di Ha Ma Na NA FO HA MA Be Bo Br De Di Ha Ma Na NA FO HA MA
	- Fécondation in-vitro - FIVETE	Be Di Ha Ma HA HA	Be Br De Di Ha Ma Be Br De Di Ha
	Biotechnologies: - Banque de sperme - Banque d'ovules - Banque d'embryons - Clonage - Cellules souches embryonnaires	 HA HA HA	 HA MA HA HA MA

Si la stérilité, tant masculine que féminine, est abordée dans tous les ouvrages, par contre aucune information sur la biotechnologie dans les ouvrages de 4e et seulement deux ouvrages de 3e évoquent la banque de sperme. Aucune information ne concerne le clonage ou les cellules souches embryonnaires.

3.1.8 Contraception masculine et contraception féminine (Prévention)

Tableau 53 : Contraception masculine

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
10. CONTRACEPTION MASCULINE	Méthodes naturelles de contrôle des naissances		Ma
	Préservatif masculin		Be Bo Br De Di Ha
	Images de préservatif : - Préservatif enroulé - Préservatif déroulé - Pénis en érection avec un préservatif - Pénis avec un préservatif pénétrant le vagin - Préservatif enroulé sur un objet ayant la forme d'un pénis	**Photo** Be Bo Br De Di Ha Ma Na FO HA Be	**Schéma/Dessin** Be De FO NAb Di Ma NA Be Ma De
	Spermicides	Br De	Br De Ma Na NA MA
	Vasectomie	Bo	Bo Ha Na

Le préservatif est évoqué, la plupart du temps enroulé quand il s'agit d'une photo. Les spermicides ou la vasectomie n'apparaissent que dans la moitié des manuels. Mais aucune présentation d'un pénis en érection.

Tableau 54 : Contraception féminine

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
11. CONTRACEPTION FÉMININE & CONTRAGESTATION	**Contraception**		
	Méthodes naturelles de contrôle des naissances		Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Préservatif féminin		Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Images de préservatif: Préservatif enroulé Préservatif déroulé Préservatif placé dans le vagin	**Photo** Bo Br Ma Na FO HA	**Schéma/Dessin** Ma Na NA FO NAb HA MA De Ma
	Pilule	Be Bo Br De Di Ha Ma Na NA FO HA	Be Bo Br De Di Ha Ma Na NA FO NAb HA MA
	Diaphragme	De Ha Ma Na NA	De Ha Ma Na NA
	Dispositifs Intra-utérins (stérilet)	Be Bo Br Di Ha Ma Na NA FO HA	Be Bo Br Di Ha Ma Na NA FO HA
	Tubectomie	Bo	Bo
	Patch	Bo Ha Ma	Bo Ha Ma NA FO HA
	Implant	Bo De Ha Ma Na NA FO HA	Bo De Ha Ma Na NA FO HA
	Anneau vaginal	Bo De Ma Na	Bo De Ma Na
	Contragestation		
	Pilule du lendemain (NORLEVO)	Be Bo Br Ha Ma Na FO	Be Bo Br De Di Ha Ma Na NA FO HA MA
	RU 486		De
	Avortement - IVG		De Ma Na HA MA

Des informations plutôt complètes en ce qui concerne la contraception féminine mais tous les manuels n'abordent pas l'avortement.

3.1.9 Infections sexuellement transmissibles (Prévention)

Tableau 55 : Infections sexuellement transmissibles

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
14. INFECTIONS SEXUELLEMENT TRANSMISSIBLES (IST)	Maladies Sexuellement Transmissibles (MST)		Bo Br Ma NAb
	Infections Sexuellement Transmissibles (IST)		Be Br De Di Ha Ma Na NA FO
	- SIDA - VIH		Be Bo De Di Ha Na NA FO NAb HA MA De NA FO NAb HA MA
	Autres MST: Chlamydiose Herpès génital Condylomes génitaux Syphilis Gonorrhée Chancre mou Hépatites virales Vaginites		 De Ha NA FO NAb De NA FO NAb NA FO NAb De NA FO NAb FO NAb De NAb NA FO NAb
	Risques		De Di Ha NA FO NAb
	Comportements à risque		De Di NA FO NAb MA
	Comportements sexuels		FO NAb
	Attitudes sexuelles		NAb
	Prévention des MST		De NA FO NAb HA

Au niveau des maladies ou infections sexuellement transmissibles, des informations sont données, mais pas dans tous les manuels de SVT de 4e ou de 3e sur le Sida notamment, ce qui semble assez surprenant.

3.2 Données portant sur le champ psychoaffectif

3.2.1 Développement masculin et féminin : aspects psychosociaux

Tableau 56 : Développement masculin et féminin

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
5. DÉVELOPPEMENT MASCULIN & FÉMININ: ASPECTS PSYCHO SOCIAUX & COMPORTEMENTAUX	Crise d'adolescence		Be De Di Ma Na
	Opposition		De Di
	Estime de soi		
	Identification		Be De Di
	Être à la mode		
	Relations	Be Br	Be Br De Di Ma
	Bisous, baisers	Be Na	Be Na
	Être amoureux	Di	Be Br De Di
	Identités de genre, rôles sexuels	Br Di Ma	Br Di Ma
	Stéréotypes sexuels		
	Comportements sexuels		

Quelques ouvrages abordent en partie les aspects psychosociaux ou comportementaux (Be Br De Di Ma). Notons l'absence d'informations en ce qui concerne l'estime de soi, les stéréotypes et les comportements sexuels en particulier.

3.2.2 Dysfonctionnements lors des grossesses : aspect social et physiologique

Tableau 57 : Dysfonctionnements lors des grossesses

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES/DESSINS	TEXTE
13. DYSFONCTIONNEMENTS LORS DE LA GROSSESSE	**Contexte social**		
	Impact de: - Tabac - Pilule - Alcool - Nutrition - Pauvreté - Drogues	Be Bo De Be De	Be Bo De Di Ha Ma Na Be De Di Ha Ma Di
	Contexte physiologique		
	Grossesse extra-utérine		Ha
	Avortement spontané		HA
	Maladies congénitales		

L'impact du tabac (Be Bo De Di Ha Ma Na) et de l'alcool (Be De Di Ha) sont présentés, mais peu d'informations complémentaires sur les autres risques tels la pilule, la nutrition, les drogues.

3.2.3 Orientation sexuelle

Tableau 58 : Orientation sexuelle

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
16. ORIENTATION SEXUELLE	Hétérosexualité		NAb
	Homosexualité		NAb

Un seul manuel de 3e (NAb) évoque l'orientation sexuelle.

3.3 Données portant sur le champ social

3.3.1 Dimensions culturelles et anthropologiques

Tableau 59 : Dimensions culturelles et anthropologiques

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
15. DIMENSIONS CULTURELLES ET ANTHROPOLOGIQUES	Célibat		
	Couple (vie de couple)		
	Mariage		
	Intimité		
	Érotisme		
	Virginité		Di
	Excision : - Excision présentée comme une pratique culturelle/religieuse - Excision présentée comme une mutilation sexuelle féminine **Circoncision :** - Circoncision présentée comme une pratique culturelle/religieuse - Circoncision présentée comme une pratique hygiénique		
	Tabous		
	Mythes	Br	Br

Les dimensions culturelles et anthropologiques sont totalement absentes des manuels de 4e et de 3e.

3.3.2 Pratiques sexuelles

Tableau 60 : Pratiques sexuelles

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
17. PRATIQUES SEXUELLES	Masturbation		**De**
	Abstinence		**FO NAb**
	Rapport sexuel		**Be Bo Br De Di Ha Ma Na HA**
	Bisexualité		
	Exhibitionnisme		
	Fétichisme		

Au niveau des pratiques sexuelles, le rapport sexuel est certes évoqué. Masturbation (**De**), abstinence (deux manuels de 3e : **FO NAb**), bisexualité, exhibitionnisme ou fétichisme sont ignorés partiellement ou totalement.

3.3.3 Abus sexuels

Tableau 61 : Abus sexuels

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
18. ABUS SEXUELS	Viol		**Ha**
	Abus sexuels d'enfants		
	Inceste		
	Pornographie		
	Prostitution masculine		
	Prostitution féminine		
	Drogues et sexualité		
	Tourisme sexuel		
	Exploitation commerciale de nudité		
	Abus sexuels : prévention/information		

Un seul manuel évoque le viol (**Ha**), mais pas aucune information sur les abus sexuels, l'inceste, la pornographie, la prostitution, le tourisme sexuel ou le rapport entre drogues et sexualité.

3.3.4 Droits et lois

Tableau 62 : Droits et lois

	INDICATEURS	IMAGES	TEXTE
19. DROITS ET LOIS	***Droits***		
	Accès aux Services de santé en matière de sexualité	Be Di Ha Ma Na NA FO	Be Di Ha Ma Na NA FO NAb
	Respect de l'intégrité corporelle		Ha
	Choix du partenaire		
	Choix d'être sexuellement actif		
	Choix d'avoir ou non des enfants		Be Bo Br De Di Ha Ma Na
	Avoir une vie sexuelle satisfaisante, sûre et agréable	NA FO	NA FO
	Lois		
	Lois sur la discrimination (ex: sexisme, homophobie)		Ha
	Lois de bioéthique (sur le statut de l'embryon)		
	Lois sur l'avortement		
	Lois de protection des enfants		Ha
	Lois sur la famille		
	Égalité sociale en matière de santé		
	Protection des victimes d'abus sexuels (ex: numéros verts, supports en santé, protections policières)		Ha
	Protection des pratiques traditionnelles ou coutumières affectant la santé (ex: mutilations génitales des femmes et fillettes.		

Au niveau des droits, l'accès aux services de santé et le choix d'avoir un enfant sont évoqués. Au niveau des lois, un seul manuel de 4e (Ha) aborde partiellement ce thème.

3.4 Les thèmes des ateliers

Les manuels de SVT proposent pour chaque chapitre, outre les leçons, les bilans ou les exercices, des dossiers qui permettent aux élèves des activités complémentaires. Pour chaque manuel, nous avons listé les divers thèmes proposés pour savoir s'ils abordaient les champs biomédical, psychoaffectif et social. On peut ainsi affirmer que les éditeurs ne profitent pas des opportunités pour proposer des situations d'apprentissage autres que biomédicales dans les manuels de SVT étudiés.

Tableau 63 : Thèmes des ateliers des manuels de SVT

Thèmes des ateliers	Be	Bo	Bre	De	Di	Ha	Ma	Na	Occurrence
Champ biomédical									61
Transmission de la vie									20
L'histoire de la transmission de la vie	x	x			x	x	x		5
La puberté			x				x	x	3
Les règles	x			x		x			3
Le cycle de l'utérus							x	x	2
L'acné					x			x	2
Les hormones			x		x	x	x		4
La cryptorchidie						x			1
Procréation									21
L'assistance médicale à la procréation	x		x						2
Le bébé éprouvette				x	x				2
L'opération sur un fœtus			x						1
Le fœtus et l'audition			x						1
L'accouchement par césarienne						x		x	2
L'échographie					x	x		x	3
La santé et la grossesse						x	x		2
La grossesse à l'adolescence							x		1
Les chromosomes et le sexe des enfants							x		1
Le lait maternel								x	1
Les jumeaux	x	x			x		x	x	5
Contraception et risques									20
La pilule	x			x		x	x	x	5
La pilule pour homme	x								1
Le préservatif masculin	x				x			x	3
La contraception hormonale					x			x	2
La contraception naturelle							x		1
La contraception masculine						x	x		2
La stérilisation contraceptive						x			1
Environnement et fertilité				x			x	x	3
Les IST et les risques						x		x	2
Champ psychoaffectif									**11**
Les conduites à risques et la grossesse					x		x	x	3
Les relations filles/garçons			x					x	2
Le sexe et l'identité					x				1
L'hermaphrodisme			x						1
Les castrats	x		x	x					3
La femme à barbe			x						1
Champ social									**17**
Loi et sexualité						x			1
Questions d'ados sur le net	x								1
La contraception sur le net	x								1
Parler de soi sur le net					x				1
La sage-femme	x		x	x		x		x	5
Le technicien de laboratoire					x				1
le manipulateur d'électroradiologie						x			1
Le gynécologue obstétricien						x		x	2
L'avocat spécialisé						x			1
Le juge pour enfants						x		x	2
L'infirmière scolaire								x	1
	11	2	10	6	12	17	13	18	**89**

4. DISCUSSION

4.1 L'analyse des tableaux

Données portant sur le champ biomédical

Au niveau de l'anatomie, on peut noter quelques oublis : le gland n'est pas dessiné dans 2 manuels et non présenté dans les 8 manuels ; le scrotum n'est mentionné que dans un seul manuel, le prépuce, le corps caverneux, le corps spongieux et la glande de Cooper ne sont pas mentionné dans les 8 manuels de 4e pour l'homme ; les petites lèvres, l'hymen, les ligaments ovariens ne sont pas mentionnés dans les 8 manuels pour la femme.

On peut noter l'absence de photographies ; nous pouvons supposer que c'est pour le caractère pornographique qu'elles pourraient représenter, mais on pouvait en trouver dans les manuels des années 80 (Bernard, 2011).

Au niveau du développement chez l'homme, on peut noter que l'andropause n'est pas mentionnée dans les 8 manuels et que sont très partiellement mentionnées les pollutions nocturnes (4 manuels) et les érections spontanées (3 manuels). Chez la femme, l'acné est partiellement mentionnée.

Au niveau de la reproduction, les manuels de 4e donnent des informations très techniques et la plupart du temps assez complètes. Mais, en ce qui concerne l'acte sexuel chez l'homme, seulement 5 manuels de 4e sur 8 évoquent l'érection du pénis, de même que la pénétration. Si 4 manuels évoquent la notion de désir, le plaisir est totalement ignoré et un seul aborde l'orgasme. Au niveau de deux autres aspects physiologiques, la fertilité semble « reconnue » dans 6 manuels de 4e sur 8 mais l'impuissance est totalement ignorée. Chez la femme, la sécrétion des glandes de Bartholin mais surtout l'érection du clitoris sont totalement ignorées. Si la fertilité est abordée, aucune évocation de la frigidité. Si 4 manuels de 4e sur 8 évoquent la notion de désir, le plaisir est totalement ignoré et un seul aborde l'orgasme. L'acte sexuel n'aurait pour vocation qu'un caractère reproductif.

En ce qui concerne la contraception masculine, le préservatif est évoqué, la plupart du temps enroulé quand il s'agit d'une photo. Les spermicides ou la vasectomie d'apparaissent que dans la moitié des manuels. Mais aucune présentation d'un pénis en

érection avec un préservatif. Des informations plutôt complètes en ce qui concerne la contraception féminine. De plus, tous les manuels n'abordent pas l'avortement.
Au niveau des infections sexuellement transmissibles, des informations assez complètes sont données.

Données portant sur le champ psychoaffectif

Quelques ouvrages abordent en partie les aspects psychosociaux ou comportementaux. On note l'absence d'informations en ce qui concerne l'estime de soi, les stéréotypes et les comportements sexuels en particulier. Les dysfonctionnements lors des grossesses n'évoquent que l'impact du tabac et de l'alcool, mais peu d'informations complémentaires sur les autres risques tels la pilule, la nutrition, les drogues. Un seul manuel de 3e parle de l'orientation sexuelle.

Données portant sur le champ social

Les informations portant sur le champ social sont pratiquement inexistantes. Les dimensions culturelles et anthropologiques (telles érotisme, excision, circoncision, mythe) sont totalement absentes des manuels scolaires, A une rare exception (le viol), les abus sexuels ne sont pas évoqués, de même l'inceste, la pornographie, la prostitution, le tourisme sexuel voire l'évocation drogues et sexualité. Au niveau des lois, à part un seul manuel de 4e (**Ha**), c'est le vide le plus complet. Au niveau des pratiques sexuelles, le rapport sexuel est certes évoqué, mais de manière très édulcorée, nous y reviendrons. Mais masturbation, abstinence, bisexualité, exhibitionnisme ou fétichisme sont ignorés à une très grande majorité.
On peut affirmer que c'est bien le champ biomédical en matière d'éducation à la sexualité qui est privilégié dans les manuels scolaires de SVT.

4.2 L'évolution de la description du rapport sexuel

4.2.1 Un peu d'histoire

Intéressons-nous maintenant à la description du rapport sexuel, lors duquel se fait le dépôt de spermatozoïdes qui peut aboutir à une éventuelle fécondation ; le constat est surprenant. Les extraits 1 à 4 ci-dessous sont empruntés au même éditeur Nathan et ils expliquent ce qui se passe en amont de la fécondation (Bernard, 2011) :

- **Extrait 1 –** *Rapport sexuel et fécondation d'après Nathan (1979), 4e, p.142* : « *La relation sexuelle. Quand l'homme et la femme s'aiment, ils expriment cet amour et leur plaisir d'être ensemble, par des paroles et des gestes. Au cours de la relation sexuelle, l'homme et la femme s'étreignent, s'embrassent, se caressent. Des modifications importantes se produisent au niveau des organes génitaux. Chez l'homme, des phénomènes bien apparents se manifestent rapidement : grâce à un afflux de sang, le pénis gonfle et durcit : c'est l'érection. Chez la femme, des modifications peu visibles apparaissent plus lentement : la principale est la formation d'un liquide sur les parois du vagin. Le pénis peut alors pénétrer dans le vagin. A l'instant où l'union de l'homme et de la femme est totale, leur joie est intense. Une série de contractions des muscles situés près des organes génitaux se déclenche. Chez l'homme, les contractions chassent le sperme. C'est l'éjaculation. Ils vont ensuite se séparer. L'homme et la femme peuvent choisir librement le rythme et le moment de leurs relations sexuelles. Si le couple le désire et a pour cela un rapport pendant la période féconde de la femme, il peut s'y ajouter la joie de la conception d'un enfant* ».

- **Extrait 2 –** *Rapport sexuel et fécondation d'après Nathan (1988), 4e, p.198 :* « *Le rapport sexuel est un moment de plaisir pour le couple. Il permet de transmettre la vie s'il aboutit à une fécondation. L'homme et la femme s'étreignent, s'embrassent, se caressent. Ces préliminaires ont leur importance car ils provoquent l'érection du pénis chez l'homme et la lubrification des parois du vagin chez la femme. L'introduction du pénis dans le vagin est ainsi facilitée. Elle est suivie de mouvements de va-et-vient rythmés. L'homme et la femme ressentent un moment de plaisir intense, l'orgasme, qui déclenche presque immédiatement l'éjaculation chez l'homme. Le rapport sexuel s'achève par une phase de détente qui se prête aux échanges de tendresse entre les deux partenaires* ».

- **Extrait 3 –** *Rapport sexuel et fécondation d'après Nathan (1998), 4e, p.212 :* « *Un rapport sexuel qui unit l'homme et la femme n'est pas toujours lié au désir d'avoir un enfant. Des rapports en dehors de la période féconde (période d'ovulation) n'aboutissent pas à une fécondation. Au cours du rapport sexuel, le sperme est déposé dans le vagin* ».

- **Extrait 4 –** *Rapport sexuel et fécondation d'après Nathan (2007), 4e, p.148* : « *Lors du rapport sexuel, l'homme introduit son pénis dans le vagin de la femme. Au moment de l'éjaculation, il y dépose quelques millilitres de sperme contenant près de 500 millions de spermatozoïdes* ».

Il est frappant de constater la diminution, au fil des ans, des contenus textuels en lien avec le rapport sexuel entre d'un côté les Extraits 1 et 2 et de l'autre les Extraits 3 et 4. Dans les premiers (1979 et 1988), l'acte sexuel est envisagé comme un acte permettant d'éprouver un plaisir partagé et pouvant éventuellement aboutir à une fécondation. L'homme et la femme peuvent choisir librement le rythme et le moment de leurs relations sexuelles, de même que le moment de concevoir leurs enfants. Les dimensions hédoniste et reproductive sont explicites. Les extraits abordent la réponse sexuelle chez l'homme et chez la femme, du point de vue biologique (même si on se focalise plus sur

l'érection du pénis sans mentionner l'érection et le rôle du clitoris) et du point de vue comportemental en insistant sur la notion de plaisir partagé. Dans les deuxièmes (1998 et 2007), le rapport sexuel est réduit au dépôt de sperme dans le vagin (Extrait 3) ou à l'introduction du pénis dans le vagin dans le but d'y déposer de nombreux spermatozoïdes lors de l'éjaculation (Extrait 4). En trois phrases, tout est dit, pas un mot sur les spécificités comportementales et sociales de l'homme et de la femme. La dimension reproductive est explicite dans les deux extraits et la dimension hédoniste implicite dans l'Extrait 3 où il est précisé que le rapport sexuel n'est pas toujours lié au désir d'avoir un enfant, sans pour autant donner plus de détails.

4.2.2 La conception d'un être humain dans les manuels de SVT étudiés

Reprenons notre corpus des manuels scolaires de SVT de 2007 : comment est présentée la conception d'un être humain ?

- *« Lors de l'éjaculation, 300 à 400 millions de spermatozoïdes sont émis au fond du vagin ».* ***Belin – Livre de 4e collège – Edition 2007 – p.62***

- *« Au cours d'un rapport sexuel, plusieurs millions de spermatozoïdes (l'équivalent de la population de l'Europe occidentale) contenus dans le sperme de l'homme sont déposés au fond du vagin de la femme ».* ***Bordas – Livre de 4e collège – Edition 2007 – p.138***

- *« 200 à 300 millions de spermatozoïdes sont propulsés au fond du vagin au cours du rapport sexuel ».* ***Bréal – Livre de 4e collège – Edition 2007 – p.156***

- *« Quand un homme et une femme s'aiment ou éprouvent un désir mutuel, ils peuvent avoir un rapport sexuel (l'homme introduit son pénis dans le vagin de la femme). Plusieurs centaines de millions de spermatozoïdes sont alors déposés dans le vagin ».* ***Delagrave – Livre de 4e collège – Edition 2007 – p.138***

- *« Lors du rapport sexuel, des millions de spermatozoïdes, émis au moment de l'éjaculation, sont déposés au niveau du vagin ».* ***Didier – Livre de 4e collège – Edition 2007 – p.140***

- *« La rencontre des cellules reproductrices a lieu suite à un rapport sexuel. Lors de l'éjaculation, environ 300 millions de spermatozoïdes sont émis dans le fond du vagin ».* ***Hachette - Livre de 4e collège - Edition 2007 - p.144***

- *« Lors du rapport sexuel non protégé, les 300 millions de spermatozoïdes présents sont libérés dans le vagin de la femme ».* ***Magnard - Livre de 4e collège - Edition 2007 - p.152***

- « Lors du rapport sexuel, l'homme introduit son pénis dans le vagin de la femme. Au moment de l'éjaculation, il y dépose quelques millilitres de sperme contenant près de 500 millions de spermatozoïdes. » ***Nathan - Livre de 4e collège – Edition 2007 - p.148 (déjà cité § 4.2.1)***

Si l'on se penche sur les contenus textuels relatifs à la description du rapport sexuel chez les éditeurs concernés, nous observons le même appauvrissement de contenu que celui que nous venons de signaler au paragraphe précédent. On peut constater la diminution, au fil des ans, des contenus textuels en lien avec le rapport sexuel. La seule dimension reproductive est le plus souvent abordée : au cours de l'acte sexuel l'homme dépose le sperme au fond du vagin... La dimension hédoniste est absente excepté chez Delagrave (2007) : « *Quand un homme et une femme s'aiment ou éprouvent un désir mutuel, ils peuvent avoir un rapport sexuel* ».

L'analyse de l'occurrence de certains indicateurs liés aux aspects fonctionnels et psychologiques de la réponse sexuelle chez l'homme et la femme montre que ce sont les termes liés à la dimension hédoniste qui disparaissent des manuels plus récents. Désir et plaisir sexuels, orgasme, masturbation et pénétration sont désormais les grands absents des manuels. L'érection du pénis est mentionnée seulement dans 5 manuels sur 8. De plus l'éjaculation est décrite dans les contenus les plus récents, c'est seulement afin d'expliquer l'expulsion du sperme dans les voies génitales féminines ; elle n'est plus reliée à l'orgasme comme c'était le cas auparavant (Cf. Extrait 1).

4.3 L'évolution générale des manuels scolaires de SVT

Les connaissances scientifiques présentes dans les manuels actuels (2007) sont fidèles au programme de 2007 qui spécifie que la présentation de la structure détaillée des organes reproducteurs est exclue. Cependant, les programmes précisaient déjà en 1979 que le professeur devait simplifier autant que possible l'enseignement de l'organisation et du fonctionnement des organes génitaux. Ceci n'a pas empêché, à l'époque, l'introduction dans les manuels de schémas comportant une description anatomique complète de l'appareil génital (images et légendes). Nous pouvons y voir le signe d'une certaine marge d'autonomie de la part des éditeurs quant aux programmes. S. Bernard (2011) note que *« les manuels dans lesquels nous avons observé cette anatomie complète et une description du rapport sexuel envisagé dans ces différentes dimensions*

sont les plus anciens. Parfois, ce sont même les premiers manuels de 4e édités suite à l'introduction de l'information sexuelle en 1973 dans les programmes de biologie (Nathan et Hatier, 1979) ».

Notons également la variation, en terme de contenus textuels et iconographiques : la simplification observée au niveau de la description des organes génitaux s'opère principalement au niveau des zones les plus érogènes. Chez l'homme, elle se fait au niveau de la description du pénis et plus précisément au niveau du gland qui est la partie la plus innervée et donc la plus sensible à une stimulation sexuelle, et au niveau des corps érectiles qui interviennent dans le mécanisme de l'érection. Chez la femme, elle s'observe au niveau de la vulve et concerne plus particulièrement le clitoris, organe très vascularisé et innervé qui contient de nombreux récepteurs du plaisir, et qui constitue une zone très érogène. L'érection, de même que l'introduction du pénis dans le vagin, paraissent désormais devenus tabous. Les éditeurs considèrent donc plus « neutre » de légender ce qui relève de la reproduction que de légender ce qui relève de la stimulation sexuelle et de la réponse à cette stimulation. De même que l'on considère plus neutre de légender un pénis au repos (Bernard, 2011).

Dans les manuels plus anciens, la description dans les manuels anciens des différentes phases du rapport sexuel (préliminaires, lubrification, érection, orgasme, détente) fait explicitement référence aux différentes étapes de la réponse sexuelle décrites par les psychologues américains à la fin des années 1960 (Masters & Johnson, 1966) : excitation, plateau, orgasme et résolution. La description des phases de l'acte sexuel propose une norme moins restrictive du rapport sexuel, sans référence à la reproduction. Elle a eu comme incidence selon Bozon (2002) de « *devenir classique et fixer une norme de bon fonctionnement sexuel, fondement de l'union du couple* ».

On reconnaît le droit de consentir à des rapports sexuels : « *l'homme et la femme peuvent choisir librement le rythme et le moment de leurs relations sexuelles* » sans nécessairement consentir à faire des enfants. Autrement dit, le couple peut avoir envie de faire l'amour pour le plaisir et se dispenser de certaines des conséquences biologiques que cet acte peut avoir parfois. De même que l'adolescent peut avoir envie et à le droit de se masturber. Les manuels, quant à eux, réduisent l'acte sexuel à l'introduction du pénis dans le vagin dans le but d'y déposer de nombreux

spermatozoïdes lors de l'éjaculation. Ceci conduit à penser à un changement de nature dans la conception sous-jacente du rapport sexuel dans les manuels plus récents. Ce dernier n'est plus considéré comme une manière légitime de se faire plaisir et de s'épanouir dans son corps, mais plutôt comme une « *technique parmi d'autres* » (Iacub, Maniglier, 2005), pour faire des enfants. La dimension techniciste prend le pas et, sous le couvert d'une description scientifique, relègue les dimensions hédonistes.

Les contenus de manuels étudiés sont plus ancrés dans la physiologie de la reproduction alors que ceux des manuels anciens sont plus proches d'une approche comportementale et physiologie de la sexualité. On peut s'interroger sur cette évolution qui tend à séparer la reproduction de la sexualité en biologie alors qu'il est question de sexualité dans les programmes actuels. Comment interpréter, au fil des années, cette approche régressive des contenus ? Autrement dit comment peut s'expliquer l'évolution, observée dans les manuels scolaires plus récents, vers des contenus qui tendent à séparer la reproduction de la sexualité ?

Cette régression, observée à partir de la fin des années 1980, est à replacer dans le contexte d'arrivée de nouvelles connaissances scientifiques dans les manuels et portant sur l'épidémie du Syndrome d'immunodéficience acquise (Sida). En effet, l'apparition du Sida et l'extension de la maladie, la gravité et la rapidité de sa propagation ont conduit l'institution scolaire et les équipes éducatives de nombreux établissements, en relation avec les personnels de santé, à prendre des mesures pour informer les adolescents sur les risques qu'ils encourent et sur les moyens de se prémunir. Pourtant nombre de textes et de circulaires officielles ont été publiés avec des adjonctions aux programmes concernant le Sida (immunologie, mode de transmission, prévention).

L'action éducative s'est orientée alors davantage vers la prévention dont la composante première est l'accès à l'information dans une approche délibérément biomédicale. C'est à partir de 1988[72] qu'apparaît dans les programmes scolaires le terme de Maladie Sexuellement Transmissible (MST)[73], ainsi que le terme Sida, la maladie figure parmi d'autres MST comme la blennorragie et la syphilis qui sont toujours au programme à

[72] *Sciences de la vie et de la terre : Arrêté du 25 avril 1988,* supplément au B.O. du 2 juin 1988. Supplément du B.O. n°25 du 30 juin1988, *Compléments aux programmes de Quatrième*.

[73] Cette appellation va remplacer celle utilisée auparavant de « maladies vénériennes », maladies contagieuses qui sont transmises principalement par les rapports sexuels.

cette époque. La transposition des connaissances scientifiques sur le Sida dans les programmes et les manuels s'est faite rapidement dans la continuité de son impact médiatique en France, à partir de 1985[74]. Les manuels de 4e de 1988 intègrent ces nouvelles connaissances dans la partie transmission de la vie. L'apparition du Sida a profondément modifié l'approche et les représentations de la sexualité de notre société (Pelège & Picod, 2006). L'hypothèse que nous appuyons alors est que ce bouleversement va se transposer implicitement et progressivement dans les manuels. Ceci se traduit par la disparition de la description de l'acte sexuel, qui « s'aseptise » alors de toute notion de plaisir et s'exprime à travers les images par des tabous sur le pénis, sur la vulve mais également sur la vue du sang. Nous assistons à un retour de la pudeur et des valeurs traditionnelles qui perdure jusqu'à aujourd'hui dans nos manuels scolaires.

L'éducation à la sexualité est principalement centrée autour d'informations biomédicales qui occultent de manière indéniable la prise en compte de la sexualité dans son champ social et psychoaffectif. L'analyse des manuels confirme que l'approche de l'éducation à la sexualité reste dans un cadre biologique et de prévention. La dimension sociale et notamment l'influence culturelle, les normes et règles du groupe social, les aspects juridiques sont très peu abordés voire inexistants. La dimension psychologique abordant la construction psychique de chaque individu (en tant que fille ou garçon puis femme ou homme), l'image de soi, la construction de sa personnalité ne ressort que très peu dans les dispositifs pédagogiques mis en place. Quant à la dimension affective, à l'expression de l'amour, au désir et aux émotions, nous n'en relevons que quelques traces infimes. D'une manière générale, les compétences psychosociales sont mises de côté. Ainsi les manuels de Sciences de la Vie et de la Terre ne sont pas des outils pédagogiques suffisants pour aborder l'Education à la sexualité dans son ensemble.

[74] En 1980 le professeur Gallo et son équipe (National Cancer Institute) découvrent le 1er rétrovirus humain HTLV (HTVL-1). En Juin 198l, le New England Journal of Medicine publie trois études sur un syndrome d"immunodéficience acquise.

4.4 Conclusion

Le *Dictionnaire Larousse* (1980) écrit que la sexualité est *« l'ensemble des caractères spéciaux, externes ou internes, que présentent les individus, et qui sont déterminés par leur sexe. Ensemble des diverses modalités de la satisfaction instinctuelle liée à la reproduction de l'espèce »*. C'est donc en fonction de la reproduction sexuelle (sur ses dimensions de fécondité et de stérilité) que les sociétés vont pouvoir se perpétrer. La sexualité est donc, selon cette définition, un mode de reproduction qui sépare l'espèce en deux catégories, les mâles et les femelles. Nous rappellerons juste que ses représentations sont fluctuantes selon la culture et l'époque.

L'*Encyclopédie Larousse* (2012) dit que : *« La sexualité est liée à un mode particulier de reproduction, la reproduction sexuée, observable dans l'ensemble du monde vivant (bactéries, protistes, végétaux, animaux), qui représente l'unique mode de reproduction des animaux du groupe des vertébrés. Selon ce mode de reproduction, les individus nouveaux sont engendrés après fusion de deux cellules sexuelles (fécondation) issues de deux parents de sexes différents (chez les bactéries et les protozoaires ciliés, il y a échange de matériel génétique entre deux cellules, c'est le phénomène de conjugaison). La sexualité recouvre l'ensemble des phénomènes biologiques, physiologiques et comportementaux lié à la reproduction sexuée. Chez l'homme, le développement de la contraception et la légalisation de l'interruption volontaire de grossesse (IVG, couramment appelée avortement) tendent cependant à dissocier reproduction et sexualité, celle-ci étant désormais souvent motivée par la seule recherche du plaisir et non par une volonté de procréation. Cette dissociation facilite la reconnaissance sociale de pratiques sexuelles non reproductives, qu'elles soient hétérosexuelles ou homosexuelles. »*

Pour les manuels scolaires de SVT, en France, l'évolution semble s'inverser. Les manuels des années 1985-95 montraient des schémas complets avec une représentation détaillée des organes génitaux externes (poils, grandes lèvres, petites lèvres, clitoris). Les notions de plaisir, de relations amoureuses, d'orgasme étaient mentionnées. Depuis 2002, les organes sont représentés sans vulve ni poils, pas de rapports sexuels, plus de plaisir non plus, ni de nudité pour montrer les changements corporels de la puberté.

Pourtant la sexualité humaine offre un tremplin pour une réflexion sur le désir, le plaisir, l'identité, les rôles féminin et masculin.

En fait, les informations délivrées dans les manuels SVT que nous avons étudiés reposent massivement sur un champ médical et biologique. Les manuels proposent ainsi un enseignement à la reproduction - certes bien fait - et à la protection, mais pas du tout à une éducation à la sexualité. On peut affirmer que l'éducation sexuelle semble avoir repris le pas alors que depuis plusieurs années une approche beaucoup plus globale est proposée par les circulaires et les orientations ministérielles que nous avons parcourues au cours de notre recherche.

Il semble dommageable en la matière de limiter la sexualité à un acte et d'oublier que l'essentiel est dans une relation avec un autre (cet autre fut-il soi-même). *« La sexualité n'est pas un reliquat animal, ni un vestige quelconque, elle est la condition même du développement du psychisme et de la culture »* (Eduscol, 2004).

Connais-tu, en quadriphonie,
Le dernier tube de Mahler
Et les planteurs de Virginie
Qui ne savent pas qu'y a un hiver.
On en a des choses à voir
Jusqu'à la Louisiane en fête
Où y a des types qui ont tous les soirs
Du désespoir plein la trompette.

T'en fais pas, mon petit loup,
C'est la vie, ne pleure pas.
Oublie-les, les petits cons
Qui t'ont fait ça.
T'en fais pas, mon petit loup,
C'est la vie, ne pleure pas.
Je t'en supplie, mon petit loup,
Ne pleure pas.

T'en fais pas, mon petit loup,
C'est la vie, ne pleure pas.
T'oublieras, mon petit loup,
Ne pleure pas.

Mon p'tit loup
Paroles et musique de Pierre Perret – 1979

Chapitre 7 : Analyse des représentations et des pratiques des élèves de SEGPA

1. INTRODUCTION

L'évolution des mœurs, une tolérance accrue de la société, une plus grande visibilité du "sexuel" favorisent l'émergence de l'éducation à la sexualité, rénovée par les soins des ministres Lang et Royal, qui ne fait depuis que balbutier entre bonnes intentions, chausse-trappes et frilosités sur les terrains scolaires de l'école primaire au lycée. La citation suivante justifie bien les démarches éducatives en matière de sexualité : *"Si l'on considère que la sexualité, affaire du privé, a des conséquences sur la vie publique, l'enjeu majeur est bien de préparer les adolescents à devenir des hommes et des femmes responsables de leurs choix et de leurs engagements".*[75]

Qui peut prétendre que les grossesses non désirées, les MST ou le sida, la déprime,... ne sont pas des affaires publiques dont l'État a responsabilité ? La prévention et l'information sexuelle sont en effet des prérogatives de l'État. A la mobilisation contre le Sida se sont fait écho d'autres mobilisations tels la violence sexuelle, la violence conjugale à l'encontre des femmes, le harcèlement,... *"L'Education nationale dans sa volonté de mettre en œuvre une politique d'éduction à la vie et à la sexualité, est un facteur essentiel de la prévention, puisqu'elle permet à des adolescents de réfléchir aux rapports inégalitaires entre les sexes, à la violence sexiste ordinaire, aux représentations de la sexualité afin que chacun soit capable d'élaborer et d'adopter des attitudes de respect à l'égard de l'autre, engageant sa responsabilité individuelle et sociale."*[76]

L'Education Nationale a donné une place significative à l'éducation à la santé et notamment à la sexualité dans les missions assignées à ses personnels. Cependant, les textes et la volonté politique ne suffisent pas toujours pour que sur le terrain la construction d'une culture commune se fasse et que la fonction d'accompagnement soit intégrée par tous les adultes (Caspar, 1998). Par exemple, les enseignants de Segpa, alors qu'ils revendiquent un besoin de formation pour pouvoir aborder ce thème avec leurs élèves **(Chapitre 5)**, ne s'inscrivent pas aux stages de formation en Education à la Sexualité inscrits au Plan Académique de Formation continue (PAF) des enseignants du

[75] Adda J. et al. (1998). *Education sexuelle et adolescence : de la réflexion à l'attitude pédagogique,* Grenoble, CRDP, 143 p.
[76] MEN (2011). *Comportements sexistes et violences sexuelles : Prévenir, Repérer, Agir*, Collections repères

second degré ni aux formations inter institutionnelles mises en place en Rhône-Alpes et financées par l'Agence Régionale de Santé (ARS). Quant aux personnels infirmiers formés en la matière et largement impliqués dans la prévention auprès d'autres élèves, ils sont demandeurs d'outils spécifiques pour intervenir auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers (Berger, Nekaa, 2009).

C'est pourquoi nous avons jugé important de recueillir les représentations et pratiques des élèves de Segpa en matière d'éducation à la sexualité. Une problématique s'est imposée : « En quoi les représentations et pratiques des élèves de Segpa sur la sexualité peuvent-elles constituer un obstacle à la mise en œuvre d'actions d'éducation à la sexualité dans cette structure ? ». Il convient dès lors d'analyser les conceptions d'adolescents âgés de 13 à 17 ans, scolarisés dans des classes de Segpa. Les conclusions tirées de cette recherche devraient permettre aux adultes en charge de cette éducation en Segpa de faire un travail réflexif, d'élaborer avec les personnels infirmiers une culture commune, si besoin d'adapter leur pédagogie pour les séquences éducatives et accompagner alors tous les élèves.

Deux hypothèses ont été retenues :
- Les connaissances en termes de prévention des élèves sont partielles et parfois insuffisantes ;
- L'intérêt en matière de sexualité porté par les élèves n'est pas seulement biomédical.

Pour étayer ces hypothèses, le travail de recherche a porté sur l'analyse des résultats d'un questionnaire ayant servi au recueil des pratiques et des représentations de près de 250 élèves de Segpa.

Le chapitre s'articule donc en deux parties :
- La première partie sera consacrée à l'approche méthodologique de l'étude, à sa mise en place, à la présentation des résultats et à l'analyse des questionnaires.
- La deuxième partie permettra de discuter les résultats en les confrontant aux hypothèses.

2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

L'étude a eu ainsi pour objet d'analyser les représentations et les pratiques éventuelles auprès d'un public particulier des élèves de 3e et 4e Segpa. Il a fallu prendre contact par courrier avec le Recteur d'Académie de Lyon. L'Inspecteur d'Académie du département de la Loire a été informé du projet par lettre. Après son accord, l'enquête s'est déroulée en mars 2010, juste près les vacances scolaires d'hiver et l'analyse statistique a été faite en juillet 2010.

2.1 Le protocole de l'enquête par questionnaire

2.1.1 Population d'étude

La population d'étude se composait d'un public particulier : des élèves de 4e et 3e Segpa. Ainsi 14 Segpa et une EREA du département de la Loire ont été contactée (de zone urbaine ou semi-urbaine, en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou non). Il y a donc eu un envoi systématique dans toutes les Segpa. Cette enquête n'avait pas de caractère obligatoire. Aucun critère d'inclusion n'a été prédéfini, ainsi toutes les structures sollicitées ont pu participer à la recherche. De plus, pour compléter notre étude, nous avons également interrogé 250 élèves de classes de 4e et 3e « traditionnelles » dans les mêmes collèges. Nous réserverons une place spécifique à cette étude **(Chapitre 8)** pour voir si les représentations et pratiques des élèves de Segpa sur la sexualité diffèrent de celles des élèves de l'enseignement ordinaire ».

2.1.2 Le questionnaire

2.1.2.1 Pourquoi un questionnaire ?

Bien conçu et formulé, un questionnaire permet de collecter des informations complètes sur l'état de santé du jeune, de préparer le temps consacré à la consultation, d'identifier rapidement d'éventuels problèmes psychosociaux et/ou comportementaux (santé perçue, qualité de vie, comportements de santé, connaissances). Selon Waelbroeck (2006), les adolescents trouvent souvent plus facile de répondre par écrit à un questionnaire sur des sujets reconnus comme des préoccupations habituelles à leur âge plutôt qu'en face à face. De plus, le fait pour eux d'avoir abordé certaines questions dans un questionnaire préalable peut faciliter l'approche de ces aspects lors d'une

consultation éventuelle. Le questionnaire est un outil permettant d'améliorer le dialogue avec l'adolescent car les conseils et informations donnés ont plus de sens et d'impact lorsqu'ils font écho aux questions exprimées par l'adolescent.

2.1.2.2 Les objectifs spécifiques de l'enquête par questionnaire

L'éducation à la santé ne se limite pas à la transmission des informations sur la santé, *« c'est apprendre à réagir de façon adaptée face aux situations difficiles et savoir faire appel aux personnes ressources »* (Jourdan, 2004). Elle doit donc aborder la majorité des thèmes touchant à la santé d'une façon globale tenant compte des déterminants physiques, psychiques, sociaux et environnementaux qui affectent un état de santé et contribuer également au développement des aptitudes relationnelles et des compétences psychosociales comme la connaissance de soi, l'estime de soi, le respect de soi et des autres, l'esprit critique, le jugement personnel, la résistance aux pressions (pairs, medias) et la capacité à communiquer.

Tableau 64 : Thèmes abordés dans le questionnaire « élèves »

Champs	Thèmes	Questions
Champ Biomédical	Connaissances Prévention	2, 6, 18, 19, 21, 27, 29, 30, 32 20, 22, 31
Champ Psycho-affectif	Estime de soi Esprit critique Relation et respect	1, 5, 7, 8, 12, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 13g, 13h, 13i, 14, 15, 16, 43, 44, 45, 47 48, 49 9, 34, 35, 37, 39, 41
Champ social	Pratiques Droit, justice Ressources	10, 17, 13j, 24, 25, 26 11, 13k, 23, 28, 33, 36 3, 4, 38, 40, 42, 46

Nous avons construit un questionnaire qui englobe toutes ces dimensions, dans le but d'évaluer l'impact de l'éducation à la sexualité et des pratiques d'enseignement relatifs à l'éducation à la santé sur le développement cognitif, psychique et social des élèves de 3e et 4e Segpa. Nous sommes inspirés de la définition de l'éducation à la santé de D. Jourdan (2004) : *« Dans son acceptation la plus étroite, l'éducation à la santé renvoie à la transmission d'une information dans le cadre disciplinaire (Sciences de la Vie, éducation civique, éducation physique notamment). Dans un sens plus large, il s'agit aussi de permettre aux enfants de développer des aptitudes et de compétences de type psychosocial (connaissance de soi, estime de soi, empathie, esprit critique, aptitude à la résistance aux pressions, capacité à communiquer…) ; elle relève aussi d'une approche transdisciplinaire. Par-delà les aspects techniques, elle se veut aussi éducation à la*

liberté par l'apprentissage de compétences nécessaires à l'autonomie de la pensée et de l'action dans une perspective d'éducation de la personne et du citoyen ».

2.1.2.3 Des questionnements aux questions

Les questions que se posent les jeunes s'articulent autour de préoccupations intimes, mais aussi d'ordre relationnel (Berger, 2003) et se réfèrent à leur vécu quotidien (connaissance de soi, relation aux autres, à l'autre). L'éducation à la sexualité contribue à construire une image positive de soi-même et de la sexualité comme composante essentielle de la vie (Picod, 2003). Elle permet d'analyser la relation à l'autre dans toutes ses composantes, d'apprendre à identifier et à intégrer ses différentes dimensions (biologique, affective, psychologique, juridique, sociale et éthique de la sexualité humaine). Elle vise à développer chez le jeune l'esprit critique à l'égard des stéréotypes véhiculés dans notre société en matière de sexualité, en amenant le jeune à travailler sur ses propres représentations, à les confronter à celles de ses pairs, qu'elles soient idéalisées, irrationnelles, homophobes ou sexistes. Enfin, l'Education à la Sexualité a pour objectif que les élèves repèrent des personnes ressources existantes dans l'établissement scolaire ou à l'extérieur dans le cadre d'une démarche plus personnelle.

Ainsi, notre questionnaire est centré sur trois axes bien précis :

- les connaissances scientifiques concernant le corps, la santé, la prévention et la promotion de la santé.
- les démarches de résolution d'un problème de santé, d'adaptation aux nouvelles situations, de prise de décisions responsables…
- les compétences psychosociales : connaissance de soi, estime de soi, empathie, esprit critique, aptitude à la résistance aux pressions, capacité à communiquer, avoir un projet,…

2.1.2.4 Mise en garde éthique

L'administration d'un questionnaire de santé aux adolescents a présupposé que d'éventuels problèmes soient dépistés. Ces problèmes devaient impérativement pouvoir être entendus et pris en charge. Le choix de l'utilisation du questionnaire a du faire l'objet d'une concertation approfondie et d'une décision conjointe entre les intervenants médico-sociaux du service de santé scolaire, étant donné les effets négatifs qui peuvent être induits (Noirhomme-Renard & Deccache, 2008). Comme ce sont les infirmières qui

faisaient passer les questionnaires, il était convenu qu'elles étaient à la disposition des élèves en cas de demande particulière.

2.1.2.5 Construction du questionnaire

Suite à la définition des objectifs visés par nos questionnaires, la seconde phase de la conception de nos questionnaires a consisté à déterminer les indicateurs sur lesquels nous appuyer pour mettre en forme notre questionnaire. A cette fin, nous avons eu recours à la documentation existante. Le questionnaire construit à partir de plusieurs questionnaires validés dans des enquêtes internationales (Enquête ACSA[77] en 2005 au Canada, Enquête HBSC[78] en 2006 ou de l'INSERM[79], en France a suivi les différentes étapes méthodologiques de validation : la consultation de ces questionnaires éclairée par nos lectures nous a permis de constituer une première base d'indicateurs (en matière de prévention, de contraception, de rapport à la loi, de pratiques…) pouvant être réutilisés dans le cadre de notre recherche auprès des élèves. A partir de nos bases d'indicateurs, nous avons sélectionné les indicateurs les plus pertinents au regard de la littérature pour nos objectifs de recherche que nous avons traduits en question. Ces questions étaient formulées de manière à rester proche du langage des élèves. Suite à la construction de notre questionnaire, nous avons entrepris de le tester afin de l'évaluer et d'y apporter si nécessaire des modifications.

2.1.2.6 La pré-enquête

Le questionnaire a d'abord été expérimenté auprès d'élèves d'une Segpa et d'une classe ordinaire du département du Rhône, afin de vérifier sa faisabilité et sa cohérence. Nous avons ensuite sollicité les infirmières des Segpa de la Loire afin qu'elles nous fassent part de leurs remarques tant sur la forme que sur le fond. Cette « pré-expérimentation a permis de composer le thesaurus préalable au dépouillement du questionnaire et d'évaluer la pertinence des questions, notamment dans leur capacité à permettre l'élucidation des représentations sous-jacentes.

---

[77] 1. Frappier JY, Kaufman M, *et al*. (2008). « Sex and sexual health : A survey of Canadian youth and mothers », *Paediatr Child Health* 2008;13 (1):25-30

[78] Godeau E., Arnaud C., Navarro F. (208). *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2006*, Inpes

[79] L'enquête «Contexte de la Sexualité en France» a été menée sous la responsabilité scientifique de Nathalie Bajos (Inserm) et de Michel Bozon (Ined), et coordonnée par Nathalie Beltzer (ORS Ile-de-France).

2.1.2.7 Description du questionnaire

Le questionnaire définitif (**Annexe 22)** compte 50 questions. Les choix des réponses sont majoritairement de type Likert qui permet d'analyser plus finement que les réponses bi-variées, les conceptions des individus (Fenneteau, 2002). Dans cette perspective, un questionnaire de quatre pages, avec cinquante questions majoritairement fermées, a permis de rendre compte pour chaque élève d'un ensemble de conceptions individuelles cohérentes : les connaissances biomédicales et de prévention, les attitudes et les comportements (pratiques), les représentations sur les différents champs de la sexualité humaine : biologique, psychologique et social. De plus, bien que l'analyse en soit plus complexe, plusieurs questions ouvertes, parfois couplées avec des questions fermées ont été intégrées, car utiliser seulement des questions fermées n'aurait pas permis de saisir la complexité des représentations concernant la sexualité.

2.1.2.8 La nature et le format des questions

Le questionnaire comprend ainsi :

- des questions fermées :

- des questions à choix multiples, comme :

Exemple : 7. Penses-tu être :
- physiquement attirant(e), beau, belle ❑
- moyennement attirant(e) ❑
- physiquement pas attirant(e), pas beau, pas belle ❑
- je ne m'intéresse pas à mon apparence physique ❑

- des questions pour lesquelles l'enquêté doit évaluer une modalité sur une échelle ordinale, l'échelle de Lickert. Nous avons opté pour des échelles d'intervalles pairs de 4 modalités. Voici un exemple en guise d'illustration.

Exemple : 46. Pour toi, la violence dans un couple, c'est :

Pas grave du tout					Très grave

Le questionnaire établi forme ainsi un document exploratoire qui permet de proposer une typologie des conceptions et des compétences des élèves de Segpa en termes de gestion de leur propre sexualité et, également, d'avancer éventuellement des propositions pour l'élaboration d'un programme de formation à l'éducation à la sexualité**,** destiné aux équipes pédagogiques**.**

2.2 La passation

La méthodologie utilisée (approche par questionnaire) permet uniquement d'accéder à ce qui est déclaré par les élèves. Le choix des questions posées a été arrêté en vue de pouvoir faire des recoupements, de vérifier la cohérence des réponses et la bonne compréhension des questions. Il conviendrait toutefois de compléter éventuellement cette recherche par des entretiens semi-directifs pour recueillir des déclarations plus étayées, établir une analyse qualitative plus fine et rendre plus exhaustivement compte de la réalité. Nous observons dans nos pratiques que les données recueillies peuvent ne pas être tout à fait fiables, même si le jeune remet le questionnaire en main propre à l'infirmière. Il peut ainsi vouloir donner une image de lui-même qui ne reflète pas exactement ce qu'il vit ou ce qui le préoccupe. L'absence de réponse ne signifie pas nécessairement l'absence de conséquence. *« On sait par exemple que certaines personnes qui consomment des drogues ou qui sont dépressives ont tendance à nier ou à minimiser les symptômes. Inversement, une journée particulièrement stressante pour un jeune peut l'amener à amplifier tous ses symptômes médicaux ou psychosociaux »* (Cowan & Morewitz, 1995). Le questionnaire utilisé dans un tel contexte « de terrain » doit donc être interprété avec prudence.

Envoi

Trente-deux questionnaires sous enveloppe ont été envoyés aux établissements concernés à l'intention des infirmières scolaires.

L'exposé introductif

Joint au questionnaire, une lettre précisait le cadre du travail et sollicitait l'aide des personnels pour mener à bien le travail de recherche. Nous souhaitions en effet positionner ceux-ci comme des collaborateurs.

Passation

Tous les questionnaires ont été envoyés dans les Segpa sous enveloppe en mars 2010. Nous n'avons pas apporté d'explications complémentaires pour préciser le sens des questions, risquant dans ce cas d'induire des réponses et chaque élève pouvait véritablement répondre de manière individuelle à notre enquête. Cependant un protocole de passation était joint aux questionnaires **(Annexe 23)**.

Règles de confidentialité

La règle de confidentialité a été respectée, le questionnaire devant rester anonyme. Cette confidentialité a permis des réponses certainement plus spontanées et plus libérées.

Recueil des données

Dans le but de permettre un retour, une enveloppe timbrée était jointe, les infirmières se chargeant de nous renvoyer les questionnaires librement remplis. Les derniers retours ont eu lieu fin mars 2010. Il est à noter que tous les questionnaires ont été exploitables.

2.3 La préparation des données

Traitement des questionnaires

La première phase du traitement a consisté à analyser la validité des questionnaires. A cet effet, le critère de validité était que les questions valides représentent au moins 85% du poids du questionnaire. Ainsi, lorsque à minima les 85% d'un questionnaire n'avait pas été correctement rempli, le questionnaire était extrait de la base de questionnaires. Au terme de ce premier traitement, 8 questionnaires de la base élèves n'ont pas été validés soit 2,28 % des questionnaires non valides.

Codification des questionnaires

Suite à cette phase de validation des questionnaires, nous avons procédé à la codification des questionnaires. Chaque question était transformée en une ou plusieurs variables identifiées par attribution d'un code unique. A chaque modalité d'une question était associée une valeur permettant d'identifier la réponse du répondant. S'agissant des questions ouvertes où les répondants devaient donner un nombre limité de réponses, nous avons procédé à une catégorisation des réponses en fonction des dimensions de la sexualité présentées dans notre cadre conceptuel, chaque fois que la question faisait référence à la sexualité (questions 18, 31, 37). Lorsque la question ouverte pouvait donner lieu à plusieurs réponses sans possibilité de les catégoriser, nous l'avons traitée comme une question à choix multiple en créant autant de variables que de catégories de réponses recensées (questions 27-2, 28-2, 15, 29, 30). Certaines variables numériques comme l'âge ou l'ancienneté de l'enseignant ont été recodées sous forme de classes d'âges. Afin de gérer d'éventuelles erreurs de saisie, un numéro d'identifiant était affecté à chaque questionnaire.

Saisie des questionnaires

Après l'étape de codification des questionnaires des élèves, nous avons saisi dans une base de données sous Excel 2007. Chaque question était représentée dans la base de données par son code, et la réponse à la question par la valeur correspondant à la modalité choisie.

Validation des bases de données

Suite à la saisie de l'intégralité des questionnaires sous Excel 2007, nous avons procédé à la validation des bases de données obtenues. Cette validation consistait à traquer les erreurs de saisie et les codes aberrants dans les bases de données. Afin d'y parvenir, nous avons procédé à des tris à plat des bases de données à l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS 18. Grâce au résultat obtenu, nous pouvions repérer les données erronées et les corriger en nous référant au questionnaire. Cette procédure a été reprise autant de fois que nécessaire sur la base de données, jusqu'à ce que nous obtenions des données valides. Nous avons procédé ensuite à l'analyse de la qualité du recueil.

2.4 Les analyses statistiques

La phase de l'analyse statistique nous permet de comprendre et d'expliquer nos données, en essayant autant que possible de mettre en lien les différentes variables. C'est sur la base de cette analyse statistique que nous pourrions évaluer nos hypothèses de recherche et répondre à nos questions de recherche (Berthier, 2008). A cet effet, nous avons utilisé des tableaux de contingence après avoir défini les variables explicatives.

Variables indépendantes et les variables dépendantes

Les variables indépendantes sont des variables susceptibles d'agir sur les autres variables. L'objectif de la définition des variables indépendantes est de mettre en évidence leurs effets sur les autres variables. Les variables dépendantes sont celles qui subissent les effets des variables indépendantes. Elles sont donc plus ou moins expliquées par l'effet des variables indépendantes, raison pour laquelle si on souhaite agir sur une variable dépendante, il est logique d'agir plutôt sur la variable qui l'explique le mieux. Les variables indépendantes retenues pour l'analyse de l'enquête auprès des élèves sont directement liées à l'élève (sexe, âge, collège, classe fréquentée, degré de

pratique religieuse). Les variables dépendantes de l'enquête ont été catégorisées, chaque catégorie incluant plusieurs questions. Cette catégorisation des variables dépendante nous a permis de prendre en considération un nombre maximum de questions afin de juger de l'effet des variables indépendantes sur un nombre élevé de variables dépendantes de valeur identique.

Tableaux de contingences

L'analyse uni-variée, ayant pour objet la description des données, ne présente pas un grand intérêt en termes d'analyse des relations pouvant exister entre les données. C'est pourquoi il est nécessaire de faire appel à des analyses plus approfondies comme des analyses bi-variées ou multi-variées. L'analyse bi-variée fait notamment appel aux tableaux de contingences qui sont un moyen particulier de représenter simultanément deux ou plusieurs caractères observés sur un même échantillon. Dans le cadre de notre analyse, c'est le tableau d'analyse croisé qui servira de tableau de contingences. L'analyse croisée permet de rassembler dans un même tableau les distributions de fréquence ou d'effectifs de deux ou plusieurs variables. Elle met en lumière des relations dont l'analyse uni-variée a pu laisser supposer l'existence, et permet « d'examiner si les hypothèses formulées sont acceptables, à comparer la distribution des comportements et opinions entre sous-groupes de répondants, ou encore à faire apparaître des associations entre réponses à des questions qualitatives » (Berthier, 2008). Toutefois, les tableaux d'analyse croisée ne permettent pas de démontrer l'existence d'une association de deux variables d'un point de vue statistique. C'est pour cette raison que nous faisons appel dans notre analyse au test statistique du Khi-deux pour vérifier le lien entre deux variables. Le test du Khi-deux ne permettant pas d'évaluer l'intensité du lien entre les variables étudiées, nous lui associons le test complémentaire du V de Cramer qui est de nature à quantifier la force d'un lien entre deux variables. L'avantage du V de cramer réside dans le fait qu'il reste stable si on augmente l'échantillon dans les mêmes proportions inter-modalités, contrairement au Khi-deux donc la valeur varie dans les mêmes conditions.

Analyse en composantes principales (ACP)

L'analyse en composantes principales est une méthode d'analyse en statistique descriptive multidimensionnelle qui n'a pas pour préalable l'existence de variables dépendantes et indépendantes, et encore moins une hypothèse nulle à vérifier. Elle

permet de traiter simultanément un grand nombre de variables afin de comprendre leur structure d'ensemble en faisant émerger les variables associées. L'ACP propose une représentation géométrique des variables qui permet «d'étudier les structures de liaisons linéaires sur l'ensemble des variables considérées », et de chercher parmi ces variables «quelles sont celles qui sont très corrélées entre elles, celles qui, au contraire ne sont pas corrélées aux autres,… » (Duby & Robin, 2006, p. 3). L'ACP est menée sur des variables continues de préférence, même si elle peut intégrer quelques variables dichotomiques. Pour être pertinente, elle doit porter sur un nombre conséquent de variables et sur un échantillon considérable. Dans le cadre de notre recherche, la grande partie des informations recueillies est basée sur une échelle de type Lickert. Nous considérons les variables associées comme continues. Les variables qualitatives (sexe, religion, ...) ne sont par contre pas intégrées dans l'ACP. Nous mènerons une ACP relative à l'enquête auprès des élèves et une autre sur l'enquête auprès des enseignants à partir des bases de données non bi-varisées. L'objectif étant de faire émerger si possible une classification aussi bien des élèves que des enseignants.

3. RESULTATS

Les résultats globaux de l'enquête devraient porter sur les 14 Segpa et un EREA. Nous attendions, à raison de 30 élèves par SEGPA (2 x 15), environ 480 questionnaires en retour. En fait, nous en avons obtenu 275.

3.1 Les établissements concernés

Tableau 65 : Liste des établissements de la Loire

Établissement	Ville	Nombre d'élèves
EREA	Sorbiers	22
Les Bruneaux	Firminy	22
Jean Dasté	Saint-Etienne	33
François Truffaut	Rive-de-Gier	25
Jean de la Fontaine	Roanne	29
Jules Vallès	Saint-Etienne	20
Les Étines	Le Coteau	26
Louis Aragon	Mably	24
Mario Meunier	Montbrison	12
Massenet-Fourneyron	Le Chambon-Feugerolles	29
Puits de la Loire	Saint-Etienne	9
Jules Romain	Saint-Galmier	24
12	10	275

Trois Segpa n'ont pas souhaité participer à l'enquête : celle du collège « Jacques Prévert » d'Andrézieux-Bouthéon, celle du collège « Ennemond Richard » de Saint-Chamond et celle du collège « Marc Seguin » de Saint-Etienne.

3.2 La population

Tableau 66 : Population enquêtée par sexe et classe

	3e Segpa	4e Segpa	3e et 4e Segpa
Filles	37	71	108
Garçons	72	95	167
Total	109	166	275

Tableau 67 : Age des élèves enquêtés

Age	Occurrence	%
14 ans	1	0,40%
15 ans	149	54,80%
16 ans	110	40,00%
17 ans	12	4,40%
NR	3	1,10%
	275	100%

L'âge annoncé correspond à celui déclaré dans les enquêtes avec des élèves en retard scolaire de un an en général (15 ans en 4e et 16 ans en 3e) par rapport aux autres élèves du collège **(Chapitre 2).**

Tableau 68 : Fratrie des élèves enquêtés

Nombre de frères	Occurrence	Nombre de sœurs	Occurrence
0	18,40%	0	22,40%
1	33,90%	1	36,60%
2	25,30%	2	22,80%
3	11,80%	3	8,90%
4	7,30%	4	6,10%
5	2,00%	5	2,00%
6	1,20%	6	0,80%
7	0%	7	0,40%

Les 860 professions et catégories socioprofessionnelle établies par l'Insee sont progressivement regroupées en fonction du statut (salarié ou indépendant), de la taille de l'entreprise, du secteur d'activité, du niveau de qualification nécessaire pour l'emploi exercé, jusqu'à arriver à 8 catégories principales :

1. les agriculteurs exploitants (secteur primaire) ;
2. les artisans, commerçants et chefs d'entreprises ;
3. les cadres, professions intellectuelles supérieures ;
4. les professions intermédiaires ;
5. les employés ;
6. les ouvriers ;
7. les retraités ;
8. les autres personnes sans activité professionnelle.

Tableau 69 : Catégorie professionnelle du père

Catégorie professionnelle du père	%
Agriculteur	2,20%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	12,90%
Cadre	0,50%
Profession intermédiaire	17,20%
Employé	13,40%
Ouvrier	34,40%
Retraité	3,80%
Sans activité	15,60%

NR 89 sur 275 soit 32,4 %

Tableau 70 : Catégorie professionnelle de la mère

Catégorie professionnelle de la mère	%
Agricultrice	0,00%
Artisan, commerçante, chef d'entreprise	1,60%
Cadre	0,00%
Profession intermédiaire	4,70%
Employée	42,70%
Ouvrière	12,00%
Retraitée	0,50%
Sans activité	38,50%

NR 82 sur 275 soit 30,2 %

Plus de 30 % des élèves n'ont pas renseigné cette question, ce qui laisse loisir à plusieurs interprétations : décès, un des adultes absent de la cellule familiale, des difficultés à énoncer le métier exercé, absence d'activité…

3.3 Les représentations des élèves

3.3.1 En trois mots, la sexualité, cela te fait penser à ?

Nous avons répertorié l'ensemble des mots proposés et nous les avons classés suivant une typologie qui se rapproche de celle de l'étude du précédent chapitre concernant les représentations des personnels et cela sur les trois champs : biomédical (reproduction, prévention, anatomie), psychoaffectif (relations, épanouissement) et social (pratiques sexuelles, dimensions culturelles, abus/risques) **(Annexe 24).**

Tableau 71 : Répartition des représentations par champ d'intérêt

Champ	Filles 4e	Garçons 4e	Filles 3e	Garçons 3e	Total
Champ biomédical	44	62	23	67	196
Champ psychoaffectif	48	76	19	67	210
Champ social	19	30	16	15	80
Total	111	168	58	149	484

Non réponses	19/71	20/95	17/37	13/72	69/275
	26,76%	21,05%	45,94%	18,05%	25,09%

On peut constater que les trois mots proposés par les élèves de Segpa concernant la sexualité recouvrent les trois champs : social, psychoaffectif et biomédical. Pour ces deux derniers, la fréquence est sensiblement la même 43,3 % et 40,4 % alors que le premier ne couvre que 16,5% des réponses et donc présente un petit déficit. Cependant, il pourrait exister un biais dans le classement effectué.

D'autre part, ces résultats semblent être en décalage avec les contenus abordés notamment par les enseignants (**Chapitre 5**) qui privilégient majoritairement la prévention des IST et du Sida, les aspects biologiques, la grossesse et la contraception. Les mots « amour », « amoureux », « aimer » représentent plus de 21,9 % du total des réponses et le mot « plaisir » est cité pour 4,5 %, ce qui est loin d'être négligeable. A noter que les mots dits grossiers ou vulgaires ne représentent que 3,7 % des réponses.

Nous allons maintenant aborder les résultats des questions posées aux élèves. Pour chacune, nous présentons le nombre et le pourcentage de non-réponses et qu'ensuite nous donnons des pourcentages sur les réponses données.

3.3.2 Traitement des questions du champ biomédical

Q2. En matière de sexualité, tu penses avoir les informations:

23 NR sur 275 soit 8,4 %
Très peu : 8,3 % - Peu : 24,6 %
Assez bonnes: 55,6 % Toutes : 11,5 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,001). Les élèves de 3e auraient tendance à avoir les meilleures informations en matière de sexualité.

Des différences sont à noter en fonction du niveau de croyance (p = 0,022). Les plus croyants auraient tendance à être moins informés que les autres en matière de sexualité.

Q6. Connais-tu des infections sexuellement transmissibles ?

13 NR sur 275 soit 4,7 %

❏ Non : 16,8 %

❏ Oui : 83,2 %

Si oui, lesquelles ?

Tableau 72 : Connaissance des IST (a)

IST - 1	Occurrence
Sida	**203**
IST	**2**
Cancer	**2**
Viol	**2**
Syphilis	**1**
Infection urinaire	**2**
Amour	**1**
Spermatozoïde	**1**
Manque hygiène	**1**
Total	**215**

Tableau 73 : Connaissance des IST (b)

IST - 2	Occurrence
Cancer	**16**
Syphilis	**6**
IST	**5**
VIH	**5**
Hépatite b	**4**
Herpès	**2**
Infections	**1**
Morpions	**1**
Mycose	**1**
Tétanos	**1**
Violence	**1**
Grippe	**1**
Pédophilie	**1**
Total	**45**

Tableau 74 : Connaissance des IST (c)

IST - 3	Occurrence
Alcool	**1**
Amour	**1**
Cancer	**1**
Coqueluche	**1**
Diabète	**1**
IVG	**1**
Maladies	**1**
Total	**7**

On peut noter le nombre décroissant de réponses entre les trois propositions de réponse (215 - 45 - 7) et la pauvreté des représentations outre le Sida. D'autre part, des réponses (cancer, viol, pédophilie, violence, spermatozoïde, amour, alcool, manque d'hygiène, IVG, diabète, coqueluche, grippe, tétanos, infection urinaire, hépatite…) pourraient être des questions de complaisance (répondre pour répondre). Elles représentent 14,9% des réponses.

Q18. As-tu déjà entendu parler de méthodes de contraception ?

22 NR sur 275 soit 8,0 %
❏ Non : 43,9 %
❏ Oui : 56,1 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,011). Les élèves de 3e auraient tendance à déclarer connaître davantage de méthodes de contraception.

Si oui, lesquelles ?

Tableau 75 : Connaissance des méthodes de contraception (a)

Méthodes de contraception 1	Occurrence
Préservatif	**71**
Pilule	**29**
Pilule du lendemain	**4**
Avortement	**3**
Abstinence	**1**
Douleurs	**1**
Kamasoutra	**1**
Sida	**1**
Total	**111**

Tableau 76 : Connaissance des méthodes de contraception (b)

Méthodes de contraception 2	Occurrence
Pilule	**31**
Préservatif	**2**
Stérilet	**2**
Ligature des trompes	**1**
Total	**36**

Tableau 77 : Connaissance des méthodes de contraception (c)

Méthodes de contraception 3	Occurrence
Stérilet	**1**
Diaphragme	**2**
Total	**3**

On peut noter le nombre décroissant de réponses entre les trois propositions de réponse (111 - 26 - 3). Les représentations sont essentiellement celles du préservatif ou de la pilule. Trois réponses étonnent : sida, douleurs et kamasoutra. Une interrogation également sur l'avortement.

Q19. Connais-tu différentes façons « d'attraper » le Sida ?

6 NR sur 275 soit 2,2 %
❏ Non : 29,7 %
❏ Oui : 70,3 %

Si oui, lesquelles ?

Tableau 78 : Connaissance des modes de contamination du Sida (a)

Mode de contamination 1	Occurrence
Sexe	**102**
Sang	**26**
Rapport non protégé	**18**
Rapport sexuel	**12**
Seringue contaminée	**4**
Sodomie	**1**
Spermatozoïde	**1**
Préservatif	**3**
Pilule	**1**
Total	**168**

Tableau 79 : Connaissance des modes de contamination du Sida (b)

Mode de contamination 2	Occurrence
Sexe	**8**
Sang	**10**
Rapport sexuel	**1**
Seringue contaminée	**3**
Mère-enfant	**1**
Langue	**1**
Salive	**1**
Cunnilingus	**1**
Total	**26**

On note le nombre décroissant de réponses entre les deux propositions de réponse (168 - 26). Quatre réponses étonnent : préservatif, pilule, langue et salive.

Q20. Connais-tu différentes façons de se protéger du Sida ?

6 NR sur 275 soit 2,2 %
❏ Non : 24,5 %
❏ Oui : 75,5 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,002). Les élèves de 3e auraient tendance à déclarer connaître davantage de façons de se protéger du Sida.

Si oui, lesquelles ?

Tableau 80 : Connaissance des modes protection face au Sida (a)

Mode de Protection Sida 1	Occurrence
Préservatif	**176**
Abstinence	**1**
Implant	**1**
Pilule	**1**
Test	**2**
Total	**181**

Tableau 81 : Connaissance des modes protection face au Sida (b)

Mode de Protection Sida 2	Occurrence
Préservatif	**1**
Pilule	**7**
Test	**1**
Total	**9**

On peut noter le nombre décroissant de réponses entre les deux propositions de réponse (176 - 9). Le préservatif est bien connu pour 64 % des élèves. Quatre réponses étonnent : pilule, test, implant. Mais 93 % des réponses sont acceptables.

Q21. On peut fréquenter sans danger un camarade atteint du Sida :

13 NR sur 275 soit 4,7 %
❏ Je ne sais pas : 36,3 %
❏ Non : 29,8 %
❏ Oui : 30,9 %

Q22. Sais-tu comment on se sert d'un préservatif masculin ?

9 NR sur 275 soit 3,3 %
❏ Non : 28,9 %
❏ Oui : 71,1 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré ($p = 0.01$). Les élèves les plus informés ont plutôt tendance à déclarer savoir se servir d'un préservatif.
Des différences sont à noter en fonction de la classe ($p = 0.04$). Les élèves de 3e ont plutôt tendance à déclarer savoir se servir d'un préservatif.

Q27. Es-tu d'accord avec cette affirmation : « La première fois on ne risque rien ».

18 NR sur 275 soit 6,5 %
❏ Non : 66,3 %
❏ Oui : 23,7 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe ($p < 0.000$). Les filles ont tendance à répondre plutôt non à l'affirmation « la première fois on ne risque rien ».

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré ($p = 0.032$). Les élèves déclarant avoir le plus d'informations ont tendance à répondre plutôt non à l'affirmation « la première fois on ne risque rien ».

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ($p = 0.03$). Les élèves déclarant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à dire non tendance à répondre plutôt non à l'affirmation « la première fois on ne risque rien ».

Si tu n'es pas d'accord avec cette affirmation, à ton avis qu'est-ce qu'on risque ?

Tableau 82 : Risques encourus lors du premier rapport

Risque la "première fois" 1	Occurrence
Sida	**64**
Grossesse ou enfant	**42**
Maladie - IST	**15**
Problème de préservatif	**2**
Peur des parents	**1**
Tout peut arriver	**1**
Complication	**1**
Douleur	**1**
Ne sais pas	**1**
Total	**128**

Tableau 83 : Risques encourus lors du premier rapport

Risque la "première fois" 2	Occurrence
Grossesse ou enfant	**25**
IST - IST	**5**
Total	**30**

On peut noter le nombre décroissant de réponses entre les trois propositions de réponse (128 - 30). Les représentations sont essentiellement celles du Sida ou d'une grossesse. Des réponses interpellent : « je ne sais pas », « la peur des parents », « complication », « douleur », « problème de préservatif », » tout peut arriver ».

***Q29. La pilule contraceptive est un moyen pour éviter une infection sexuellement transmissible**:*

20 NR sur 275 soit 7,3 %
❏ Non : 53,7 %
❏ Oui : 44,3 %

Des différences existent en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0.028). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à dire que la pilule contraceptive n'est pas un moyen pour éviter une IST.

Q30. L'IVG est une méthode de contraception :

13 NR sur 275 soit 4,7 %
❏ Non : 41, 2 %
❏ Oui : 58,8 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p = 0,02). Les filles ont plutôt tendance à dire que l'IVG n'est pas une méthode de contraception.

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,05). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à dire que l'IVG n'est pas une méthode de contraception.

Q31. Le préservatif protège d'un risque de grossesse :

81 NR sur 275 soit 29,5 %

❏ Non : 14, 9 %

❏ Oui : 85,1 %

Q32. Sais-tu ce que c'est qu'une interruption volontaire de grossesse ?

20 NR sur 275 soit 7,3 %

❏ Non : 48,6 %

❏ Oui : 51,4 %

3.3.3 Traitement des questions du champ psychoaffectif

Q5. Combien d'ami(es) as-tu ?

6 NR sur 275 soit 2,2 %

Aucun : 3,0 % - Un(e) : 1,9 %

Deux : 3,3 % - Trois ou plus : 91,8 %

Q7. Penses-tu être :

21 NR sur 275 soit 7,5 %

Pas sûr(e) du tout de toi: 9,1 % - Pas sûr(e) de toi: 15,4 %

Plutôt sûr(e) de toi: 45,7 % - Sûr(e) de toi : 29,9 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p < 0.000). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à avoir une meilleure estime de soi.

Q8. Penses-tu connaître ton corps ?

2 NR sur 275 soit 0,7 %

Pas du tout : 0,4 % - Un peu : 13,9 %

Assez bien : 30,8 % - Très bien : 54,9 %

Q15. Penses-tu être :

27 NR sur 275 soit 9,8 %
- je ne m'intéresse pas à mon apparence physique ❑ 21,8 %
- physiquement pas attirant(e), pas beau, pas belle ❑ 3,2 %
- moyennement attirant(e) ❑ 30,2 %
- physiquement attirant(e), beau, belle ❑ 44,8 %

Q12. Tu es plus attiré (e) par :

11 NR sur 275 soit 4,0 %
Les garçons : 38,6 %
Les filles : 61,4 %

Q13.a On reconnaît un(e) homosexuel(le) à son attitude :

9 NR sur 275 soit 3,3 %
D'accord : 37,2 % - Plutôt d'accord : 25,2 %
Pas trop d'accord : 16,2 % - Pas d'accord du tout : 21,4 %

Q13.b Le chagrin d'amour, c'est une histoire de fille :

10 NR sur 275 soit 3,5 %
D'accord : 37,2 % - Plutôt d'accord : 25,2 %
Pas trop d'accord : 16,2 % - Pas d'accord du tout : 27,9 %

Q13.c Avec les « tenues qu'elles portent », c'est un appel au viol :

17 NR sur 275 soit 6,2 %
D'accord : 15,9 % - Plutôt d'accord : 18,6 %
Pas trop d'accord : 23,3 % - Pas d'accord du tout : 42,2 %

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p = 0,012). Les élèves déclarant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à ne pas être d'accord avec l'affirmation « avec les tenues qu'elles portent, c'est un appel au viol ».

Q13.d Les garçons « ne pensent qu'à ça » :

14 NR sur 275 soit 5,1 %
D'accord : 30,3 % - Plutôt d'accord : 22,2 %
Pas trop d'accord : 25,3 % - Pas d'accord du tout : 22,2 %

Q13.e Les filles provoquent les garçons et ensuite elles disent non :

11 NR sur 275 soit 4,0 %
D'accord : 34,5 % - Plutôt d'accord : 22,3 %
Pas trop d'accord : 22,7 % - Pas d'accord du tout : 20,5 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,04). Les élèves de 3e ont tendance être d'accord avec l'affirmation « les filles provoquent et ensuite elles disent non ».

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p = 0,033). Les élèves déclarant qu' « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ont plutôt tendance à penser que « les filles provoquent et ensuite elles disent non ».

Q13.f Les garçons ne peuvent pas se faire violer :

14 NR sur 275 soit 5,1 %
D'accord : 30,3 % - Plutôt d'accord : 8,0 %
Pas trop d'accord : 19,9 % - Pas d'accord du tout : 41,8 **%**

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,022). Les élèves de 4e ont tendance à être d'accord avec l'affirmation « les garçons ne peuvent pas se faire violer ».

Q13.g On peut toujours dire non :

14 NR sur 275 soit 5,1 %
D'accord : 16,1 % Plutôt d'accord : 11,5 %
Pas trop d'accord : 11,5 % - Pas d'accord du tout : 60,9 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,026). Les élèves de 3e ont tendance à dire « on peut toujours dire non ».

Q13.f Les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles

15 NR sur 275 soit 5,5 %
D'accord : 14,2 % - Plutôt d'accord : 14,2 %
Pas trop d'accord : 22,3 % - Pas d'accord du tout : 49,2 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,017). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à ne pas être d'accord sur le fait que « les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles ».

Q13.i Une fille qui propose un préservatif est une habituée :

18 NR sur 275 soit 6,5 %
D'accord : 23,0 % - Plutôt d'accord : 17,9 %
Pas trop d'accord : 26,5 % - Pas d'accord du tout : 32,7 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,003). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à ne pas être d'accord avec l'affirmation « une fille qui propose un préservatif est une habituée ».

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p < 0.000). Les élèves déclarant qu' « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ont tendance à être d'accord avec l'affirmation « une fille qui propose un préservatif est une habituée ».

Q14. Je pense que parler de sexualité au collège avec des adultes c'est :

3 NR sur 275 soit 1,1 %
Inutile : 23,2 % - Peu utile : 21,0 %
Utile : 30,5 % - Très utile : 25,4 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,01). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à penser que parler sexualité au collège avec des adultes est utile.

Q16. Pour parler de sexualité à l'école, je préfère que la classe soit partagée en :

8 NR sur 275 soit 2,9 %
Groupes mixtes (filles et garçons) : 54,7 %
Groupes non mixtes (filles séparées des garçons) : 45,3 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,001). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à penser qu'il faut être en groupes mixtes par parler de sexualité en classe.

Q43. Es-tu :

20 NR sur 275 soit 7,3 %
Pas du tout croyant : 31,4 % - Un peu croyant : 23,1 %
Assez croyant : 18,8 % - Très croyant : 26,7 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,022). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à être ou très croyants, ou pas du tout croyants.

Q44. Suivre les principes de la religion en matière de sexualité, c'est :

31 NR sur 275 soit 11,3 %
Pas du tout important : 35,7 % - Peu important : 14,8 %
Important : 12,3 % Très important : 37,3 %

Quels principes pour toi seraient les plus importants ?

Tableau 84 : Principes en matière de religion

Principe de la religion à suivre	Occurrence
Virginité	**17**
Respect du partenaire	**4**
Fidélité	**2**
Islam	**2**
Amour	**1**
Sexe	**1**
Préservatif	**1**
Prier	**1**
Religion ne doit pas être obstacle à relation amoureuse	**2**
Total	**31**

45. Pour toi, la violence dans un couple, c'est :

21 NR sur 275 soit 7,6 %
Tout à fait acceptable: 7,1 % - Acceptable: 3,5 %
Plutôt inacceptable: 10,2 % - Tout à fait inacceptable: 79,1 %

47. A quelles occasions as-tu eu le sentiment d'être rejeté (e) ?

Tableau 85 : Sentiment de rejet (a)

Sentiment de rejet 1	Occurrence
Parce que je ne me trouve pas belle	**2**
Quand je parle de sexe	**2**
Suite à une rupture amoureuse	**3**
Après avoir refusé qu'on me touche	**2**
Après une relation sexuelle	**1**
Suite au décès d'un membre de ma famille (un sentiment de solitude)	**1**
Après des embrouilles entre amis	**1**
Après avoir embrassé ma copine chez ses parents	**1**
Quand mon petit ami ne me parle pas	**1**
Quand personne ne me laisse parler	**1**
Quand une fille ne veut pas sortir avec moi	**3**
Quand tout le groupe fume sauf moi	**1**
Quand un pote allait vers toutes les filles	**1**
Car je suis en SEGPA	**1**
Dans ma classe	**1**
Tout le temps	**3**
Par une fille	**1**
Jamais	**37**
Total	**73**

Tableau 86 : Sentiment de rejet (b)

Sentiment de rejet 2	Occurrence
Avec mes camarades de classe	**1**
Parce que je me trouve trop mince	**1**
Parce que je me trouve trop grosse	**1**
Quand j'embrasse	**1**
Quand je demande à une fille et qu'elle me dit non	**1**
Quand quelqu'un agresse une autre personne	**1**
Après avoir refusé de sortir avec quelqu'un	**1**
Quand un garçon refuse de sortir avec moi	**1**
Quand je fais la bise à une ancienne copine	**1**
Total	**9**

13 % ont eu le sentiment d'être rejeté un jour.

Les motifs : image de soi négative, suite à une relation amoureuse, problèmes relationnels, suite à des refus, d'une éventuelle relation amoureuse…

Q48. La diffusion d'images intimes sur internet ou sur le portable, c'est :

29 NR sur 275 soit 10,5 %
Tout à fait acceptable: 16,3 % - Acceptable: 8,9 %
Plutôt inacceptable: 15,0 % - Tout à fait inacceptable: 59,8 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p = 0,001). Les filles ont tendance à penser que la diffusion des images intimes sur internet est inacceptable.
Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,02). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à penser que la diffusion des images intimes sur internet est inacceptable.

Q49. Dévoiler son intimité sur internet, cela peut être :

21 NR sur 275 soit 7,6 %
Sans danger : 6,7 % - Un peu dangereux : 5,1 %
Dangereux : 8,3 % - Très dangereux : 79,9 %

Q34. Pour moi, l'homosexualité est ?

30 NR sur 275 soit 10,9%
Tout à fait inacceptable: 42,9 % - Plutôt inacceptable: 14,7 %
Acceptable: 10,2 % - Tout à fait acceptable: 32,2 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p < 0.000). Les garçons ont plutôt tendance à penser l'homosexualité inacceptable.
Des différences sont à noter en fonction du niveau de croyance (p = 0,016). Les élèves les plus croyants ont tendance à penser l'homosexualité inacceptable.

Q35. Pour moi, la masturbation, c'est :

30 NR sur 275 soit 10,9%

Tout à fait inacceptable: 23,4 % - Plutôt inacceptable: 12,6 %
Acceptable: 21,8 % - Tout à fait acceptable: 42,3 %

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p < 0.000). Les élèves pensant qu' « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ont tendance à trouver la masturbation acceptable.
Des différences sont à noter en fonction du sexe (p < 0.000). Les filles ont plutôt tendance à penser la masturbation inacceptable.

Q37. Il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe :

9 NR sur 275 soit 3,9%
❑ Non : 66,9 %
❑ Oui : 33,1 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe ($p < 0.000$). Les garçons ont plutôt tendance à être d'accord avec cette affirmation « il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe ».

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ($p = 0,035$). Les élèves pensant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à ne pas être d'accord avec l'affirmation « il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe ».

Q39. Un groupe de garçons condamnés pour avoir fait « tourner » une fille, pour toi, c'est :

27 NR sur 275 soit 9,8%
Tout à fait acceptable: 24,6 % Acceptable: 6,0 %
Plutôt inacceptable: 10,5 % Tout à fait inacceptable: 58,9 %

Q*41. Imposer des pratiques sexuelles pour faire partie d'un groupe, c'est :*

33 NR sur 275 soit 12,0 %
Tout à fait acceptable: 9,9 % - Acceptable: 5,8 %
Plutôt inacceptable: 12 % - Tout à fait inacceptable: 72,3 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré ($p = 0,026$). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à penser inacceptable le fait d'imposer des pratiques sexuelles pour faire partie d'un groupe.

3.3.4 Traitement des questions du champ social

Q10. Pour toi, une relation amoureuse, c'est d'abord :

36 NR sur 275 soit 13,1 %

Une recherche de plaisir physique	13,0 %	3,8 %	17,6 %	65,7 %	Un sentiment que l'on partage

Q17. As-tu déjà vu un film pornographique ?

8 NR sur 275 soit 2,9 %
Jamais : 44,6 %
Une fois : 22,8 % - Plusieurs fois : 20,6 % - Souvent : 12,0 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré ($p < 0.000$). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à n'avoir jamais ou une fois vu un film pornographique.

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : "un film porno est un bon moyen pour apprendre" ($p = 0,03$). Les élèves pensant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à ne pas avoir vu de film pornographique.

Si oui, à quel âge la première fois ?

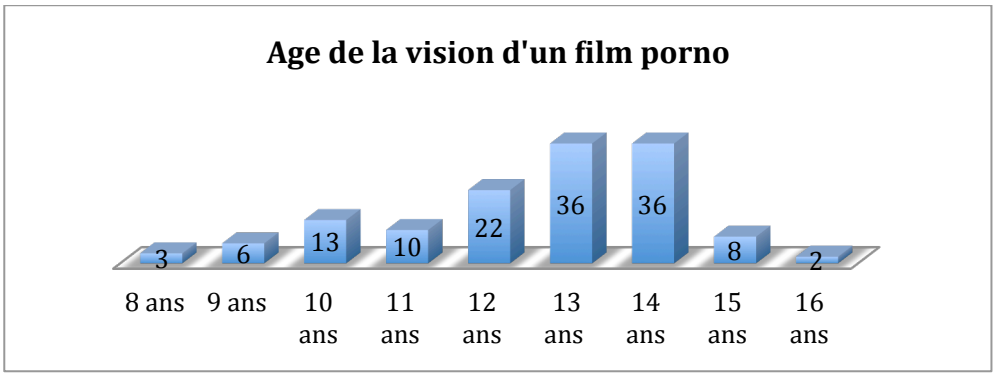


Figure 5 : Age de la première vision d'un film pornographique

Q13.j Un film porno c'est un bon moyen pour apprendre :

12 NR sur 275 soit 4,4 %
D'accord : 18,3 % Plutôt d'accord : 16,0 %
Pas trop d'accord : 23,2 % Pas d'accord du tout : 42,6 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré ($p = 0,047$). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à ne pas être d'accord avec l'affirmation « un film porno c'est un bon moyen pour apprendre ».

Q9. As-tu ou as-tu déjà eu un petit ami ou une petite amie ?

5 NR sur 275 soit 1,6 %
- Non : 17 %
- Oui : 83 %

Q24. As-tu déjà embrassé un(e) ami(e) sur la bouche ?

6 NR sur 275 soit 2,2 %
Non jamais : 24,5 %
Oui une fois 10,8 % - Plusieurs fois : 30,9 % - Souvent : 33,8 %

Q25. As-tu déjà partagé des caresses avec quelqu'un ?

9 NR sur 275 soit 3,3 %
Non jamais : 40,6 %
Oui une fois : 16,9 % - Plusieurs fois : 24,1 % - Souvent : 18,4 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,013). Les élèves déclarant ne pas avoir de bonnes informations ont tendance à ne pas avoir partagé de caresses.

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p = 0,017). Les élèves pensant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à ne pas avoir partagé de caresses.

Q26. As-tu déjà eu un rapport sexuel ?

6 NR sur 275 soit 2,2 %
Non jamais : 69,9 %
Oui une fois : 10,5 % - Plusieurs fois : 14,4 % - Souvent : 5,3 %

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p < 0.000). Les élèves déclarant avoir de bonnes informations ont tendance à avoir eu un rapport sexuel plusieurs fois ou souvent.

Des différences sont à noter en fonction du niveau de croyance (p = 0,05). Les élèves croyants ont tendance à ne jamais avoir eu de rapport sexuel.

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p = 0,012). Les élèves pensant qu' « un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre » ont tendance à ne jamais avoir eu de rapport sexuel.

Si tu as déjà eu un rapport, à quel âge ?

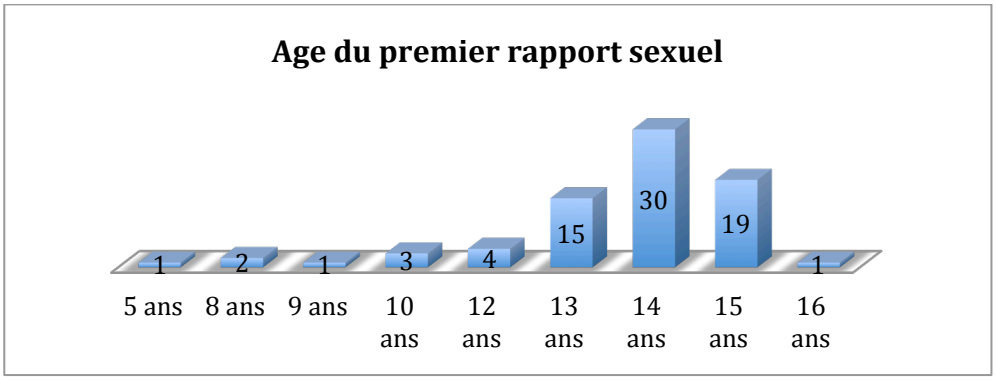


Figure 6 : Age du premier rapport sexuel

Q11. Dans certains cas, la famille choisit le futur mari de sa fille. Tu trouves que c'est:

23 NR sur 275 soit 8,4 %
Tout à fait acceptable: 7,1 % - Plutôt acceptable: 4,4 %
Plutôt inacceptable: 13, 5 % Tout à fait inacceptable: 75 %

Q13.k On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord

6 NR sur 275 soit 2,2 %
D'accord : 9,5 % - Plutôt d'accord : 4,5 %
Pas trop d'accord : 9,4 % - Pas d'accord du tout : 77,1 %

Q23. Pour toi, se procurer des préservatifs, c'est :

24 NR sur 275 soit 8,7 %
Très facile : 29,1 % - Facile : 35,9 %
Difficile : 23,1 % - Très difficile : 12,0 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p = 0,002). Les garçons ont tendance à déclarer plus facile se procurer des préservatifs.

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information déclaré (p = 0,001). Les élèves ayant un faible niveau de connaissance ont tendance à déclarer plus difficile de se procurer des préservatifs. Impact de l'information.

Des différences sont à noter en fonction de la déclaration : « un film porno est un bon moyen pour apprendre » (p = 0,04). Les élèves pensant qu' « un film porno est un bon moyen pour apprendre » ont tendance à déclarer très facile se procurer des préservatifs.

Q28. Une jeune fille mineure peut avoir droit à une méthode de contraception :

29 NR sur 275 soit 10,5 %
❏ Non : 70,7 %
❏ Oui : 29,3 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,002). Les élèves de 3e ont tendance à être d'accord avec l'affirmation « une jeune fille mineure peut avoir droit à une méthode de contraception ».

Q33. Lors d'une IVG pour une mineure, il faut l'accord d'un des parents ou du représentant légal :

52 NR sur 275 soit 18,9 %
❏ Non : 32,7 %
❏ Oui : 67,3 %

Q36. Un adolescent condamné à faire un an de prison pour un viol, pour toi c'est :

23 NR sur 275 soit 8,4 %
Tout à fait inacceptable: 29,0 % - Plutôt inacceptable: 5,6 %
Acceptable: 9,1 % - Tout à fait acceptable: 56,3 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,023). Les élèves de 4e ont tendance à penser plutôt inacceptable le fait « un adolescent condamné à faire un an de prison pour un viol ».

Q3. En matière de sexualité en général, avec qui en as-tu déjà discuté ?

Tableau 87 : Personnes interrogées en matière de sexualité

Personne	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	NR
Mère	**59,90%**	**29,40%**	**6,50%**	**4,20%**	**13 - 4,7 %**
Père	**80,10%**	**14,50%**	**3,90%**	**1,60%**	**19 - 6,9 %**
Frère	**82,00%**	**8,30%**	**5,20%**	**3,60%**	**23 - 8,4 %**
Sœur	**73,10%**	**19,30%**	**5,50%**	**2,10%**	**37 - 13,5 %**
Autres membres	**73,20%**	**16,80%**	**7,20%**	**2,80%**	**25 - 9,1 %**
Copains	**43,00%**	**27,10%**	**15,50%**	**14,30%**	**17 - 6,2 %**
Copines	**43,70%**	**30,60%**	**15,90%**	**9,90%**	**23 - 8,4 %**
Professeurs	**58,50%**	**19,40%**	**15,00%**	**7,10%**	**22 - 8 %**
Infirmière scolaire	**76,30%**	**17,40%**	**4,30%**	**2,00%**	**22 - 8 %**
Médecin scolaire	**87,90%**	**8,90%**	**2,40%**	**0,40%**	**27 - 9,8 %**
Assistante sociale	**92,50%**	**5,50%**	**2,00%**	**0%**	**21- 7,6 %**

Des différences sont à noter en fonction du niveau de croyance pour le père (p = 0,034), les copines (0,03) et l'assistante sociale (P = 0,03). Plus les élèves sont croyants et moins ils en parlent avec leur père, les copines ou l'assistante sociale.

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information pour le père (p = 0,03), les copains (p = 0, 01) et le médecin (0,05). La tendance est que plus le niveau d'information des élèves en matière de sexualité est bon, meilleure est la communication avec le père, les copains ou le médecin).

Q4. As-tu trouvé des informations sur la sexualité :

Tableau 88 : Moyen d'information sur la sexualité

Informations	Oui	Non	NR
Télévision	**51,00%**	**49,00%**	**16 - 5,8 %**
Presse	**25,50%**	**74,50%**	**22 - 8,0 %**
Radio	**27,80%**	**72,20%**	**20 - 7,3 %**
Centre social	**13,00%**	**87,00%**	**22 - 8,0 %**
École	**69,00%**	**31,00%**	**14 - 5,1 %**
Livres	**50,80%**	**49,20%**	**21 - 7,6 %**
Internet	**49,20%**	**50,80%**	**21 - 7,6 %**
Ailleurs	**21,90%**	**78,10%**	**23 - 8,4 %**

Des différences sont à noter en fonction du niveau d'information pour le radio (p = 0,005), internet (p < 0.000) et ailleurs (p = 0,004). Les élèves déclarant ayant de bonnes informations en matière de sexualité ont tendance à dire être informés par la radio et ailleurs, mais pas par internet.

Des différences sont à noter en fonction de la classe pour les livres (p = 0,002). Les élèves de 3e ont tendance à déclarer être davantage informés par les livres (les manuels scolaires ?)

Si ailleurs, où ?

Tableau 89 : Autres moyens d'information sur la sexualité

Qui ? Où ?	Occurrence
Copains/copines	**10**
Quartier	**8**
Famille	**3**
Planning familial	**2**
Télévision	**1**
Film pornographique	**1**
Total	**25**

Q38. Est-ce que c'est difficile de parler de sexualité avec des adultes ?

8 NR sur 275 soit 2,9 %
Non : 17,2 % - Un peu : 33,0 %
Oui assez : 22,5 % - Oui très : 27,3 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p= 0,014). Les filles déclarent plus difficile de parler sexualité avec un adulte.

Q46. As-tu déjà eu une séquence en éducation à la sexualité au collège ?

23 NR sur 275 soit 8,4 %
❏ Non : 39,3 %
❏ Oui : 66,7 %

Des différences sont à noter en fonction du sexe (p = 0,005). Les garçons ont tendance à dire plutôt non au fait d'avoir en une séquence en éducation à la sexualité ».

Si oui, en quelle classe ?

Tableau 90 : Clase où l'élève a vécu une séquence d'éducation à la sexualité

Classe	Occurrence
3e	**16**
4e	**51**
4e-3e	**3**
5e	**20**
5e-4e	**3**
5e-4e-3e	**1**
6e	**18**
6e-5e	**3**
6e-5e-4e	**4**
6e-5e-4e-3e	**1**
CE2	**2**
Total	**122**

Q40. Connais-tu des associations qui pourraient répondre à tes questions ou t'aider en matière de sexualité ?

14 NR sur 275 soit 5,1 %
❏ Non : 78,5 %
❏ Oui : 21,5 %

Des différences sont à noter en fonction de la classe (p = 0,001). Les élèves de 4e ont tendance à ne pas connaître des associations.

Si oui, lesquels ?

Tableau 91 : Associations ressources en matière de sexualité

Associations	Occurrence
Association contre le sida	**1**
Centre d'information	**1**
Centre social	**1**
CPEF	**2**
Infirmerie	**1**
Maison familiale	**1**
Médecin	**1**
Planning familial	**29**
Police	**1**
Porno sexe	**1**
Sida action	**1**
Total	**40**

Tableau 92 : Adultes ressources pour parler de sexualité

Adultes ressources	Occurrence
Mère	**38**
Père	**3**
Parents	**10**
Sœur	**7**
Frère	**7**
Grand-père	**1**
Cousins/Cousines	**10**
Tante	**4**
Oncle	**2**
Beau-père	**2**
Belle-sœur	**1**
Beau-frère	**2**
Famille	**3**
Proche	**3**
Copains	**25**
Infirmière	**5**
Médecin	**2**
Assistante sociale	**2**
Professeur	**4**
Éducateur	**1**
Surveillante	**1**
Total	**133**

Les adultes ressources sont principalement dans la famille (90 réponses), les copains ou proches (28 réponses) puis les adultes du collège (15 réponses).

4. ANALYSE DES RESULTATS

4.1 Les constats

4.1.1 Au niveau du champ biomédical

Dans cette partie, les principales dimensions relatives aux directives de santé publique ont été analysées, c'est-à-dire la contraception, la protection des IST et du sida. Nous avons tout d'abord mis en évidence le fait que les adolescents basent leurs actions sur un corpus de savoirs, sorte de code de conduite sensé permettre d'éviter les grossesses et les infections sexuellement transmissibles. Ce savoir est un savoir qui est constamment réélaboré, réactualisé par les pairs, les médias, l'éducation implicite et explicite, d'où l'importance des informations en matière d'éducation à la sexualité dans ce processus.

4.1.1.1 Les connaissances

Nous pouvons constater que l'information en matière de sexualité et de contraception reste lacunaire pour au moins un tiers des élèves interrogés. D'une manière générale, les résultats nous montrent que les connaissances déclarées des élèves semblent partielles sur les moyens de protection et de prévention des risques (préservatif, pilules contraceptives) connus. En effet, 43 % n'ont pas entendu parler de méthodes de contraception et 27 % pensent que « la première fois on ne risque rien ».

Nous avons constaté que l'information à propos du Sida reste nécessaire, certaines questions révélant des connaissances sont là aussi très lacunaires, pour plus de 24 % des élèves de même que le fait de fréquenter sans danger un camarade atteint de cette maladie (près de 70% ont peur ou ne savent pas).

Quant aux questions relatives aux IST, nous pouvons affirmer que de manière générale elles sont connues pour 82% d'entre eux.

Il semble important de réaffirmer l'importance des informations en matière d'éducation à la sexualité notamment concernant ces sujets. Bien des questions laissent transparaître une demande importante d'informations, que ce soit au niveau de la contraception ou de la protection des IST/Sida. De plus, bien que l'intérêt pour ces dernières questions soit limité, il est important d'aborder ces questions et d'amener les élèves à une réflexion à ce sujet.

4.1.1.2 La prévention

En matière de prévention, des élèves sont en manque d'information. 30 % des élèves pensent que la pilule contraceptive est un moyen pour éviter une IST. 48 % ne savent pas ce qu'est une IVG et 58 % pensent qu'elle est une méthode de contraception. En ce qui concerne le préservatif, si ce dernier semble être rentré dans les mœurs, 35 % estiment qu'il est difficile pour eux de s'en procurer, 14 % pensent qu'il présente un risque pour grossesse et 28 % ne savent pas s'en servir. Il est apparu aussi que des croyances étaient encore d'actualité. De plus, nous avons remarqué un certain flou dans la représentation des cas où un préservatif était absolument nécessaire et dans ceux où il ne l'est pas, cela risquant de compromettre son usage dans les cas où il s'avère effectivement nécessaire.

4.1.2 Au niveau du champ psychoaffectif

4.1.2.1 La relation à soi

Nous savons que les questions concernant les bouleversements liés à la puberté sont légion. Les élèves sont en effet très préoccupés par les modifications de leurs organes sexuels, signes visibles de leur féminité ou de leur masculinité. Pour vivre ces changements, les jeunes recherchent des normes auxquelles se référer, se rassurer. Souvent, c'est aussi dans un esprit de vérification du degré de sexuation de leur corps qu'ils en demandent. C'est pourquoi on trouve souvent des questions de type « techniques-normatives ».

4.1.2.2 Estime de soi et croyances

75 % des élèves ont une image positive d'eux-mêmes, néanmoins 35 % des élèves qui ne sont pas sûrs d'eux déclarent avoir une image négative d'eux-mêmes. 90 % des élèves déclarent bien connaître leur corps (q8) et très peu jusqu'à ce jour (2 %) ont eu le sentiment d'être rejetés. Par contre, 30 % des élèves trouvent la masturbation inacceptable.

65% des élèves interrogés sont croyants et le même pourcentage déclare qu'il est important «de suivre les principes de la religion» en matière de sexualité. A noter que le principe déclaré le plus important en matière de religion est la virginité.

4.1.2.3 Relation et respect de l'autre

L'esprit critique vis-à-vis des stéréotypes véhiculés dans la société n'est pas très affirmé. L'homophobie (q34, q37) est encore très présente dans les déclarations et la pornographie banalisée (q17). L'homosexualité est rejeté en grande majorité (57 %) et il est dit qu'insulter quelqu'un attiré par une personne du même sexe est normal (66 %). Les déclarations des garçons sont plus discriminantes, mais s'expliqueraient par l'homophobie très présente à cet âge et leur peur d'être « pénétré » alors qu'ils ne sont pas rassurés sur leur propre virilité (Pelège, Picod ; 2010).

Par contre, toute violence est jugée inacceptable (89 %), de même qu'imposer des pratiques sexuelles (84%) ou que toucher les parties intimes d'une autre personne (86%).

4.1.2.4 Esprit critique et responsabilité

Si une relation amoureuse, c'est d'abord un sentiment que l'on partage (83,2 %), le sexisme est cependant présent à différents degrés :

- Le chagrin d'amour c'est une histoire de fille pour 55 %
- Les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles pour 28 %
- Les garçons « ne pensent qu'à ça » pour 52,5 %
- Avec les « tenues qu'elles portent » c'est un appel au viol pour 34 %
- Les filles provoquent les garçons et ensuite elles disent non pour 56,8 %
- Une fille qui propose un préservatif est une habituée pour 40 %

Il est intéressant de noter que les filles sont plus intolérantes que les garçons sur les tenues.

4.1.3 Au niveau du champ social

4.1.3.1 Internet

En ce qui concerne la diffusion d'images intimes sur internet, 74 % des élèves la trouvent inacceptable et 88 % trouvent dangereux de dévoiler leur intimité. C'est plutôt rassurant, mais un % - faible certes - d'élèves reste un public à risque. Ainsi est mis en évidence le rôle que devraient jouer les adultes dans cette quête de sens, ainsi que l'importance des informations dans une optique permettant le développement du sens critique des élèves.

4.1.3.2 Droit

Au niveau du droit, les réponses nous interrogent. En effet, 69% des élèves jugent inacceptable une condamnation pour tournante et 44% une condamnation pour viol. Il semble que la gravité de ces actes ne soit pas perçue réellement en tant que telle. Il y a ici un réel problème et une information à transmettre de manière plus efficace et rigoureuse. Ceci semble cependant en contradiction avec le respect de l'autre et la violence évoqués plus avant. La question des « tournantes », pour les garçons qui déclarent ne pas être d'accord avec la sanction, nous permet penser que, pour ces garçons, « l'effet groupe » dilue la responsabilité individuelle. Les représentations des élèves de Segpa concernant le respect de l'autre pourraient s'expliquer par une non intériorisation de certains interdits malgré une pratique sexuelle assez avancée. Sur un autre plan, 67 % des jeunes ont une information erronée en ce qui concerne la possibilité d'une IVG sans autorisation des parents pour une mineure.

4.1.3.3 Regard sur la pornographie

55, 4 % des élèves déclarent avoir déjà vu un film pornographique ; parmi ces derniers, 16,2% avant 10 ans, 23,5% entre 10 et 12 ans, 52,9% entre 12 et 14 ans et 7,4 % après 14 ans. Le recours à ce type d'images peut s'expliquer principalement par le besoin des jeunes d'avoir des modèles identificatoires concernant les pratiques sexuelles.
Cependant, ils sont seulement 34,2 % sur le total à penser « qu'un film pornographique est un bon moyen pour apprendre ».

4.1.3.4 Ressources

69 % des élèves ont des difficultés à parler de sexualité avec les adultes. L'adulte déclaré «avec qui parler en cas de souci» (q3) est la mère (15 %) ou un autre membre de la famille (22,30 %). Mais 62% disent connaître un adulte avec qui en parler en cas de souci. De plus, les lieux et les personnes ressources (q4, q40, q42) sont peu connus.
Enfin, 39 % déclarent ne pas avoir eu une séquence en éducation à la sexualité et 55 % pensent que c'est utile d'en parler au collège.

4.1.4 Les pratiques déclarées

D'après l'étude La santé des collégiens en France / 2010 (Godeau, 2012), même si l'expérience sexuelle est encore rare parmi les collégiens, cette période de la scolarité

est profondément marquée par les premiers échanges affectifs et amoureux. Chez les élèves de 4e et 3e, 79,6 % des garçons et 75,4 % des filles déclarent avoir déjà eu un petit copain ou une petite copine et presque autant (respectivement 76,9 % et 71,7 %) ont déjà embrassé quelqu'un sur la bouche. Ces premières relations sont naturellement plus nombreuses en 3e qu'en 4e, et ce pour les deux genres, et les garçons ont plus tendance à déclarer avoir eu une petite amie et avoir embrassé que le font les filles. Ces proportions augmentent significativement entre la 4e et la 3e

Près d'un élève sur cinq (17,8%) en classe de 4e ou de 3e déclare avoir eu des rapports sexuels, les garçons étant significativement plus nombreux que les filles dans ce cas (22% vs 13,7%). La proportion d'élèves de 3e ayant eu des rapports sexuels est plus élevée que celle des élèves de 4e (24,2% vs 11,2%) et ce pour les deux genres. Parmi cette population d'élèves de 3e et de 4e sexuellement initiés, près de deux répondants sur cinq (38,2 %) déclarent avoir eu leur premier rapport très précocement, c'est-à-dire à 13 ans ou avant, les garçons plus souvent que les filles (44,9 % vs 27,9 %). Les deux tiers des élèves sexuellement initiés (64,5 %) déclarent avoir eu leur premier rapport avant 15 ans, les garçons étant plus nombreux que les filles dans ce cas (70,9 % vs 55,1 %). Ces différences entre garçons et filles se maintiennent quel que soit le niveau scolaire. Peu d'élèves (2,4 %) déclarent que leur premier rapport a eu lieu avec une personne du même sexe, sans différence entre les genres, ni de variation suivant la classe.

Dans notre enquête, 83 % des élèves ont déjà eu un(e) petit(e) ami(e), ce qui est notable. Les pratiques sont dégressives entre le baiser (75 %), les caresses (59 %) et l'acte sexuel - au moins une fois - (30%). Ceci est en corrélation avec les résultats de l'enquête citée précédemment. Ces déclarations que nous avons obtenues sont en concordance avec l'ontogénèse : les garçons sont dans l'extériorisation alors que les filles plutôt dans l'intériorisation (Pelège P., Picod C. ; 2010). Cela laisse supposer que les garçons font une « sur-déclaration » et qu'à l'inverse les filles une « sous-déclaration » en ce qui concerne les pratiques.

4.1.5 L'incidence des variables indépendantes

Suite à l'analyse croisée de certains résultats, il nous paraît important de dégager des

pistes de réflexions autour de quelques variables avec les réserves nécessaires.

Le niveau de classe

Les élèves de 3e auraient tendance :

- à avoir les meilleures informations en matière de sexualité ;
- à déclarer connaître davantage de méthodes de contraception ;
- à déclarer connaître davantage de façons de se protéger du Sida ;
- à déclarer savoir se servir d'un préservatif ;
- à être d'accord avec l'affirmation « une jeune fille mineure peut avoir droit à une méthode de contraception » ;
- à déclarer être davantage informés par les livres.

Les élèves de 4e ont tendance :

- à penser plutôt inacceptable le fait « un adolescent condamné à faire un an de prison pour un viol ».
- à ne pas connaître des associations.

Le niveau de classe a une influence sur certaines réponses. Les élèves de 3e sont plus informés que ceux de 4e. On peut penser que cela serait dû – en partie ? - à une information délivrée en classe.

Le niveau de croyance

Les élèves plus croyants auraient tendance :

- à être moins informés que les autres en matière de sexualité ;
- à penser l'homosexualité inacceptable ;
- à ne jamais avoir eu de rapport sexuel ;
- à ne pas parler de sexualité avec leur père, les copines ou l'assistante sociale.

Le niveau de croyance pourrait avoir une influence sur le défaut d'information, de communication voire même de pratiques en matière de sexualité.

Le niveau d'information déclaré

Les élèves les plus informés ont plutôt tendance :

- à déclarer savoir se servir d'un préservatif ;
- à répondre plutôt non à l'affirmation « la première fois on ne risque rien » ;
- à dire que la pilule contraceptive n'est pas un moyen pour éviter une IST ;
- à dire que l'IVG n'est pas une méthode de contraception ;
- à avoir une meilleure estime de soi ;
- à ne pas être d'accord sur le fait que « les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles » :
- à ne pas être d'accord avec l'affirmation « une fille qui propose un préservatif est une habituée » ;
- à penser qu'il faut être en groupes mixtes par parler de sexualité ;
- à être ou très croyants, ou pas du tout croyant ;
- à penser que la diffusion des images sur internet est inacceptable ;
- à penser inacceptable le fait d'imposer des pratiques sexuelles pour faire partie d'un groupe.
- à n'avoir jamais ou une fois vu un film pornographique ;
- à ne pas être d'accord avec l'affirmation « un film porno c'est un bon moyen pour apprendre » ;
- avoir eu un rapport sexuel plusieurs fois ou souvent ;
- à avoir une meilleure communication avec le père, les copains ou le médecin) ;
- à dire être informés par la radio et ailleurs, mais pas par internet.

Les élèves ayant un faible niveau de connaissance ont tendance à :
- déclarer plus difficile se procurer des préservatifs ;
- à ne pas avoir partagé de caresses.

Un bon niveau d'information en matière de sexualité semble avoir une influence « positive » sur les conceptions exprimées par les élèves.

Le sexe

Les garçons ont tendance :
- à déclarer plus facile se procurer des préservatifs.
- à penser l'homosexualité inacceptable.
- à être d'accord avec cette affirmation « il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe ***».***

- à dire plutôt non au fait d'avoir eu une séquence en éducation à la sexualité ».

Les filles ont tendance :

- à répondre plutôt non à l'affirmation « la première fois on ne risque rien » (seraient-elles plus prudentes ?).
- à dire que l'IVG n'est pas une méthode de contraception
- à penser la masturbation inacceptable
- à penser que la diffusion des images sur internet est inacceptable.

Les garçons auraient tendance à avoir un regard plus négatif face à l'homosexualité ; les filles seraient plus informées en matière de contraception et accepteraient moins la diffusion d'images intimes ou le fait de se masturber.

Le film porno est bon moyen pour apprendre

Les élèves déclarant qu'un film porno n'est pas un bon moyen pour apprendre ont tendance :

- à ne pas être pas d'accord avec l'affirmation « avec les tenues qu'elles portent, c'est un appel au viol ».
- à ne pas avoir vu de film pornographique.
- à ne pas avoir partagé de caresses.
- à ne jamais avoir eu de rapport sexuel.

Les élèves déclarant que le film est un bon moyen pour apprendre ont tendance

- à être d'accord avec l'affirmation « une fille qui propose un préservatif est une habituée ».
- à trouver la masturbation acceptable.
- à ne pas être d'accord avec l'affirmation « il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe ».
- à déclarer très facile se procurer des préservatifs.

Le fait de penser qu'un film pornographique est un bon moyen pour apprendre aurait une influence sur les pratiques mais également sur le regard - que nous pourrions penser « négatif » - porté sur les homosexuels ou les filles.

4.2 En conclusion

Nous avons tour à tour abordé au cours de notre recherche les réflexions des élèves sur leur propre sexualité, leurs appréhensions face aux questions liées à la contraception et à la protection des IST/sida, leurs nombreuses interrogations posées lors du passage à la puberté. Passage unique pour chacun, mais parfois tellement nouveau, que la recherche d'une norme sur laquelle s'appuyer est très présente. Par ailleurs, nous avons aussi interrogé leurs préoccupations. C'est notamment le cas des questions liées à la pornographie et à l'homosexualité. Nous avons perçu en filigrane la complexité et les contradictions propres à cette période de la vie.

Bonnet résume en quelques lignes les tensions en jeu auxquelles sont confrontés les adolescents de notre époque : « *[Le discours actuel sur le sexe est normatif]* (Deleu, 2000). *La plupart des spécialistes de l'adolescence le signalent : la nouvelle exigence de normalité qu'on impose aux jeunes en matière de sexualité, sous prétexte de liberté à tout prix, représente pour eux un obstacle majeur. Leur angoisse autrefois venait de ce qu'ils ne pouvaient exprimer leurs envies sexuelles sans qu'on les réprimande ou qu'on les taxe de précocité maladive. Aujourd'hui, elle provient de ce qu'ils ont l'impression de ne pas être aussi performants qu'il le faut, ou bien d'être en retard, de ne pas correspondre aux canons du moment. [Cette exigence de normalité peut constituer pour beaucoup d'adolescents le premier écran d'anxiété ou d'angoisse face à la sexualité, masquant le registre plus personnel des fantaisies et des fantasmes sexuels]* (Braconnier, Marcelli, 1998). *C'est la raison pour laquelle ils sont si nombreux à retourner vers les images pornographiques, espérant y trouver comment s'y prendre et comment s'exciter, avant même d'en avoir vraiment envie ou de l'avoir fantasmé* ».

Concernant l'analyse elle-même, nous avons constaté que les thématiques abordées sont d'une hétérogénéité et d'une richesse particulière, preuve que les jeunes parlent entre eux de sexualité, mais que certaines questions restent souvent en suspend. Le contexte de l'éducation à la sexualité doit justement servir de catalyseur à ce processus de construction d'un savoir. Car d'une part, elle permet l'ouverture d'un dialogue entre filles et garçons, qui débattent ensemble de ces thématiques qui ne sont que rarement abordées dans la mixité et, d'autre part, la mise en commun des préoccupations de chacun permet la construction d'une réflexion et le développement d'un sens critique.

Cependant, nous savons sur les questions relatives à la sexualité, à la contraception, aux IST et au Sida sont primordiales. Tout le travail des enseignants et des infirmières consistera dès lors à amener les élèves à parler. Comme l'affirme P.-A. Michaud, « *Ne devrions-nous pas, - comme parents, enseignants, éducateurs ou animateurs – parler de ces problèmes, même s'ils ne suscitent pas d'intérêt de prime abord ?* » (Weber, 2011).

On peut dire également que les élèves ont en majorité une vision plutôt positive de la sexualité tournée vers la découverte dans une tentative de comprendre tous ces bouleversements, et ce, tout en ayant à l'esprit l'existence de risques inhérents. Cette constatation va dans le sens de la philosophie d'intervention de l'éducation à la sexualité qui se donne pour mission de présenter une sexualité positive (*travailler pour*) tout en intégrant les risques liés (*lutter contre*). De manière générale, nous pouvons donc affirmer que les élèves ont bien compris les buts et objectifs des interventions en matière d'éducation à la sexualité et les questions en lien.

Gardons à l'esprit qu'« *il n'y a pas d'adolescence sans prise de risques. (...) Les jeunes n'ont pas uniquement des problèmes à résoudre, mais aussi des ressources à développer. Il faut les aider à acquérir des compétences pour réussir à surmonter et non seulement éviter les difficultés qu'ils rencontrent* » (Caflisch, 2003). Les cours d'éducation à la sexualité sont ainsi un des moments clé permettant ces apprentissages à la fois relationnels et techniques. D'une manière générale, les compétences sociales et civiques (MEN, 2006) sont à développer : les textes engagent fortement les adultes à privilégier cet aspect du développement de la personne dans le cadre de leur mission éducative et ce quelle que soit leur position dans l'institution. Il s'agit non seulement de transférer des savoirs mais de permettre la construction de compétences psychosociales.

Les réponses des élèves au questionnaire et l'analyse que nous avons effectuée nous permettent de répondre de façon positive aux hypothèses de départ :

- Les connaissances en termes de ressources et de prévention de la part des élèves sont partielles et parfois insuffisantes. Notre recherche semble confirmer cette première hypothèse. Il existe une méconnaissance de la part des élèves des structures éducatives, puisque presque huit élèves sur dix affirment ne pas connaître

d'associations. De plus, les connaissances concernant le Sida sont imparfaites, de même celles concernant la prévention, la pilule et l'IVG.

- L'intérêt en matière de sexualité porté par les élèves n'est pas seulement biomédical.

En évoquant par trois mots leur conception de la sexualité, les élèves de Segpa recouvrent bien - de façon inégale certes - les trois champs : social, psychoaffectif et biomédical. Ces résultats semblent être en décalage avec les contenus abordés par les enseignants (**Chapitre 5**) qui privilégient majoritairement les aspects biologiques. De plus, la question 50 permet aux élèves d'exprimer des interrogations sur les trois champs précités. Enfin, les élèves ont répondu en très grande majorité au questionnaire sans éluder les questions même les plus sensibles et du domaine de l'intime.

De plus, un certain nombre de conceptions ou de pratiques peut constituer des facteurs à risques pour les élèves, sur le plan de la santé ou par rapport à la loi. En matière de prévention, 43% n'ont pas entendu parler de méthodes de contraception et 27% pensent que « la première fois on ne risque rien ». En ce qui concerne le préservatif, 28% ne savent pas s'en servir. Au niveau du respect, mais en relation avec la loi, 16% pourraient imposer des pratiques sexuelles et 14% toucher les parties intimes d'une autre personne sans son accord. 69% des élèves jugent inacceptable une condamnation pour une « tournante » et 44% inacceptable une condamnation pour viol. Enfin, 38 % disent ne pas connaître un adulte avec en parler qui en cas de souci.

[…]
Jusqu'aux pieds, sa burqa austère
Est garante de sa décence
Elle prévient la concupiscence
Des hommes auxquels elle pourrait plaire
Un regard jugé impudique
Serait mortel pour la captive
Elle pourrait finir brûlée vive
Lapidée en place publique

Quand la femme est grillagée
Toutes les femmes sont outragées
Les hommes les ont rejetées
Dans l'obscurité

Jeunes femmes, larguez les amarres
Refusez ces coutumes barbares
Dites non au manichéisme
Au retour à l'obscurantisme
Jetez ce moucharabieh triste
Né de coutumes esclavagistes
Et au lieu de porter ce voile
Allez vous-en, mettez les voiles

Quand la femme est grillagée
Toutes les femmes sont outragées
Les hommes les ont rejetées
Dans l'obscurité

La femme grillagée
Paroles et Musique de Pierre Perret - 2010

Chapitre 8 : Débat…

PARTIE 3

1. COMPLEMENTS SUR SEXUALITE ET SOCIETE

1.1 Le poids de l'opinion publique et des médias

1.1.1 L'éducation à la sexualité face à l'opinion publique : un sujet parfois brûlant

L'éducation à la sexualité est parfois un véritable sujet brûlant à l'Education Nationale. En voici un extrait récent repris par le journal *Le Monde*[80] :

« (...) En 2010, Le Baiser de la lune - un film d'animation narrant l'histoire d'amour entre Félix le poisson-chat et Léon le poisson-lune – avait provoqué un tollé. Tant et si bien que le ministre de l'éducation, Luc Chatel, s'était finalement opposé à sa projection en primaire. Cette fois-ci, c'est au tour de plusieurs manuels scolaires de déclencher l'ire des parlementaires de la majorité. Quatre-vingts députés UMP ont demandé, mardi 30 août, à Luc Chatel, le retrait de manuels qui expliquent "l'identité sexuelle" des individus autant par le contexte socioculturel que par leur sexe biologique. (...) » **(Annexe 25 A).**

Dans un deuxième extrait un groupe de chercheurs en sciences sociales adressait une lettre ouverte indignée au ministre de l'Education Nationale[81] d'alors :

« Monsieur le ministre de l'Education nationale, nous, chercheuses et chercheurs, sociologues, anthropologues, historiens, démographes, vous faisons part de notre indignation devant les revendications formulées le 30 août dernier par un groupe de députés à propos des enseignements relatifs aux questions de genre en lycée, suivis lundi 12 septembre par 113 sénateurs. (...). En réalité, les manuels scolaires ne font ici qu'appliquer strictement le programme d'enseignement que vous avez vous-même validé en votre qualité de ministre de l'Education nationale et qui sont énoncées dans le Bulletin officiel de l'Education nationale. (...) Prendre en compte le fait que la sexualité n'a pas pour seule fin la reproduction mais aussi la recherche des plaisirs, dire aux jeunes scolarisés qu'être une femme ou un homme ne conduit pas nécessairement à une seule forme de sexualité remplit bien une mission de santé publique puisque cela permet de battre en brèche les préjugés, de lutter contre les discriminations sexistes et homophobes et de favoriser un mieux-être. **(Annexe 25 B)**

[80] Le Monde.fr, « Des députés UMP contestent la notion d'"identité sexuelle" expliquée par certains manuels scolaires ». Article publié le 30 août 2011.
[81] Edition participative : Les invités de Mediapart « Pourquoi cacher le genre, Monsieur le ministre ? » www.mediapart.fr, Article publié le 14 septembre 2011.

1.1.2 Un sujet brûlant mais pas tout à fait élucidé

En 2010, le journal *Le Figaro* rapportait en effet, dans deux articles, une focalisation des interventions en matière de sexualité sur les reproduction et les IST, mais aussi le caractère obligatoire très inégalement et partiellement appliqué :

- *« ... Aujourd'hui, les cours d'éducation sexuelle à l'école se focalisent toujours sur la reproduction et la prévention des maladies sexuellement transmissibles. Peu formés à ces questions délicates, les enseignants évitent souvent d'aborder le sujet, par crainte des réactions des parents. (...) L'éducation à la sexualité varie par ailleurs sensiblement d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre. Si le centre régional d'information et de prévention du sida (Crips) intervient dans la quasi-totalité des établissements scolaires d'Île-de-France, grâce aux financements de la région, d'autres sont beaucoup moins bien lotis. (...)En réalité, environ un quart des établissements scolaires bénéficierait d'une intervention extérieure dans l'année. »*[82] **(Annexe 25 C)**

- *« Un rapport remis mardi au ministère de la Santé affirme que la stagnation du nombre d'IVG pratiquées en France est notamment due au manque d'efficacité des politiques d'éducation sexuelle en milieu scolaire.(...) . L'Igas pointe en premier lieu la faible application des dispositifs d'éducation sexuelle en milieu scolaire. (...). L'Igas regrette également que le caractère obligatoire des cours d'éducation sexuelle soit « très inégalement et partiellement appliqué » et déplore qu'il n'y ait pas eu de bilan sur leur mise en place depuis la loi de 2001. »*[83] **(Annexe 25 D)**

1.1.3 Des inquiétudes

Une inquiétude à l'égard de l'homosexualité persiste, qui prend la forme d'une difficulté persistante des parents à accepter que leurs enfants soient homosexuels et qui s'exprime de manière ouverte chez les conservateurs. En France, au carrefour de toutes ces anxiétés, se trouve la pornographie, dénoncée comme le danger par excellence pour la jeunesse. Elle entraînerait des pulsions d'imitation, de terribles complexes, une perte du sens de la réalité, des comportements violents. Les jeunes interrogés dans les cités visionnent des films pornographiques et savent apparemment bien que c'est du cinéma (Clair I., 2008). Si la pornographie constitue un abcès de fixation de l'anxiété adulte en France, dans d'autres pays, ce sont d'autres phénomènes qui symbolisent les dangers que courent la jeunesse et la société : la « grossesse adolescente », le déclin du mariage et de la famille, les dangers du Sida, la violence sexuelle, la baisse de la fécondité, la pédophilie,... Le paradoxe de l'anxiété sexuelle en France est qu'elle donne lieu à des discours très alarmistes, mais pas à de véritables croisades morales. Cela tient peut-être

[82] Lefigaro.fr. « Le casse-tête de l'éducation sexuelle à l'école », par Marie-Estelle Pech. Article publié le 4 février 2010.
[83] Lefigaro.fr. « L'efficacité de l'éducation sexuelle remise en cause », par Simon Benichou. Article publié le 2 février 2010

à l'absence de groupes religieux militants forts. Aucun groupe organisé ne recommande ainsi la mise en valeur de l'abstinence comme méthode d'éducation sexuelle comme aux Etats-Unis, comme le rappelle un récent article du *Monde.*[84]

1.2 La sexualité et la société

1.2.1 L'éducation à la sexualité face aux transformations de la société

Depuis quelques décennies, on assiste à des transformations sociales importantes : réduction de l'influence des Églises, mouvement de libération des femmes, légalisation de la contraception et de l'interruption volontaire de grossesse, éclatement de la notion traditionnelle de couple, mouvements gay et lesbien, augmentation des dévoilements d'abus sexuel, exploitation de la sexualité en produits de consommation, hédonisme et égocentrisme modernes, cyberpornographie, nouvelles technologies de reproduction, médication améliorant la capacité sexuelle,... Face à toutes ces révolutions, les jeunes sont encore plus agiles que les adultes et pourtant l'école n'en parle pas toujours. Comme tout cela n'existait pas. La libération de la sexualité a fait en sorte que de nombreux phénomènes sexuels, ayant longtemps fait l'objet de tabous et de silence, ont été propulsés soudainement à l'avant-scène.

De privée qu'elle était, la sexualité s'est mise à occuper de plus en plus la place publique. Les jeunes, tout comme les adultes, ne vivent pas en vase clos et peuvent être déstabilisés par ces modifications sociétales bruyantes et souvent ignorées à l'école (Bozon M., (2009). La grande peur des années 1950 était que les jeunes filles, par romantisme excessif, n'acceptent plus la retenue et la réserve qu'on attendait d'elles et qu'elles cèdent aux tentations du monde. La grande peur des années 2000, qui concerne désormais surtout la jeunesse masculine populaire (issue ou non de l'immigration), est celle d'une perte totale de repères moraux et sociaux et de l'émergence d'une sexualité sans frein ; elle est bien symbolisée par les polémiques récurrentes sur la pornographie. La panique morale contemporaine à l'égard de La sexualité des jeunes ne traduit pas une simple peur du changement ou une anxiété sexuelle vague ; elle met en avant un double standard de sexe et fonctionne comme rappel à l'ordre de genre. Selon cette

[84] Le Monde.fr. « "Abstinence-only" : la psychose américaine du sexe », par Delphine Roucaute, le 6 juillet 2012

représentation, partagée par les conservateurs et par la « gauche morale » (Fabre, Fassin, 2003), les jeunes femmes sont et doivent continuer à être un élément responsable et sexuellement modéré.

L'autonomie privée dont bénéficie la jeunesse des années 2000 s'inscrit dans une division implicite du travail amoureux et relationnel, qui fait des femmes les gardiennes privilégiées de la morale sexuelle. Chargées de contrôler le désir des hommes et les conséquences de l'activité sexuelle, elles ont toujours la responsabilité d'intéresser les hommes au couple (hétérosexuel) et à la procréation, le moment venu. La persistance d'une dichotomie intériorisée par les acteurs et renforcée par la panique morale adulte selon laquelle les femmes seraient mues principalement par des buts relationnels et affectifs et les hommes par des besoins sexuels impérieux tend à renforcer cette représentation des femmes comme agents civilisateurs des hommes. Elle ne favorise ni l'égalité entre les sexes ni l'égalité des désirs.

1.2.2 Une mixité parfois en recul

I. Clair (2007) nous rappelle que dans certains quartiers la mixité n'est pas toujours de mise : *« C. Boulnier, infirmière scolaire dans un collège du Val-de-Marne, témoigne de la difficulté grandissante de la communication entre filles et garçons : « En quinze ans, les relations sont devenues plus agressives, la relation amoureuse plus difficile. Ça peut aller jusqu'à donner des coups. On dirait que ces jeunes gens ne savent pas se caresser, se câliner ». Cette violence s'exprime, dans la cour de récréation, à travers un drôle de jeu apparu depuis la rentrée chez les élèves de 6e et de 5e : un garçon fait une croix avec son doigt sur le dos d'une jeune fille, qui devient alors, à son insu, une cible pour les autres garçons. « On ne flirte plus. On n'apprend plus à connaître l'autre sexe, le désir de l'autre. Afficher une relation amoureuse, c'est, pour les garçons, se montrer en situation de faiblesse, et, pour les filles, passer pour des « putains ». « Il y a vingt ans, les jeunes filles venaient pleurer dans mon infirmerie pour un chagrin d'amour. Maintenant, elles se plaignent d'être prises pour des moins que rien », note B. Piférini, infirmière dans un lycée des Hauts-de-Seine. « Chez les élèves de 4e et de 3e, poursuit C. Boulnier, se développe l'idée que dans la relation physique, on doit forcer les filles. Quand on les force, elles crient, ce qui, dans la logique de ces garçons, signifie qu'elles éprouvent du plaisir. Car dans les films pornographiques, que beaucoup de jeunes*

regardent en cachette, les filles crient. » "Les relations de couple sont très tendues, confirme Annie, infirmière dans un lycée professionnel de Marseille. Avec d'un côté la jeune fille, qui veut rester vierge, de l'autre le garçon, qui veut avoir un rapport sexuel avec pénétration. Du coup, les filles sont en souffrance, écartelées entre leur culture familiale, qui leur interdit de passer à l'acte, et la pression des garçons. »

Les jeunes filles des quartiers doivent désormais vivre sous le contrôle social de la cité, et supporter la violence et les harcèlements machistes. *« Il ne s'agit pas de stigmatiser la banlieue, se défend H. Orain, qui, pour la Fédération des maisons des potes, a recueilli dans un livre blanc le témoignage de dizaines de femmes. Toutes les filles ne sont pas victimes de tournantes ! Mais l'oppression est quotidienne, banale. Sur elles, le ghetto fait peser une pression permanente, qui les oblige à déployer une énergie folle pour se protéger, veiller constamment à leur réputation. Pas un instant de relâchement n'est possible. » Cela commence par l'habillement, le gros pull que l'on n'enlève qu'une fois arrivée au lycée. Porter une jupe, un décolleté, être maquillée, c'est immédiatement risquer de se faire traiter de « pute » ou de « salope ». Quelle que soit son apparence, une fille qui marche seule dans la rue échappe difficilement à l'insulte. Dans un espace public dominé par les garçons, « les filles doivent développer des stratégies de contournement compliquées pour éviter les groupes de garçons, faisant parfois de longs détours, explique H. Orain. Elles se déplacent rarement seules, plutôt en bandes de filles. Les seules qui échappent aux insultes sont les filles voilées ».*

1.2.3 Une hyper-sexualisation précoce du corps des préadolescentes

À l'adolescence, les jeunes garçons - dont force est de constater que les préoccupations sociales et scientifiques les interrogent nettement moins - et les jeunes filles vont réciter leurs gammes et mettre en scène des attitudes correspondant à leur genre, ainsi qu'à leur appartenance sociale. Si chaque génération tente de contourner les normes et assignations parentales, celles-ci se différencient selon les groupes sociaux. Ainsi les classes moyennes et supérieures cherchent à retarder l'hyper-sexualisation précoce du corps des filles (...), les parents des classes populaires encouragent et soutiennent ce phénomène (Mardon, 2011). Ces dernières voient culturellement la jeunesse comme un temps d'amusement et d'insouciance, alors que les groupes plus favorisés la construisent comme une propédeutique à l'entrée dans des responsabilités et le monde du travail.

C'est pourtant lors des années collège qu'une même génération est scolarisée ensemble. Alors que certaines expérimentent leur « potentiel érotique », d'autres prolongent les codes enfantins ; ceci tant dans les vêtements et accessoires que dans les attitudes, l'apprentissage et l'expérimentation des tenues affriolantes, poses alanguies et regard aguicheurs, qui se fait d'abord dans l'entre soi féminin. Il s'agit ensuite de s'affranchir de l'opprobre parental ou de l'interdit du règlement de l'école : dos nus, strings, décolletés plongeants, poitrines pigeonnantes, jupes très courtes, talons très hauts. Le corps d'enfant peut passer à une vitesse de météorite à un corps sexué érotisé. (Liotard & Jamain-Sanson, 2011). S'il est vrai que le temps de l'adolescence éprouve le regard de l'autre sexe, il est néanmoins permis de s'interroger sur les fonctions et mécanismes de ces contournements des limites (parentales, scolaires, morales). S'agit-il de montrer, de s'éprouver, de provoquer ? Les comportements d'apparence érotique ont-ils vraiment un sens sexuel ? Ces comportements font-ils de ces « petites filles » des dévergondées ? Le jeu des émois amoureux entre pairs de même âge a toujours existé, et ceci malgré le légendaire décalage de maturité entre garçons et filles au collège.

1.2.4 Les nouvelles technologies

Mais aujourd'hui la société a changé et les nouvelles technologies déplacent et brouillent les limites. Les parents sont parfois désemparés face à l'utilisation d'internet par leurs enfants ou adolescents ; ils sont souvent démunis face aux questions nouvelles, auxquelles leur génération n'a jamais été confrontée. Les nouvelles technologies inspirent, dans l'histoire des sciences et techniques, de la défiance. Il ne faut pas oublier que sur internet la consommation d'images et de sites pornographiques est le fait des adultes (ce qui constitue le premier motif de consultation d'images). Pour autant la responsabilité de l'éducation des enfants incombe à la famille et à la société. Le corps est toujours bien davantage que le corps. Les réseaux sociaux permettent une mise en scène de soi, une mise en scène de sa vie quotidienne, une théâtralisation de sa vie. Aujourd'hui internet est un amplificateur, sans limite, qui peut donner aussi l'illusion d'exister, et même d'être important, même un bref instant. Les dangers sont connus : addictions, harcèlements, pornographie, arnaques, usurpations d'identité. Pour des enfants, les jeux, les réseaux et les magazines juxtaposent mondes réel et virtuel, sans qu'ils ne puissent toujours les dissocier. La vraie vie ne souffre pas que l'on puisse dire

ou faire n'importe quoi, ou se montrer n'importe comment, il en va de même sur internet. Compter ses « amis » par centaines renvoie à une acception très différente de celle des générations antérieures (Boyd & Donath, 2004).

L'éducation et la prévention reposent bien entendu sur une complémentarité et une convergence entre institutions publiques, dont l'école, et les pratiques familiales. Si les politiques de prévention ne peuvent diaboliser les nouvelles technologies et les réseaux sociaux, stigmatiser les magazines ou les radios qui s'adressent aux jeunes (rappelons l'inquiétante augmentation des IVG et grossesses précoces), elles doivent cependant accompagner en temps réel les jeunes afin de les préserver d'excès dangereux pour leur intégrité et permettre aux parents de délimiter, dans l'espace domestique, les sites et les durées de connexion. La fonction de contrôle parental existe (Numéro vert Net écoute ou site www.netecoute.fr).

En effet parmi les enfants de 9 à 16 ans, près d'un tiers a déjà été en ligne avec une personne inconnue, et près de 15 % admettent avoir été confrontés à des images sexuelles. Mais seulement la moitié d'entre eux déclare en avoir parlé à ses parents ou amis. (Lacombe, 2012). Si le numéro vert « Enfance en danger » n'attribue aujourd'hui une origine liée aux médias qu'à une petite proportion des centaines de milliers d'appels annuels reçus, il convient d'éduquer à la prudence. Alors que la socialisation adolescente permettant la construction de soi passe par l'expérimentation, il est nécessaire de protéger en éduquant à la pensée autonome, à la responsabilité, dès le plus jeune âge. Les politiques de prévention ont le caractère frustrant de devoir être répétées, chaque année, pour chaque génération ; elles doivent aussi s'adapter aux évolutions technologiques et sociétales. Le récent film *Polisse*,[85] décrit une période charnière d'une brigade des mineurs, dont le futur se jouera, comme l'indique la fin du film, aussi sur la toile.

1.2.5 Des adolescents submergés d'informations

Les adolescents sont submergés de données de toutes sortes sur la sexualité. Certains peuvent compter sur leur milieu familial pour les aider à rendre significatifs ces messages, mais de nombreux parents ressentent un malaise tel qu'ils n'osent pas

[85]***Polisse*** (2011) film dramatique policier français écrit et réalisé par Maïwenn

s'aventurer dans cet univers particulier qu'est la sexualité, de peur d'en dire trop ou de ne pas le dire de façon convenable. Les camarades représentent également une source importante d'information sexuelle pour les jeunes, mais souvent les renseignements ainsi transmis sont incomplets ou manquent de nuances. Souvent assujettis à des perceptions stéréotypées, idéalisées et fragmentées à l'égard de la sexualité, les adolescents sont à la fois fascinés et intrigués par cet univers. Conscients que toutes ces influences extérieures modulent les représentations et les perceptions de la sexualité, les adultes se doivent de présenter aux jeunes une vision positive de la sexualité qui est bel et bien au cœur de l'identité, de la relation à l'autre, de l'épanouissement et du bien-être de la personne. Il est pourtant essentiel d'aborder la sexualité avec les enfants et les adolescents, tout en les amenant à développer leur jugement, leur sens des responsabilités, leur esprit critique et leur capacité de discernement. En fait, chaque adulte présent dans l'entourage de l'enfant a un rôle à jouer concernant l'éducation à la sexualité. Et, bien que l'on s'entende pour dire que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants, les intervenants du milieu scolaire sont également des interlocuteurs significatifs auprès des élèves. L'objet de l'information explicite est d'abord de favoriser l'intégration harmonieuse de la dimension sexuelle de la personne tout en considérant les normes de la collectivité. En effet, *« la sexualité est une manière de donner sans se sentir possédé, de recevoir sans se sentir envahi, de réaliser une unité singulière, distincte d'autrui. Tout en étant solidaire de son semblable »* (Bretonnière-Fraysse, 2003).

2. EN RETOUR SUR NOTRE RECHERCHE

2.1 Quelques réflexions sur les résultats de l'enquête auprès des enseignants

2.1.1 De l'utilité de l'éducation à la sexualité

98 % des enseignants estiment que l'éducation à la sexualité des jeunes est utile. La revue de littérature que nous avons consultée dans le cadre de notre recherche ne rend pas compte d'une position antérieure de ces derniers à ce propos. Si effectivement cette question n'a pas été auparavant explicitement soumise aux enseignants, nos résultats permettent de se faire une idée précise de leur avis sur l'opportunité d'assurer une éducation sexuelle aux jeunes. Le rôle qui leur est assigné en éducation à la sexualité reposerait alors sur la préconception que l'enseignant est partie prenante de tout projet éducatif que l'école s'attribuerait. Nous pouvons penser que leur implication dans un projet d'éducation à la sexualité peut être dans une certaine mesure déterminée par l'idée qu'ils se font de son opportunité.

2.1.2 Le rôle de l'école en éducation à la sexualité

Dans le cadre de notre recherche, les enseignants estiment primordial le rôle de l'école : ils sont 77 % à être d'accord sur le fait que c'est le rôle de l'école d'assurer l'éducation sexuelle des élèves. Si plusieurs circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale (2003, 2011) et des lois (2001, 2010) attribuent à l'école un rôle dans l'éducation à la sexualité des élèves, peu de recherches ont cependant exploré les conceptions des enseignants à ce propos. Dans plusieurs pays, c'est le politique qui défini et cadre le rôle de l'école en éducation à la sexualité. La constitution de l'éducation à la sexualité comme une mission de l'école par les professeurs semble aller de soi, tout comme « la prise en charge de l'éducation [à la sexualité] par les enseignants semble, au premier abord, tomber sous le sens » (Klaue, 2004). Il nous semblait important que la question leur fut posée explicitement afin qu'ils puissent se positionner par rapport à l'Institution sur la mission aujourd'hui assignée à l'école dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

2.1.3 Le rôle de l'enseignant en éducation à la sexualité

Notre enquête montre que 80 % des enseignants estiment que l'éducation à la sexualité est constitutive de leur tâche. Une autre étude menée auprès d'enseignants de biologie en France et au Congo (Sacadura, Marzin & Charbonnier, 2005) établit que ces enseignants considèrent que c'est bien leur rôle de faire l'éducation à la sexualité des élèves, même s'ils préfèrent que cela soit fait par des experts extérieurs à la classe. De même, une enquête de Marzin (2001) portant sur la prévention du Sida et l'éducation au risque montre que les enseignants considèrent que c'est bien leur rôle de faire de la prévention du Sida.

2.1.4 Légitimité des parents et de la famille comme acteurs de l'éducation

Les enseignants sont nombreux à estimer que c'est le rôle autant des parents que des enseignants (77 %) d'assurer l'éducation à la sexualité. Quant au rôle exclusif de la famille, ils ne sont que 5,7 %. On peut rapprocher ces chiffres de l'enquête de Jourdan et al. (2002) montre que 79,9% des enseignants estiment que l'éducation à la santé concerne autant les enseignants que les parents, alors qu'ils ne sont que 11,5% à être d'accord que cette éducation concerne exclusivement la famille.

2.1.5 Des enseignants en partie engagés en éducation à la sexualité

Dans la pratique, 66 % des enseignants sont engagés en éducation à la sexualité. Le désengagement de certains est justifié par le manque de temps (11%), le manque de formation (11%), le manque de matériel (8%) et d'informations (7%), et la difficulté de rencontrer des personnes ressources (8%).

2.1.6 Un intérêt plutôt élevé des enseignants pour l'éducation à la sexualité

Les enseignants enquêtés font état d'un intérêt certain (moyenne = 7,4/10) pour l'éducation à la sexualité à l'école. Bien que se situant dans le cadre de l'éducation à la santé, une enquête similaire menée en France auprès des enseignants du primaire avait abouti à un intérêt équivalent (moyenne = 3/10 pour l'éducation à la santé (Jourdan et al., 2002).

Les deux enquêtes se situant dans le champ de la santé peuvent être rapprochées alors même qu'il s'agissait d'enseignants du premier degré pour la seconde.. Dans le cas des

enseignants, leur niveau d'intérêt pour l'éducation à la sexualité peut traduire une assez bonne connaissance qu'ils ont des attentes des élèves à ce propos, de la place privilégiée que les élèves leur accordent parmi les personnes légitimes à intervenir auprès d'eux et de l'efficacité de cette éducation à permettre aux élèves d'adopter des comportements sexuels favorables à leur santé.

2.1.7 L'absence de formation des enseignants et un sentiment d'incompétence

66 % des enseignants enquêtés ont reçu une formation en éducation à la sexualité. Il est donc normal que certains se sentent peu concernés et incompétents. En effet, avec un score moyen (5,7/10), leur sentiment de compétence est comparable au sentiment de compétence (5,5/10) pour l'éducation à la santé affiché par les enseignants dans l'enquête de Jourdan et al. (2002).

Une priorité doit être donnée à la formation des enseignants, notamment en organisant des formations continues à leur endroit, car si les enseignants ne sont pas formés et éprouvent un sentiment de compétence moyen en éducation à la sexualité, la conséquence sur leur mobilisation est évidente. Il nous paraît indéniable que sans la formation des enseignants, la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité en Segpa aura du mal à être effective, d'autant plus que les enseignants enquêtés sont 66 % à envisager mener une telle action à l'école dans le futur.

L'absence de formation pose aussi la question de leur méconnaissance des effets de l'éducation à la sexualité. Pourtant une étude publiée par l'Unesco (2010), portant sur 87 programmes d'éducation à la sexualité à travers le monde, montre que, bien menés, ces programmes entraînent un recul de l'âge de la première relation sexuelle, une fréquence moindre des rapports sexuels, une baisse du nombre de partenaires sexuels, une utilisation accrue du préservatif, une utilisation accrue de la contraception et une prise de risques sexuels moindre.

Bien que le niveau des effets de ces programmes sur les comportements sexuels énoncés ci-dessus soit plutôt moyen (entre 31% à 53%), ils sont suffisamment importants pour prévenir la santé des jeunes.

2.1.8 Les facteurs socioculturels sur les conceptions et les pratiques des enseignants

Un certain nombre d'obstacles à l'éducation à la sexualité a été mis en exergue. Certains dépendent des représentations des acteurs d'éducation à la sexualité (crainte de la réaction des parents, représentations sur l'origine « culturelle » des élèves, absence de pratiques pédagogiques chez de nombreux enseignants). D'autres sont liés au contexte institutionnel et à la pratique même de l'éducation à la sexualité (contenus basés principalement sur le biologique et la prévention, partenariat encore insuffisant, manque de formation des enseignants, mise en place des CESC problématique, résistance de certains enseignants, de parents ou des cadres de l'Education Nationale). Un ensemble de recherches (Berger, Bernard, Wafo, Hrairi, Balcou-Debusshe & Carvalho, 2011 ; Khzami & Berger, 2008) a d'ailleurs montré que, dans le champ de l'éducation à la santé et à la sexualité, les facteurs socioculturels avait une influence sur les conceptions et les pratiques des enseignants. Ces recherches indique que le sexe, l'âge, la religion, le degré de croyance,... ont une influence notamment sur le choix des thèmes à traiter, sur les conceptions.

2.1.9 Conclusion partielle

Les enseignants, dans leur grande majorité, sont conscients du rôle favorable de l'école, du professeur et de l'efficacité de l'éducation à la sexualité. Ils sont deux-tiers à avoir déjà mené une action en éducation à la sexualité, et autant à envisager de le faire dans le futur. Par contre le manque d'adhésion de certains au projet d'éducation à la sexualité à l'école peut être expliqué par un manque de formation. Mais les conceptions et les pratiques professionnelles de ces derniers apparaissent aussi comme des obstacles à la mise en place de l'éducation à la sexualité en Segpa.

2.2 L'impact des pratiques pédagogiques en éducation à la santé

2.2.1 La légitimation de l'éducation à la santé à l'école

Jourdan (2010) considère qu'il n'est pas raisonnable de penser la prise en compte de la santé à l'école sur le modèle de l'ajout d'une mission supplémentaire. En effet, il paraît peu probable de positionner positivement l'éducation à la santé à l'école comme un objet

nouveau. Ceci en raison de ce qui fait sa spécificité : le fait de n'être pas une discipline au sens traditionnel du terme, mais une forme scolaire non disciplinaire fondée sur une morale provisoire à construire et non sur des connaissances universelles. Une autre spécificité de cette forme scolaire tient aussi au fait de son objet, du fait que l'éducation à la santé place l'Homme au centre de son action, contrairement aux disciplines scolaires qui s'appuient sur un référentiel de savoirs universels n'ayant pas forcement un lien direct à l'Homme. Néanmoins, ces spécificités ne rendent pas caduque la légitimation de l'éducation à la santé à l'école, car « le secteur éducatif a un rôle capital à jouer en préparant les enfants et les jeunes à assumer leur fonction et leur responsabilité d'adulte » (Delors et al, 1996). Gordon (2008) remarque que dans la plupart des pays, les enfants passent une grande partie de leur temps à l'école. Ceci confère à l'école le privilège d'être régulièrement et durablement en contact avec un nombre important d'enfants issus de milieux différents. En outre, l'école dispose de ressources matérielles et humaines compétentes et fiables pour assurer l'éducation à la santé des élèves. En effet, les enseignants sont des éducateurs potentiels qui peuvent s'investir avec efficacité dans cette éducation des élèves. L'école est aussi le premier cadre dans lequel vont se jouer les premières relations amoureuses des jeunes et même leurs premières expériences sexuelles. Autant de raisons qui légitiment et renforcent le rôle de l'école en éducation à la santé, bien que d'autres acteurs, comme les parents, soient tout autant légitimes à assurer cette éducation.

2.2.2 L'influence des conceptions et des représentations en éducation à la santé

Travailler en éducation à la santé consiste essentiellement à agir sur les conceptions individuelles et les représentations sociales pour qu'elles soient propices à l'adoption des conduites sans risque pour la santé. La prégnance des représentations en éducation à la santé est d'autant plus forte que ce ne sont pas seulement les conceptions individuelles et les représentations sociales du public-cible qui sont mises en jeux, mais également celles des intervenants. Comme pour toute autre intervention dans le domaine des sciences de l'éducation, la prise en compte des conceptions des élèves par les enseignants est capitale en éducation à la santé. Meirieu (1989) rappelle qu'un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante.

Travailler en éducation à la santé consiste ainsi à agir en priorité sur les conceptions individuelles des individus, dans le but de faire adopter progressivement des comportements plus sains. Ceci n'est pas toujours facile, dans la mesure où ces conceptions qui peuvent paraître dangereuses pour la santé des individus sont a priori cohérentes et vraies pour eux. Pourtant, la réussite des actions éducatives en éducation à la santé dépend de la capacité des individus à s'approprier de nouveaux concepts en construisant de nouvelles conceptions qui très souvent viennent les bousculer dans leurs certitudes. A cette fin, l'action éducative se doit d'être adaptée pour faciliter la construction de nouvelles conceptions, venant compléter, modifier et ou affiner celles préexistantes. En outre, la prise en compte des conceptions individuelles ne se limitent pas ici aux seuls élèves, mais sont également prises en compte celles des enseignants, des parents et de tous les autres acteurs intervenant dans la construction individuelles ou collectives des sujets.

2.2.3 L'intérêt d'une action éducative précoce

Des travaux scientifiques récents (St Leger & Nutbeam, 1999) montrent que certaines pratiques pédagogiques ont un impact positif sur les apprentissages dans le domaine de la santé, mais que d'autres sont inefficaces voire contre-productives. Mieux identifier la nature de l'impact des pratiques enseignantes représente alors un enjeu scientifique important et implique d'étudier l'incidence du contexte où elles s'exercent, d'identifier les éléments qui interagissent avec les apprentissages dans le domaine de la santé et de la sexualité, afin notamment de modéliser les phénomènes intervenant dans l'implication des enseignants. Depuis de nombreuses années, les données issues de la santé publique plaident pour le développement de la prévention et de l'éducation à la santé (Bury, 1988). La mise en œuvre d'une action éducative précoce (sur les conduites alimentaires, le suicide, la consommation de substances psychoactives, les IST…) répond à une demande sociale forte, traduite à l'échelon politique de façon constante (MEN, 2003). Or l'efficacité des politiques de prévention dépend largement de l'adhésion des citoyens et, par conséquent, de leur éducation. Aussi les autorités politiques ont-elles réaffirmé à de multiples reprises la mission de l'école en la matière, en complément des autres structures sociales impliquées dans l'éducation à la santé.

2.2.4 Une conception holistique à prioriser

La conception actuelle de l'Éducation à la Santé est au cœur de l'éducation de la personne et du citoyen (MEN, 2003), dans une perspective d'apprentissage de la liberté et du « vivre ensemble », plutôt que d'intégration de préceptes normatifs. Cette conception holistique intègre l'ensemble des dimensions de la santé dans une perspective systémique. Sont ainsi conçues en interaction permanente la santé physique, la santé mentale, la santé sociale et la capacité d'être inclus dans un réseau de relations sociales, la santé sexuelle et la capacité de reconnaître et d'accepter son identité sexuelle, la santé émotionnelle et la capacité de reconnaître ses propres états émotionnels et de réagir adéquatement (modèle de « Promotion de la Santé »). Cette conception est exprimée par les missions de l'école qui visent à donner aux individus les moyens de leur autonomie. Elle est aussi confortée par le fait que les approches prescriptives ont montré leurs limites vis-à-vis des problèmes de santé publique actuels (Deschamps, 1984). Il s'agit prioritairement d'agir sur les déterminants éducatifs de l'ontologie personnelle, et sur la capacité à communiquer, notamment par le développement de compétences psychosociales. L'éducation à la sexualité est directement conditionnée par les pratiques pédagogiques scolaires, par le contexte social de l'établissement (conditions de vie dans l'établissement scolaire, prise en compte de la santé et du bien-être des élèves) mais également par les représentations que les enseignants se sont construites sur les questions de santé, de sexualité et sur leur mission.

2.2.5 Les obstacles aux apprentissages

L'histoire des concepts scientifiques montre qu'ils se construisent par rectifications successives. Pour Bachelard (1947), on ne peut accéder à la culture scientifique qu'en changeant de culture, en renversant les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne et qu'il nomme *obstacles épistémologiques*. En se plaçant dans un cadre socioconstructiviste (Vygotski, 1934), la didactique de la biologie insiste sur le fait que chaque élève construit ses propres connaissances par la confrontation entre ses conceptions et les situations d'apprentissage dans lesquelles il est placé. Tout ce qui s'oppose à un apprentissage peut être considéré comme un obstacle à cet apprentissage. Plusieurs auteurs ont proposé différentes catégories d'obstacles. Bachelard (1947)

définit différents obstacles épistémologiques (l'obstacle de l'expérience première, les obstacles verbaux, le substantialisme, l'animisme...).

En didactique de la biologie, Astolfi & Droin (1986) ont proposé différents types d'obstacles en travaillant sur la notion biologique de milieu : *obstacle lexical* lié à la polysémie du mot milieu, *obstacle tautologique* lié à la compréhension du milieu de chaque espèce en termes de milieu naturel, *obstacle anthropomorphique* lié à une conception du milieu comme garde-manger des espèces et *obstacle holiste* lié à la difficulté du passage à l'analyse. Clément (2003), en travaillant au départ sur les conceptions des apprenants sur la digestion et l'excrétion, a défini également une catégorisation des obstacles aux apprentissages : épistémologiques, didactiques, psychologiques et sociologiques.

2.2.5.1 Les obstacles épistémologiques

Ils correspondent aux conceptions construites au cours de la vie quotidienne (situations familières, opinions, croyances) quand elles s'opposent à une conceptualisation scientifique (Bachelard, 1947 ; Clément, 2003). En matière de sexualité par exemple, la doctrine catholique ne dissocie pas sexualité et reproduction et peut donc faire obstacle à un enseignement sur les méthodes de contraception et surtout de contragestion (ensemble des méthodes de contrôle des naissances agissant après le stade de la conception de l'embryon parmi lesquelles on compte l'avortement). Anastácio (2005, 2007) a d'ailleurs testé les influences du genre, de la religion et de plusieurs autres paramètres sur les conceptions d'enseignants portugais sur l'éducation sexuelle. Les rôles sociaux traditionnellement attribués à chaque sexe (homme/femme, père/mère...) peuvent être considérés comme «naturels ». Clément (2001) a montré que cette idéologie naturalisante est un obstacle épistémologique à la compréhension de l'épigenèse cérébrale qui est à l'origine de la construction de chaque personnalité. Ces travaux convergent avec ceux de Vidal (2001) sur la question du sexe du cerveau. Les obstacles épistémologiques sont facilement identifiables lorsque l'on travaille sur les « éducations à » ou encore sur les comportements humains (comportement nutritionnel, comportement sexuel...).

2.2.5.2 Les obstacles didactiques

Ils correspondent à des conceptions qui n'ont pas, comme pour les obstacles épistémologiques, été construites dans la vie quotidienne mais de conceptions construites à l'occasion d'apprentissages scolaires antérieurs. La *désynchrétisation* du savoir, dénoncée par Verret (1975), autrement dit sa structuration en champs et domaines distincts, est la règle dans l'enseignement de la biologie humaine. Le corps humain est composé de différents systèmes (digestif, circulatoire, excréteur, reproducteur...) qui sont toujours traités dans les manuels dans des chapitres séparés. Trop cloisonner un enseignement constitue un obstacle didactique qui empêche une mise en relation spontanée des contenus de ces chapitres (Clément, 2003). Plusieurs obstacles didactiques ont été identifiés à propos de l'enseignement de la reproduction humaine.

Dans les manuels portugais, Anastácio (2005) et Alves (2007) montrent que la fonction de reproduction n'occupe pas la même place (souvent en fin de chapitre) et ne représente pas le même poids (parfois limitée à quelques pages) que les autres fonctions traitées. Il manque des notions importantes, au point même de présenter des erreurs scientifiques (Teixeira, 1999). De même, l'utilisation de l'expression de «petite graine» pour désigner les spermatozoïdes, à l'école primaire, constitue un obstacle didactique à la compréhension du phénomène de fécondation. Elle crée une confusion entre le monde animal et le monde végétal, or, la graine chez les végétaux est déjà le produit d'une fécondation. Cette expression est fréquemment retrouvée dans les albums de jeunesse et bien souvent utilisée par les enseignants avec de jeunes élèves. De nombreux élèves pensent que la « petite graine» donnée par le père à la mère contient un bébé en miniature que la mère va se contenter de faire grandir (faire pousser pour renforcer la confusion avec le monde végétal) pendant la grossesse. Cette conception pré-formiste mâle, où les spermatozoïdes du père contiennent un homonculus, et où l'ovule, s'il existe, ne joue qu'un rôle nutritif ou de protection, a historiquement été un obstacle à la compréhension de la fécondation (Giordan et al., 1984).

2.2.5.3 Les obstacles psychologiques

Ils correspondent à des dimensions très personnelles par lesquelles les individus en situation d'apprentissage vont rejeter une nouvelle connaissance scientifique (Carvalho,

2003). Lorsqu'on interroge des enseignants sur leur refus de mettre en place des séquences d'éducation sexuelle, on observe que certains ont peur de susciter des questions provocatrices de la part des élèves, d'autres se sentent mal à l'aise et annoncent que leur propre sexualité ne leur permet pas d'aborder la question sexuelle avec des élèves (Anastácio, 2007).

2.2.5.4 Les obstacles sociologiques

Ils se rapportent à des aspects étudiés en sociologie de l'éducation : l'accès inégal au système éducatif en fonction de la catégorie socioprofessionnelle, du sexe ou d'autres paramètres ; l'inégalité de la réussite scolaire en fonction de l'un de ses paramètres, le rapport au savoir ; le poids de certains groupes sociaux sur les choix de contenus à enseigner ; les pressions que les enseignants peuvent subir pour mettre en place certains enseignements... La circulaire n°96-100 portant sur la prévention du Sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité a été annulée en 1996, suite à la demande de la confédération nationale des associations familiales catholiques, pour vice de forme : les revendications portant sur le fond (atteinte des valeurs familiales) étant jugées irrecevables. De même, Teixeira (1999) a montré l'importance de l'influence de groupes religieux comme obstacle à l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école au Portugal.

De nombreuses recherches ont porté sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Les enseignants (et les élèves), à travers une multitude de processus quotidiens très fins, contribuent à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences très différentes qui aboutissent à des positions inégales des filles et des garçons. Quand on observe la vie quotidienne dans le système scolaire, en effet, on voit que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société (Mosconi, 1994, 2001). De nombreuses recherches scientifiques font état de l'impact du genre en éducation et revisitent l'éducation sous l'angle du genre, un dossier du service de veille scientifique et technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en fait la synthèse (Marguerite, 2008).

2.2.5.5 De l'identification à l'action

L'identification des obstacles épistémologiques permet de définir des objectifs-

obstacles (Martinand, 1986) dirigés vers le franchissement des obstacles. L'identification des obstacles didactiques a pour but de modifier les contenus de programmes et de manuels scolaires, ainsi que certaines pratiques pédagogiques (Clément, 2003). Les actions possibles à la suite de l'identification des obstacles psychologiques sont plus délicates car ces derniers relèvent parfois de la personnalité profonde de la personne. Enfin, du côté des obstacles sociologiques, les actions à entreprendre sont plutôt d'ordre politique : lutte contre les discriminations, promotion de l'égalité des filles et des garçons... Par exemple, on peut veiller à appliquer la convention de 2006 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif.

2.3 Retours sur l'enquête auprès des élèves

2.3.1 L'éducation à la sexualité, une utilité pour les jeunes

Notre recherche relève l'intérêt accordé par les élèves à une éducation à la sexualité à l'école. En effet, 55,8 % des élèves enquêtés jugent cette éducation utile à l'école. Cet intérêt est d'autant plus justifié que seulement 67,1 % des élèves enquêtés estiment disposer d'informations suffisantes sur la sexualité. Par contre, 69 % des élèves déclarent avoir trouvé des informations à l'école. Ce résultat lève le doute sur l'utilité de proposer une telle activité à l'école, les actions en éducation à la sexualité reposant très souvent sur les données épidémiologiques sur les risques liés au comportement sexuel et sur « le présupposé que les enfants et les jeunes ont spécifiquement besoin des informations et des compétences qui sont dispensées dans le cadre d'une éducation sexuelle » (Unesco, 2010). De même, plusieurs enquêtes menées auprès des jeunes au Canada démontrent que les jeunes souhaitent que l'école contribue à leur éducation à la sexualité. Une étude en particulier évalue à 92% le nombre d'élèves du secondaire qui estiment que l'éducation à la sexualité doit être offerte à l'école (Byers, Sears, Voyer, Thurlow, Cohen & Weaver, 2003a).

2.3.2 Une méconnaissance des partenaires extérieurs

On ne sait pas si les élèves attendent beaucoup de l'école et des enseignants en ce qui concerne leur éducation à la sexualité, mais 59,8 % disent que c'est difficile d'en parler. De plus, les partenaires potentiels semblent particulièrement absents de la sphère

éducative des élèves, puisque presque huit élèves sur dix (78,5%) affirment ne pas connaître d'associations. Parmi ces dernières, le planning familial (29 réponses sur 40 données) arrive très largement en tête. Pourtant la présence des partenaires extérieurs pour l'éducation à la sexualité est encouragée par le Ministère de l'Education nationale (MEN, 2003) et est en partie effective si l'on en croit notre enquête **(Chapitre 5)** par une présence assez marquée des acteurs extérieurs dans les actions en Segpa. Elle est aussi en concordance avec les textes : « 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 ».

2.3.3 Une discussion difficile avec les adultes et les parents

La sexualité semble demeurer un sujet tabou dans les familles. Les élèves sont nombreux à ne pas parler de sexualité avec leurs parents : 59 % n'en n'ont jamais parlé à leur mère et 80% à leur père). Ce résultat est corroboré par une enquête américaine qui montre que 72% des parents déclarent ne jamais parler ou parler rarement de sexualité avec leurs enfants (Berne & Huberman, 1999). On peut aussi penser que la recrudescence des nouvelles sources d'information (télévision, internet, radio, magazines...) en éducation à la sexualité fragilise davantage le dialogue entre parents et enfants sur la sexualité. Pourtant, plusieurs travaux, notamment au canada, ont déjà montré que les jeunes considèrent leurs parents comme des sources précieuses d'information sur la sexualité et que les parents estiment qu'il est de leur responsabilité de discuter de la sexualité avec leur enfants (Frappier et al., 2008). Il est souhaitable que les parents soient véritablement associés, puisque « les valeurs familiales et communautaires, de même que les normes et les conditions sociales, influent fortement sur la perception et le comportement des jeunes » (ASPC, 2008). L'implication des parents est d'autant plus nécessaire que *« si les enseignants et les parents s'apportent un soutien mutuel dans la mise en œuvre d'un processus guidé et structuré d'enseignement et d'apprentissage, il est probable que les jeunes auront de meilleures chances de s'épanouir sur le plan personnel »* (ASPC, 2008, p. 13). Malheureusement, si les deux parties expriment dans plusieurs enquêtes leur désir d'avoir des échanges autour de la question de la sexualité, il ne leur est pas toujours facile de le faire car 59,2 % des

élèves disent qu'il est difficile d'en parler avec des adultes. Ils sont 57 % à en avoir discuté avec les copains ou les copines.

2.3.4 Une contribution à l'information assez importante des médias

L'absence des parents et des associations de promotion de la santé est en partie compensée par les médias populaires. En effet, la télévision (51,1%), lnternet (49,2%) et la radio (27,8 %) figurent dans les sources d'information privilégiées des élèves. Le problème des ces sources est qu'il n'y a aucun contrôle sur la nature et la qualité des informations véhiculées. De plus, même si les médias peuvent apporter une information sur la sexualité, ils ne répondent pas aux interrogations particulières des jeunes qui ont besoin de s'exprimer, de dialoguer sur le sujet avec des personnes ressources. L'école apparaît comme la première source d'information (69,9%) des élèves sur la sexualité. A noter aussi les livres (50,8%). Dans une enquête menée au Québec (Frappier et al., 2008), l'école est la première source d'information (80 %) des élèves, suivie de la télévision (54%), des livres scolaires (52%) et d'Internet (44%), ce qui est assez proche de nos résultats. Une enquête britannique (Francoeur & Noonan 1997) montre que les jeunes obtiennent plus de connaissances sur la sexualité par les médias que par l'école ou les professionnels de santé. D'autres enquêtes (Allan et al., 2006 ; Kulczycki et al., 2006) démontrent également l'importance des médias comme sources d'informations des jeunes en matière de sexualité. Même si la représentativité n'est pas la même suivant les enquêtes, cela va dans le sens de nos résultats puisque, dans tous les cas, les médias occupent une place privilégiée dans les sources d'informations des jeunes en matière d'éducation à la sexualité.

2.3.5 Des conceptions individuelles autour des trois dimensions de la sexualité

Les conceptions individuelles des élèves sur la sexualité ou leurs besoins éducatifs en éducation à la sexualité s'articulent autour des trois dimensions de la sexualité. Même si depuis de nombreuses années les actions de prévention portent sur les IST et le VIH/Sida, la dimension psychoaffective de la sexualité tient une place importante dans les conceptions individuelles des élèves sur la sexualité. La dimension biomédicale n'arrive qu'en deuxième position (40,4 %) après celle psychoaffective (43,3 %). Ceci révèle le décalage entre les programmes d'éducation à la sexualité très axés sur la

prévention et les conceptions individuelles des élèves sur leur sexualité. En fait, chacune des dimensions de la sexualité ne représente qu'une partie de la sexualité et ne peut être traitée de manière isolée. C'est pourquoi, Pelège et Picod (2010) préconisent que les informations et les connaissances scientifiques transmises permettent aux jeunes de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité. Ceci justifie la nécessité d'une éducation à la sexualité basée sur une approche globale pour mieux prévenir les risques liés au comportement sexuel des élèves (Irvin, 2000). Cette approche globale doit prendre en compte les différentes dimensions de la sexualité, afin de ne pas être simplement une action préventive basée sur une information purement sanitaire. En effet, la motivation du comportement sexuel de l'élève ne dépend pas seulement des connaissances qu'il a des risques sanitaires, mais bien de sa capacité à se construire une image positive de lui-même et de la sexualité par une intégration harmonieuse des différentes dimensions de celle-ci.

2.3.6 Des réponses éducatives à apporter aux élèves

Les besoins des élèves apparus par notre recherche et leurs conceptions individuelles de la sexualité nécessitent une indéniable action éducative. En effet, les connaissances concernant le Sida sont imparfaites pour 25 % des élèves, de même, en ce qui concerne la prévention, la pilule et l'IVG sont mal connues : respectivement pour 43 % et 48 % des élèves. Des conceptions individuelles sont également à interroger notamment celles sur l'homosexualité (pour 62 %), la représentation de l'homme (pour 52 %) ou de la femme (pour 56 %), le droit (pour 44 %).

2.3.7 Des pratiques en corrélation avec les enquêtes

83 % des élèves ont déjà eu un(e) petit(e) ami(e), ce qui est notable. Les pratiques sont dégressives entre le baiser (75 %), les caresses (59 %) et l'acte sexuel au moins une fois (30%). Ces chiffres sont en corrélation avec les résultats des enquêtes effectuées (Repères, 2004) et ne sont pas étonnantes quand on sait que l'âge moyen du premier rapport est plus précoce en CFA ou en LP et qu'une très grande majorité d'élèves de Segpa poursuit sa scolarité dans ces structures (Repères, 2004).

2.3.8 Des élèves bien dans leur corps et dans leur tête

75 % des élèves ont une image positive d'eux-mêmes. Néanmoins 35 % des élèves qui ne sont pas sûrs d'eux déclarent avoir une image négative d'eux-mêmes. 90 % des élèves déclarent bien connaître leur corps (q8) et très peu jusqu'à ce jour (2 %) ont eu le sentiment d'être rejetés.

2.3.9 Une influence relative des facteurs socioculturels sur les élèves

Parmi les facteurs socioculturels (sexe, âge, niveau de classe, religion, niveau de croyance religieuse), certains ont des effets significatifs sur l'attitude des élèves vis-à-vis de la sexualité. Globalement, il n'y a pas de différence significative entre les conceptions individuelles des filles et des garçons sur la sexualité et sur l'éducation à la sexualité, de même que sur leurs besoins éducatifs. Dans le cadre de leur sexualité, les élèves de Segpa, qui sont peu nombreux à en discuter avec leurs parents, privilégient les mêmes sources d'informations (télévision, école, internet, livres scolaires, magazines). Cette référence aux mêmes sources d'informations, associée à l'effet des représentations sociales sur la sexualité, contribue en grande partie à la construction et à la convergence des conceptions et des besoins éducatifs des filles et des garçons sur la sexualité. Le sexe a cependant un effet sur les conceptions des relations filles/garçons. En effet, la question de genre liée à l'identité sexuelle influe sur la relation entre une fille et un garçon. De même les filles sont plus nombreuses à discuter de la sexualité avec les adultes, contrairement aux garçons. Il serait intéressant de vérifier si cela ne relève pas de la responsabilité de la mère qui aurait davantage tendance à solliciter un dialogue avec sa fille qu'avec son garçon ou de la fille plus soucieuse d'en parler avec un adulte.

Si l'âge n'a pas un effet sur les conceptions individuelles des élèves sur la sexualité, il influence leurs pratiques sexuelles. On observe notamment que les élèves les plus âgés sont plus nombreux à avoir eu un rapport sexuel. Ce résultat est corroboré par plusieurs autres études (Christopher & Roosa, 1991; Dorius, Heaton & Steffen, 1993; Lévy, Otis, Samson, Fugère & Pilote, 1996), qui montrent que l'âge est un déterminant important d'une entrée dans la vie sexuelle tant chez les filles que chez les garçons.

Le degré de pratique religieuse a par contre une influence significative tant sur l'expérience sexuelle que sur la conceptions de l'éducation à la sexualité. Ainsi, les

élèves les moins pratiquants ont davantage tendance à passer à l'acte sexuel, contrairement aux élèves les plus pratiquants. Le niveau de dialogue entre parents et élèves est aussi plus élevé lorsque les élèves sont très pratiquants que lorsqu'ils ne le sont pas. D'autres études (Forste & Heaton, 1988 ; Miller & Bingham, 1989 ; Otis, Samson, Fugère & Pilote, 1996) montrent également que la pratique religieuse est un facteur important dans la non implication sexuelle des jeunes.
L'influence de la religion dans notre enquête n'est pas marquée. Elle peut s'expliquer par le déséquilibre de la représentativité des religions. Ceci invite à la modération dans l'interprétation qui peut être faite de cette faible influence de la religion sur les conceptions et les besoins éducatifs des élèves en éducation à la sexualité. Même si dans notre étude l'influence de la religion sur le comportement sexuel des élèves est faible, les règles religieuses en matière de sexualité interpellent par contre fortement les élèves, puisqu'ils sont 66% à juger important que celles-ci soient respectées.

L'appartenance à la classe a une influence sur l'expérience sexuelle des élèves autant que sur d'autres aspects (besoins éducatifs, conceptions, relation fille/garçon). Les élèves de la classe de troisième sont en effet plus nombreux à avoir eu un rapport sexuel que ceux de la classe de quatrième. Ce que confirment au Québec les recherches de Lévy, Otis, Samson, Fugère et Pilote (1996) qui ont établi que le niveau scolaire constitue un déterminant significatif (distinct de l'âge) de l'entrée dans la vie sexuelle, notamment chez les garçons. Ils relèvent que les élèves qui ont le niveau d'étude le plus avancé sont plus enclins à être actifs sexuellement. Le niveau scolaire des élèves retenu pour notre enquête est très proches (classe de quatrième et classe de troisième), mais montre cependant des différences au niveau de l'instruction, des conceptions et des besoins éducatif des élèves. Ainsi, la plupart du temps, les enseignants interviennent en SVT en fin d'année scolaire pour la classe de 4e, alors que la classe de 3e est impliquée par le dossier du Certificat de Formation Générale pour lequel le Sida et les IST sont des thèmes souvent choisis.

2.3.10 Des carences

Deux questions n'ont pas été posées aux élèves dans notre enquête :
- la légitimité de l'école pour l'éducation à la sexualité des jeunes ;
- la légitimité des enseignants à intervenir auprès d'eux.

Pour y apporter une information, reprenons ici les travaux de F. Wafo (2012). Ce dernier rappelle que la confiance faite à l'école par les élèves est justifiée puisque « dans le cadre de sa mission d'éducation..., 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, [et] l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale » (MEN, 2003). Cette légitimation de l'école par les élèves comme acteurs de leur éducation à la sexualité corrobore les résultats de plusieurs recherches citées par l'Inserm (2001) qui attribuent à l'école la responsabilité de faire l'éducation aux risques sexuels. De plus, il existe une forte attente des élèves à l'égard de l'école, en ce qui concerne leur éducation à la sexualité, un constat fait en France par plusieurs recherches (Choquet & Ledoux, 1998 ; Lagrange & Lhomond, 1997).

3. POUR ALLER PLUS LOIN

3.1 Les élèves de Segpa et de collège sont-ils si différents ?

3.1.1 Un public fragile

Dans le premier chapitre consacré à la présentation des élèves de Segpa, nous avons pu voir que ces élèves n'étaient pas toujours comme les autres. Certains peuvent avoir des difficultés de communication, dans les compétences domestiques, les relations sociales, l'utilisation de ressources communautaires, l'autonomie, la santé, les aptitudes scolaires… C'est pour cela qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers. Mais dans une société qui donnerait moins d'importance aux productions intellectuelles et qui ne demanderait que des compétences sociales simples, les personnes en situation de handicap seraient plus « normales ». Ainsi, un élève peut souffrir d'un étiquetage. Il arrive en effet que des professionnels enferment le jeune dans des représentations simplifiées. Or chaque sujet a son histoire, sa mesure, ses frontières, ses ressources, ses aspirations. Son éducation doit lui ouvrir un chemin d'humanité : une autonomie, un développement, une reconnaissance, une réussite (Tanchez, 2008).

Tous les adolescents ne sont donc pas égaux face aux enjeux du développement affectif et sexuel. Il faut développer des programmes ciblant spécifiquement certaines

populations rencontrées en Segpa. Les jeunes migrants de la première génération, voire de la deuxième génération, en sont un exemple. Il importe de favoriser leur intégration et l'assimilation de valeurs propres à notre société tout en respectant leurs racines culturelles et religieuses, en évitant notamment de les stigmatiser en tant que « population à risque ». D'autres jeunes méritent une attention particulière. Les enfants et les jeunes victimes de violence et d'abus sexuels constituent, toutes les études le montrent, un groupe potentiellement exposé à de multiples avatars en matière de santé mentale et sexuelle. Il reste qu'un nombre toujours trop important de ces situations restent encore ignorées en raison de l'absence de réaction de l'entourage à des signaux d'alerte, comme une chute brusque des résultats scolaire, un isolement subit, ou encore des douleurs physiques vagues.

De plus, les adolescents mal insérés dans le tissu social et sans perspectives professionnelles constituent une autre population auprès de laquelle il faut développer des stratégies spécifiques et originale[86]. Cependant, au-delà d'une initiation relativement synchrone des filles et des garçons, les contextes dans lesquels ils s'initient demeurent assez différents (Maillochon, 2008). Par ailleurs, les études montrent d'importantes variations des modes d'initiation et des méthodes contraceptives suivant les parcours scolaires (Godeau et al., 2008) : les jeunes engagés dans les études les moins longues étant généralement plus précoces et vivant les situations les plus risquées du point de vue de la prévention des IST et des grossesses.

Entre élèves déficients légers, immigrés, ayant subi des violences, la sociologie des élèves de Segpa s'apparente à un condensé des facteurs d'exclusion : diplôme faible ou inexistant chez les parents (84% des élèves), graves problèmes dans le primaire (71%), familles monoparentales ou recomposées, chômage.[87] La Segpa a donc des objectifs dynamiques qui veulent conduire l'élève au meilleur de lui-même, à son bonheur, au contraire d'une attitude démobilisatrice ou occupationnelle qui creuserait son désavantage. Il doit s'émanciper en étant libre de choisir et de décider, quitte à être aidé,

[86] Collectif (2008), *La sexualité des jeunes au fil du temps*, Rapport de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, Berne

[87] Liberation.fr, "Le continent noir du système scolaire. Les 120 000 élèves des Segpa cumulent les facteurs d'exclusion", par E. Davidenkoff. Article publié le 20 janvier 2000.

accompagner par des discussions pour réduire les risques. Ne progresse-t-on pas plus sûrement dans ses propres obscurités qu'avec la seule lumière d'autrui ?

3.1.2 La comparaison entre élèves de collège et élèves de Segpa

Nous reprendrons ici une recherche établie par J. Morand, D. Berger et J.-C. Rochigneux en 2010 « Représentations et pratiques des élèves 4e et de 3e en Segpa et en collège sur la sexualité » qui interrogeait sur les différences éventuelles de ces deux populations scolaires. En voici les principaux résultats.

3.1.2.1 La population d'étude

Le travail de recherche portait sur l'analyse des résultats du questionnaire ayant servi au recueil des représentations et pratiques des élèves de Segpa et qui a servi également au élèves de 3e et 4e de collège. La passation des questionnaires s'est déroulée dans 14 collèges. Aucun critère d'inclusion n'a été prédéfini et un seul collège du département n'a pas souhaité participer à la recherche. 524 questionnaires ont été analysés sur 600 recueillis. La population d'étude se compose de 234 filles et 290 garçons.

Tableau 93 : Répartition des élèves ayant répondu au questionnaire

Élèves	3e Segpa	4e Segpa	3e Collège	4e Collège	Total
Filles	**37**	**71**	**65**	**61**	**234**
Garçons	**72**	**95**	**65**	**58**	**290**
Total	**109**	**166**	**130**	**119**	**524**

3.1.2.2 Analyse des biais

La méthodologie utilisée (approche par questionnaire) permet uniquement d'accéder à ce qui est déclaré par les élèves. Le choix des questions posées a été arrêté en vue de pouvoir faire des recoupements, de vérifier la cohérence des réponses et la bonne compréhension des questions. Un pré-test des questions a été fait auprès de deux groupes d'élèves volontaires de classes de Segpa et classes ordinaires de collège dans le département du Rhône. Il conviendrait toutefois de compléter éventuellement cette recherche par des entretiens semi-directifs pour recueillir des déclarations plus étayées, établir une analyse qualitative plus fine et rendre plus exhaustivement compte de la réalité.

3.1.2.3 Analyse globale

D'une manière générale, les résultats montrent que les connaissances déclarées des élèves semblent solides sur les moyens de protection et de prévention (préservatif, pilules contraceptives) des risques connus (q20, q22, q23, q31).

90 % des élèves déclarent bien *«connaître leur corps»* (q8) et très peu jusqu'à ce jour (2 %) ont eu le *«sentiment d'être rejeté»* (q47). 65% des élèves interrogés sont *«croyants»* (q43) et le même pourcentage déclare qu'il est important *«de suivre les principes de la religion»* en matière de sexualité (q44).

L'esprit critique vis-à-vis des stéréotypes véhiculés dans la société n'est pas très affirmé, l'homophobie (q34, q37) et le sexisme (q36, q39) sont encore très présents dans les déclarations et la pornographie banalisée (q17).

Les lieux et les personnes ressources (q4, q40, q42) sont peu connus et l'adulte déclaré *«avec qui parler en cas de souci»* (q3) est la mère (15 %) ou un autre membre de la famille (22,30%).

3.1.2.4 Analyse croisée des questions sur l'estime de soi et des croyances

75 % des élèves ont une image positive d'eux-mêmes, néanmoins 35 % des élèves qui ne sont pas sûrs d'eux (q7) déclarent avoir une image négative d'eux-mêmes (q15), sans différence entre les deux cohortes.

Sur les 65 % d'élèves se déclarant *«croyants»* (q43), le même pourcentage d'élèves trouve important de *«suivre les principes de la religion en matière de sexualité»* (q44a) sans différence entre les deux cohortes. A noter que le principe le plus important déclaré est la virginité (q44b).

3.1.2.5 Analyse croisée des pratiques des élèves

A la question « *as-tu déjà vu un film pornographique ?* » (q17), il n'existe pas de différence entre les élèves des classes Segpa et ordinaires : 51 % des élèves affirment avoir vu des films à caractère pornographique et majoritairement entre 11 et 14 ans. Par contre, à la question *«les films pornographiques sont un bon moyen pour apprendre»* (q13-j), 34 % des élèves de Segpa le déclarent contre 21 % des élèves de classe ordinaire. Il est important de souligner que pour l'ensemble de la population enquêtée, ce sont 43% des garçons qui trouvent que « c'est un bon moyen pour apprendre » contre 9% des filles.

Tableau 94 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - j

Les films pornographiques sont un bon moyen pour apprendre			Segpa / ordinaire p = 0,019		Total
			Ordinaire	Segpa	
Q13-j	**D'accord**	**Effectif**	**27**	**48**	**75**
	Assez d'accord	**Effectif**	**26**	**42**	**68**
	Pas trop d'accord	**Effectif**	**67**	**61**	**128**
	Pas du tout d'accord	**Effectif**	**124**	**112**	**236**
Total		**Effectif**	**244**	**263**	**507**

A la question *« As-tu déjà embrassé un(e) ami(e) sur la bouche ?»* (q24), 23,7 % des élèves déclarent n'avoir jamais embrassé. Il n'existe pas de différence significative entre les deux cohortes.

A la question *« As-tu déjà partagé des caresses avec quelqu'un ?»* (q25), 46 % des élèves affirment ne jamais avoir partagé de caresses avec quelqu'un. Dans l'analyse comparée, ils sont 60 % d'élèves de Segpa contre 47 % d'élèves de classe ordinaire à déclarer partager des caresses. A l'analyse par sexe, ce sont 65 % des garçons contre 39% des filles qui déclarent partager des caresses.

A la question *«As-tu déjà eu un rapport sexuel ?»* (q26), 77 % des élèves disent qu'ils n'en n'ont jamais eu. Sur les élèves ayant eu des rapports, il y a 30 % d'élèves de Segpa et 13 % d'élèves de classe ordinaire et ce sont majoritairement des garçons dans les deux cohortes.

A la question *« Pour toi une relation amoureuse, c'est d'abord : une recherche de plaisir physique ou un sentiment que l'on partage »* (q10), il existe une différence légère entre les déclarations des élèves de Segpa et les élèves de classe ordinaire. 16 % d'élèves de Segpa pensent qu'une relation amoureuse est d'abord un plaisir physique contre 11 % pour les autres. Ils sont ainsi davantage dans les extrêmes.

Tableau 95 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 10

Une relation amoureuse c'est d'abord une recherche de plaisir physique ou un sentiment que l'on partage			Segpa / ordinaire p = 0,001		Total
			Ordinaire	Segpa	
Q10	**Recherche de plaisir ++**	**Effectif**	**15**	**31**	**46**
	Recherche de plaisir +	**Effectif**	**11**	**9**	**20**
	Sentiment partagé +	**Effectif**	**72**	**42**	**114**
	Sentiment partagé ++	**Effectif**	**124**	**157**	**281**
Total		**Effectif**	**222**	**239**	**476**

3.1.2.6 Analyse croisée sur le respect de l'autre

A la question « Imposer des pratiques sexuelles pour faire partie d'un groupe » (q41), c'est inacceptable pour 87 % des élèves et sans différence entre les deux cohortes.

A la question 39, 37,50 % des élèves déclarent acceptable « qu'un groupe de garçons soit condamné « pour avoir fait tourner une fille » et ils sont 62,50% contre la condamnation. 70 % des élèves de Segpa se prononcent contre la sanction des garçons alors qu'ils ne sont que 55 % en classes ordinaires.

Tableau 96 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 39

Condamné pour avoir fait « tourner une fille »			Segpa / ordinaire p = 0,008		Total
			Ordinaire	Segpa	
Q39	**Tout à fait acceptable**	**Effectif**	**88**	**61**	**149**
	Acceptable	**Effectif**	**15**	**15**	**30**
	Inacceptable	**Effectif**	**22**	**26**	**48**
	Tout à fait inacceptable	**Effectif**	**103**	**146**	**249**
Total		**Effectif**	**228**	**248**	**476**

A la question « Pour moi l'homosexualité c'est » (q34), on note que 61 % des élèves de classe ordinaire contre 42,50 % des élèves de Segpa la juge acceptable. Si nous croisons cette question avec la question 13a «On reconnaît un(e) homosexuel(le) à son attitude», il n'y a pas de différence significative entre les réponses des deux cohortes. Lorsque l'on croise par sexe, ce sont les garçons à 67 % qui déclarent « reconnaître un homosexuel à son attitude ».

3.1.2.7 Analyse croisée des représentations des élèves

A la question 13-f *«Les garçons ne peuvent pas se faire violer»,* les élèves de SEGPA sont d'accord à 38 % contre 27 % pour les élèves de classes ordinaires.

A la question 13-c *«Avec les tenues qu'elles portent, c'est un appel au viol»,* on ne relève pas de différence dans les déclarations pour les deux groupes d'élèves mais une différence garçon/fille. Les filles sont 39 % à être d'accord avec cette affirmation contre 30 % chez les garçons.

A la question 13-d *«Les garçons ne pensent qu'à ça* », il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes. Par contre, 65 % des filles sont d'accord et seulement 41 % des garçons.

A la question 13-e *«Les filles provoquent les garçons et ensuite elles disent non»,* 57 % des élèves de Segpa sont majoritairement d'accord avec cette affirmation alors que les élèves de classes ordinaires ne le sont qu'à 44 %. De plus, l'analyse par sexe montre une différence : 61 % des garçons sont d'accord, alors que 62 % des filles ne sont pas d'accord.

Tableau 97 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - e

Filles provoquent les garçons et ensuite elles disent non			Segpa / ordinaire p = 0,024		Total
			Ordinaire	Segpa	
Q13-e	**D'accord**	**Effectif**	**62**	**91**	**153**
	Assez d'accord	**Effectif**	**45**	**59**	**104**
	Pas trop d'accord	**Effectif**	**80**	**60**	**140**
	Pas du tout d'accord	**Effectif**	**56**	**54**	**110**
Total		**Effectif**	**243**	**264**	**507**

A la question 13-g *«On peut toujours dire non»*, 27,50 % des élèves de Segpa ne sont pas d'accord contre 15 % des autres élèves.

A la question 13-h *«Les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles »,* il existe une différence significative entre les réponses des deux groupes : 28,50 % des élèves de Segpa sont d'accord alors qu'ils ne sont que 15 % d'élèves de classes ordinaires à être d'accord avec cette affirmation.

Tableau 98 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - h

Les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments ni être sensibles			Segpa / ordinaire p = 0,003		Total
			Ordinaire	Segpa	
Q13-h	**D'accord**	**Effectif**	**20**	**37**	**57**
	Assez d'accord	**Effectif**	**17**	**37**	**54**
	Pas trop d'accord	**Effectif**	**59**	**58**	**117**
	Pas du tout d'accord	**Effectif**	**151**	**128**	**279**
Total		**Effectif**	**247**	**260**	**507**

A la question 13-i «*Une fille qui propose un préservatif est une habituée»,* une différence significative apparaît entre les élèves de Segpa qui sont d'accord à 41 % pour 27,5 % dans l'autre groupe, quel que soit le sexe.

Tableau 99 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - i

Une fille qui propose un préservatif est une habituée			**Segpa / ordinaire p = 0,004**		Total
			Ordinaire	**Segpa**	
Q13-i	**D'accord**	**Effectif**	**29**	**59**	**88**
	Assez d'accord	**Effectif**	**37**	**46**	**83**
	Pas trop d'accord	**Effectif**	**68**	**68**	**136**
	Pas du tout d'accord	**Effectif**	**106**	**84**	**190**
Total		**Effectif**	**240**	**257**	**497**

A la question 13-k *«On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord»,* la majorité des élèves des Segpa (60 %) est d'accord avec cette affirmation alors que la majorité des élèves des classes ordinaires (53 %) ne l'est pas d'accord.

3.1.2.8 Pour résumer

A la suite de cette recherche, nous pouvons écrire qu'il n'existe pas de différences fondamentales entre les élèves de 4e et 3e Segpa et ceux de 4e et 3e Collège.

3.2 Des questionnements

3.2.1 Du concept d'estime de soi

Si, dans le langage courant, l'estime de soi est définie comme la valeur que nous nous accordons, les recherches en psychologie la font apparaître comme une notion beaucoup plus complexe. W. James[88], dès 1890, s'intéressait à comparer l'intelligence de l'homme à celle de l'animal, il fut le premier à décrire l'estime de soi comme le rapport entre réussites/aspirations ainsi qu'entre les résultats et échecs, il l'appelait *« la conscience de la valeur du moi ».* Il s'agit donc pour lui d'un rapport entre les aspirations et les réussites effectives, l'écart entre l'objectif et le résultat donne le niveau d'estime de soi. Cette théorie sera reprise plus tard par de nombreux chercheurs.

Ainsi, on peut supposer qu'un élève à haute estime de soi se percevrait « compétent » parce qu'il aurait atteint ses objectifs alors qu'un élève à faible estime de soi se percevrait « non compétent» car il n'aurait pas atteint ses objectifs. L'estime de soi dépendrait donc de l'importance que l'élève accorde à sa réussite dans un domaine particulier. D'où la difficile équation d'amener les élèves dont la culture est très éloignée de l'école à rentrer dans les apprentissages tout en respectant leurs valeurs. Pour Charles Cooley, en 1902, l'estime de soi se définit comme une construction sociale, elle serait façonnée par l'ensemble des interactions (le regard des autres) entre les individus : « *le miroir social »* . Cela signifierait que l'estime de soi d'un élève serait plus forte lorsque son environnement (sa famille, ses pairs, ses amis, ses professeurs) aurait une bonne opinion de lui.

---

[88] William James : médecin, psychologue. *Abrégé de psychologie et Habitudes et mémoire*, 1890, Ed Œuvres Choisies (2010)

Une étude a montré que les élèves en grande difficulté scolarisés dans un circuit spécialisé surévaluent leurs capacités, du fait notamment d'un certain relâchement des exigences scolaires et du regard plus bienveillant de l'enseignant spécialisé (Pierrehumbert et al, 1988). Ainsi, on peut supposer que les élèves de Segpa qui ont une estime de soi relativement positive n'ont pas toujours une perception très réaliste de leurs compétences et ceci, d'après cette étude, dans un but de défense contre le sentiment d'échec. Les chercheurs, n'ayant pu démontrer une relation très nette entre échec scolaire et faible estime de soi, se sont plutôt intéressés aux relations établies entre sentiment de confiance et performance. Nous comprenons mieux ici et nous y reviendrons que, dans le domaine des performances scolaires, c'est plus la confiance en ses capacités d'apprentissage (Bandura 2002) que l'estime de soi qui est en jeu ; d'où l'intérêt d'aider l'élève à mieux se connaître, à acquérir de meilleures stratégies qui le rendront plus compétent, qui lui redonneront donc confiance en ses capacités, à mener avec lui une réflexion métacognitive « *qui consiste à aider l'élève à prendre conscience de sa pensée* » (Britt Mari Barth, 1987).

Le plus surprenant, c'est que les élèves de Segpa qui n'ont pas beaucoup de connaissances d'ordre scolaire ont l'immense avantage d'utiliser le peu qu'ils possèdent pour un certain champ d'application. Leur pouvoir cognitif est situationnel. On ne s'étonnera donc pas que des adolescents de Segpa fabriquent des heures durant dans un climat d'extrême concentration des mouches pour la pêche ou bien encore que des élèves jugés instables fassent preuve d'une attention exceptionnelle face à des jeux vidéos, assis longuement devant un simple clavier, leur propension à privilégier la tâche matérielle sur la tâche cognitive et le concret sur l'abstrait se retrouve chez les élèves de lycée professionnel. Mais ce rapport spécifique au savoir n'est pas synonyme d'incapacité ou de déficience : il est l'expression d'une différence (Wavelet J.-M., 2010).

3.2.2 La dimension affective et relationnelle au centre de la sexualité

La sexualité ne se limite évidemment pas à la génitalité et ne doit pas être réduite aux seules pratiques sexuelles. Les aspects affectifs et relationnels sont au centre de la sexualité. De même, la sexualité n'est pas un phénomène qui se concrétise à travers les seules étapes du développement de l'adolescence (puberté, premières relations amoureuses, premières relations sexuelles). Dès la naissance, l'être humain est sexué et

des événements aussi déterminants que les attitudes des parents à son égard, en tant que fille ou garçon, contribuent à façonner son identité sexuelle. Bien que l'adolescence semble être l'étape temporelle de l'initiation des premiers rapports sexuels, il ne faut pas oublier que diverses situations durant la vie de l'enfant, du préadolescent et de l'adolescent lui permettent de mieux comprendre ce que représente la sexualité dans la vie d'un individu et plus particulièrement dans sa propre vie.

La sexualité est le produit d'une relation complexe entre les expériences personnelles, les influences extérieures et les contingences sociales ou morales. La sexualité est donc multidimensionnelle : elle implique les aspects affectifs par l'entremise des attitudes, des valeurs, des sentiments que l'on éprouve à l'égard de soi et d'autrui. Elle se nourrit de connaissances, de façons de penser et de conceptions diverses instillées par le milieu familial. Elle repose sur la biologie, mais elle est aussi largement tributaire de la société dans laquelle la personne évolue et qui influe sur la culture, les rapports entre groupes et individus, les aspects moraux et spirituels. Pendant longtemps, l'éducation sexuelle s'est limitée à interdire toute conduite sexuelle chez les adolescents et à les surveiller de près afin que cette consigne soit respectée. Peu à peu, l'abstinence absolue a fait place à la suggestion de reporter à plus tard l'engagement sexuel dans le but de prévenir les maladies transmises sexuellement et la grossesse à l'adolescence. Ces deux façons de faire reposaient sur le même message : éviter les conséquences jugées négatives de l'expression sexuelle. Plus récemment, l'avènement du Sida a ramené de nouveau l'accent sur la question sanitaire et biomédicale de la prévention en faisant fi des dimensions affective et psychosociale.

3.2.3 Une information pour faire réfléchir et grandir

Les interventions en éducation à la sexualité à l'école se sont souvent contentées d'éviter aux enfants et aux adolescents certaines situations difficiles, voire éprouvantes. Mais elles doivent également les aider à mieux se comprendre, se réaliser et s'affirmer comme garçon ou comme fille. La sexualité ne peut plus être envisagée uniquement par la lorgnette de la prévention, pas plus qu'elle ne doit se limiter à la transmission d'un savoir. La démarche d'éducation sexuelle informe, fait réfléchir et aide à se construire. Une information simple et précise peut donner confiance pour aborder plus tard les questions plus émotives.

De même, pour ne pas être victime des seules influences extérieures, il importe de réfléchir aux enjeux qu'impliquent pour soi telle conduite ou telle situation. Cela suppose notamment, pour les adultes, de livrer des messages explicites, c'est-à-dire des messages qui ont un sens clair, non ambigu et ce, en tenant compte du contexte de la demande et de l'âge de l'enfant ou de l'adolescent. Il faut éviter les messages implicites qui laissent les jeunes dans le vague et dans l'interprétation hâtive (Duquet F., 1996). Il existe de nombreuses situations où l'ignorance d'un enfant ou d'un adolescent peut malheureusement conduire à certaines situations déplorables, voire à des formes d'exploitation et d'abus.

Rappelons que faire réfléchir les jeunes sur l'existence d'un phénomène et leur fournir l'information dont ils ont besoin au travers d'un « parler vrai » constituent une première démarche de prévention, et c'est particulièrement vrai en ce qui concerne l'exploitation sexuelle. Cependant, la connaissance seule ne permet pas d'enrayer toutes les formes d'abus dont les jeunes peuvent être l'objet, tout comme elle ne suffit pas pour éduquer. Les adultes surestiment le niveau de connaissances sexuelles des jeunes, tout en sous-estimant la capacité de comprendre et de gérer certaines réalités de la vie. Une partie de l'intervention en matière d'éducation sexuelle consiste à fournir des points de repère susceptibles d'aider les enfants et les adolescents à bien évaluer leur situation ainsi qu'à prendre et à assumer certaines décisions qui les concernent.

Pour ce faire, il ne s'agit pas de miser uniquement sur la quantité de renseignements fournis mais plutôt sur la qualité de l'attitude éducative. L'objectif des séances est avant tout de montrer comment la sexualité, loin d'être un domaine où tout est réglé et codé, est un lieu où chacun découvre l'autre (Marzano M., Rozier C., 2005). Il ne suffit pas d'une seule intervention ponctuelle sur le thème de la sexualité pour avoir l'impression du « travail accompli ». Il existe de très nombreuses occasions de développer l'acquisition de compétences nécessaires pour favoriser l'adaptation de l'enfant et de l'adolescent pour établir des relations interpersonnelles satisfaisantes. Le succès de toute démarche d'éducation sexuelle réside nécessairement dans ce souci de permettre des apprentissages progressifs et constants. En effet, cela doit s'inscrire dans un processus conduisant l'adolescent à apprendre, à comprendre et à réagir.

L'éducation à la sexualité se base sur un modèle d'éducation démocratique, scientifique et ouvert dans le but de contribuer au développement d'une éthique personnelle et sociale. Tout adulte travaillant auprès des enfants et des adolescents a, dans une certaine mesure, la responsabilité de leur éducation à la sexualité. Les attitudes des uns et des autres à propos de la sexualité, jointes aux messages livrés spontanément sous forme de blagues ou de sous-entendus, représentent le premier bagage pour les adolescents. Ces messages s'ajoutent à ceux des amis et des médias, mais ils n'expriment pas d'intentions pédagogiques claires. Si l'idée même de parler de sexualité à des jeunes ne scandalise plus aujourd'hui les adultes, force est de reconnaître que l'époque actuelle est hyper-sexualisée et que les enfants et les adolescents sont abreuvés d'une somme impressionnante de messages sexuels. C'est une des raisons pour lesquelles il importe de les informer et de les amener à réfléchir sur le sens et les valeurs des divers messages reçus et sur ce que peut représenter la place de la sexualité à différentes étapes de la vie.
Pour terminer, l'accusation ancienne qui veut que l'éducation sexuelle encourage les jeunes à avoir des relations sexuelles précoces renforce les résistances à sa diffusion. Pourtant, de nombreux travaux de recherche ont démontré le contraire : les jeunes ayant eu de l'information sur la sexualité à l'école retardent le moment de leur première relation sexuelle et attendent volontiers le moment qu'ils jugent eux-mêmes comme étant le plus opportun (Zabin L., 1986). Plus le sujet est tabou, plus il est source de curiosité larvée et donc de risques de passage à l'acte. Un adolescent qui ne peut pas parler de la sexualité, qui ne trouve pas d'interlocuteurs garants d'une information de qualité, est souvent fragilisé dans son être.

3.2.4 Une juste distance à trouver avec les parents

Les parents demeurent les premiers responsables de l'éducation à la sexualité de leurs enfants : ils ont maintes occasions d'intervenir, en respectant les valeurs auxquelles ils adhèrent et en tenant compte de la personnalité de leur enfant. Loin d'être indifférents au climat de permissivité qui règne actuellement, ils restent bien intentionnés quant à l'épanouissement de leurs enfants. Il leur appartient de créer un climat de confiance permettant à l'enfant de poser les questions qui le préoccupent. Ils n'hésiteront pas à témoigner des valeurs qui les animent au regard des enjeux soulevés. Ils pourront renforcer les actions accomplies par l'école en matière d'éducation à la sexualité. S'ils le jugent nécessaire, ils iront chercher l'information et le soutien dont ils ont besoin. Toute

éducation sexuelle va de paire avec une éducation affective et tout parent peut remplir ce mandat avec simplicité et honnêteté. En somme, la base de l'éducation à la sexualité est l'estime et l'affirmation de soi.

Cependant, à un certain âge, les jeunes se distancient de leurs parents, font moins de confidences, ont davantage de pudeur et préfèrent discuter de sexualité avec leurs amis, à l'école, ou un tiers avec qui la relation affective leur semble moins conséquente. Sans compter que beaucoup de parents ne sont pas disposés à prodiguer à leurs enfants l'éducation à la sexualité dont ces derniers ont besoin à ce moment-là. Il n'est pas question ici d'adresser des reproches aux parents, mais plutôt de constater simplement que la plupart d'entre eux sont embarrassés par ce sujet et ont du mal à en parler simplement. Le milieu scolaire offre ainsi un cadre plus officiel d'apprentissage par rapport aux autres agents d'éducation sexuelle que sont famille, amis et médias. Plus les enfants sont jeunes, plus il est important d'établir un lien avec leurs parents pour leur exposer les objectifs et les modalités des séances d'éducation à la sexualité. Cela permet d'une part de les rassurer sur ce qui va être proposé à leurs enfants et d'autre part de leur expliquer que le travail que l'on fait ne vise pas à les remplacer ni à les déresponsabiliser vis-à-vis de leurs enfants mais s'inscrit dans une complémentarité.

3.2.5 La gestion des préoccupations affectives et sexuelles des adolescents à l'école

La grande majorité des adultes présents dans une école ont à gérer quotidiennement des situations privées d'éducation sexuelle (chagrin d'amour de l'un, préoccupations quant à l'image corporelle de l'autre, harcèlement dans la cour d'école, dévoilement d'abus sexuels, jalousie, séduction plus ou moins ouverte entre élèves dans la classe, questions spontanées des plus jeunes élèves sur l'amour et la sexualité, etc.). L'école constitue bien plus qu'un lieu d'apprentissage, c'est un milieu de vie. Les démarches d'éducation à la sexualité doivent donc s'inscrire dans une vision plus globale de la personne et de ses interactions avec les autres et éviter de se limiter à une intervention ponctuelle unique. De même, la seule transmission des connaissances ne suffit pas à l'acquisition de compétences. Les méandres de la vie relationnelle, les aspirations et les goûts personnels ainsi que toutes les influences extérieures offrent de nombreuses possibilités d'apprentissage. Les enseignants se situent au premier plan dans l'application d'une démarche scolaire d'éducation à la sexualité, notamment pour ce qui est des liens qu'ils

peuvent établir entre les situations dont ils sont témoins à l'école, les apprentissages disciplinaires et les réalités auxquels sont exposés les élèves.

De plus, la relation suivie qu'entretiennent les enseignants avec les élèves favorise un climat où des échanges simples et honnêtes peuvent avoir lieu. Car il est vrai que parler de sexualité fait appel non seulement à des compétences en matière de communication, mais également à des connaissances précises et à un bon esprit critique. Les enseignants, d'ailleurs, tout comme les parents, ne doivent pas hésiter à recourir aux autres ressources du milieu lorsqu'ils le jugent pertinent. Cependant, la plupart des adultes (parents, professionnels de l'éducation, de la santé, etc.) ont été si fortement conditionnés en ce qui concerne le « sexe » qu'il leur est parfois difficile de trouver la juste voie d'intervention quand il s'agit de promouvoir une saine éducation sexuelle. La sexualité a été suffisamment tabou pour que le sujet leur apparaisse toujours délicat. Sans compter que l'univers de la sexualité touche inévitablement à leur sphère intime. Préoccupés par la qualité de vie des générations qui les suivent, les adultes d'aujourd'hui doivent dépasser certains préjugés et des craintes démesurées à l'égard de l'apprentissage de la sexualité. L'honnêteté intellectuelle et affective dont ils feront preuve sera garante de la capacité des jeunes à bien saisir la complexité et la richesse de la sexualité humaine. Avec une dose de simplicité, de transparence et de générosité, les intervenants seront les premiers ravis de l'effet que cet échange d'idées aura provoqué. Les enfants et les adolescents ont de toute évidence besoin d'adultes ayant des convictions éprouvées, des connaissances justes, un souci de dire vrai, une attitude d'ouverture, d'accueil et de compréhension de même que le désir de les aider à mieux se comprendre, se développer et s'estimer. En somme, toute démarche d'éducation à la sexualité découle non seulement d'une vision positive et globale de la sexualité et de compétences précises liées à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité, mais aussi d'une philosophie humaniste de l'intervention auprès des adolescents.

Chez la jolie Rosette au café du canal
Sur le tronc du tilleul qui ombrageait le bal
On pouvait lire sous deux cœurs entrelacés
Ici on peut apporter ses baisers
Moi, mes baisers je les avais perdus
Et je croyais déjà avoir tout embrassé
Mais je ne savais pas que tu étais venue
Et que ta bouche neuve en était tapissée

La chance jusqu'ici ne m'avait pas souri
Sur mon berceau les fées se penchaient pas beaucoup
Et chaque fois que je tombais dans un carré d'orties
Y avait une guêpe qui me piquait dans le cou
Pourtant ma chance aujourd'hui elle est là
Sous la tonnelle verte de tes cils courbés
Quand tu m'as regardé pour la première fois
Ma vieille liberté s'est mise à tituber
[...]

Au café du canal
Paroles et Musique de Pierre Perret - 1977

Chapitre 9 : Perspectives…

1. DES PERSPECTIVES POUR LES ENSEIGNANTS ?

1.1 La nécessité d'une culture commune

La réalisation de cette recherche nous a permis de formaliser notre réflexion sur les représentations des enseignants, des infirmières et des cadres de l'Education nationale de l'éducation à la sexualité. En effet, malgré une volonté institutionnelle, en tous cas dans les textes, la mise en place d'une éducation à la sexualité dans une approche globale et non pas informative tarde à se mettre en place. Nous avons tout d'abord planté le cadre conceptuel qui a permis de poser les fondements de la sexualité et de son éducation auprès d'élèves de Segpa ainsi que les représentations sociales. Nous avons été confrontés au fait que peu de recherches scientifiques ont été entreprises sur l'éducation à la sexualité dans le second degré.

L'ensemble de ces premières recherches nous a permis, néanmoins, d'affiner notre question de recherche : les représentations sociales des équipes pédagogiques, de Segpa, des infirmières et des cadres de l'Education nationale de collège en regard de la sexualité sont un frein au développement de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire, qu'elles soient de l'ordre du genre, de l'âge ou du métier. Il semble indispensable de transformer les représentations du métier de pédagogue et de l'éducation à la sexualité. En effet, D. Jourdan (2010) précise *que « la priorité n'est pas tant l'acquisition de compétences techniques spécifiques que l'inclusion dans l'identité professionnelle, telle qu'elle est perçue par les acteurs, d'une conscience de leur mission dans le domaine de l'éducation à la santé ».*

Cette transformation ne peut être envisagée que dans le cadre d'un développement d'une culture commune à tous les professionnels (enseignants, cadres, personnel de santé, partenaires extérieurs…) afin que ceux-ci se sentent concernés par l'éducation à la sexualité et développent les compétences qui leur sont nécessaires. Promouvoir l'émergence d'une culture commune aux différents acteurs peut contribuer dès lors à construire des synergies au service de l'éducation des enfants. Mais cette construction ne saurait « se décréter » (Marsollier, 1999). Mais elle ne peut que se construire au cours du temps que par la formation, l'accompagnement et le travail conjoint. Il nous

apparaît donc primordial d'appliquer les recommandations de G. Le Boterf (2010) qui préconise des formations par équipe « large » autour d'un projet d'établissement. Nous entendons par équipe « large », tous les professionnels déjà cités mais aussi les parents et les élèves. En effet, mais ce n'était pas le thème de notre recherche, le projet de la Segpa doit se construire à partir du diagnostic des besoins des élèves.

Les acteurs de l'École s'investissent de manière inégale dans ces actions. Avec la création du « pass contraception » mis en place dans la région Rhône-Alpes, les moyens mis en œuvre sont à destination de la prévention des grossesses précoces et des infections sexuellement transmissibles (IST). Nous retrouvons donc l'approche médicale réductrice de la sexualité. Souhaitons que cette action ne fasse pas régresser les tentatives (timides) d'une approche globale de l'éducation à la sexualité et ne stigmatise pas les infirmiers scolaires dans un rôle biomédical.

1.2. Un discours normatif à éviter mais un sujet tabou à dépasser

Il nous faut être vigilant à ne pas prononcer ou cautionner un discours normatif sur l'éducation à la santé et à la sexualité à l'école qui pourrait s'apparenter à un « nouveau catéchisme, fut-il républicain ! » (Fabre & Fleury, 2006). Ce pourrait être le thème d'une nouvelle recherche auprès de professionnels, cette fois-ci, formés à l'éducation à la sexualité et qui la pratiquent au sein de leurs enseignements. D'ailleurs, l'institution est frileuse en raison de la réticence hypothétique de certains parents (en matière de culture ou de religion) et qui sont des électeurs potentiels. Un certain nombre de professionnels partage ce sentiment et parle de « *sujet tabou* ».

A ce propos, citons M-P. Desaulniers (2001) qui relève l'aspect paradoxal d'une telle *crainte : « La sexualité constituerait un domaine traditionnellement tabou dont la transgression amènerait les pires désastres. Considérons d'abord la notion de tabou. Il est plutôt surprenant d'entendre dans la société française et québécoise actuelle que la sexualité est un sujet tabou ; s'il en était ainsi, on ne pourrait le dire. Au contraire, ces deux sociétés sont hyper-sexualisées, hyper-érotisées. La sexualité est au centre de la vie sociale et artistique, dans la publicité et la consommation, dans les conversations, les attitudes et les rêveries de chacun, ce qui ne signifie aucunement qu'elle soit*

toujours vécue avec bonheur. Il n'existe pas de tabou vis-à-vis de la sexualité comme telle, mais seulement des résistances face à l'éducation sexuelle explicite et systématique, ce qui est bien différent. […] Finalement, ce prétendu tabou sert pour refuser une forme particulière d'éducation sexuelle, l'éducation sexuelle scolaire, qui n'est pas encore totalement acceptée, s'intègre difficilement dans les programmes scolaires et trouve une place assez aléatoire dans les activités parascolaires. Plutôt que de s'abriter derrière ce terme de tabou, les éducateurs auraient avantage à l'étudier, ce qui leur permettrait d'entrevoir quelques relations significatives entre la sexualité et le sacré. Ils pourraient aussi percevoir la part de vérité que contient l'argument du tabou, du secret et de l'interdit en réfléchissant à la notion de pudeur, à celle de respect et à la relation entre sexualité et morale. Ils pourraient ainsi avancer dans la voie de la connaissance et de la réflexion, pour leur plus grand avantage, au lieu de jouer aux autruches. L'éducation sexuelle est une belle occasion perdue de progrès personnel pour les éducateurs ».

Certains professionnels semblent ignorer les textes, ce qui conduit à un développement moindre de l'éducation à la sexualité au sein de leur enseignement. Pour d'autres, l'autonomie donnée leur permet une certaine souplesse dans leur pratique professionnelle vis-à-vis du programme. Ainsi, certains enseignants en cours de SVT - malgré les textes officiels - n'organisent pas d'interventions en éducation à la sexualité au sein de leurs classes. Ils invoquent souvent un manque de temps. Dans les autres disciplines, la raison provient d'une difficulté à concevoir l'articulation de séquences pédagogiques autour de la sexualité.

Pour autant, peu d'enseignants de Segpa sont candidats à une formation en éducation à la sexualité dans le cadre du plan académique de formation (PAF). Des raisons pourraient être avancées : la non obligation ou le non désir d'une telle formation, mais également des difficultés d'inscription dues au fait que les Professeurs des Écoles enseignant en Segpa dépendent sur le plan statutaire du premier degré et que le PAF s'adresse d'abord aux professeurs du deuxième degré. Des raisons d'organisation interne de la Segpa et de non remplacement face aux élèves sont aussi à évoquer. Par ailleurs, aucune reconnaissance institutionnelle n'est faite pour les quelques professionnels qui pratiquent l'Education à la sexualité. En conséquence, cette dernière est tributaire de la seule motivation personnelle des professionnels.

1.3 Que doit transmettre l'enseignant ?

La référence exclusive à la transmission n'est plus de mise. Comme le souligne Ph. Meirieu (2002), *« l'école est écartelée entre des fonctions multiples et contradictoires : enseigner la maîtrise des langages traditionnels et initier aux nouvelles technologies, transmettre un patrimoine et permettre la compréhension des situations contemporaines, prendre en compte les différences et garantir une culture commune, faire réussir aux examens et apprendre les règles de la vie en société, former au respect de l'environnement et à la sécurité routière, éduquer à la santé, prévenir le sida, informer sur les dangers des toxicomanies et bien d'autres choses encore ».* Il y a bien une inflation des missions confiées à l'École. Mais la place de l'éducation à la santé et à la sexualité ne se pose pas en termes d'empilement de domaines de savoirs mais comme un moyen de réinterroger le métier d'enseignant et de renforcer la colonne vertébrale de l'École : l'éducation du citoyen. D'ailleurs D. Jourdan (2010) écrit : *« […] la visée d'une éducation citoyenne adaptée aux enjeux de ce temps se situe au cœur du métier de tous les enseignants ».*

De plus, sur le plan de la liberté de l'exercice professionnel, *« outre le cadre des programmes et des instructions officielles au sein desquels il doit inscrire ses pratiques, l'enseignant est relativement souverain dans sa classe, dans le sens où il dispose d'une liberté d'expression, d'action et d'interprétation »* (Marsollier, 1999), Mais cette liberté d'action ne favorise pas toujours la mise en place d'actions en Education à la Sexualité car elle est liée à la motivation individuelle et notre enquête fait ressortir que les professionnels, bien qu'ils considèrent qu'elle soit nécessaire, ne se sentent, pour la plupart pas ou peu directement concernés. En conséquence, il est difficile pour eux d'être motivés.

Ce manque de motivation peut être aussi lié au fait qu'il serait nécessaire pour eux de se confronter à une nouveauté d'approche de l'enseignement puisqu'il faudrait que les professionnels passent *« d'une pédagogie de l'inculcation à une pédagogie de la formation du jugement »* (Fabre, Fleury, 2006). Or, comme le souligne C. Marsollier (1999) *« les rapports qu'entretient un enseignant avec la nouveauté - qu'il s'agisse d'une approche nouvelle d'une notion à enseigner - sont révélateurs de son ouverture psychologique et culturelle, de ses aspirations et de ses peurs, de ses valeurs et de son*

courage. Elles dévoilent sa capacité à se décentrer de la dictature de son ego, et illustrent sa disposition à accepter l'autrement, le différent, l'étrange et l'étranger. La rencontre, la découverte du « nouveau » peuvent en effet susciter des réactions cognitives et affectives manifestes ou dissimulées, sous forme d'enthousiasme, de fantasmes, d'angoisses, de peurs, […] ».

Envisager d'innover ou fantasmer son engagement dans un projet innovant, c'est, d'une certaine manière, replonger dans la posture régressive du sujet qui apprend et basculer alors du statut d'enseignant à celui d'apprenant. C'est quitter le confort de ses certitudes et de son habitus professionnel et accepter la déstabilisation voire le réveil de fragilités enfouies. Le professionnel devrait donc remettre en question ses représentations sociales d'autant plus que des valeurs et des références culturelles individuelles sous-tendent le thème de la sexualité. Et, nous l'avons vu dans la première partie, il est difficile de modifier les représentations sociales.

1.4 Un positionnement éthique à adopter

Par ailleurs, certains enseignants ont déclaré avoir du mal à trouver un positionnement cohérent entre espace privé et espace public, entre respect de l'intime et éducation à la sexualité et ont évoqué d'hypothétiques réactions négatives des élèves. Cette difficulté est réelle puisque notre vie personnelle influe sur notre vie professionnelle. D'ailleurs, Courty (2008) précise qu'*« il y a un enchevêtrement de l'intime et du professionnel, et si vous n'êtes pas au mieux dans votre vie personnelle, le retentissement sur votre vie professionnelle sera rapidement visible ».*

Est-il donc nécessaire que les intervenants soient au clair avec leur propre sexualité pour envisager une certaine aisance pendant les interventions en éducation à la sexualité ? Pourtant, une nécessaire distanciation doit être faite lors d'une éducation à la sexualité vis-à-vis de sa vie personnelle, que ce soit pour l'intervenant ou pour les élèves car, *« c'est bien d'intime dont il est question mais inscrit dans le champ social et non pas dans l'intimité même des personnes »* (Narboni, 2006).

1.5 Une formation des acteurs de l'éducation à promouvoir

Former des acteurs de l'éducation à la sexualité s'avère inévitable et tout doit être fait pour favoriser son développement. En effet, de cette formation dépend la réponse que la société sera capable de produire face aux attentes de santé publique. Il incombe de trouver des voies et moyens pour favoriser et renforcer la formation des acteurs de l'éducation dont l'action permet de donner aux populations - en particulier les élèves - le moyen de choisir et d'adopter de manière responsable les comportements favorables à leur sexualité.

La formation des enseignants est un facteur clé pour la promotion à la santé à l'école (Jourdan, Vaisse, Bertin, & Fiard, 2003 ; St Leger & Nutbeam, 1999). Elle permet aux enseignants de situer leur rôle en éducation à la santé et de l'intégrer plus aisément dans leur programme de classe. Selon le paradigme écologique actuel, la finalité de l'éducation à la santé est de conférer à l'écolier la capacité d'accéder à l'information, de la comprendre et de l'interpréter et de développer des compétences personnelles et sociales lui permettant d'utiliser cette information pour améliorer sa santé et celle de sa communauté.

Dans cette perspective, éduquer à la sexualité par le biais des Sciences de la Vie et de la Terre demande que l'enseignant maîtrise, parallèlement aux connaissances scientifiques, des connaissances sur la théorie de la complexité, sur les principes de l'interdisciplinarité, sur la psychologie cognitive, sur la psychologie comportementale et une culture générale appropriée (sur les lois et les enjeux politiques, économiques et sociaux qui conditionnent la santé de l'individu et de la population). L'enseignant doit également être capable de planifier correctement ses cours, de concevoir et d'animer toutes sortes d'activités d'apprentissage, notamment des apprentissages par résolution de problèmes, des débats, des jeux de rôle, des situations-problèmes et des projets scolaires (Perrenoud, 2000). De même, il doit prendre en considération les conceptions initiales de ses élèves, leurs acquis, leurs intérêts, leurs conditions de vie à l'école ainsi que leur environnement familial et social, afin de mieux cibler leurs besoins en éducation à la santé et d'augmenter l'efficacité de son intervention.

1.6 Des pistes pour des formations

L'approfondissement théorique du thème l'éducation à la sexualité devrait chercher à développer chez l'enseignant des compétences psychologiques, sociales et cognitives qui lui permettront de s'informer, de connaître tous les aspects du problème de la sexualité et ses enjeux pour l'individu, la famille et la société et de comprendre ces enjeux. Pour être efficace, cette formation devrait se baser sur des méthodes interactives et contenir:

- une transmission des connaissances scientifiques ;
- une transmission des connaissances législatives et des personnes ressources à contacter en cas de besoin ou un travail en partenariat ;
- une analyse des facteurs à risques individuels, familiaux et sociaux ;
- l'importance de développer chez les élèves des compétences psychosociales telles que l'estime de soi, l'aptitude à résister à la pression des pairs, l'aptitude à demander de l'aide aux personnes ressources.

La formation thématique en éducation à la sexualité devrait aborder les sujets d'étude selon une approche systémique et interdisciplinaire pour que l'enseignant puisse intégrer le savoir validé, développer une culture générale, avoir une vision globale sur le sujet étudié. Il sera ainsi capable de l'aborder en classe selon une approche complexe. En effet, une formation thématique en éducation à la sexualité, axée sur le modèle biomédical, réduit la sexualité à la seule dimension physique, à l'énumération des interdits et à la transmission de connaissances sur le corps et sur les comportements les plus favorables à la santé. Lors de cette formation, les motifs des conduites à risques devraient être abordés dans le but d'agir en conséquence et de sensibiliser l'enseignant sur l'importance de développer les compétences psychosociales chez ses élèves. Cette formation devrait offrir aux enseignants les moyens de construire ces compétences pour pouvoir informer et former les futurs citoyens que sont les élèves.

Mais l'acquisition d'un savoir complexe et le changement de comportement ne se résolvent pas par « une méthode » mais par une combinaison de plusieurs stratégies didactiques (Giordan & Souchon, 2008). Le modèle de formation des enseignants en éducation à la santé a pour objectif principal la formation des agents de santé réflexifs, capables de s'adapter à toutes les situations d'enseignement à travers l'analyse de leurs

propres pratiques et des résultats de leurs interventions (Tardif & Lessard, 2005). Le dispositif proposé serait construit dans le souci d'orienter l'enseignant vers une réflexion « dans l'action » et vers une réflexion « sur l'action ». Selon Perrenoud (2002), ces deux types de réflexions forment la garantie d'une action optimisée, au-delà des « cas d'école » et des procédures prescrites, ils assurent également l'évolution permanente des connaissances et des compétences.

1.7 Des CESC à développer dans les collèges

Les résultats de cette étude indiquent clairement la direction à suivre pour parvenir à une généralisation de la prise en compte de l'éducation à la sexualité à l'école. En effet, les principaux facteurs qui conditionnent les pratiques pédagogiques sont dus au bénéfice d'une formation, à un travail dans le cadre d'un projet (CESC le plus souvent) et au lien très fort entre pratiques et représentations des enseignants. La mise en œuvre de formations adaptées intégrant à la fois un travail sur les représentations de la sexualité, le rôle éducatif des membres de l'équipe pédagogique, les questions liées au partenariat mais aussi la présentation de documents pédagogiques, l'apport d'expériences et la rencontre avec les partenaires locaux peuvent permettre aux enseignants de se sentir « autorisés » à investir un domaine souvent perçu comme relevant du médical ou « réservé » à la famille.

Mais la formation en éducation à la sexualité des enseignants pose de nombreux problèmes. Ces difficultés trouvent leur source, entre autres, dans le fait que la formation professionnelle initiale ne peut prétendre, en une année déjà très chargée, prendre en compte l'intégralité des aspects du métier d'enseignant. La formation ne peut se résumer à l'empilement de modules sur des thèmes différents, au risque de perdre toute unité dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires, et que les enseignants stagiaires eux-mêmes ne perçoivent pas immédiatement les enjeux de leur propre implication dans l'éducation à la sexualité. (Jourdan & al, 2002). Cependant, compte-tenu du public de Segpa et de ses particularités, on peut s'étonner que les enseignants ne se sentent pas formés. En effet, ils ont l'habitude de mener souvent des actions au quotidien par des savoir-être professionnels et des actes pédagogiques adaptés qui montrent leurs compétences vis-à-vis des différences et de l'hétérogénéité des élèves. Rappelons aussi que l'éducation à la santé s'inscrit dans une approche

globale de la personne et n'est pas une discipline scolaire supplémentaire. Il s'agit d'une approche transversale des programmes dans différentes matières.

Les enseignants de Segpa travaillent en fait les compétences fondamentales en jeu dans l'éducation à la sexualité quotidiennement dans d'autres « disciplines ». Ils ont donc des difficultés à les associer également à l'éducation à la sexualité et ne relient pas ces compétences particulièrement à cette discipline. Par ailleurs, le découpage traditionnel en disciplines scolaires conduit à considérer toute introduction nouvelle d'un champ scientifique à l'école comme nécessitant une formation didactique spécifique. Les Professeurs d'École spécialisés se « sentent » incompétents face à une nouvelle discipline alors qu'ils maîtrisent les compétences psychosociales nécessaires à celle-ci. Ils ont en fait les compétences, mais ne les identifient pas comme transférables à l'éducation à la sexualité. Par contre ce champ est investi par d'autres professionnels désignés comme compétents sur le plan disciplinaire du savoir scientifique.

« Si la connaissance des pathologies et des situations de risque reste nécessaire (drogues, maladie, accident), les remédiations seront envisagées, bien au-delà d'un travail spécifique d'éducation à la santé, par un travail centré sur l'enfant et l'adolescent, dans son rapport au corps, aux apprentissages et plus généralement à la vie » (Jourdan, 2004). Les actions de formation dans le domaine de la santé sont ainsi le plus souvent en synergie avec d'autres rendues nécessaires par la situation d'échec ou de handicap et ne pourront de fait être spécifiques. De plus, comme il a déjà été dit, le fait de travailler avec les élèves sur l'estime de soi est primordial en Segpa et c'est déjà … de l'éducation à la sexualité à notre sens. D'autre part, les projets permettent d'*« introduire systématiquement une formation spécifique dans la formation initiale des enseignants au sein des IUFM, des centres de formation des conseillers d'orientation-psychologues, [...] 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 »* (Jourdan, 2004). Une politique de formation continue efficace devrait permettre de développer la formation en éducation à la santé et à la sexualité, à soutenir et accompagner les dynamiques collectives au sein des collèges.

De fait, le développement des Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) est primordial, mais il reste encore à faire. J.-P. Baeumler (2004) évoque à la

fois l'activité réelle des CESC et leurs difficultés. En 2001, seuls 61 % des établissements en disposent. De plus, il est souligné *« la faible implication des élèves, des parents et dans une certaine mesure des enseignants »*. L'analyse des deux corpus étudiés montre que les CESC ne font pas encore partie d'une culture commune des personnels de collège. Une circulaire de l'Education Nationale de 2006 rappelle une nouvelle fois le rôle des CESC : *« Dans chaque établissement scolaire, le CESC définit un programme d'éducation à la santé, à la sexualité et de prévention des conduites à risques, notamment des conduites addictives. »*[89] Dans notre étude, seuls 31% des personnes questionnées déclarent travailler dans le cadre d'un projet d'établissement, le plus souvent au niveau de la SEGPA, et seuls 14% au niveau du CESC…

Il est à souligner qu'à la fois l'analyse des questionnaires et celle des entretiens nous autorise à dire que les CESC ne font pas encore partie d'une culture commune des personnels de collège. Cela nous conduit à plusieurs réflexions :
- les actions des CESC, parfois, se limitent assez souvent aux seuls interventions des personnels de santé (100 % d'entre eux déclarent le faire) ;
- les enseignants se déchargent ainsi d'une partie de leur mission ce qui est exprimé par « cela fait partie de leur travail » ;
- les partenaires extérieurs sollicités assument une mission qui ne devrait pas être la leur puisque qu'ils font souvent à la place de en tant que prestataires.

Une demande forte de partenariat est souvent exprimée en ce sens et non pas de conseil technique et méthodologique dans le cadre d'un projet porté collectivement. Les acteurs sont donc à mobiliser : d'une part les structures de formation des enseignants (IUFM), d'autre part les acteurs internes des collèges (principal, CPE, directeur de Segpa, équipes pédagogiques et services santé scolaire - pourtant largement impliqués) et les partenaires externes (parents, associations, structures). Mais rappelons ici que la problématique fondamentale de la généralisation de la prise en compte de l'éducation à la sexualité par les collèges dans le cadre des CESC ne peut qu'être envisagée sous l'angle d'une dynamisation des équipes d'enseignants, le rôle des partenaires relevant du conseil technique et du soutien et non, comme actuellement bien souvent, d'une

[89] MEN, Circulaire n°2006-197 du 30-11-2006 relative au Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

intervention substitutive à celle du professeur. Éduquer à la santé est d'abord un travail pédagogique et éducatif pour lequel les acteurs les mieux placés, pour être efficaces, sont d'abord les enseignants. Il faudra alors pour ceux-ci donner un sens à leurs enseignements face à un public difficile et parfois à la dérive. *« Un élève qui ne reconnaît ni l'institution ni les « outils » (la culture, les savoirs) qui ont structuré le rapport au monde des enseignants rejette bien plus que leur légitimité ou leur autorité. Ce faisant il nie la cohérence qu'ils ont construite entre leur être et le social ».* (Davidenkoff & Peruca, 2003).

1.8 D'autres pistes de réflexions

De plus, pour rendre plus efficiente la formation des acteurs, plusieurs pistes sont envisageables :

- ***rendre visible les actions de formation des acteurs de l'éducation à la sexualité :*** A l'ère de la communication, aucune action viable ne saurait se faire en marge de cette réalité. Il est important que les actions de formations des acteurs de l'éducation à la sexualité gagnent en notoriété, à travers des actions susceptibles de les rendre visibles à tous les échelons de l'Education Nationale en particulier et de la société en général.

- ***favoriser l'accès aux formations par les acteurs :*** A l'instar de certains pays comme le Canada, la formation des acteurs de l'éducation à la sexualité pourrait se développer davantage si l'accès aux formations par les acteurs de l'éducation à la santé était favorisé, notamment en proposant à ceux-ci des formations accessibles à tous. A ce propos, une des difficultés est que les enseignants dépendent des personnels du premier degré et donc des services académiques, avec des formations spécifiques proposées par l'Inspecteur de l'Education nationale en charge de l'adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH) alors qu'ils travaillent dans un établissement du second degré sous l'égide du Rectorat. Envisager des formations communes enseignants de Segpa et de collèges dont les PLP, infirmières scolaires et CPE par exemple relève encore d'une vraie gageure. Si les enseignants de Segpa étaient à la même enseigne que les autres, ce serait déjà bénéfique et la culture commune en serait favorisée.

- ***développer le partenariat :*** La pratique de l'éducation à la sexualité appelle à l'ouverture au monde et on ne saurait se prévaloir de cette pratique en fonctionnant en vase clos. Des échanges pourraient être envisagés entre formateurs d'autres régions et

des actions multilatérales développées pour consolider un réel partenariat qui ne serait plus une simple prestation se service.

- ***valoriser le travail des formateurs :*** L'engagement des formateurs dans leur mission ne peut reposer uniquement sur leur bonne volonté. Ceci ne pourrait que renforcer l'idée déjà répandue que l'éducation à la santé n'est autre qu'une déclinaison de l'humanitaire. Il convient de mettre en place des actions visant à améliorer matériellement et financièrement les conditions de travail des formateurs, de leur donner les moyens de remplir leur tâche afin qu'ils soient motivés par des engagements qui soutiendrait leur engagement personnel.

- ***déployer l'ingénierie de la formation :*** L'éducation à la sexualité étant pluridisciplinaire, l'ingénierie de la formation en éducation à fort à faire pour proposer des programmes et des contenus couvrant de façon transversale les différentes composantes de l'éducation à la santé. Ceci nécessite également un partenariat approfondi entre les parties prenantes, pour définir le corpus du contenu des programmes de formation des acteurs de l'éducation le plus à même de remplir les enjeux majeurs de cette formation.

2. QUELLES PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES ?

2.1 Les finalités de l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité, selon une approche globale, vise l'acquisition, chez les jeunes, des connaissances, des attitudes et des comportements essentiels à leur plein épanouissement en tant que personnes et en tant que membres actifs de la société. Il semble que le défi actuel de l'éducation à la sexualité consiste à conférer aux élèves, futurs citoyens, des moyens leur permettant :

- de résoudre les problèmes réels de la vie relatifs à la sexualité ;
- d'analyser les enjeux mondiaux à travers le développement des opinions raisonnées sur des questions vives concernant la santé ;
- de prendre en considération les valeurs personnelles, sociales, éthiques, religieuses ainsi que les droits humains lors de la résolution de problèmes et de la prise de décisions en matière de sexualité ;
- d'imaginer des actions individuelles ou collectives et de participer à leur mise en œuvre pour promouvoir leur sexualité et celle de leur entourage, de préserver l'environnement et de participer à son évolution ;
- de faire des choix libres et raisonnés en matière de sexualité, loin de tout conditionnement, oppression ou peur.

La réalisation de ces objectifs réclame le développement de la pensée complexe chez l'élève, ce qui demande l'implication de tous les acteurs de l'éducation (administration, enseignants de toutes les disciplines, médecins, infirmières, psychologues et parents) suivant une approche systémique et globale, ainsi que la mise en œuvre de pratiques éducatives qui favorisent l'intégration et l'exercice de compétences cognitives, transversales et psychosociales.

2.2 La pédagogie de l'intégration pour une éducation plus efficace

Actuellement, la finalité de l'éducation à la sexualité dépasse le changement de comportements à risque, elle vise le développement global de la personne. Son enseignement dans les cours de SVT pourrait donc être conçu de façon à *« identifier les problèmes de santé et mettre les élèves en situation d'acquérir les compétences pour les*

résoudre » (Mérini & al., 2004). Ceci implique l'adoption d'un curriculum ayant un mode d'entrée par compétences[90] et une approche interdisciplinaire qui engage les élèves dans une démarche de résolution de problèmes authentiques, donnant du sens aux apprentissages, et élargissant la perception de la réalité des faits, favorisant ainsi le transfert des acquis dans la vie quotidienne. L'analyse de contenu du curriculum de SVT montre le besoin de modifier l'approche pédagogique de l'éducation à la sexualité incluse dans le programme. Nous proposons l'adoption des curricula à entrée par compétences comme modèle, le modèle «approche par l'intégration des acquis », souvent appelé « approche par les compétences de base » ou encore « la pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2008).

L'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux conduits à la fin des années 80 et a été développée sous le terme de pédagogie de l'intégration (Roegiers & De Ketele, 2000). Cette approche a été opérationnalisée progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire, ainsi que de l'enseignement technique et professionnel. Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs. C'est la raison pour laquelle ce modèle de conception des curricula est actuellement fortement recommandé par l'UNESCO, l'UNICEF et par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (Roegiers, 2008).

La finalité de la pédagogie de l'intégration est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permet d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable. Cette approche vise à améliorer l'efficacité du système éducatif et son équité. Son objectif principal est d'assurer l'intégration de l'élève dans la société à travers la scolarité de base (Roegiers & De Ketele, 2000). La

[90] La notion d'approche par compétences a été définie, en 1994, lors de la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) comme suit : « Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. » (COFEMEN, 1995, p24)

pédagogie de l'intégration s'inscrit dans le courant socioconstructiviste qui place l'élève au centre de son apprentissage. Cette approche considère que les contenus d'enseignement dépassent les savoirs et les savoir-faire, elle convoite le développement des compétences cognitives, méthodologiques, transversales et psychosociales, dans l'objectif de construire l'autonomie et le pouvoir d'action chez les élèves.

Le processus d'enseignement-apprentissage relatif à la pédagogie de l'intégration est caractérisé par deux phases :

- Une phase d'apprentissages ponctuels : elle consiste à faire apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en adoptant des méthodes d'enseignement actives. Au cours de cette phase d'apprentissage, l'élève apprend des notions essentielles et des ressources nécessaires à la maîtrise d'une compétence.
- Une phase d'intégration : elle se déroule souvent pendant une période réservée à cet effet (une semaine sur cinq ou six) durant laquelle l'élève apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes. L'élève est évalué à travers des situations complexes en ayant l'occasion de remédier à ses difficultés. Cette deuxième phase est importante parce qu'elle assure un changement conceptuel, l'intégration et la consolidation des compétences acquises pendant la phase d'apprentissages ponctuels ainsi que la construction de nouvelles compétences.

La phase d'intégration développe le savoir agir en situation, elle contribue ainsi au transfert des acquis dans la vie quotidienne. En effet, les recherches en éducation indiquent que les méthodes d'enseignement traditionnelles assurent l'acquisition des savoirs et des savoir-faire mais ne permettent pas l'intégration des compétences (Perrenoud, 2000). Une compétence se développe lorsque les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances dans des exemples de la vie active, ou dans la résolution d'une situation-problème complexe (Rey, Caffieaux, Defrance, & Marcoux, 2005). Par conséquent, les activités proposées dans la phase d'intégration devraient être construites dans le but de développer, chez l'élève, son pouvoir d'action (Roegiers, 2003). Ces activités peuvent être concrétisées de plusieurs manières : la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation, d'un débat etc. Ce qui importe dans ces activités est leur capacité à engager les élèves dans des démarches réflexives et de relier les savoirs acquis à des situations

complexes leur permettant de penser, d'analyser, d'interpréter, d'anticiper, de négocier, de décider et de réguler. Nous pensons que la construction des activités d'intégration autour des thèmes relatifs à l'éducation à la santé contribue au développement sociocognitif de l'élève tout en assurant la promotion de sa santé.

2.3 Les avantages de l'adoption de la pédagogie de l'intégration

L'adoption de la pédagogie de l'intégration présente plusieurs avantages. D'abord, la pédagogie de l'intégration s'appuie sur des pratiques de classes existantes. Sa mise en œuvre peut se faire d'une façon progressive qui pourrait débuter par des changements au niveau des pratiques de classes suite à des sessions de formations destinées aux enseignants, où les manuels scolaires existants peuvent être mis au service des apprentissages ponctuels des ressources (savoirs et savoir-faire) qui constituent la première phase du processus d'apprentissage. La conception des nouveaux manuels scolaires ayant une approche par compétences pourrait être effectuée alors, dans un second temps

Ensuite, la pédagogie de l'intégration est inscrite dans le courant socioconstructiviste. Elle préconise l'adoption de plusieurs méthodes et démarches d'enseignement, notamment des méthodes interactives qui s'appuient sur l'idée selon laquelle les connaissances doivent être progressivement construites par l'élève en situation, en interaction avec les autres (Roegiers, 2008). Cette approche pédagogique est efficiente et prometteuse parce qu'elle réserve des moments où les apprenants sont soumis à des situations complexes, des activités d'intégration, dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises (Roegiers & De Ketele, 2000). Ces activités permettent l'application des méthodes actives qui empêchent le morcellement des connaissances, qui donnent du sens à l'apprentissage, et assurent le développement des compétences cognitives, transversales et psychosociales telles que la pédagogie de projet, l'apprentissage par résolution de problème, les jeux de rôle et le débat (Roegiers, 2006).

La pédagogie de l'intégration favorise également le transfert des acquis dans la vie quotidienne. En effet, les recherches en éducation ont mené à l'identification des

facteurs qui déterminent la transférabilité des acquis dans la vie quotidienne. Ces facteurs sont liés aux fait d'avoir des connaissances solides sur le sujet étudié, de comprendre la situation problème à résoudre, d'être habitué à résoudre des situations problèmes similaires, de développer l'esprit critique de l'élève et d'adopter un système d'évaluation permettant la réflexion et le transfert des acquis dans de nouvelles situations (Patel, Yoskowitz, Arocha, & Shortliffe, 2009). Or les deux phases d'apprentissage de la pédagogie de l'intégration offrent la possibilité de travailler sur tous les facteurs.

Enfin, la pédagogie de l'intégration contextualise l'apprentissage et le rend plus utile dans le sens qu'elle place les élèves devant un problème complexe authentique dont la résolution réclame le développement des stratégies réflexives et la construction des compétences prédéfinies par l'enseignant en référence à un curriculum bien défini et dépendant des besoins des élèves.

L'éducation à la sexualité incluse dans un curriculum conçu selon la pédagogie de l'intégration devrait être conçue de manière à proposer aux élèves des réflexions systémiques et des discussions ayant une approche interdisciplinaire sur les multiples aspects de la santé : biologique, psychique et social. Cette éducation devrait informer les élèves, répondre à leurs questionnements sur les problèmes de santé qu'ils peuvent rencontrer et les préparer également à les résoudre.

2.4 Un programme novateur d'éducation à la sexualité

Concernant la nature et à la répartition des thèmes relatifs à l'éducation à la santé par cycle et par niveau, selon le « National Health Education Standards » (NHES)[91], le programme d'éducation à la sexualité devrait permettre à l'élève de :

1. intégrer des connaissances et des compétences(prévention contre les maladies et la promotion de la santé) qui favorisent l'amélioration de sa santé et celle de son entourage ;
2. analyser l'influence de la famille, des pairs, de la société, des médias, de la technologie sur les comportements ;

[91] http://www.cdc.gov/HealthyYouth/SHER/standards/index.htm Consulté le 20 décembre 2010

3. développer l'autodidactisme et la capacité d'accéder à des informations validées, ainsi que l'aptitude à demander de l'aide aux personnes ressources ;
4. développer la capacité d'utiliser les compétences de communication pour éviter ou réduire les prises de risques dans la vie;
5. développer son esprit critique pour la prise de bonnes décisions en matière de santé ;
6. favoriser son intégration dans la société et développer son pouvoir agir dans le but d'améliorer ses conditions de vie ;
7. développer la capacité de plaider en faveur de sa santé, de la santé de sa famille et de sa communauté.

Il est souhaitable que le programme d'éducation à la sexualité soit construit à partir des attentes, des demandes et des besoins des élèves, qu'il soit inscrit dans la durée, qu'il agisse sur plusieurs facteurs et qu'il assure le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des jeunes. La conception du curriculum selon les principes de la pédagogie de l'intégration offre la possibilité de réaliser ces objectifs. En effet, ce modèle d'approche par compétences considère que les contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera invité à réinvestir dans des situations complexes (Roegiers, 2008). La complexité est alors considérée comme une composante des apprentissages à part entière. Les avantages de la pédagogie de l'intégration seront présentés dans ce qui suit.

3. QUELS MANUELS SCOLAIRES DE SVT ?

Les connaissances scientifiques présentées dans les manuels scolaires de SVT diffèrent significativement en fonction des pratiques sociales de chaque époque, elles mêmes sous-tendues par des valeurs (féministes ou non, libérées ou non, moralistes et traditionnelles ou non). Les manuels scolaires sont alors des indicateurs pertinents des valeurs et pratiques sociales qui sont dominantes dans une société précise à une époque précise. Critiquer et vouloir améliorer un enseignement scientifique n'est pas possible sans clarification préalable des interactions entre ces connaissances et des valeurs et pratiques sociales. Les recherches ont pour but de clarifier ces interactions. Mais il semble aussi nécessaire, comme le rappelle Clément (2003) de clarifier nos propres valeurs « citoyennes » (antiracistes, antisexistes, pour l'égalité, la solidarité, la liberté et le respect des autres, etc.) pour savoir que c'est en leur nom que nous souhaitons souvent critiquer et améliorer les contenus scientifiques de qui est enseigné.

3.1 Conception d'un manuel SVT selon l'approche par compétences

Le manuel scolaire de Sciences de la Vie et de la Terre est un outil pédagogique qui influence les pratiques enseignantes (Lebrun, 2006). Il forme une référence très utile pour les enseignants et leurs élèves et occupe une part importante du temps consacré à l'enseignement. De nos jours, les fonctions du manuel devraient dépasser la transmission des informations scientifiques et avoir pour objectifs l'intégration de nouvelles compétences (Çobanoglu, Şahim, & Karakaya, 2009 ; Gérard, 2003).
Ainsi, selon Gérard et Roegiers (2003), les livres scolaires conçus selon l'approche par compétences devraient assurer :
-la transmission des savoirs disciplinaires ;
-l'apprentissage des savoir-faire et le développement des habitudes de travail ;
-la consolidation des acquis par l'intermédiaire d'exercices ;
-l'évaluation de l'apprentissage, et ceci dans une perspective formative permettant de diagnostiquer les difficultés rencontrées par l'apprenant et de proposer des pistes de remédiation ;

-la participation à l'intégration des apprentissages en développant chez l'élève la capacité d'utiliser ses acquis dans des situations différentes de celles rencontrées durant l'apprentissage ;
-l'éducation sociale et culturelle, qui concerne tous les acquis liés aux comportements, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général (Gerard & Roegiers, 2003).

L'éducation à la santé - et plus particulièrement à la sexualité - incluse dans ce type de manuel scolaire devrait informer l'élève sur la santé et l'amener à adopter des attitudes favorables à l'atteinte d'un certain bien-être physique, psychique et social. Dans cette perspective, les activités relatives à l'éducation à la santé viseraient le développement d'une vision globale et positive de la santé qui favoriserait l'adoption de comportements sanitaires responsables et la construction des compétences cognitives, méthodologiques et psychosociales. Le développement de ces compétences se produit lors de la résolution des situation-problèmes contextualisées (Perrenoud, 1997). En effet, pour être considéré comme « compétent » l'apprenant doit avoir réalisé une action, un savoir-agir en situation, tel que le fait d'avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production (Scallon, 2004). Le choix des situations-problèmes et la définition des compétences qu'elles développent ou évaluent deviennent donc primordiaux.

3.2 Des situations problèmes à privilégier

Dans cette optique, nous proposons d'introduire dans des manuels de SVT des situations-problèmes[92] qui visent le développement et l'intégration de compétences nécessaires à une démarche réfléchie dans la résolution de problèmes. Ces situations-problèmes devraient se baser sur des méthodes d'enseignement qui accordent une importance au développement du savoir-agir en situation, au travail en équipe et à la coopération entre les individus en formation comme l'apprentissage par résolution de problèmes, la réalisation d'un projet scolaire, le débat... Ces méthodes d'enseignement contribuent au développement global de la personne parce qu'elles engagent l'élève à ne pas renoncer dès que se présente un obstacle, à cultiver sa persévérance et à construire progressivement une confiance en son propre raisonnement (Rey, Carette,

[92] Une situation-problème est une situation d'apprentissage qui motive les élèves et favorise leur engagement à la résolution d'une énigme présentant un obstacle à franchir et induisant un conflit sociocognitif à gérer. La résolution du problème requiert l'acquisition de nouvelles notions ou/et de nouvelles compétences bien définies au préalable par l'enseignant (Meirieu, 1999)

Defrance, & Kahn, 2006). Les résultats des études comparatives entre les effets de l'enseignement traditionnel et l'enseignement selon la pédagogie active montrent qu'il n'existe pas de différences significatives sur le plan de l'acquisition des connaissances mais des effets sur le développement des compétences psychosociales, de l'autodidactisme, de la sensibilisation à l'aspect systémique et complexe des phénomènes scientifiques, des problèmes environnementaux et des problèmes liés à la santé (Patel et al., 2009). Dans cette perspective, nous pensons que l'efficacité de l'éducation à la santé dépend de la complexité des situations-problèmes sanitaires proposées en classe. La résolution de ces situations confère à l'élève des moyens pour adopter des habitudes saines, pour identifier (ou même anticiper), affronter et résoudre les vrais problèmes dans la vie et pour participer à la promotion de la santé de sa communauté.

Selon G. Fourez (1997), *« certaines connaissances des sciences et des techniques favorisent quelque autonomie chez les individus. En étant capable de se représenter dans des situations concrètes, on peut prendre des décisions raisonnables et rationnelles face à une série de situations problématiques »*. En effet, pour résoudre un problème, dans une situation d'apprentissage, les apprenants ont tendance à chercher dans leur mémoire un problème analogue afin de s'en inspirer pour trouver une solution (Jonnaert, Barette, Boufrahi & Masciotra, 2004). De même, devant un problème de la vie, les personnes essayent de raisonner par analogie en cherchant une situation semblable capable de les inspirer dans la résolution du problème. De ce fait, l'éducation à la santé devrait permettre aux apprenants de réfléchir devant des situations authentiques, réelles, dans le but de les préparer à affronter les difficultés et les incertitudes de la vie. Le manuel de SVT devrait assurer l'organisation de ces situations-problèmes en offrant des documents à exploiter, des pistes à suivre, des activités qui structurent l'approche et l'apprentissage. Il est à noter que la conception de ces situations-problèmes doit se faire dans le respect des valeurs, des croyances et des cultures de chacun, avec le souci de ne pas provoquer chez les élèves de conflit de loyauté entre l'école et la famille (Merini et al., 2004). Mais la mise en œuvre d'un curriculum de Sciences de la Vie orienté vers la promotion de la santé selon l'approche par compétences réclame, de la part de l'enseignant, des compétences nouvelles par rapport au cours magistral traditionnel (Roegiers, 2008).

Elle a essayé l'Amérique Lily
Ce grand pays démocratique Lily
Elle aurait pas cru sans le voir
Que la couleur du désespoir
Là-bas aussi ce fût le noir
Mais dans un meeting à Memphis Lily
Elle a vu Angela Davis Lily
Qui lui dit viens ma petite sœur
En s'unissant on a moins peur
Des loups qui guettent le trappeur
Et c'est pour conjurer sa peur Lily
Qu'elle lève aussi un poing rageur Lily
Au milieu de tous ces gugus
Qui foutent le feu aux autobus
Interdits aux gens de couleur

Mais dans ton combat quotidien Lily
Tu connaîtras un type bien Lily
Et l'enfant qui naîtra un jour
Aura la couleur de l'amour
Contre laquelle on ne peut rien
On la trouvait plutôt jolie, Lily
Elle arrivait des Somalies Lily
Dans un bateau plein d'émigrés
Qui venaient tous de leur plein gré
Vider les poubelles à Paris.

Lily
Paroles et musique de Pierre Perret - 1977

Conclusion

1. LES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES

La Conférence Internationale sur la Population et le Développement, au Caire, en 1994, a défini la santé de la reproduction comme étant « un état de complet bien-être physique, mental et social, et non seulement l'absence de maladie ou d'infirmité, dans tout ce qui concerne le système reproducteur et ses fonctions » (Nations-Unies, 1994). Actuellement, l'éducation à la sexualité constitue l'une des priorités de l'UNESCO (2009). Selon l'ONUSIDA, l'UNFPA, l'UNICEF, l'OMS, et l'UNESCO (2009), pour réduire les comportements sexuels à risque parmi les jeunes, l'éducation à la sexualité doit être intégrée dans les programmes scolaires officiels au niveau de tous les cycles et dispensée par des enseignants bien formés.

C'est ce que rappelait le Bureau régional de l'OMS pour l'Europe[93] dans ses premières recommandations, lors de la réunion européenne de l'OMS sur les défis à l'amélioration de la santé sexuelle, organisée à Madrid (Espagne) sous l'égide du ministère de la Santé et de la Politique sociale. Ces recommandations formulées par un groupe de 20 experts en provenance de 9 pays d'Europe sous la direction du Centre fédéral pour l'éducation à la santé de Cologne (Allemagne) et du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, contenaient des instructions par étape ainsi qu'une matrice détaillée devant aider les professionnels de la santé et de l'enseignement à fournir aux enfants des informations exactes sur la sexualité, sous une forme qui tienne compte de leur sensibilité.

Le docteur G. Lazdane, conseillère régionale pour la santé sexuelle et génésique au Bureau régional, déclarait alors : *« La particularité de ces nouvelles recommandations, au-delà du thème abordé, c'est qu'elles insistent sur la nécessité de commencer l'éducation sexuelle dès la naissance. Elles expliquent également les compétences spécifiques que les enfants et les jeunes doivent acquérir, ainsi que les comportements à promouvoir à des périodes déterminées de l'existence. En général, les programmes actuels d'éducation sexuelle mettent largement l'accent sur les aspects biologiques. Or, ce n'est pas suffisant. Nous avons besoin d'une nouvelle approche en matière d'éducation sexuelle. Et c'est le thème de ces recommandations. Celles-ci placent les faits dans le contexte plus large des valeurs, des connaissances ou des aptitudes utiles*

[93] OMS - Bureau Régional de l'Europe

dans la vie, de sorte que les aspects en rapport avec la santé soient compris de la manière la plus générale possible ».

Les nouvelles recommandations s'inspirent d'une interprétation positive de la sexualité, comme partie intégrante de la santé physique et mentale. Des thématiques telles que le VIH/sida, les grossesses non désirées et la violence sexuelle sont inscrites dans des programmes pédagogiques globaux qui se concentrent sur l'autodétermination des individus et leur responsabilité envers eux-mêmes et autrui. L'orientation unilatérale et la piètre qualité de l'éducation sexuelle sont souvent tenues responsables des défis grandissants en matière de santé sexuelle, tels que l'augmentation des grossesses adolescentes, la hausse des taux d'infections sexuellement transmissibles et la violence sexuelle en général. L'un des principaux objectifs de ces nouvelles recommandations est d'aider à améliorer la santé sexuelle en général. Elles doivent aussi réagir aux nombreux défis posés par les énormes différences existant entre les pays d'Europe en termes de qualité de l'éducation sexuelle dans le cadre scolaire. Actuellement, un tiers des pays de la Région européenne de l'OMS n'a pas mis en place des programmes d'éducation sexuelle à l'école. Dans certains pays, les jeunes ne reçoivent pas d'éducation sexuelle avant l'âge de 14-18 ans. Les auteurs font néanmoins remarquer avec importance que les recommandations fixent uniquement des objectifs à réaliser. Il ne s'agit donc que de la première étape du processus.

2. L'EDUCATION A LA SEXUALITE, UN BAGAGE POUR LA VIE

Or, l'éducation à la sexualité est une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen ; elle vise à permettre aux jeunes d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale (Narboni, Picod, & Urcun, 2005). Elle doit donc être conçue selon une approche interdisciplinaire et développer des compétences permettant aux individus d'avoir une vie sexuelle satisfaisante et sans risque. L'éducation à la sexualité lorsqu'elle est inculquée aux élèves se limite à la transmission des informations sur les organes reproducteurs, sur les moyens de contraception et sur les maladies sexuellement transmissives. Nos résultats le confirment. En effet, l'analyse du programme de Sciences de la Vie, l'étude des conceptions des enseignants ainsi que l'analyse des conceptions de leurs élèves,

montrent que l'éducation à la sexualité, est réduite à la dimension physique de la santé sexuelle aux dépens des dimensions psychique et sociale. Il existe donc un problème.

L'éducation à la sexualité contribue au développement de la pensée complexe et des compétences psychosociales chez l'élève. Il est donc urgent et primordial de concevoir cette éducation selon une approche globale prenant en considération le contexte et les besoins des apprenants. L'éducation à la sexualité, c'est avant tout une question de développement de compétences très utiles pour faire face aux différentes situations de la vie. L'affirmation de soi, la gestion des émotions et des comportements, la résolution de problèmes et la recherche d'aide sont toutes des compétences importantes sur le plan personnel, au même titre que la résolution de conflits, l'empathie et la communication efficace le sont sur le plan social. Ce sont ces compétences qui permettent aux jeunes de vivre une sexualité saine qui soit en accord avec leurs valeurs.

Et ces mêmes compétences leur sont aussi essentielles pour faire des choix avantageux pour leur santé et leur bien-être, par exemple, bien s'alimenter, vivre sans fumer, éviter les drogues et refuser la violence. Même la réussite scolaire serait favorisée par une éducation sexuelle de qualité. L'éducation à la sexualité, c'est donc un véritable bagage pour la vie. Fidèle à cette conception, le milieu scolaire soutient l'éducation à la sexualité par des interventions qui s'inscrivent dans une approche globale de la réussite, de la santé et du bien-être des jeunes, comme l'approche « Ecole en santé ». De nos jours, éduquer les jeunes à la sexualité ne doit pas se limiter pas à la dimension biologique. Si les comportements sexuels, les organes génitaux, les infections transmissibles sexuellement (ITS) et les grossesses à l'adolescence font inévitablement partie de tout programme éducatif qui se respecte, ces thèmes sont loin d'être seuls à devoir être explorés.

Il faut privilégier une vision globale et positive de la sexualité, laquelle permet d'aborder des notions comme les relations avec les autres, l'orientation sexuelle et les stéréotypes touchant les garçons et les filles. Une telle approche soutient le développement de relations égalitaires entre les hommes et les femmes ainsi que le respect de la diversité sexuelle. De plus, contrairement à plusieurs idées reçues, l'éducation à la sexualité n'encourage pas les activités sexuelles. Les études montrent qu'elle tend même à retarder l'âge de la première relation sexuelle. Plus encore, certains

programmes d'éducation à la sexualité favoriseraient l'adoption de comportements sexuels sécuritaires, notamment l'usage du préservatif lors des relations sexuelles. L'éducation des enfants et des adolescents à la sexualité est l'affaire de tous. Les parents, enseignants, les services publics et les ressources spécialisées ont tous une responsabilité dans ce domaine afin que chaque jeune, dans un esprit d'équité, puisse bénéficier d'un apprentissage lui permettant de vivre sainement sa sexualité. C'est le bagage que nous devons lui léguer pour la vie.

La sexualité humaine est intimement liée aux valeurs, aux émotions, aux expériences, à l'imaginaire et participe à la construction de l'être humain. Elle se fonde sur un ensemble complexe de représentations sociales (Berger, Nekaa, 2009) construites tout au long de la vie qui interagit au quotidien dans la relation à l'autre, mais aussi dans la construction identitaire du sujet. Face à des adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère ou en difficulté scolaire majeure, issus pour un grand nombre de l'immigration ou de familles parmi les plus défavorisées sur les plans sociaux et culturels, les enseignants de Segpa sont nécessairement concernés par ces questions et l'incidence qu'elles peuvent avoir sur la préparation à la future vie d'adulte de leurs élèves. Éduquer à la sexualité passe par un travail pédagogique et éducatif pour lequel les professionnels les plus compétents sur le plan des techniques didactiques et pédagogiques comme de la connaissance du public visé sont d'abord les enseignants. La formation complémentaire des enseignants des classes de Segpa devrait favoriser l'acquisition d'une culture commune (Pelège, Picod, 2006) et leur permettre de travailler en équipe avec les spécificités, les compétences des infirmier(e)s et partenaires extérieurs dans le cadre d'une Charte en éducation à la sexualité (Morand, 2005).

Soulignons également que l'éducation à la sexualité - reposant sur l'approche psychologique, affective, sociale, culturelle et éthique - se fonde sur des valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui. Elle ne peut donc se situer exclusivement dans une démarche univoque d'information, de prévention et de réduction des risques (grossesses précoces, IST) et occulter les notions de relation, de désir, de plaisir et de respect mutuel. Notre société consumériste tend à normaliser une sexualité de consommation en achetant ou utilisant l'autre (accès aux images pornographiques, pratiques de prostitution) et favorise le passage à l'acte pulsionnel pour une satisfaction immédiate (Repère MEN, Education à la sexualité au Collège et

au Lycée). Ainsi, l'enseignement des thèmes relatifs à la reproduction humaine dans les cours de SVT fait partie de l'éducation à la sexualité. Il procure aux élèves les bases scientifiques du point de vue connaissances et raisonnement qui permettent de comprendre les phénomènes biologiques et physiologiques mis en jeu. Toutefois, pour être efficace et pour contribuer à l'éducation de la personne, cet enseignement ne doit pas se limiter au rationnel mais doit aborder des questions bioéthiques (Narboni, et al., 2005).

Éduquer à la sexualité dans l'institution scolaire, c'est bien sûr tenir une posture de résistance, assumer des valeurs qui ne sont pas dans l'air du temps, accompagner l'élève dans sa construction, l'aider à passer du l'individualisme au collectif, l'amener vers la liberté de penser et de choisir sa propre sexualité. Cyrulnik écrit à ce propos : *«L'homme est le seul animal capable d'échapper à la condition animale ».*

Il s'agit en effet, non seulement de dispenser des connaissances scientifiques mais également de contribuer au développement des compétences psychosociales de l'élève dans un contexte social en constante évolution. La nature des savoirs y est complexe puisque articulant données scientifiques et composantes intimes et sociales (Abric, 1997). Or, si les enseignants sont plutôt favorables à l'enseignement des composantes biophysiologiques relevant de connaissances scientifiques, ils s'avèrent plus réticents à aborder les contenus liés au développement des compétences psychosociales et aux aspects sociaux, psychologiques et émotionnels de l'éducation à la sexualité.

C'est sans doute une nouvelle posture professionnelle qui se dessine ici (Berger, 2005). Enseigner une question vive dans un contexte social parfois très contraignant amène les professeurs à porter davantage leurs efforts sur le développement des compétences personnelles des élèves dans une perspective citoyenne. Ces compétences permettent aux élèves de faire face à la complexité des contextes locaux et du poids religieux et de gérer d'éventuels risques, d'aller chercher de l'information, de vérifier sa validité et de relier les connaissances acquises à la réalité sociale et culturelle dans laquelle ils vivent.

Les questions des valeurs et du respect de la personne, de son orientation sexuelle et de ses choix sont fondamentales en éducation à la sexualité. Leurs dimensions éthiques sont primordiales et ne s'accommodent que très mal d'approches moralisantes dont on

connaît le peu de suivi et d'effet (Peach, al., 2008). Il s'agit alors d'enseigner des connaissances scientifiques et de promouvoir en même temps des comportements réfléchis prenant en compte la personne et la rendant actrice de sa vie. Ce changement de posture professionnelle oblige à une formation initiale et professionnelle des enseignants plus à même de favoriser le développement de l'ensemble des dimensions de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et force nous est de constater que de nombreux obstacles sont présents.

La forme non scolaire des enseignements en éducation à la santé et à la sexualité pose problème (posture d'accompagnant). C'est sans doute pourquoi les acteurs se cantonnent souvent dans une approche biophysiologique plus proche des formes scolaires de l'enseignement disciplinaire. La méconnaissance par les adultes des représentations qu'ont les élèves de la sexualité favorise dès lors la centration sur les contenus biophysiologiques et sur la prévention comme modalité pédagogique à minima : ceci permet de satisfaire les exigences institutionnelles, mais surtout de faire l'économie d'une éducation à la sexualité centrée sur la personne et son développement.

3. IN FINE…

Nous avons souhaité consacrer cette recherche sur trois axes : l'étude des conceptions individuelles et des pratiques professionnelles en éducation à la sexualité des personnels de Segpa, l'analyse des manuels scolaires de SVT et l'étude des conceptions individuelles des élèves de 4e et 3e Segpa sur la sexualité et leurs besoins éducatifs.

Il ressort de cette recherche que les conceptions individuelles des élèves sont plutôt favorables à l'éducation à la sexualité à l'école et qu'ils considèrent formellement l'école et les enseignants comme des acteurs légitimes de cette éducation. Discutant peu de sexualité avec leurs parents, leurs principales sources d'information sont la télévision, l'école et internet. Les résultats de la recherche montrent en outre que les élèves entretiennent des conceptions liées notamment au genre pouvant favoriser l'adoption des comportements sexuels à risque. Un pourcentage non négligeable d'élèves a encore des connaissances trop sommaires en matière de prévention et de contraception. De plus, les élèves émettent des besoins éducatifs s'articulant, dans des proportions plutôt égales, autour de trois champs de la sexualité déjà évoqués. Cela suggère des actions éducatives

transversales incluant les différentes dimensions de la sexualité et pas seulement les éléments biomédicaux.

Les enseignants ont des conceptions plutôt négatives de l'éducation à la sexualité à l'école, renforcées par le peu de pratique qu'ils ont et le manque de formation dans ce domaine. Près de la moitié des enseignants se dédouane de cette mission. La plupart affiche une méconnaissance tant des besoins et des attentes réelles des élèves en éducation à la sexualité que des effets de cette action éducative sur la santé des jeunes. Les enseignants affichent un intérêt moyen pour l'éducation à la sexualité et entretiennent un fort sentiment d'incompétence. Pourtant, ces enseignants sont majoritairement en accord avec le fait que l'éducation à la sexualité des jeunes est vraiment nécessaire.

Cette recherche permet ainsi d'établir une photographie des conceptions individuelles des élèves et des enseignants sur l'éducation à la sexualité en Segpa. Elle met en évidence des conceptions individuelles des élèves et des enseignants qui peuvent constituer des obstacles ou des leviers à la mise en œuvre d'actions pédagogiques. La revue de littérature que nous avons conduite montre qu'il est préjudiciable d'envisager une action éducative en sexualité qui ne prendrait pas compte les différentes conceptions. Elle interroge vivement une action en éducation à la sexualité basée sur des conceptions « universelles ». Ces facteurs doivent être abordés dans les contenus des programmes d'éducation à la sexualité et les manuels de SVT. Une éducation à la sexualité basée sur des thématiques tirées des principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle que propose l'UNESCO (2010) ne sera efficace que si elle répond aux attentes des jeunes et surtout correspond aux spécificités de leur comportement sexuel.

Notre recherche permet de combler une absence de connaissances sur les conceptions et les pratiques professionnelles des enseignants en éducation à la sexualité. Notre cadre conceptuel nous a permis également de présenter un ensemble d'éléments théoriques sur la promotion de la santé, l'éducation à la santé, l'éducation à la sexualité. Ce cadre conceptuel nous autorise également à faire des propositions pouvant être éventuellement exploitées dans la construction des programmes efficaces d'éducation à la sexualité.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir traité dans notre travail l'ensemble des éléments théoriques sur la sexualité et l'éducation à la sexualité dans notre cadre conceptuel. Malgré ces limites et le fait que notre propre sensibilité de chercheur ait pu affecter nos choix, nous avons mené notre recherche en essayant d'être le plus cohérent possible. S'agissant de notre cadre méthodologique, avons souligné les limites de notre échantillon avec une représentativité relative des publics cibles (élèves et enseignants). Cette limite nous oblige à nuancer nos résultats et nous évite une généralisation qui pourrait être abusive à l'ensemble des publics cibles (élèves et enseignants).

Le traitement statistique de nos données repose essentiellement sur des analyses bi-variées, même si nous avons fait usage dans le cadre de chaque enquête d'une analyse multi-variée (ACP). Un recours à d'autres types d'analyses multi-variées (analyses discriminantes, régressions logistiques...) aurait pu permettre d'aller plus loin dans l'exploitation de nos données.

La pertinence d'une recherche dépend de celle des méthodes et outils déployés pour la mener, des biais engendrés et des possibilités de résorption de ces biais. Basée sur une approche par questionnaire, notre recherche donne la possibilité de quantifier et de comparer les conceptions individuelles et les pratiques de l'éducation à la sexualité aussi bien des élèves que des enseignants. Cependant, elle a le désavantage de ne permettre d'accéder qu'à ce qui est déclaré et ne permet pas d'accéder aux pratiques réelles. En outre, il n'est pas possible d'approfondir ou d'éclaircir les informations collectées. La généralisation des résultats obtenus ne peut pas être faite sans tenir compte des biais de notre enquête. Ces derniers modèrent les interprétations pouvant être faites des données quantitatives recueillies, mais ne retirent rien au fait que notre recherche permet d'appréhender les conceptions individuelles, les besoins éducatifs et les pratiques déclarées en éducation à la sexualité des principaux acteurs que sont les élèves et les enseignants, les directeurs de Segpa ou les infirmières scolaires.

En termes de perspectives, nous disposons d'un cadre théorique, d'un ensemble de résultats probants et de deux bases de données dont l'exploitation reste encore incomplète, et qui devrait permettre d'élaborer le cas échéant des modèles théoriques d'intervention et de concevoir des dispositifs de formation en éducation à la sexualité correspondant au contexte d’une structure ayant des élèves parfois en situation de

handicap. Cette recherche constitue ainsi un préalable à des recherches futures avec comme objectif de proposer des éléments méthodologiques pour la prise en charge de la sexualité des élèves de Segpa en particulier fortement liée au développement de l'éducation à la sexualité à l'école en général.

TABLE DES MATIERES

Remerciements **2**

Prolégomènes **3**

Sommaire **4**

Préambule ***7***

Introduction ***13***

1. CADRE GENERAL **14**

2. CHOIX DU THÈME : EDUCATION À LA SEXUALITÉ **17**

2.1 Contexte de la recherche 17
2.2 Question de recherche 18

Chapitre 1 :

Généralités sur la SEGPA ***21***

1. HISTORIQUE DE LA SEGPA **22**

1.1 Des élèves différents ? 22
1.2 De l'origine des Sections d'Enseignement Spécialisé 23
1.3 Une première réforme de la Section d'Enseignement Spécialisé 24
1.3.1 Les objectifs de la réforme 24
1.3.2 Les axes de la réforme 26
1.4 Une deuxième réforme en 1996 27
1.4.1 Les raisons de cette réforme 27
1.4.2 L'officialisation de la Segpa 28
1.5 De la loi de 1975 à celle de 2005 29

2. SYNTHESE DE L'ORGANISATION DE LA SEGPA **33**

2.1 Un schéma et des horaires variables 33
2.2 Les spécialités professionnelles 33
2.3 Une organisation pédagogique 34
2.4 La réunion de coordination et de synthèse 35
2.5 Une intégration progressive au sein du collège 35
2.6 Le fonctionnement pédagogique : les cycles et les objectifs 35
2.6.1 Le cycle d'adaptation : accueillir les élèves et faciliter leur adaptation 36
2.6.2 Le cycle central : fortifier les apprentissages généraux et technologiques 36
2.6.3 Le cycle d'orientation : engager l'orientation vers une formation qualifiante 37

3. LE RECRUTEMENT DU PUBLIC **37**

3.1 L'orientation 37
3.2 Le fonctionnement de la Commission départementale 38

4. LES ELEVES DE SEGPA **39**

4.1 Quelques chiffres 39
4.2 Les caractéristiques des adolescents de Segpa 42
4.2.1 Une approche cognitive 42
4.2.2 Une approche relationnelle 45
4.2.3 Une approche « biologique » 47
4.2.4 Les élèves ayant un trouble du comportement 48

5. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE LA SEGPA **50**

5.1 La légitimation de la reproduction des inégalités sociales au collège 50
5.2 Des trajectoires stigmatisées 51

5.3 Les résultats scolaires et les évaluations nationales 52

6. CONCLUSION : ENTRE OMBRE ET LUMIERE 53

Chapitre 2 :

L'éducation à la sexualité 57

1. LA SEXUALITE AU TRAVERS DES ÉCRITS 58

1.1 De l'éducation sexuelle à l'éducation à la sexualité 58
1.2. L'évolution du concept d'adolescence 62
1.3 La puberté, phénomène physiologique de l'adolescence 63
1.4 L'adolescence et le changement 64
1.5 Quelle sexualité chez les adolescents ? 66
1.5.1 Un âge d'entrée dans 1a vie sexuelle qui varie peu au fil du temps 67
1.5.2 Une utilisation du préservatif qui se systématise lors du premier rapport sexuel 68
1.5.3 Un recours assez important à la pilule du lendemain quel que soit l'âge 69
1.5.4 La fréquence des infections sexuellement transmissibles progresse avec l'âge 70
1.5.5 Une information sur la contraception encore nécessaire 70
1.5.6 Les sentiments poussent au premier rapport sexuel 71
1.5.7 Les abus sexuels : des différences entre les sexes et selon les régions 72
1.6 L'approche « biomécanique » 72
1.7 La gestion de la relation 74
1.8 La question du genre (filles/garçons) 76
1.9 Les questions difficiles 79

2. LA SEXUALITE À L'EDUCATION NATIONALE 82

2.1 De l'évolution des textes 82
2.2 Les textes actuels sur l'éducation la sexualité 87
2.2.1 Les objectifs généraux 87
2.2.2 Les objectifs spécifiques 89
2.2.3 Un outil : le CESC 90

Chapitre 3 :

Les manuels scolaires 91

1. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? 92

1.1 L'histoire du manuel scolaire 92
1.2 Le statut du manuel scolaire 94
1.3 Le manuel : véhicule idéologique et culturel 96
1.4 La définition légale du manuel scolaire 97
1.5 L'élaboration des programmes 98
1.6 Morphologie du manuel scolaire 100
1.6.1 Une structure complexe 100
1.6.2 Comment lire un manuel scolaire ? 100
1.6.3 Des manuels scolaires rendus attrayants par l'image 101
1.6.4 Une place plus grande faite à la pédagogie 102
1.6.5 Le choix des manuels scolaires 102

2. LA RECHERCHE SUR LES MANUELS SCOLAIRES 104

2.1 Un exemple : l'évaluation du manuel scolaire 104
2.2 Le manuel scolaire dans la transposition didactique 104
2.3 La recherche sur les manuels scolaires de SVT 106

Chapitre 4 :

Les représentations sociales 111

1. Définitions et approche des représentations sociales 112

1.1 Un bref aperçu historique 112
1.2 Les définitions des représentations sociales 112

1.3 La construction d'une représentation sociale 114
1.4 Les fonctions des représentations sociales 115
1.5 La théorie du noyau central 117

2. PRATIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES 119
2.1. La notion de pratique 119
2.2 La conception « radicale » 120
2.3 La détermination des pratiques par les représentations 121
2.4 L'interaction entre les représentations et les pratiques sociales 121
2.5 Les représentations professionnelles et leurs fonctions 122

3. LES CONCEPTIONS 125
3.1 Historique et définition 125
3.2 L'incidence sur les apprentissages 127
3.3 Le modèle KVP 127

Chapitre 5 :

Analyse des représentations et des pratiques des équipes 131

1. Introduction 133

2. méthodologie de l'enquête 134
2.1 Le projet 134
2.2 Protocole de l'enquête par questionnaire 135
2.3 Protocole des entretiens 138

3. RESULTATS DES QUESTIONNAIRES 141
3.1 Qui sont les personnes enquêtées ? 141
3.2 Les caractéristiques des établissements concernés 144
3.3 Le regard porté sur l'éducation à la sexualité 145
3.3.1 Quelques données brutes 145
3.3.2 La définition de l'éducation à la sexualité 146
3.4 Les représentations en matière d'éducation à la sexualité 148
3.4.1 Résultats 148
3.4.2 Analyse 149
3.5 L'intérêt pour l'éducation à la sexualité 150
3.6 Les pratiques pédagogiques en éducation à la sexualité 150
3.6.1 Mise en place de l'éducation à la sexualité 150
3.6.2 Les niveaux de classe concernés par l'éducation à la sexualité 151
3.6.3 Comment est pratiquée l'éducation à la sexualité ? 151
3.6.4 Pourquoi des interventions en éducation à la sexualité 152
3.6.5 Le cadre des interventions en éducation à la sexualité 152
3.6.6 Le travail en équipe au sein du collège 152
3.6.7 L'origine de la pratique en éducation à la sexualité 153
3.6.8 Les contenus abordés en éducation à la sexualité 154
3.6.9 L'indice de satisfaction du travail accompli 154
3.6.10 La poursuite de projets en éducation à la sexualité 155
3.6.11 L'absence de projets en éducation à la sexualité 156
3.7 Les partenaires 157
3.8 Quelle formation en éducation à la sexualité ? 158

4. RESULTATS DES ENTRETIENS 160
4.1 Les personnes interrogées 160
4.2 Quelle définition de l'éducation à la sexualité ? 160
4.3 Les obstacles évoqués 161
4.4 Les solutions proposées 163
4.5 Les pratiques pédagogiques en éducation à la sexualité 164
4.6 Les autres problématiques en matière de santé 164

5. DISCUSSION 166

5.1 Les constats 166
5.1.1 Les pratiques pédagogiques déclarées 166
5.1.2 La définition de l'éducation à la sexualité 167
5.1.3 Les contenus abordés en éducation à la sexualité 168
5.1.4 Le partenariat au sein de l'Education Nationale 168
5.1.5 Peu de partenaires extérieurs... 169
5.1.6 Indice de satisfaction du travail accompli 169
5.1.7 L'intégration de l'éducation à la sexualité dans sa globalité 170
5.1.8 La formation pour développer l'éducation à la sexualité 170
5.2 Résistances et obstacles 171
5.2.1 L'absence de pratiques pédagogiques 171
5.2.2 Des contenus abordés très partiellement 173
5.2.3 Le partenariat 175
5.2.4 L'institution fait elle-même de la résistance ? 177
5.3 Synthèse générale 179

Chapitre 6 :

Analyse des manuels scolaires 181

1. LE MANUEL SCOLAIRE : UN OUTIL 182
1.1 Introduction 182
1.2 Rappel des programmes scolaires (extraits) 183
1.2.1 Le programme de SVT de 4e 183
1.2.2 Le programme de Prévention Santé Environnement de 3e Segpa 184
1.3 La question de recherche 185

2. METHODOLOGIE 186
2.1 Le corpus 186
2.2 La grille d'analyse et codage 187
2.3 L'étude et le recueil des données 187

3. RESULTATS 188
3.1 Données portant sur le champ biomédical 189
3.1.1 Anatomie masculine (Connaissance) 189
3.1.2 Anatomie féminine (Connaissance) 190
3.1.3 Développement masculin et féminin : physiologie (Connaissance) 191
3.1.4 Réponse sexuelle chez l'homme et chez la femme (Connaissance) 192
3.1.5 Reproduction (Connaissance) 193
3.1.6 Accouchement et soins après naissance (Connaissance) 194
3.1.7 Procréation médicalement assistée (Connaissance) 194
3.1.8 Contraception masculine et contraception féminine (Prévention) 195
3.1.9 Infections sexuellement transmissibles (Prévention) 196
3.2 Données portant sur le champ psychoaffectif 197
3.2.1 Développement masculin et féminin : aspects psychosociaux 197
3.2.2 Dysfonctionnements lors des grossesses : aspect social et physiologique 197
3.2.3 Orientation sexuelle 198
3.3 Données portant sur le champ social 198
3.3.1 Dimensions culturelles et anthropologiques 198
3.3.2 Pratiques sexuelles 199
3.3.3 Abus sexuels 199
3.3.4 Droits et lois 200
3.4 Les thèmes des ateliers 200

4. DISCUSSION 202
4.1 L'analyse des tableaux 202
4.2 L'évolution de la description du rapport sexuel 203
4.2.1 Un peu d'histoire 203
4.2.2 La conception d'un être humain dans les manuels de SVT étudiés 205
4.3 L'évolution générale des manuels scolaires de SVT 206

4.4 Conclusion 210

Chapitre 7 :

Analyse des représentations et des pratiques des élèves 213

1. INTRODUCTION 214

2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE.....216

2.1 Le protocole de l'enquête par questionnaire 216
2.1.1 Population d'étude 216
2.1.2 Le questionnaire..... 216
2.2 La passation 221
2.3 La préparation des données 222
2.4 Les analyses statistiques 223

3. RESULTATS.....226

3.1 Les établissements concernés..... 226
3.2 La population..... 226
3.3 Les représentations des élèves..... 228
3.3.1 En trois mots, la sexualité, cela te fait penser à ? 228
3.3.2 Traitement des questions du champ biomédical 229
3.3.3 Traitement des questions du champ psychoaffectif..... 236
3.3.4 Traitement des questions du champ social 243

4. ANALYSE DES RESULTATS.....251

4.1 Les constats..... 251
4.1.1 Au niveau du champ biomédical 251
4.1.2 Au niveau du champ psychoaffectif 252
4.1.3 Au niveau du champ social 253
4.1.4 Les pratiques déclarées..... 254
4.1.5 L'incidence des variables indépendantes..... 255
4.2 En conclusion 259

Chapitre 8 :

Débat..... 263

1. COMPLEMENTS SUR SEXUALITE ET SOCIETE 264

1.1 Le poids de l'opinion publique et des médias 264
1.1.1 L'éducation à la sexualité face à l'opinion publique : un sujet parfois brûlant 264
1.1.2 Un sujet brûlant mais pas tout à fait élucidé..... 265
1.1.3 Des inquiétudes 265
1.2 La sexualité et la société 266
1.2.1 L'éducation à la sexualité face aux transformations de la société 266
1.2.2 Une mixité parfois en recul..... 267
1.2.3 Une hyper-sexualisation précoce du corps des préadolescentes 268
1.2.4 Les nouvelles technologies 269
1.2.5 Des adolescents submergés d'informations..... 270

2. EN RETOUR SUR NOTRE RECHERCHE.....272

2.1 Quelques réflexions sur les résultats de l'enquête auprès des enseignants..... 272
2.1.1 De l'utilité de l'éducation à la sexualité 272
2.1.2 Le rôle de l'école en éducation à la sexualité 272
2.1.3 Le rôle de l'enseignant en éducation à la sexualité 273
2.1.4 Légitimité des parents et de la famille comme acteurs de l'éducation..... 273
2.1.5 Des enseignants en partie engagés en éducation à la sexualité..... 273
2.1.6 Un intérêt plutôt élevé des enseignants pour l'éducation à la sexualité..... 273
2.1.7 L'absence de formation des enseignants et un sentiment d'incompétence 274
2.1.8 Les facteurs socioculturels sur les conceptions et les pratiques des enseignants 275
2.1.9 Conclusion partielle 275

2.2 L'impact des pratiques pédagogiques en éducation à la santé 275
2.2.1 La légitimation de l'éducation à la santé à l'école 275
2.2.2 L'influence des conceptions et des représentations en éducation à la santé 276
2.2.3 L'intérêt d'une action éducative précoce 277
2.2.4 Une conception holistique à prioriser 278
2.2.5 Les obstacles aux apprentissages 278
2.3 Retours sur l'enquête auprès des élèves 282
2.3.1 L'éducation à la sexualité, une utilité pour les jeunes 282
2.3.2 Une méconnaissance des partenaires extérieurs 282
2.3.3 Une discussion difficile avec les adultes et les parents 283
2.3.4 Une contribution à l'information assez importante des médias 284
2.3.5 Des conceptions individuelles autour des trois dimensions de la sexualité 284
2.3.6 Des réponses éducatives à apporter aux élèves 285
2.3.7 Des pratiques en corrélation avec les enquêtes 285
2.3.8 Des élèves bien dans leur corps et dans leur tête 286
2.3.9 Une influence relative des facteurs socioculturels sur les élèves 286
2.3.10 Des carences 287

3. POUR ALLER PLUS LOIN 288
3.1 Les élèves de Segpa et de collège sont-ils si différents ? 288
3.1.1 Un public fragile 288
3.1.2 La comparaison entre élèves de collège et élèves de Segpa 290
3.2 Des questionnements 296
3.2.1 Du concept d'estime de soi 296
3.2.2 La dimension affective et relationnelle au centre de la sexualité 297
3.2.3 Une information pour faire réfléchir et grandir 298
3.2.4 Une juste distance à trouver avec les parents 300
3.2.5 La gestion des préoccupations affectives et sexuelles des adolescents à l'école 301

Chapitre 9 : Perspectives… 303

1. DES PERSPECTIVES POUR LES ENSEIGNANTS ? 304
1.1 La nécessité d'une culture commune 304
1.2. Un discours normatif à éviter mais un sujet tabou à dépasser 305
1.3 Que doit transmettre l'enseignant ? 307
1.4 Un positionnement éthique à adopter 308
1.5 Une formation des acteurs de l'éducation à promouvoir 309
1.6 Des pistes pour des formations 310
1.7 Des CESC à développer dans les collèges 311
1.8 D'autres pistes de réflexions 314

2. QUELLES PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES ? 316
2.1 Les finalités de l'éducation à la sexualité 316
2.2 La pédagogie de l'intégration pour une éducation plus efficace 316
2.3 Les avantages de l'adoption de la pédagogie de l'intégration 319
2.4 Un programme novateur d'éducation à la sexualité 320

3. QUELS MANUELS SCOLAIRES DE SVT ? 322
3.1 Conception d'un manuel SVT selon l'approche par compétences 322
3.2 Des situations problèmes à privilégier 323

Conclusion 325

1. LES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES 326

2. L'EDUCATION A LA SEXUALITE, UN BAGAGE POUR LA VIE 327

3. IN FINE… 331

Bibliographie 343

Ouvrages :.....**344**
Articles :.....**351**
Consultations sur Internet :.....**357**
Mémoires et thèses :.....**358**
Documents administratifs :.....**360**
Liste des figures.....**365**
Liste des tableaux.....**366**
Annexes… ***369***

J'ai eu envie de faire en m'amusant
Une petite chanson
A propos d'un monsieur qui vient souvent
Dans notre maison
Il s'agit pas du facteur du plombier
D'un représentant casse-pieds
Il rend intelligent même les plus sots
C'est Bernard Pivot.

Un homme illustre disait des français
Ce sont tous des veaux
On a depuis fait de nombreux essais
Pour changer de peau
Mais c'est pas avec le loto ou Dallas
Que nos cellules se décrassent
Un homme est venu rehausser le niveau
C'est Bernard Pivot
[...]

Bernard Pivot
Paroles et musique de Pierre Perret – 1986

Bibliographie

OUVRAGES :

Abric JC. (1997). *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 2e édition.

Adda J. et al. (1998). *Education sexuelle et adolescence : de la réflexion à l'attitude pédagogique,* Grenoble, CRDP.

Alpe Y., Beitone A., Dollo C., Lambert J.-R., Parayre S. (2005). *Lexique de Sociologie*, Daloz, Paris.

Amado G. & Guittet A. (1984). *La dynamique de communication dans les groupes*, Collin, Paris.

Agence Nationale de Recherche sur le Sida (1996). Activités & perspectives, ANRS, Parsi.

Astolfi J.-P. (dir.). (2003). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers. Collection Pédagogie*, EFS, Issy les Moulineaux.

Bachelard G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.

Baeumler J.P. (2002-2004). *L'école citoyenne. Le rôle du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté*, MEN, Paris.

Bandura A., (2003), *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle,* De Boeck

Barth B.-M. (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*, collection Retz.

Baudier F., Gulbert P., Gautier A., Trugeon A. (2004). *Baromètre santé 2000. Les comportements des 12-25 ans.* Vol 3.1. « Education pour la santé pour mieux vivre », Inpes.

Beauté J. (2004). *Courants de la pédagogie*, Chronique Sociale, Lyon.

Beauvoir (de) S. (1949), *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris.

Berger D. (dir.). (2011). *Représentation et pratiques des acteurs en Education à la Santé*, PUSE, Saint-Etienne.

Berthet E. (1983). *Information et éducation sanitaire*, Que sais-je ?, PUF, Paris.

Blin J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.

Boubaki S. (2000). *Souffrances d'adolescents,* Éd. J. Granger.

Bouchard P. (1997). *La morale des enseignants,* Savoir et Formation, L'Harmattan.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1964). *Les Héritiers*, Minuit, Paris

Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de Trois études d'ethnologie kabyle*, Droz, Genève.

Bozon M. (2002). *Sociologie de la sexualité*, Nathan université, Paris.

Bozon M. (2005). *Sociologie de la sexualité,* Collection 128, Armand Colin.

Braconnier A., Marcelli D. (1971). *Psychopathologie de l'adolescent,* Editions Masson, Paris.

Braconnier A., Marcelli D. (1998). *L'adolescent aux mille visages*, Odile Jacob.

Braconnier A. (dir.). (2005). *L'adolescence aujourd'hui,* Collection Carnet Psy, Editions ERES, Ramoville-St-Agne.

Bury J. (1988). *Education pour la santé: concepts, enjeux, planifications*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles.

Calvez M. (2004), *La prévention du Sida*, Collection des Sociétés, Presses Universitaires de Rennes.

Chatelet A.-M., Lerch D., Luc J.-N. (2003). *L'école de plein air, une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Recherches, Paris.

Choppin A. (1992) *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette Education, Paris

Choppin A. (1998) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris, 2e éd.

Clair I. (2007) *Filles garçons dans les quartiers,* Pôle ressources Délégation à la Politique de la ville et à l'Intégration, Paris

Clausener-Petit M. (1998). *La sexualité expliquée aux ados*, De la Martinière Jeunesse, Paris.

Collectif (2004). *L'idée républicaine aujourd'hui : le Guide républicain*, CNDP. Delagrave Editions.

Eduscol (2000). *Pour l'éducation à la vie,* Collection Repères, MEN

Eduscol (2004). *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée,* Collection Repères, Guide du formateur, CNDP.

Eduscol (2008), *L'éducation à la sexualité, Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*. (S.I.), MEN

Collectif (2002). *Glossaire : Education et promotion de la santé,* Séminaire « Schéma Régional d'Education pour la santé » du 10 octobre 2002 à Marseille, CRES Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Collectif (2004). *Les débats du CNP : Quelle mixité à l'école ?,* CNDP, Albin Michel.

Conseil National des Programmes - Préface de Jack Lang (2002). *Qu'apprend-on au collège ?*, CNDP/XO Editons.

Cousin C. (2003) *Enseigner en SEGPA et EREA,* Collection Pédagogie et formation, Editions Delagrave.

Crosera S. (2000). *Pour comprendre un adolescent et communiquer avec lui*, Editions de Vecchi, Paris.

Davidenkoff E., Peruca B. (2003). *La République des Enseignants*, Editions Jacob-Duvernet.

De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette

Deana C., Greiner G. (dir.) (2003). *Parents-Professionnels à l'épreuve de la rencontre*, Editions Eres.

Deleu X. (2000), *Le consensus pornographique*, Mango documents.

De Robien G. (2006, présenté par). *Ecole et Collège : tout ce que nos enfants doivent savoir – Le socle commun des connaissances et des compétences*, CNDP.

Desaulniers M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle - Les fondements théoriques pour l'intervention*, Editions Nouvelles AMS, Montréal.

Dubet F. (2004) *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, La république des idées, Seuil.

Duquet F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation,* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, BN du Québec.

Durkheim E. (2005) *Education et sociologie*, PUF.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2007) *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 3e Edition.

Emmanuelli M. (2005), *L'adolescence*, Paris, Que sais-je ?, PUF.

Fischer G.N. (2001). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.

Fize M. (2009). *Les Adolescents*, Col. Idées reçues, Editions le Cavlier Bleu

Fourez G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique: Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, De Boeck university, Bruxelles.

Gerard, F.-M., Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre - Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles, De Boeck.

Gibello B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*, Le Centurion, Paris.

Giordan A., De Vecchi G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux, Neuchâtel.

Giordan A., Souchon C. (dir.). (2008). *Une éducation pour l'environnement - Vers un développement durable*, Delagrave, Paris.

Godeau E., Granjean H., Navarro F. (2005), *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2002*, Editions INPES.

Godeau E., Arnaud C., Navarro F. (2012), *La santé des collégiens en France / 2010*, Editions INPES.

Goffman E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».

Goguel d'Allongas T. (2005). *Les sexualités initiatiques - La révolution sexuelle n'a pas eu lieu*, Belin, Paris.

Grize J.B. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche sociologique des représentations sociales,* Ed. CNRS, Paris.

Havelock Ellis H.(1927). *L'éducation sexuelle*, Mercure de France.

Hussenet A., Santana P. (2004) *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire,* Rapport n°13 du Haut Conseil de l'Evaluation Scolaire, décembre 2004.

Iacub M., Maniglier P. (2005). *Antimanuel d'éducation sexuelle*, Editions Bréal.

Jeammet P. (1993). *Adolescences*, Fondation de France, Paris.

Jeammet P. (dir.) (2002). *Adolescence. Repères pour les parents et les professionnels*, La Découverte.

Jourdan D. (dir.) (2004). *La formation des acteurs de la santé en milieu scolaire,* Collection Ecole & Santé*,* Editions Universitaires du Sud, Toulouse.

Jourdan D. (2010). *Education à la santé - Quelle formation pour les enseignants ?* Editions INPES. Collection Santé en action.

Kerlan A. (2003). *Philosophie de l'éducation*, Collection pratiques & enjeux pédagogiques, ESF Editeur, Paris.

Konofal E., Lecendreux M, Touzin M. (2005) *Réponses à vos questions sur l'hyperactivité*, Pocket Edition.

Lagrange H., Lhomond B. (1996). *Enquête sur les comportements sexuels des jeunes de 15 à 18 ans (ACSJ),* ANRS Informations, n° 17.

Langouret G. (dir.) (2003). *Les oubliés de l'école en France,* Observatoire de l'Enfance en France, Hachette.

Lani-Bayle M. (1999). *Ecrire une recherche.* Chronique Sociale, Lyon.

Le Boterf G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions,* Eyrolles, coll. Livres outils, Paris, 5e édition.

Le Breton D. (2002). *Conduites à risque,* PUF, Paris.

Lebrun M. (2006). *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes.* Québec. Presses de l'Université du Québec.

Lelievre C., Lec F. (2005). *Les profs, l'école et la sexualité,* Odile Jacob, Paris.

Leplat J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (2 tomes), Octares, Toulouse.

Madiot P. (2010). Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?, CRDP de l'académie d'Amiens et Crap-Cahiers pédagogiques, collection Repères pour agir.

Martinand J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.

Marzano M., Rozier C. (2005). *Alice au pays du porno - Ados : leurs nouveaux imaginaires sexuels*, Edition Ramsay, Paris.

Masters W.H. & Johnson V.E. (1966). *Human Sexual Response*, Little, Brown, Boston.

Meirieu P. (2003). *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie,* ESF Editeur.

Meirieu P. (2001). *L'école des parents. La grande explication,* Pocket, Paris.

Memmi A., Pont-Humbert C. (2005). *L'individu face à ses dépendances, Entretiens*, Vuibert.

Merini C., Jourdan D., Victor P., Berger D., De Peretti C. (2004). *Guide ressource pour une éducation à la santé à l'école élémentaire,* Edition ENSP.

Métoudi M., Duchauffour H. (2001) *Des manuels et des maîtres*. Paris, Belin.

Mialaret G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'Education*, Paris, PUF.

Moegin P. (2010) *Les industries éducatives*. Editions Que sais-je ?, Paris, PUF.

Mosconi N. (sous la direction de, 1998). *Egalité des sexes en éducation et formation,* Education et Formation : biennales de l'éducation, PUF, Paris.

Mossuz-Lavau J. (2002) *Les lois de l'amour - Les politiques de la sexualité en France (1950-2002),* Petite Bibliothèque Payot.

Neulat N., Narboni F. (dir.). 2000). *Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie,* Ministère de l'Education nationale, DESCO, Paris.

Nicolas S., Andrieu B. (2005). *La mesure de l'intelligence (1904-2004) - Conférences à la Sorbonne à l'occasion du centenaire de l'échelle Binet-Simon,* L'Harmattan, Paris.

Nourrisson D. (2002). *A votre santé ! Education et santé sous la IVe République,* Publication de l'Université de Saint-Etienne.

Nourrisson D. (dir.). (2002). *Education à la santé. XIXe – XXe siècle,* Editions ENSP, Rennes.

Pelège P., Picod C. (2006). *Eduquer à la sexualité - Un enjeu de société,* Dunod, Paris.

Pelège P., Picod C. (2010). *Eduquer à la sexualité,* Chronique Sociale, Paris.

Pena-Ruiz H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité ?,* collection folio actuel, Gallimard.

Perrenoud, Ph. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris.

Petit J. (1972). *Les enfants et adolescents inadaptés*, Colin, Paris.

Philibert C., Weil G. (1995). *Accompagner l'adolescence - Du projet de l'élève au projet de vie*, Chronique Sociale, Lyon.

Picod C. (2003). *Education à la sexualité au collège,* Collection Vie Collégienne, CRDP de Grenoble.

Picod C. (2005, première édition 1994, revue et corrigée, 1998). *Sexualité : leur en parler, c'est prévenir.* Collection Pratiques du champ social, Eres.

Pingel (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaire*, UNESCO,

Prairial E., Andrieu B. (2003). *Les Valeurs - Savoir et éduction à l'école,* Collection Questions d'éducation et de Formation, Presses Universitaires de Nancy.

Ravel P. (2001). *L'école aujourd'hui. Quelles réalités ? Obstacles, réussites, perspectives*, ESF Editeur, Paris.

Ricaud-Droisy H. (2008). *Psychologie du développement - Enfance et adolescence*, Dunod

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaire,* Boeck Université, Bruxelles.

Roegiers X., De Ketele J. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Boeck Université, Bruxelles.

Roegiers X., Gerard F.-M. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre - Concevoir, Evaluer, Utiliser*, Boeck Université, Bruxelles.

Rosenthal et Jacobson (1968). *L'effet Pygmalion*, trad. fr. 1971, rééd. Casterman, 1994.

Rousseau J-J. (1999) *Emile ou l'éducation*, Garnier/Flammarion.

Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté, les compétences de l'intervenant en relations humaines*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Sandrin-Berthon B. (1997). *Apprendre la santé à l'école,* ESF Editeur, Paris.

Sargueil S. (2003). *Maux d'ados*, De la Martinière Jeunesse, Paris.

St Leger, L., Nutbeam, D. (dir.). (1999). *Health promotion in schools. In the evidence of health promotion effectiveness - Shaping public health in a new Europe. Part two: evidence book,* International Union for Health Promotion and Education, Luxembourg.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, Bruxelles.

Sebal M. (2003). *Comprendre l'adolescence pour en gérer les crises,* Guid'Utile, Vuibert.

Serres M. (2001). *Hominescence,* Editions Le Pommier.

Tanchez P. (2008) *Aider l'élève à construire sa vie - Approches plurielles de l'éducation*, Chronique sociale, Lyon.

Tardif M., Lessard C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspéctives et enjeux internationaux*, De Boeck Université, Bruxelles.

Vaisman A. (1997). *Sexe, amour & sentiments,* De la Martinière Jeunesse, Paris.

Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion.

Vigotski L. (1997). *Pensée et langage,* Editions La Dispute.

ARTICLES :

Alves (2007). « Reproduction and Sex Education in portuguese Primary School textbooks : a poor contribution to scientific learning ». In *International meeting on critical analysis of school textbooks, 7*, Hammamet, Tunisia.

Anastacio Z. (2005) « Teachers‟ conceptions of, and obstacles to, sex education in portuguese primary schools ». Fishcher, Hans E., ed. - "Developing standards in research on science education : the ESERA summer school 2004". London : Taylor & Francis, 47-54.

Bataille, M., Mias, C. (2002). « Représentations du groupe idéal ». *Sixième conférence internationale sur les représentations sociales*, Stirling.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie,* 148, 89-100.

Berger D. (2005) « Vers des praticiens réflexifs. » In : Jourdan D. *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Éditions Universitaires du Sud. Toulouse

Berger, D., Pizon, F., Bencherif L., Jourdan, D. (2009) « Education à la santé, promotion de la santé dans les écoles élémentaires… Étude des pratiques enseignantes à partir des traces manifestes en classe en éducation à la santé. » *Didaskalia*. France. p 35-67

Berger D., Nekaa M., Courty P. (2009). « Infirmiers scolaires : Représentations et pratiques d'éducation à la santé ». *Sante Publique*, vol. 21, n° 6, p. 641–657.

Berger, D., Bernard, S., Wafo, F., Hrari S., Balcou-Debusshe & Simoes De Carvallo, G. (2011). « Éducation à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignants ? Étude comparative dans 15 pays ». *Carrefour de l'éducation,* 32, 81-104.

Bernard S., Clement P. (2005). « L'enseignement de la reproduction et de la sexualité humaine dans les programmes du secondaire de 1950 à nos jours. » *Actes des Quatrièmes Rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Lyon, INRP, p. 419-420.

Borne D. (1998) « Le manuel scolaire » (rapporteur), *La Documentation Française*, juin 1998

Boyd D., Donath J. (2004): « Publics displays of connections », *B.T Technologic Joumal*, n° 4

Bozon M. (2009). « Jeunesse et sexualité (1950-2000). De la retenue à la responsabilité de soi », in Bantigny L., Jablonka I. (Dir.) *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe et XXIe siècle).* Presses universitaires de France, Paris.

Bretonnière-Fraysse A., « Qu'est-ce que l'éducation sexuelle? », (2003) in Braconnier A., Bretonnière-Fraysse A., Choquet M., Coinçon Y., Giscard d'Estaing A..A., Ruerre P., Revah-Lévy A., La Sexualité à l'adolescence, Toulouse, Erès

Bruillard E. (2005) « Les manuels scolaires questionné par la recherche » in Bruillard E. (dir.) *Manuels scolaires, regards croisés*. CCDDP de Basse-Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation, Caen, 13-36

Caflisch M, Chappuis-Bretton B. (2003). « A propos de l'adolescence : quelques réflexions éthiques », Med Hyg .

Chopin J. (2004). « Langage des jeunes - Sexe : mots crus et moqueries », *Le Monde de l'Éducation*, décembre 2004, pp. 48-49

Clément P. (1994). « Représentations, conceptions, connaissances » in Giordan A., Girault Y., Clément P. (Dir.) *Conceptions et connaissances,* Peter Lang, Berne

Clement P. (2003). « Didactique de la biologie : les obstacles aux apprentissages ». In Carvalho G. et al. (éd), *Saberes e practicas na formaçao de professores e educadores*., FCT Min. da Ciancia e do Ensino Superior (Portugal), pp. 139-154.

Clément P. (2004). « Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie », *Actes du colloque sciences, médias et sociétés*, ENS Lyon.

Clément P., Carvalho G.S., Bernard S. (2007), « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », in *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec

Çobanoglu, E. O., Şahim, B., & Karakaya, Ç. (2009). Examination of the biology textbook for 10th grades in high school education and the ideas of the pre-service teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2504-2512.

Collectif (2010). « Education à la vie affective et sexuelle : pourquoi et comment développer une approche continue et transversale ? », *Actions Santé*, n°170, décembre 2010.

Collectif (2001) « Analyse de la pratique et organisation des soins ». *Revue Médicale de l'Assurance Maladie*. Volume 32 – n°2 Avril-Juin 2001.

Collectif. « Liberté et responsabilité dans la vie affective, familiale et sexuelle ». *Reliance*, Eres. 2006, 1er trimestre, n°18.

Cowan PF, Morewitz SJ. (1995). « Encouraging discussion of psychosocial issues at student health visits », *J Am* Coll Health ; 43 (5), pp. 197-200.

Deschamps, J.P. (1984). « Porter un regard nouveau sur l'éducation pour la santé ». *La revue du praticien*, 34, (11), 485-497.

Deschamps J. (2003). « Une « relecture » de la charte d'Ottawa ». *Santé publique, 15*(3), 313-325.

Doly A-M., (2002). « La métacognition pour apprendre à l'école », *Cahiers Pédagogiques*, février 2002.

Duquet F. (1996) « En parler à l'école ... », Dossier « Education sentimentale et sexuelle, *Informations sociales*, n°55, pp 91-102

Fabre M., Fleury B. (2006) La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherche en éducation*. 2006, n°1, pp.67-78.

Félix (2004). « L'éducation sexuelle à l'école », in *Les débats du CNP : Quelle mixité à l'école ?,* CNDP, Albin Michel.

Fourez, G. (1997). « Qu'entendre par îlot de rationalité ? et par îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster, n°25*, p.217-225.

Galland O. (2003). « Adolescence, post-adolescence », *Revue Française de Sociologie*, vol.44, pp 163-188.

Gaussel M. (2011). « L'éducation à la santé », *Dossier d'actualité et d'analyse*, n°69, ifé, décembre 2011.

Gibello B. (1987). « Difficultés d'intégration scolaire liées aux troubles des contenants de pensée », *Revue de neuropsychiatrie de l'enfance*, n°7, juillet 1987.

Giordan A. (1994). « Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage » in Giordan A, Girault Y. et Clément P. (dir.) *Conceptions et connaissances,* Berne, Peter Lang.

Goigoux, R. (2004). « Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture », In D. Périsset-Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin (Eds), *L'apprentissage de la lecture* (pp.37-56).

Godeau E, Arnaud C., Navarro F. (2012) . « La santé des élèves de 11 à 15 ans en France/2010». Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), Inpes, Saint-Denis.

Guardiola I. (2004). « SEGPA : l'école de la seconde chance », *L'École des Parents*, Avril-Mai 2004, pp. 48-50

Hensler, H. (2001). « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et formation,* n° 36, Paris, éd. INRP, pp. 29-42.

Hoel J.-M. (1997). « Le point de vue du philosophe sur la différence », *9 points de vue sur la différence*, Meaux, CPMR, p. 9 et suivantes.

Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation, n*°30, 667-696.

Jodelet D. (1990). « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théories » in Moscovici S. (Dir.), *Psychologie sociale,* PUF, Paris 1984, 2e éd.

Jourdan D., Berger, D., Piec I., Aublet-Cuvelier, B., Lejeune, M.L., Laquet-Riffaud, A., Geneix, C. et Glanddier, P.Y. (2002). « Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire », *Santé publique*, n°41. p.403-423.

Jourdan, D., Vaisse, J., Bertin, F., & Fiard, J. (2003). « L'éducation à la santé en formation initiale ». *EPS1*, n°111, 12-15.

Khzami, S-E., Berger D. (2008). « Les conceptions d'enseignants et de futurs enseignants en éducation à la sexualité et la reproduction humaine de 4 pays méditerranéens (France, Maroc, Tunisie et Liban) ». *Revue Française de Santé publique,* vol 20, n°6.

Lacombe P. (2012) « Poupées, mannequins et lolitas : du jeu virtuel au danger réel », *Diversité*, n° 167 – Janvier 2012, pp 139-144

Lange J.M., Victor P. (2006), « Didactique curriculaire et éducation à… la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ?. *Didaskalia* n°28, juin 2006

Lebrun (2007), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Presses de l'Université du Québec

Lelièvre C. (2006). « Les profs, l'école et la sexualité » - De l'éthique professionnelle en formation et en recherche, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, INRP, n°52, pp. 71-77

Lelu B. (2004). « L'éducation sexuelle dans quel but et par qui ? », *Bulletin de l'ADOSEN*, n° 146, décembre 2004. p. 9

Lessourd S. (2000), « La frustration de l'acte et l'adolescent », in *L'agir adolescent,* ERES, pp. 21-32

Liotard P. & Jamain-Sanson S. (2011) « La lolita et la sex-bomb, figures de socialisation des jeunes filles, l'hypersexualisation en question », *Sociologie et Société*, vol 43. p. 45-71

Maillochon F. (2008) L'entrée dans la sexualité : la mise en discours sexué d'un parcours unisexe ? » in Cavalli A, Cicchelli V., Galland O., *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie.* Presses universitaires de Rennes, 2008, pp.187-194

Mardon A. (2011) « La génération lolita, stratégies de contrôle et de contournement », *Réseaux,* 2011/4-5 (n°168-169), La Découverte

Marguerite H. (2008). « Genre et éducation », *Dossier d'actualité de l'INRP* n°37, septembre. 2008

Martinand J.L. (2006). « Didactique et didactiques » in Beillerot J. et Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Dunod, pp.353-367

Meirieu Ph. (sous la direction de, 1989). « Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée », *Cahiers pédagogiques,* Paris.

Moracchini J.-L. (1987). « Les élèves de SES sont-ils toujours débiles ? », *Revue du CFRFOP*, n°2, décembre 1987, p.7

Morand J. (2005). « Eduquer à la sexualité pendant les années collège », *La santé de l'homme*, n°379, CFES, septembre-Octobre 2005, pp. 17-18

Narboni F. (2006) « Education à la sexualité : du social à l'intime », *La santé de l'homme*. n°384, pp.26-28

Noirhomme-Renard F., Deccache A., (2008). « Identifier les besoins de santé des adolescents », *Revue Education Santé*, n°240, décembre 2008

Paquay, L. 52001). « Entretien avec Jean Donnay et Evelyne Charlier », *Revue recherche et formation,* n°36, INRP, Paris 2001, pp. 169-172

Patel V., Yoskowitz N., Arocha J., & Shortliffe E. (2009). « Cognitive and learning sciences in biomedical and health instructional design: A review with lessons for biomedical informatics education », *Journal of biomedical informatics*, n°42, 176-197.

Peraya D., Nyssen M-C. (1994), « Les illustrations dans le manuels scolaires. Vers une théorie générale », *Médiascope*, CRDP de Versailles, 7, 13-21, 1994

Pelège P. (2006) « Un point de vue anthropologique sur la question de la responsabilité dans le champ du handicap : Liberté et responsabilité dans la vie affective, familiale et sexuelle », *Reliance*, n°18, Editions ERES, 1er trimestre 2006.

Pelège P., Douiller A. (2001). « Education à la sexualité, de l'intime au social », *La santé de l'homme*, n°356. CFES, novembre-décembre 2001, pp. 12-37

Picq F. (2004). « De ma mixité au genre », in *Les débats du CNP : Quelle mixité à l'école ?,* CNDP, Albin Michel, pp. 111-116

Pierrehumbert B., Zanone F., Kauer-Tchicaloff C. & Plancherel, B. (1988). « Image de soi et échec scolaire ». *Bulletin de Psychologie*, 384, pp 333-345.

Rey B., Caffieaux C., Defrance, A., & Marcoux, G. (2005). « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire ». *Bulletin d'informations pédagogiques,* n°57.

Ribes (2002). « Développement et construction de la sexualité humaine », *Actes du colloque : Education à la sexualité. Rôle des professionnels dans les institutions,* CRAES-CRIPS, Lyon.

Roiné C. (2011) « Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuves des évaluations nationales », *Les dossiers des sciences de l'Education*, n°25

Taborda-Simoes M. (2005), « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement », *Bulletin de psychologie*, n°479

Truchet N., Sztal A. (2006). « De la prévention du sida auprès des jeunes à l'éducation à la sexualité…», *Bulletin de l'ADOSEN*, n° 152, juin 2006, pp. 10-11

Vaginay D. (2004). « Une approche anthropologique : sexualité et handicap mental », *L'École des Parents*, septembre 2004, hors-série n°2. pp. 22-23

Vidal C. (2001). « Quand l'idéologie envahit la science du cerveau. » *La recherche*, n°6 (hors-série) : 75-79.

Waelbroeck A. (2006) « Communication avec les adolescents lors des consultations médicales »*, Revue Médicale*, Bruxelles, , S 292-5.

Wavelet J.-M. (2010). « Les SEGPA : un chemin vers le socle ». Actes du colloque national du CERFO du 19 mai 2010, *Références de formation, pratiques d'évaluation et orientations pédagogiques des enseignements adaptes du second degré.*

Zabin L. S. (1986). « Evaluatinn of a pregnancy prevention program for urban teenagers », *Farnily Planning Perspectives*, 1986, 18 (3), p. 119-126.

CONSULTATIONS SUR INTERNET :

Archambault J-P. (2003). « L'édition scolaire au temps du numérique », *Médialog n°41*, http://www.accreteil. fr/medialog/A... Consulté le 27 mai 2012

Clerc P. (2001), « Les manuels scolaires au risque d'innovation ». http://archives-fig-st-die.cndp.fr. Consulté le 27 mai 2012

Cotinat D. (2008) « Des manuels pour quoi faire ». http://blogs.mediapart.fr. Consulté le 27 mai 2012

Courty P. (2008) « Fumer du cannabis et faire de la prévention [en ligne]. *VST - Vie sociale et traitements.* 2008, vol.2, n°98, http://www.cairn.info.faraway.u-paris10.fr. Consulté le 20 juin 2012

Fabre M. & Fleury B. (2006) « La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français ». *Recherche en éducation*. 2006, n°1, p.76 http://www.recherches-en-education.net Consultée le 20 juin 2012.

Fernandez P. (2007), Conférence du 28 mars 2007, Inspection Académique de Reims, http:// wheb.ac-reims.fr Consultée le 20 juin 2012.

Gossin P. (2004) « La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives ». Lyon, Presses de l'Enssib, avril 2004, http://www.enssib.fr/npds/sections.php. Consulté le 27 mai 2012.

Marsollier C. (1999) « *L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux ».* [en ligne]. Reunion.iufm.fr, 1999. Consultée le 5 avril 2011.

Meirieu P. (2002) «*Transmettre, oui, mais comment ?»* http://www.scienceshumaines.com. Consulté le 20 juin 2012.

Quessada, M.P. & Clément, P. (2006). « Le délai de la transposition didactique des connaissances sur les origines d'Homo sapiens dans les programmes scolaires français aux XIXe et XXe siècles. » Soumis à *Didaskalia*. Consulté le 27 mai 2012.

Peach E, Harris J, Bielby E. (2008) « Teenage pregnancy - a community issue. A literature review. 10 Effective Health Care. Preventing and reducing the adverse effects of unintended teenage pregnancies Nuffield ». National Health Service Centre for Reviews and Dissemination University of York ; http://citeseerx.ist.psu.edu ; Consulté le 20 juin 2012.

Perrenoud, P. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire. » *Association quebequoise de pedagogie collegiale*. http://www.cdc.qc.ca/actes Consulté le 20 avril 2011.

Perrenoud. (2002). « Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace ». *http://www.unige.ch/fapse*. Consulté le 20 avril 2011.

Savoir Livre. Grille d'analyse des manuels, http://www.savoir-livre.asso.fr/etudes/grille.pdf Consulté le 20 avril 2011.

Tissot S. (1769). *L'onanisme, dissertation sur les maladies produites par la masturbation*. http://books.google.be. Consulté le 20 juillet 2012.

Urcun J-M. (2006). « De l'intime au social », Quelles approches pour une éducation à la vie affective et sexuelle des adolescents, 64e Colloque du CRIPS Ile de France, Lettre d'information n°81. http://www.lecrips-idf.net. Consulté le 20 juillet 2012.

Weber M., Juillerat B., Perrion N. (2011) « Mais que peuvent-ils bien se raconter pendant les cours d'éducation sexuelle ». Bulletin de Profa. http://www.profa.org Consulté le 10 juin 2012.

MEMOIRES ET THESES :

André T. (2009) « *Segpa : historique et fonctionnement* » Mémoire ASH.

Berger D. (1999), *« Pour une redéfinition du concept de déficience intellectuelle ».* Thèse de doctorat présentée à la Faculté de Lyon II, 448 p

Bernard S. (2011), « *L'éducation à la sexualité, en France dans la seconde moitié du 20e siècle et aujourd'hui dans d'autres pays. Programmes, manuels scolaires et conceptions des enseignants. »,* Thèse de doctorat présentée à l'Université Claude Bernard de Lyon 1. 274 p.

Bonneval (de) E. (2011) « Contribution à une sociologie politique de la jeunesse - Jeunes, ordre politique et contestation au Burkina Faso » - Thèse de doctorat présentée à l'Université Montesquieu de Bordeaux. 2011. 493 p.

Cardot J.-P. (2011), « *L'éducation à la santé à travers le discours des formateurs d'enseignants : de leurs conceptions à leur identité professionnelle ».* Thèse de doctorat présentée à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. 493 p.

Charrier E. (2007), *« Les SEGPA: Reproduction des inégalités sociales et stigmatisation des trajectoires scolaires »,* sous la direction de Nathalie Bonini, Mémoire de DSTS. 131 p.

Comino L., Barbat J. (2002), *« La SEGPA : Intégration ou marginalisation ? ».* Mémoire PE2 présenté à l'IUFM d'Auvergne. 37 p.

Collet R. (1997), *« V.I.H. et Prévention Précoce : une recherche-action sur les représentations du S.I.D.A. d'enfants de 9 à 11 ans en milieu scolaire ou De l'importance de la mise en discours des peurs et des fantasmes »* - Thèse de doctorat présentée à l'UER de Médecine de Saint-Etienne. 162 p.

Joly C. (2011). *« Quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de Segpa de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire? »,* Mémoire professionnel, CAPA-SH Option F, 50 p.

Klein J. (2000), « *L 'éducation à l'école : entendre et comprendre les questionnements des parents »*. Etude professionnelle Médecin de l'Education Nationale, cycle court. ENSP. 22 p.

Pagedy M.-L. (2011) « *Les professionnels de lycée général et technologique face à l'éducation à la sexualité »*, Mémoire de Master 1 en Sciences de l'éducation, spécialité « Recherche en éducation et en formation », Université Paris Ouest – Nanterre-La Défense. 78 p.

Saab O. (2011), « *L'éducation à la santé au Liban : entre simplification et complexité »*. Thèse de doctorat présentée à l'Université St-Joseph de Beyrouth, 438 p.

Toutin C. (2012). « Grossesses des mineures – Contribution à l'étude des grossesses scolarisées en Sarthe et Maine-et-Loire et ses corolaires », Mémoire de Master 2 en Education et santé publique, Université Claude Bernard de Lyon 1, 91 p.

Wafo F. (2012), *« Problématique d'une éducation à la sexualité en milieu scolaire dans les pays d'Afrique subsaharienne : l'exemple du Cameroun ».* Thèse de doctorat présentée à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 368 p.

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS :

RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT

- Loi du 28 mars 1882, relative à l'enseignement primaire obligatoire, dite loi Ferry.
- Loi d'orientation sur l'éducation - Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.
- Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

RELATIFS A LA SEXUALITÉ

- Loi du 31 juillet 1920 réprimant la provocation à l'avortement et à la propagande anticonceptionnelle.
- Loi n°67-1176 du 28 décembre 1967 relative à la régulation des naissances, dite loi Neuwirth
- Loi n°75-17 du 17 janvier 1975 relative à l'interruption volontaire de grossesse, dite loi Veil.
- Loi n°91-73 du 18 janvier 1991 autorisant, sous certaines conditions, la publicité pour les préservatifs et certains autres contraceptifs.
- Loi n°2000-1209 du 13 décembre 2000, relative à la contraception d'urgence (pilule du lendemain).

RELATIFS A L'EDUCATION A LA SEXUALITÉ

Lois :

- Loi n°84-74 du 10 juillet 1989, relative à la compétence au président du conseil général de mener des actions de prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs.
- Loi d'orientation sur l'éducation Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.
- Loi n°2000-197 du 6 mars 2000, relative au renforcement du rôle de l'école dans la prévention et la détection des faits de mauvais traitements à enfants.
- Loi du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence et décret d'application et protocole d'application du 27 mars 2001.
- Loi n°2001-588 du 5 juillet 2001, relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (obligation pour l'Education Nationale de généraliser sur l'ensemble du cursus scolaire « au moins trois séances annuelles d'information et d'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges et lycées »).

Circulaires et décrets :

Sur l'éducation à la santé et à la sexualité :

- Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973 relative à informations et éducations sexuelles, dite circulaire Fontanet.
- Circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

- Circulaire n°98-237 du 24 novembre 1998 relative à l'éducation aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège.
- Circulaire n°2002-098 du 25 avril 2002 relative à la politique de santé en faveur des élèves
- Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées

Sur la contraception d'urgence :
- Circulaire n°2000-147 du 21 septembre 2000 relative à la mise en place de la contraception d'urgence par les E.P.L.E.
- Décret n°2001-258 du 27 mars 2001, pris en application de la Loi n°2009-163 et comportant en son annexe, le nouveau protocole national sur la contraception d'urgence en milieu scolaire.

Sur l'égalité entre les filles et les garçons
- Convention interministérielle du 25 février 2000 : à l'école au collège et au lycée de la mixité à l'égalité BO Hors-Série du 2 novembre 2000.
- BO Hors-Série n°10 du 2 novembre 2001 relatif à la mixité et à l'égalité à l'école, au collège et au lycée.

Sur la prévention du sida
- Circulaire n°2006-204 du 11 décembre 2006 relative à l'installation de distributeurs automatiques de préservatifs dans les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels.
- Circulaire n°2009-163 du 5 novembre 2009 relative à la Journée mondiale de lutte contre le sida

Sur les violences sexuelles :
- Circulaire n°97-175 du 26 août 1997 relative à l'instruction concernant les violences sexuelles. BO hors série n°5 du 4 septembre 1997.
- Circulaire n°98-194 du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre les violences en milieu scolaire et au renforcement des partenariats. BO hors série n°11 du 5 octobre 1998, accompagné d'un guide pratique.
- Circulaire n°2001-044 du 15 mars 2001 relative à la lutte contre les violences sexuelles.
- Décret n°92-1200 du 6 novembre 1992 relatif aux relations du Ministère de l'Éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public.

Sur les programmes et la vie scolaire :
- Circulaire n°90- 108 du 17 mai 1990 relative au projet d'établissement.
- Arrêté du 10 janvier 1997 relatif aux programmes du cycle central des collèges.
- Circulaire n°98-108 du 1er juillet 1998 relative à la prévention des conduites à risque et au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.
- Arrêté du 15 septembre 1998 relatif aux programmes de la classe de troisième des collèges.
- BO hors-série n°10 du 2 novembre 2000 - « À l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité »

- BO n°10 du 9 mars 2000 relatif à la convention interministérielle de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.
- Décret n°2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n° 85-862 du 8 août 1985 pris pour l'application de la loi n° 81-766 du 10 août 1981 modifiée relative au prix du livre en ce qui concerne les livres scolaires.
- Circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006 relative au Comité d'éducation à la santé (CESC), RLR : 552-4, 505-7

RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Lois :

- Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.
- Ordonnance du 6 janvier 1959 relative l'âge de fin de la scolarité obligatoire en France porté de 14 ans à 16 ans.
- Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n°75-534 du 30 juin 1975, JO du 1er juillet 1975.
- Arrêté du 9 janvier 1989, « Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages », BO n°8, 1989, RLR 516-6.
- Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 J.O. du 14 juillet 1989, B.O. spécial n°4 du 31 août 1989.
- Loi 2005-12 du 11 février, « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », JO n°36, 2005.
- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L. n°2005-380 du 23-4-2005, JO du 24-4-2005.
- Loi 2005-380 du 23 avril 2005, BO n°18, 2005.
- Arrêté du 7 décembre 2005 « Composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré », JO du 17 décembre 2005.
- Arrêté du 19-2-1988, modifié par les arrêtés des 12-7-1990, 29-7-1992, 18-11-1993 et 9-1-1995, relatif à la session 2010 de l'examen pour l'obtention du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009.

Circulaires et décrets :

- Décret n°56-284 du 9 mars 1956, modifié par décret du 27 octobre 1989 non paru au BO ; JO du 25 mars 1956.
- Circulaire du 10 octobre 1961, « Attribution des inspecteurs primaires spécialisés dans l'étude des problèmes que pose l'enfance et l'adolescence déficientes ou en danger », BO n°37, 1961, RLR 144-0.
- Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, « Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers », RLR vol. VI., art. 520-0.

- Circulaire d'orientation 89-036 du 6 février 1989, « Enseignements généraux et professionnels adaptés », BO n° 7 du 16 février 1989, Recueil des Lois et des Règlements 516-5.
- Circulaire n°90-340 du 14 décembre 1990, « Organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés », BO n° 47 du 20 décembre 1990 R.L.R. : 516-5 ; 516-6.
- Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996, « Enseignements généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°26 du 27 juin 1996, RLR 501-5.
- Circulaire 2001-035 du 21 février 2001, « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) », BO n° 9, LRL 501-5
- Décret 2004-13 du 05 janvier 2004, créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. BO spécial n°4 du 26 février 2004, RLR 723-3c.
- Décret 2005-1013 du 24 août 2005 « Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège » BO n°31, 2005
- Circulaire 2006-51 de rentrée du 27 mars 2006, BO n°13, 2006
- Décret 2005-1752 du 30-12-2005, « Scolarisation des élèves handicapés », JO du 31-12-2005 et du 25-2-2006, RLR 501-5 ; 516-1
- Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, « Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation », BO n°32, 2006, RLR 501-5/ 516-3
- Circulaire 2006-119 du 31-7-2006 « Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006 », BO n°31, 2006, RLR : 501-5 ; 516-3
- Circulaire 2006-139 du 29 août 2006, « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°32 du 7 septembre 2006
- Circulaire de rentrée 2006, BO n°13, 2006
- Circulaire 2007-011 du 9 janvier 2007, « Préparation de la rentrée 2007 », BO n°3, 2007 RLR : 510-0 ; 520-0
- Circulaire de rentrée 2008-042 du 4-4-2008 « Préparation de la rentrée 2008 », BO n°15, 2008, RLR : 520-0
- Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009, « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°18 du 30 avril 2009 RLR : 516-5
- Circulaire n° 2009-068, Préparation de la rentrée 2009 du 20-5-2009 BO n°21 du 21 mai 2009, RLR : 520-0

Rapports et notes

- Baeumler J.P. (2002-2004) Rapport. *L'école citoyenne. Le rôle du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté*. Paris. MEN. 115 p.
- Joutard P. (2001). Rapport officiel au Ministre de l'Education Nationale sur l'évolution du collège, 7 mars 2001, Réf. : 014000307.
- Tardiveau J., Capdevieille, J-C. Guérin (1994). Rapport d'Inspection générale de mars 1994 sur « La rénovation des SES par Inspection générale de l'Education Nationale.

- Collectif, *Filles et garçons à l'école : Sur le chemin de l'égalité*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2008.

- Enquête de la Division des Etudes et de la Prospective et du CNESPET, DT 364, 1985-1986
- Note de service n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges, BO n°11, RLR 572-0, 1986
- Note d'Information 00-44 de novembre 2000 « Les EGPA du second degré en 1999 », DEP, MEN, 2000

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Élaboration d'un programme scolaire 99
Figure 2 : Les conceptions en tant qu'interaction entre les trois pôles KVP (Clément, 2004) 107
Figure 3 : Les conceptions comme le résultat de l'interaction entre les connaissances, les représentations sociales et les pratiques sociales de références (Berger, 2011) 129
Figure 4 : Présentation de la recherche des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques de Segpa 135
Figure 5 : Age de la première vision d'un film pornographique 244
Figure 6 : Age du premier rapport sexuel 246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des élèves de SEGPA en 2011-2012 41
Tableau 2 : Age médian du premier rapport sexuel (2010).....67
Tableau 3 : Motif ayant conduit au premier rapport sexuel (2010).....71
Tableau 4 : Durée de la première relation (2010) 72
Tableau 5 : Nombre de Segpa dans les académies de Clermont-Ferrand et de Lyon ...136
Tableau 6 : Nombre de personnels sollicité 138
Tableau 7 : Répartition en genre des personnes enquêtées 141
Tableau 8 : Moyenne d'âge des personnes enquêtées.....141
Tableau 9 : Écart d'âge des personnes enquêtées.....142
Tableau 10 : Les diplômes des personnes enquêtées 143
Tableau 11 : Implantation des Segpa dans les Académie de Clermont-F. et de Lyon ..144
Tableau 12 : Thèmes abordés dans les définitions de l'éducation à la sexualité 147
Tableau 13 : Nombre de thèmes abordés dans les définitions de l'ES.....147
Tableau 14 : Représentation en ES (plus de 75% d'opinions défavorables).....148
Tableau 15 : Représentations en ES entre 50 ù et 75 % d'opinions défavorables).....148
Tableau 16 : Représentation en ES (entre 50 % et 75% d'opinions favorables).....148
Tableau 17 : Représentation en ES (plus de 75% d'opinions favorables) 149
Tableau 18 : Tableau des personnels pour l'éducation à la sexualité 150
Tableau 19 : Comment est faite l'éducation à la sexualité.....151
Tableau 20 : Pourquoi faite de l'éducation à la sexualité.....152
Tableau 21 : Cadre de la pratique de l'éducation à la sexualité 152
Tableau 22: Origine de la pratique de l'éducation à la sexualité 153
Tableau 23 : Contenus abordés en éducation à la sexualité 154
Tableau 24 : Indice de satisfaction du travail accompli 154
Tableau 25 : Comment faire de l'Education à la sexualité.....155
Tableau 26 : Pourquoi refaire de l'Education à la sexualité.....155
Tableau 27 : Obstacles à la pratique de l'Education à la sexualité 156
Tableau 28 : Forme de partenariat souhaité en éducation à la sexualité 157
Tableau 29 : Partenaires internes en éducation à la sexualité 158
Tableau 30 : Partenaires externes en Education à la sexualité 158
Tableau 31 : Niveau de compétence estimé en Education à la sexualité 159
Tableau 32 : Formation en éducation à la sexualité 159
Tableau 33 : Nécessité d'une formation en Education à la sexualité 159
Tableau 34 : Contenus appropriés en éducation à la sexualité.....159
Tableau 35 : Définition de l'éducation à la sexualité.....160
Tableau 36 : Définition de l'éducation à la sexualité.....160
Tableau 37 : Obstacles posés par les élèves à propos l'éducation à la sexualité 162
Tableau 38 : Obstacles posés par les parents à propos l'éducation à la sexualité.....162
Tableau 39 : Obstacles posés par l'institution à propos l'éducation à la sexualité 162
Tableau 40 : Propositions pour développer l'éducation à la sexualité 163
Tableau 41 : Partenaires en éducation à la sexualité 164
Tableau 42 : Thèmes abordés en éducation à la santé.....165
Tableau 43 : Thèmes relatifs à la sexualité abordés dans les manuels scolaires.....187
Tableau 44 : Anatomie masculine 189
Tableau 45 : Anatomie féminine 190

Tableau 46 : Développement masculin 191
Tableau 47 : Développement féminin 191
Tableau 48 : Réponse sexuelle chez l'homme 192
Tableau 49 : Réponse sexuelle chez la femme 192
Tableau 50 : La reproduction humaine 193
Tableau 51 : Accouchement et soins après la naissance 194
Tableau 52 : Procréation médicalement assistée 194
Tableau 53 : Contraception masculine 195
Tableau 54 : Contraception féminine 195
Tableau 55 : Infections sexuellement transmissibles 196
Tableau 56 : Développement masculin et féminin 197
Tableau 57 : Dysfonctionnements lors des grossesses 197
Tableau 58 : Orientation sexuelle 198
Tableau 59 : Dimensions culturelles et anthropologiques 198
Tableau 60 : Pratiques sexuelles 199
Tableau 61 : Abus sexuels 199
Tableau 62 : Droits et lois 200
Tableau 63 : Thèmes des ateliers des manuels de SVT 201
Tableau 64 : Thèmes abordés dans le questionnaire « élèves » 217
Tableau 65 : Liste des établissements de la Loire 226
Tableau 66 : Population enquêtée par sexe et classe 226
Tableau 67 : Age des élèves enquêtés 227
Tableau 68 : Fratrie des élèves enquêtés 227
Tableau 69 : Catégorie professionnelle du père 228
Tableau 70 : Catégorie professionnelle de la mère 228
Tableau 71 : Répartition des représentations par champ d'intérêt 229
Tableau 72 : Connaissance des IST (a) 230
Tableau 73 : Connaissance des IST (b) 230
Tableau 74 : Connaissance des IST (c) 231
Tableau 75 : Connaissance des méthodes de contraception (a) 231
Tableau 76 : Connaissance des méthodes de contraception (b) 232
Tableau 77 : Connaissance des méthodes de contraception (c) 232
Tableau 78 : Connaissance des modes de contamination du Sida (a) 232
Tableau 79 : Connaissance des modes de contamination du Sida (b) 233
Tableau 80 : Connaissance des modes protection face au Sida (a) 233
Tableau 81 : Connaissance des modes protection face au Sida (b) 233
Tableau 82 : Risques encourus lors du premier rapport 235
Tableau 83 : Risques encourus lors du premier rapport 235
Tableau 84 : Principes en matière de religion 240
Tableau 85 : Sentiment de rejet (a) 241
Tableau 86 : Sentiment de rejet (b) 241
Tableau 87 : Personnes interrogées en matière de sexualité 247
Tableau 88 : Moyen d'information sur la sexualité 248
Tableau 89 : Autres moyens d'information sur la sexualité 248
Tableau 90 : Clase où l'élève a vécu une séquence d'éducation à la sexualité 249
Tableau 91 : Associations ressources en matière de sexualité 250
Tableau 92 : Adultes ressources pour parler de sexualité 250
Tableau 93 : Répartition des élèves ayant répondu au questionnaire 290
Tableau 94 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - j 292

Tableau 95 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 10.....293
Tableau 96 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 39.....293
Tableau 97 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - e.....294
Tableau 98 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - h 295
Tableau 99 : Répartition des élèves ayant répondu à la question 13 - i 295

[…]
Par une après-midi des plus torrides
Dans ma chambrette elle me sembla timide
Mais quand sa robe chut à ses semelles
Une fleur apparut tout autour d'elle
Quand les genoux au ciel elle s'est offerte
Dans un cri elle a dit maman arrête
Lorsqu'enfin sa pudeur est passée outre
Elle a béni des pieds toutes les poutres

Un coup de bec d'oiseau sur une cerise
C'est ce que cache Anna sous sa chemise
Sous laquelle parfois sans crier gare
En toute mauvaise foi mon cœur s'égare
Quand elle vient à mon nez et à ma barbe
Se mettre toute nue je la regarde
Je me dis que le bon Dieu et Shakespeare
Et même le football peuvent se faire cuire

Quand au hameau niché dans les nuages
Quelques jaloux ont crié au mirage
Et pour les détromper c'est pas de la tarte
Jamais on ne l'a vu sur une carte

Anna
Paroles et musique de Pierre Perret - 1986

Annexes…

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 ..... *371*
ANNEXE 2 ..... *375*
ANNEXE 3 ..... *381*
ANNEXE 4 ..... *382*
ANNEXE 5 ..... *383*
ANNEXE 6 ..... *384*
ANNEXE 7 ..... *385*
ANNEXE 8 ..... *386*
ANNEXE 9 ..... *387*
ANNEXE 10 ..... *392*
ANNEXE 11 ..... *394*
ANNEXE 12 ..... *394*
ANNEXE 13 ..... *396*
ANNEXE 14 ..... *399*
ANNEXE 15 ..... *404*
ANNEXE 16 ..... *406*
ANNEXE 17 ..... *413*
ANNEXE 18 ..... *414*
ANNEXE 19 ..... *430*
ANNEXE 20 ..... *442*
ANNEXE 21 ..... *450*
ANNEXE 22 ..... *455*
ANNEXE 23 ..... *461*
ANNEXE 24 ..... *462*
ANNEXE 25 ..... *466*

ANNEXE 1

Un projet avorté

Vendredi 1er octobre 2004 :

Une première rencontre s'établit avec Monsieur Dominique BERGER. Une réflexion sur le mémoire est alors engagée. Compte tenu de mon expérience en SEGPA, le thème pourrait porter le cas échéant sur les élèves de 4e et 3e (public difficile et à risques) face aux addictions. Le sujet se dessine : *« Quelle politique de prévention des conduites à risque (tabac et cannabis) mettre en place en classe de 4e et 3e SEGPA ? »* Un rendez-vous est alors pris avec un responsable de l'ADMITL (Association Départementale des Médecins et Intervenants en Toxicomanie - Loire) de Saint-Etienne pour le mardi 12 octobre 2004.

Vendredi 12 octobre 2005 :

Suite à ce rendez-vous à l'ADMITL de Saint-Etienne, il est à noter que l'entretien avec Monsieur C. a été très instructif et intéressant. Celui-ci m'a présenté les buts, les objectifs et les différentes actions de cette association en information, formation, assistance, accompagnement dans le suivi médical et social des patients et soutien technique d'actions locales À l'issue de cette rencontre, je me rends au CODES 42 et à la bibliothèque de l'IUFM stéphanoise pour rechercher et consulter documents et ouvrages nécessaires à ma future étude.

Mardi 25 octobre 2005 :

Lors du séminaire tutorat de la première semaine de formation à l'IUFM de Clermont-Ferrand dans le cadre du Master Professionnel d'Education à la santé en milieu scolaire, je présente mon projet de mémoire au groupe de travail.

Lundi 8 novembre 2005 :

Lors d'un nouvel entretien avec Monsieur Dominique BERGER, le sujet de mémoire prend une autre direction : dans la mesure où beaucoup d'études ont déjà porté sur les addictions et qu'un sujet plus novateur pourrait être intéressant à aborder dans le cadre du Master Professionnel. Les nouveaux objectifs du mémoire sont alors de recueillir les représentations des adolescents de 4e et 3e de SEGPA sur la sexualité, d'essayer de comprendre comment leur image de soi se construit à travers leur relation aux autres et à eux-mêmes, de voir comment ils sont capables d'esprit critique dans leur regard sur les modèles et les rôles sociaux véhiculés, d'évaluer leurs conceptions de la responsabilité individuelle et collective et, enfin, d'essayer d'entrevoir l'incidence de l'estime de soi et des stéréotypes (de genre et religieux) sur leurs conceptions.

Du 8 au 15 novembre 2005 :

Le questionnaire que nous souhaitons proposer se construit jour après jour (après de nombreuses lectures) sur la base de celui de l'INPES et de l'OMS et doit permettre de recouper les données avec celles de la littérature actuelle. L'intérêt second est d'utiliser mes compétences professionnelles et le savoir faire et être de professeur des écoles spécialisé auprès d'une population (élèves de 4e et 3e SEGPA) que je connais bien pour justement recueillir les données dans des conditions optimum. Nous avons choisi cette population car elle présente des caractéristiques sociologiques particulières pouvant laisser supposer une plus grande propension à la prise de risques.

Le questionnaire doit recueillir les conceptions des élèves. Dès lors, bien que l'analyse en soit plus complexe, plusieurs questions ouvertes, parfois couplées avec des questions fermées sont intégrées, car utiliser seulement des questions fermées ne peut permettre de saisir la complexité des représentations concernant la sexualité. Le questionnaire comporte ainsi 47 questions et aborde sept thèmes : 1- sexualité en général, 2- origine des informations, 3- le SIDA, 4- grossesse et contraception, 5- pratiques sexuelles, 6- estime de soi, 7- violence et sexualité. (**Annexe 2**)

Lundi 15 novembre 2004 :

Le questionnaire élaboré, je demande par courrier à Madame l'Inspectrice d'Académie de la Loire, et après une rencontre avec Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de l'enseignement spécialisé, *« l'autorisation dans le cadre du mémoire que je prépare sous l'autorité du Professeur Dominique BERGER d'interroger tous les élèves de 3e et 4e SEGPA, ainsi que des élèves du LREA de Sorbiers, sous forme d'un questionnaire anonyme pour connaître leurs représentations sur la sexualité »*. J'ajoute que *« cette enquête doit me permettre de tirer des analyses sur le travail à poursuivre ou à mettre en place chez des adolescents, souvent fragiles, en matière de santé et principalement dans le domaine de la sexualité et de la prévention des conduites à risques »*. (**Annexe 3**)

Lundi 23 novembre 2004 :

Monsieur l'Inspecteur d'Académie adjoint de la Loire, chargé du premier degré, me transmet par courrier un avis favorable : *« J'émets un avis favorable à votre requête et transmets votre courrier à Monsieur l'Inspecteur de l'Education nationale en charge de l'AIS dans le département de la Loire, qui informera les directeurs de SEGPA et du LREA du département de la Loire »*. Ainsi, tout semble « rouler », il ne me reste plus qu'à prendre contact avec les établissements. (**Annexe 4**)

Décembre 2004 :

Il faut contacter par téléphone avec toutes les SEGPA du département de la Loire, car je souhaite faire passer moi-même le questionnaire aux élèves pour que l'étude se déroule dans des conditions identiques pour tous. Je connais un certain nombre de directeurs et l'accueil est plutôt sympathique. Les rendez-vous pour le passage des questionnaires

sont pris pour les 30 classes concernées. Chaque SEGPA a ainsi réservé une heure par classe (de 4e et de 3e) pour la passation et 450 élèves environ sont dès lors concernés.

Je participe au Raid Sida à Firminy (classes de 3e) avec le CODES 42 du 8 au 15 décembre 2004 et d'emblée le sujet du mémoire me semble réaliste et pertinent : en effet les élèves de 3e de SEGPA notamment utilisent un vocabulaire peu adapté, manquent visiblement d'informations et pour certains ont du mal à parler de sexualité.

Vendredi 7 janvier 2005 :

Comme nous nous situons dans une démarche scientifique, il faut bien évidemment faire une pré-enquête. La démarche est expérimentée auprès d'une classe de terminale du LREA de Sorbiers afin de vérifier sa faisabilité et sa cohérence. Je m'y rends donc accompagné de Monsieur Dominique BERGER. Nous mettons alors en place et testons un pré-protocole et sollicitons ensuite les élèves afin qu'ils nous fassent part de leurs remarques tant sur la forme (questionnaire, exposé) que sur le déroulement et l'organisation matérielle. Nous mettons en évidence l'intérêt de la présence de l'enseignante, Madame G., pendant toute la procédure. Cette « pré-expérimentation» permet également de moduler les différentes phases, d'évaluer les capacités des adolescents, le niveau de langue à utiliser, l'organisation matérielle et temporelle, d'affiner la réflexion éthique. Elle permet aussi de composer le thesaurus préalable au dépouillement du questionnaire et d'évaluer la pertinence des questions notamment dans leur capacité à permettre l'élucidation des représentations sous-jacentes.

Suite à cette pré-enquête, un courrier est envoyé à tous les directeurs de SEGPA en leur confirmant les dates retenues (du 31 janvier au 11 février 2005) et en leur joignant le questionnaire pour information. (**Annexe 5**)

Samedi 15 janvier 2005 :

Je reçois un courrier daté du 11 janvier 2005 de Monsieur S., Principal d'un Collège roannais, m'informant qu'il donne une suite défavorable à ma demande considérant que *« ce questionnaire par ses nombreux aspects ne paraît pas adapté à l'âge ni au degré de maturité de nos élèves de SEGPA »* et qu'une copie de la lettre est adressée à l'Inspecteur d'Académie adjoint de la Loire, chargé du premier degré, et à l'Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de l'enseignement spécialisé. (**Annexe 6**)

Vendredi 21 janvier 2005 :

Je reçois un autre courrier daté du 20 janvier 2005 de Madame L., Principale d'un Collège stéphanois m'informant qu'elle donne une suite défavorable à ma demande considérant que *« ce questionnaire peu adapté à des collégiens est susceptible de provoquer, entre autres, de vives réactions de la part des familles »*. (**Annexe 7**)

Lundi 24 janvier 2005 :

Un courriel est envoyé à tous les chefs d'établissement par Monsieur l'Inspecteur Académie adjoint de la Loire, chargé du second degré, dans lequel il est écrit : *« Vous avez été sollicité par Monsieur Jean-Claude Rochigneux pour la conduite d'une enquête auprès de tous les élèves de 3e et 4e SEGPA sur le thème de l'éducation à la sexualité.*

Je vous demande de ne pas donner suite à cette sollicitation. Le travail de préparation avec Monsieur Rochigneux doit d'abord se poursuivre au niveau de l'Inspection Académique. » (**Annexe 8**)

Mardi 25 janvier 2005 :

Par un entretien téléphonique, Monsieur l'Inspecteur Académie adjoint, chargé de premier degré, m'informe que *« le questionnaire pose problème »* et qu'il faut que je prenne contact avec mesdames les conseillers techniques infirmière et médecin de l'Inspection Académique de la Loire. Je prends contact à l'issue avec Madame l'infirmière conseillère technique) ; un rendez-vous m'est accordé pour le lundi 31 janvier 2005 à 9 h.

Lundi 31 janvier 2005 :

Je me rends à l'Inspection Académique de la Loire et je rencontre mesdames les conseillers techniques infirmière et médecin.

Pendant à cet entretien, on me fait comprendre :
- que plusieurs questions sont contraires à ce que l'on peut demander dans le cadre scolaire,
- que ces questions ne respectent pas liberté individuelle,
- que les questions sur l'homosexualité, la masturbation par exemple sont à proscrire,
- que les questions touchant à la religion sont trop "sensibles",
- que les questions sur l'estime de soi peuvent déstabiliser des élèves et qu'il faut les éviter.
- que les questions sur les pratiques relèvent de l'intime et n'ont pas à être posées,
- que certaines questions pourraient être incitatrices.

Je tente d'expliquer le pourquoi de mon projet et que de plus, dans mon Collège, j'ai pu me rendre compte qu'il existait parfois de réels problèmes (visionnage collectif de K7 pornographique, attouchements caractérisés, violence verbale, sexisme, mal-être…). Et là on dit que dans certains cas évoqués il faut s'adresser directement au Procureur de la République ! Effectivement, nous sommes bien loin de mes préoccupations en matière de prévention et d'éducation …

A leur demande, le questionnaire est donc modifié. Mais du coup, celui-ci perd de son intérêt dans le cadre d'une étude voulant justement rechercher ce qui ne se dit pas, mais se fait parfois... Il est devenu une bonne évaluation de connaissances biophysiologiques pour des élèves de collège. (**Annexe 9**)

Je reprends contact Monsieur Dominique BERGER suite à cette réunion pour lui exprimer mon désarroi. J'établis également un entretien téléphonique avec Madame Chantal PICOD du Rectorat de Lyon qui paraît assez étonnée de l'attitude des conseillers techniques infirmière et médecin du département de la Loire. Je lui envoie pour information les deux questionnaires : l'initial et celui « revu et corrigé ».

Collège :

Classe :
N° d'ordre :

ANNEXE 2

Date de naissance :

Nationalité :

Sexe : Garçon ❑ Fille ❑

Nombre de Frères (sans te compter) : **Nombre de Sœurs (sans te compter) :**
Ages : **Ages :**

Métier de ton père : **Métier de ta mère :**
Age de ton père : **Age de ta mère :**
Nationalité de ton père :
Nationalité de ta mère :

1. En trois mots, la sexualité, cela te fait penser à :
-
-
2. Je pense que l'information donnée à l'école en matière de sexualité est :

Inutile ❑ Importante ❑ Indispensable ❑

3. Pour parler de sexualité à l'école, je préfère que la classe soit partagée :
- en groupes mixtes (filles et garçons) ❑
- en groupes non mixtes (filles séparées des garçons) ❑

4. En matière de sexualité en général, je pense avoir :
- très peu d'informations ❑
- peu d'informations ❑
- d'assez bonnes informations ❑
- toutes les informations ❑

5. En matière de sexualité en général, avec qui en as-tu déjà discuté :

- tes parents ❑ OUI ❑ NON
- ton frère ou ta sœur ❑ OUI ❑ NON
- d'autres membres de ta famille ❑ OUI ❑ NON
- tes amis (es) ❑ OUI ❑ NON
- à l'école avec des professeurs ❑ OUI ❑ NON
- avec un médecin ou une infirmière scolaire ❑ OUI ❑ NON

6. Penses-tu avoir obtenu d'autres informations :

- à la télévision ❑ OUI ❑ NON
- dans la presse (journal, magazines…) ❑ OUI ❑ NON
- à la radio ❑ OUI ❑ NON
- au centre social ou à la maison de quartier ❑ OUI ❑ NON
- à la télévision ❑ OUI ❑ NON
- à l'école ❑ OUI ❑ NON
- à la maison ❑ OUI ❑ NON
- sur Internet ❑ OUI ❑ NON
- avec les copains ❑ OUI ❑ NO

7. As-tu déjà entendu parler du S.I.D.A. ?

❑ OUI ❑ NON

Si oui, où ?

8. Donne différentes façons « d'attraper » le SIDA :

-
-

9. On guérit actuellement du SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas

10. On peut savoir si on est atteint du SIDA ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas

Si oui, comment ?

11. Lors d'un rapport sexuel, le préservatif diminue beaucoup les risques « d'attraper » le SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas

12. On peut fréquenter sans danger un camarade atteint du SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas

Pourquoi ?

13. Connais des maladies sexuellement transmissibles ?

❑ OUI ❑ NON

Si oui, lesquelles ?
-
-
-

14. Connais-tu des méthodes de contraception ?

❑ OUI ❑ NON

Si oui, lesquelles ?
-
-

15. Quand on est mineur(e), on peut avoir accès à une méthode de contraception ?

❑ OUI ❑ NON

16. La pilule contraceptive est un moyen pour éviter une maladie sexuelle ou le SIDA :

❑ OUI ❑ NON

17. Une femme qui arrête la pilule est protégée un certain temps du risque de grossesse ?

❑ OUI ❑ NON

18. Connais-tu des associations qui pourraient répondre à tes questions ou t'aider en matière de sexualité ?
-
-

19. Sais-tu ce que veut dire Interruption Volontaire de Grossesse (Avortement) ?

❑ OUI ❑ NON

20. Une interruption volontaire de grossesse est possible :
- dans les 6 premières semaines ❑
- dans les 12 premières semaines ❑
- dans les 20 premières semaines ❑
- je ne sais pas ❑

21. Lors d'une interruption volontaire de grossesse pour une mineure, il faut l'accord d'un des parents ou du représentant légal ?

❑ OUI ❑ NON

22. Sais-tu comment on se sert d'un préservatif masculin ?

❑ OUI ❑ NON

23. Il est facile pour toi de te procurer des préservatifs ?
❑ OUI ❑ NON

Pourquoi ?

24. L'homosexualité est une maladie ?

❑ OUI ❑ NON

25. La masturbation, c'est dangereux pour la santé ?

❑ OUI ❑ NON

26. Combien de vrai(es) ami(es) as-tu ?
- aucun ❑
- un(e) ❑
- deux ❑
- trois ou plus ❑

27. Penses-tu être :
- physiquement attirant(e), beau, belle ❑
- moyennement attirant(e) ❑
- physiquement pas attirant(e), pas beau, pas belle ❑
- je ne m'intéresse pas à mon apparence physique ❑

28. Penses-tu être :
- sûr de toi ❑
- plutôt sûr de toi ❑
- pas sûr de toi ❑
- pas sûr du tout de toi ❑

29. As-tu déjà vu un film pornographique ?
- jamais ❑
- une fois ❑
- plusieurs fois ❑
- souvent ❑

Si oui, à quel âge la première fois ? ……

30. As-tu (ou as-tu déjà eu) un petit ami ou une petite amie ?

❑ OUI ❑ NON

31. As-tu déjà embrassé un(e) ami(e) sur la bouche ?
- non jamais ❑
- oui une fois ❑
- oui plusieurs fois ❑
- souvent ❑

32. As-tu déjà partagé des caresses avec quelqu'un ?
- non jamais ❑
- oui une fois ❑
- oui plusieurs fois ❑
- souvent ❑

33. As-tu déjà eu un rapport sexuel ?

- non jamais ❑
- oui une fois ❑
- oui plusieurs fois ❑
- avec des personnes différentes ❑

Si oui, à quel âge la première fois ? …

34. Un viol, c'est :

- Interdit ❑
- Très grave ❑
- Assez grave ❑
- Pas grave du tout ❑

35. Une personne qui participe à une « tournante » risque plusieurs années de prison :

❑ OUI ❑ NON

36. Dans certains cas, la famille choisit le futur mari de sa fille. Tu trouves ceci :

- correct ❑
- pas correct ❑
- je n'ai pas d'avis ❑

Pourquoi ?

37. Est-ce que tu as déjà parlé de sexualité avec des adultes ?

❑ OUI ❑ NON

Si oui, avec qui ?

38. Est-ce c'est difficile de parler de sexualité avec des adultes ?

❑ OUI ❑ NON

Pourquoi ?

39. Est-ce que tu as déjà parlé de sexualité avec des jeunes de ton âge ?

❑ OUI ❑ NON

Avec qui ?

40. Est-ce c'est difficile de parler sexualité avec des jeunes de ton âge ?

❑ OUI ❑ NON

Pourquoi ?

41. Pour toi, une relation amoureuse, c'est d'abord :

- une recherche de plaisir physique ❑
- un sentiment que l'on partage ❑

42. Tu es plus attiré (e) par :

- les garçons ❑
- les filles ❑
- les deux ❑

43. Il est normal d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe ? :

❑ OUI ❑ NON

Pourquoi ?

44. Es-tu d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, ou pas d'accord avec ces affirmations ?

	d'accord	Assez d'accord	pas trop d'accord	Pas d'accord du tout
a. Les gens ont des relations sexuelles parce qu'ils s'aiment	▯	▯	▯	▯
b. Toucher ou caresser quelqu'un sans son accord est une violence sexuelle	▯	▯	▯	▯
c. Forcer quelqu'un à avoir une relation sexuelle est une violence sexuelle	▯	▯	▯	▯
d. Une fille n'a pas le droit de refuser une relation sexuelle à son petit ami	▯	▯	▯	▯
e. Les filles pensent oui quand elles disent non	▯	▯	▯	▯
f. Les filles préfèrent les garçons « machos »	▯	▯	▯	▯
g. En matière de sexualité, j'ai toujours le droit de dire non	▯	▯	▯	▯

45. As-tu une religion ?

❑ OUI ❑ NON

Si oui, laquelle :

46. Pratiques-tu une religion ?

❑ OUI ❑ NON

46. Il est important de suivre les enseignements de la religion en matière de sexualité :

❑ OUI ❑ NON ❑ Sans avis

47. Tu peux poser toutes les questions auxquelles tu voudrais des réponses :

ANNEXE 3

ROCHIGNEUX Jean-Claude
6 allée des Perdrix
42390 VILLARS
☎ 04 77 79 29 85
cj.rochigneux@wanadoo.fr

Villars, le 15 novembre 2004.

à Madame
Inspectrice d'Académie
du département de la Loire

Madame

Professeur des Ecoles en SEGPA au Collège Puits de la Loire de Saint-Etienne, je suis actuellement en congé de formation professionnelle. Je prépare un Master Pro « Education à la santé en milieu scolaire » à l 'Université de Clermont-Ferrand.

Dans le cadre de mon mémoire, sous l'autorité du Professeur Dominique BERGER, Maître de Conférence, je souhaite interroger tous les élèves de 3e et 4e SEGPA, ainsi que des élèves de l'EREA de Sorbiers, sous forme d'un questionnaire collectif et anonyme pour connaître leurs représentations sur la sexualité.

C'est pourquoi je vous demande l'autorisation de pouvoir procéder à cette enquête qui devrait me permettre de tirer des analyses sur le travail à poursuivre ou à mettre en place chez les adolescents, souvent fragiles, en matière de santé et principalement dans le domaine de la sexualité et de la prévention des conduites à risques.

Je me charge bien évidemment le cas échéant de prendre contact avec les directeurs et les enseignants concernés et à faire passer personnellement le questionnaire envisagé.

En vous remerciant encore, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sincères salutations.

Jean-Claude ROCHIGNEUX

Copie à Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de l'enseignement adapté.

ANNEXE 4

ministère
jeunesse
éducation
recherche

ACADÉMIE DE LYON

inspection académique de la Loire

L'Inspectrice d'académie, directrice des services départementaux de l'Éducation nationale

à

Monsieur Jean Claude ROCHIGNEUX
6 allée des perdrix
42390 Villars

inspection académique Loire
11, rue des Docteurs Charcot
42023 Saint-Etienne cedex 2

Téléphone : 04 77 81 41 00
Télécopie : 04 77 81 41 41
Messagerie : ce.ia42@ac-lyon.fr
http://www2.ac-lyon.fr/services/ia42/

Affaire suivie par : Michel PETIT
IENA/IA chargé du 1er degré
Tél. : 04 77 81 41 71
Fax : 04 77 81 41 18
Mel : ce.ia42-iena@ac-lyon.fr

N/Réf. : CB/MP

Saint-Etienne,
Le mardi 23 novembre 2004

Monsieur,

J'accuse réception de votre courrier du 15 novembre 2004 par lequel vous souhaitez une autorisation afin de procéder à une enquête auprès de tous les élèves de 3ème et 4ème SEGPA.

J'émets un avis favorable à votre requête et transmets votre courrier à Monsieur Bruchon, Inspecteur de l'Education nationale en charge de l'AIS dans le département de la Loire, qui informera les directeurs des SEGPA et de l'EREA du département de la Loire.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Pour l'Inspectrice d'Académie,
L'Inspecteur de l'Education nationale adjoint à l'I.A. chargé du premier degré,

Michel PETIT.

Liberté · Égalité · Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

ANNEXE 5

ROCHIGNEUX Jean-Claude
6 allée des Perdrix
42390 VILLARS
☎ 04 77 79 29 85
cj.rochigneux@wanadoo.fr

Villars, le 7 janvier 2005.

à

Mesdames, Messieurs les Directeurs de SEGPA de la Loire

Madame, Monsieur

Professeur des Ecoles en SEGPA au Collège Puits de la Loire de Saint-Etienne, je suis actuellement en congé de formation professionnelle et je prépare un Master Pro « Education à la santé en milieu scolaire » à l'Université de Clermont-Ferrand, comme je vous l'avais annoncé lors d'un précédent entretien téléphonique.

Dans le cadre de mon mémoire, sous l'autorité du Professeur Dominique BERGER, Maître de Conférence, je souhaite interroger tous les élèves de 3e et 4e SEGPA sous forme d'un questionnaire collectif et anonyme pour connaître leurs représentations sur la sexualité.

Vous trouverez ci-joints :
le questionnaire
l'autorisation de Mr l'Inspecteur d'Académie Adjoint

Comme prévu, je serai présent dans votre établissement le

En vous remerciant encore, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Jean-Claude ROCHIGNEUX

ANNEXE 6

Collège Jean de La Fontaine
185 rue Lucien Sampaix
42300 ROANNE
Tel: 04.77.23.23.00
Fax: 04.7723.91.07
e-mail : 0420035k@ac-lyon

Roanne le 10/01/2005

Le Principal

à

M. ROCHIGNEUX J.C.
6 allée des Perdrix
42390 VILLARS.

Objet : enquête auprès des élèves de SEGPA sur leurs représentations sur la sexualité.

Monsieur,

J'ai été saisi par mon collègue M.VERDIER directeur adjoint chargé de la SEGPA de votre intention de proposer un questionnaire collectif et anonyme aux élèves de 4ème et de 3ème SEGPA pour connaître leurs représentations sur la sexualité.
Je ne doute pas du bon usage que vous feriez de l'exploitation de ces questionnaires dans le cadre de la préparation du Master Pro « Éducation à la santé en milieu scolaire ».
Toutefois, ce questionnaire, par de nombreux aspects, ne me paraît pas adapté à l'âge ni au degré de maturité de nos élèves de SEGPA.
Je ne donnerai donc pas de suite favorable à votre demande.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Le Principal
B.SCUTEREB.

NB : Une copie de ce courrier est adressée à M.VERDIER directeur adjoint à la SEGPA ainsi qu'à M.PETIT IEN adjoint à l'IA chargé du 1er degré et à M.BRUCHON IEN en charge de l'AIS, avec une copie du questionnaire..

ANNEXE 7

Ministère de l'Education Nationale - Académie de Lyon
collège et segpa puits de la loire

Saint-Etienne, le 20/01/2005

Le Principal

A

M. ROCHIGNEUX
6 Allé des Perdrix
42330 Villars

Ref : JL/fs
Objet : *Demande d'autorisation pour faire renseigner un questionnaire par des élèves de l'E.P.L.E.*

Monsieur,

Vous m'avez sollicité afin de pouvoir faire renseigner par des élèves de 4ème/ et ou 3ème de l'Etablissement, et ce dans le cadre de l'Etablissement, un questionnaire anonyme concernant leur approche et représentations de la sexualité.

Après analyse attentive de ce questionnaire, j'ai le regret de vous informer que je suis dans l'obligation de vous refuser cette autorisation.

Ce questionnaire peu adapté à des collégiens est susceptible de provoquer, entre autres, de vives réactions de la part des familles.

Veuillez agréer, Monsieur et cher collègue, l'expression de mes sincères salutations.

Le Principal

J. LUYA

17 rue Antoine Roche - 42021 Saint-Etienne Cedex 1 ■ Tél. 04 77 43 46 50 ■ Fax 04 77 43 46 59 ■ ce.0420916t@ac-lyon.fr ■ www.puitsdelaloire.com

ANNEXE 8

[Fwd: Enquête auprès des élèves de 3ème et 4ème SEGPA diligent...

Sujet: [Fwd: Enquête auprès des élèves de 3ème et 4ème SEGPA diligentée par M. Jean-Claude ROCHIGNEUX.]
De: Courrier Electronique <0420916t@ac-lyon.fr>
Date: Mon, 24 Jan 2005 17:27:22 +0100
Pour: LUYA J <principal.0420916t@ac-lyon.fr>, BAROU J-L <principal-adjoint.0420916t@ac-lyon.fr>, MARCOUX C <segpa.0420916t@ac-lyon.fr>, gestionnaire <intendant.0420916t@ac-lyon.fr>

Sujet: Enquête auprès des élèves de 3ème et 4ème SEGPA diligentée par M. Jean-Claude ROCHIGNEUX.
De: ce.ia42-iaa@ac-lyon.fr
Date: Mon, 24 Jan 2005 14:55:02 +0100
Pour: 0421686e@ac-lyon.fr, 0420916t@ac-lyon.fr, 0421451z@ac-lyon.fr, 0421176a@ac-lyon.fr, 0421172w@ac-lyon.fr, 0420968z@ac-lyon.fr, 0421919h@ac-lyon.fr, 0421570d@ac-lyon.fr, 0421487n@ac-lyon.fr, 0421454c@ac-lyon.fr, 0421607u@ac-lyon.fr, 0421084a@ac-lyon.fr, 0421852k@ac-lyon.fr, 0420035k@ac-lyon.fr

URGENT

Monsieur le Principal,
Madame le Principal,
Monsieur le Directeur de SEGPA,
Madame la Directrice de SEGPA,

Vous avez pu être sollicités par Monsieur Jean-Caude ROCHIGNEUX pour la conduite d'une enquête après de tous les élèves de 3ème et de 4ème SEGPA sur le thème de l'éducation à la sexualité.
Je vous demande de ne pas donner suite à cette sollicitation.
Le travail de préparation avec Monsieur ROCHIGNEUX doit d'abord se poursuivre au niveau de l'Inspection Académique.

Pour l'Inspectrice d'Académie,
L'Inspecteur d'Académie adjoint,

Jean-Louis Brison

Enquête auprès des élèves de 3ème et 4ème SEGPA diligentée par M. Jean-Claude ROCHIGNEUX.	**Content-Type:** message/rfc822 **Content-Encoding:** 8bit

1 sur 1 27/01/2005 10:12

ANNEXE 9

Classe : 4e - 3e

N° d'ordre :

Année de naissance :

Sexe : Garçon ❑ Fille ❑

Nombre total d'enfants :
Rang dans la fratrie :

Métier de ton père :
Age de ton père :

Métier de ta mère :
Age de ta mère :

1. En trois mots, la sexualité, cela te fait penser à :

-
-
-

❑ Je ne souhaite pas répondre

2. Je pense que l'information donnée à l'école en matière de sexualité est :

Inutile ❑ Importante ❑ Indispensable ❑ Je ne souhaite pas répondre ❑

3. Pour parler de sexualité à l'école, je préfère que la classe soit partagée :

- en groupes mixtes (filles et garçons) ❑
- en groupes non mixtes (filles séparées des garçons) ❑
- je ne souhaite pas répondre ❑

4. En matière de sexualité en général, je pense avoir :

- très peu d'informations ❑
- peu d'informations ❑
- d'assez bonnes informations ❑
- toutes les informations ❑
- je ne souhaite pas répondre

5. En matière de sexualité en général, avec qui en as-tu déjà discuté :

- tes parents ❑ OUI ❑ NON
- ton frère ou ta sœur ❑ OUI ❑ NON
- d'autres membres de ta famille ❑ OUI ❑ NON
- tes amis (es) ❑ OUI ❑ NON
- je ne souhaite pas répondre ❑

6. A l'école primaire, en matière de sexualité, par qui as-tu eu des informations :

- un enseignant ❑ OUI ❑ NON
- une infirmière scolaire ❑ OUI ❑ NON
- un médecin scolaire ❑ OUI ❑ NON
- je ne souhaite pas répondre ❑

7. Au collège, en matière de sexualité , par qui as-tu eu des informations :

- un enseignant ❑ OUI ❑ NON
- une infirmière scolaire ❑ OUI ❑ NON
- un médecin scolaire ❑ OUI ❑ NON
- une assistante sociale ❑ OUI ❑ NON
- je ne souhaite pas répondre ❑

8. Penses-tu avoir obtenu d'autres informations sur la sexualité :

- à la télévision ❑ OUI ❑ NON
- dans la presse (journal, magazines…) ❑ OUI ❑ NON
- à la radio ❑ OUI ❑ NON
- au centre social ou à la maison de quartier ❑ OUI ❑ NON
- à la maison ❑ OUI ❑ NON
- sur Internet ❑ OUI ❑ NON
- avec les copains ❑ OUI ❑ NON
- je ne souhaite pas répondre ❑

9. As-tu déjà entendu parler du S.I.D.A. ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Si oui, où ?

-
-

10. Donne différentes façons d'être contaminé par le SIDA :

-
-
-
-

Je ne souhaite pas répondre ❑

11. On guérit actuellement du SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas ❑ Je ne souhaite pas répondre

12. On peut savoir si on est atteint du SIDA ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas ❑ Je ne souhaite pas répondre

Si oui, comment ?

13. Lors d'un rapport sexuel, le préservatif diminue beaucoup les risques d'être contaminé par le SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas ❑ Je ne souhaite pas répondre

14. Sais-tu comment on se sert d'un préservatif masculin ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

15. Sais-tu où l'on peut se procurer des préservatifs ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas ❑ Je ne souhaite pas répondre
Si oui, où ?

16. On peut côtoyer sans danger un camarade atteint du SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne sais pas ❑ Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi ?

17. Connais des maladies sexuellement transmissibles ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Si oui, lesquelles ?
-
-
-

18. Connais-tu des méthodes de contraception ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Si oui, lesquelles ?
-
-

19. Quand on est mineur(e), on peut avoir accès à une méthode de contraception ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

20. La pilule contraceptive est un moyen d'éviter une maladie sexuelle ou le SIDA :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

21. Une femme qui arrête la pilule est protégée du risque de grossesse ?

- une semaine ❑ OUI ❑ NON
- un mois ❑ OUI ❑ NON
- plus du tout ❑ OUI ❑ NON

❑ Je ne souhaite pas répondre

22. Sais-tu ce que veut dire Interruption Volontaire de Grossesse ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

23. Une interruption volontaire de grossesse est possible :

- dans les 6 premières semaines ❑
- dans les 12 premières semaines ❑
- dans les 20 premières semaines ❑
- je ne sais pas ❑
- je ne souhaite pas répondre ❑

24. Lors d'une interruption volontaire de grossesse pour une mineure, il faut l'accord d'un des parents ou du représentant légal ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

25. Connais-tu des associations qui pourraient répondre à tes questions ou t'aider en matière de sexualité ?

-
-
-

❑ Je ne souhaite pas répondre

26. Visionner un film pornographique avant 18 ans est interdit par la loi, le sais-tu?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

27. Un viol, c'est un crime, le sais-tu :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

28. Une personne qui participe à un viol risque plusieurs années de prison, le sais-tu :

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

29. Est-ce que tu as déjà parlé de sexualité avec des adultes ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Si oui, avec qui ?

30. Est-ce que c'est difficile de parler de sexualité avec des adultes ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi ?

31. Est-ce que tu as déjà parlé de sexualité avec des jeunes de ton âge ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Avec qui ?

32. Est-ce que c'est difficile de parler sexualité avec des jeunes de ton âge ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi ?

33. Pour toi, en trois mots, une relation amoureuse, c'est :

34. Forcer quelqu'un que l'on connaît bien à avoir une relation sexuelle est une violence sexuelle, le sais-tu ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

35. En matière de sexualité, j'ai toujours le droit de dire non, le sais-tu ?

❑ OUI ❑ NON ❑ Je ne souhaite pas répondre

ANNEXE 10

IUFM de l'Académie de Lyon

Groupe de recherche
« Education à la santé en milieu scolaire »
Master Professionnel « Education à la santé »

Dominique BERGER
Psychologue, Maître de conférences
Laboratoire de recherche JE n°2432
« Processus d'action des enseignants,
déterminants et impacts », PAEDI

à

Madame le Médecin Conseiller technique
Madame l'Infirmière Conseiller technique

Cher collègues,

Je vous remercie d'avoir bien voulu recevoir Monsieur J.C. Rochigneux,
professeur des écoles spécialisé et étudiant en Master professionnel en éducation à la santé en milieu scolaire.

Je vous remercie également d'avoir pris de votre temps mais également de vos conseils. Je m'excuse de ne pas lui avoir conseillé de vous solliciter plus tôt dans la démarche. Mais comme cette dernière s'inscrivait dans la réplication partielle du travail très largement publié de l'INPES (baromètre santé des jeunes de 15 à 25 ans) et dans la continuité des programmes d'éducation à la sexualité, je n'avais pas perçu les obstacles que vous avez mis en exergue.

Nos objectifs étaient de recueillir les représentations des adolescents de 4ème et 3ème de SEGPA, d'essayer de comprendre comment leur image de soi se construisait à travers leur relation aux autres et à eux-mêmes en matière de sexualité, de voir comment ils étaient capables d'esprit critique dans leur regard sur les modèles et rôles sociaux qu'ils véhiculent, d'évaluer leurs conceptions de la responsabilité individuelle et collective et, enfin, d'essayer d'entrevoir l'incidence de l'estime de soi et des stéréotypes (de genre et religieux) sur leurs conceptions (cf. MEN, CNDP, février 2004).

Le questionnaire que nous souhaitions proposer avait été construit sur la base de celui de l'INPES et de l'OMS et devait permettre de recouper les données avec celles de la littérature actuelle. L'intérêt second était d'utiliser les compétences professionnelles et le savoir faire et être d'un professeur des écoles spécialisé auprès de cette population comme l'est Monsieur Rochigneux pour justement pouvoir recueillir les données dans des conditions optimum. Nous avions choisi cette population car elle présente des caractéristiques sociologiques particulières pouvant laisser supposer une plus grande propension à la prise de risques.

Vous comprendrez donc que les modifications que vous suggérez, si elles s'inscrivent dans une perspective très pédagogique (recueil des connaissances des élèves), édulcorent singulièrement l'intérêt de la recherche sur cette population adolescente souvent décrite comme plus à risque. Par ailleurs, les informations que le questionnaire ainsi modifié pourrait apporter sont déjà très largement connues et ont déjà été publiées. Par contre, c'est un questionnaire qui pourrait être utilisé comme outil pédagogique dans une séquence d'éducation à la sexualité.

Vos remarques que Monsieur Rochigneux m'a retransmises me paraissent particulièrement intéressantes et fondées sur une connaissance du terrain dont je ne dispose que très partiellement. Devant les difficultés soulevées, j'ai donc suggéré à Monsieur Rochigneux, de bien vouloir réorienter son travail sur les représentations et les conceptions des professeurs spécialisés en SEGPA en charge de l'éducation à la sexualité, sur les dispositifs mis en place et sur les représentations des partenaires, des différents intervenants. Il me semble en effet important d'analyser la réalité des conceptions des acteurs d'éducation à la sexualité et des déterminants de leurs pratiques si l'on souhaite que l'éducation à la sexualité puisse pleinement jouer son rôle de prévention chez les adolescents.

En espérant que notre collaboration pourra trouver un nouvel essor, je vous prie de bien vouloir agréer l'expression de mes salutations sincères.

Dominique BERGER

ANNEXE 11

IUFM de l'Académie de Lyon

Saint-Etienne, le 10 mars 2005.

Groupe de recherche
« Education à la santé en milieu scolaire »

Centre de Saint-Etienne
90 rue de la Richelandière
42000 Saint-Etienne

Dominique BERGER
Psychologue, Maître de conférences
Directeur du Master Professionnel
« Education à la santé »
Jean-Claude ROCHIGNEUX
PE spécialisé et étudiant en Master

A Monsieur le Recteur
de l'Académie de Lyon

Monsieur le Recteur,

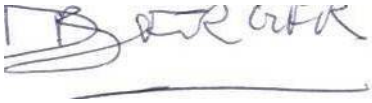
Le Groupe de recherche d'Education à la Santé en milieu scolaire de l'IUFM de l'Académie de Lyon (membre de la JE n°2432, Processus d'action des enseignants, déterminants et impacts) conduit une étude sur l'éducation à la sexualité en SEGPA. Il paraît important de mieux connaître ce public à besoins éducatifs spécifiques. Les publications scientifiques soulignent en effet l'importance de mieux prendre en compte les plus fragiles dans les actions de prévention et de promotion de la santé. Cette recherche s'inscrit dans une démarche plus globale sur la promotion de la santé auprès des publics les plus en difficulté sur le plan scolaire et psychologique. Il s'agit de pouvoir proposer le cas échéant des outils pédagogiques les plus adaptés et les plus fonctionnels pour les enseignants et les élèves.

Nous avions envisagé tout d'abord de procéder à une enquête par questionnaire auprès des adolescents, mais il nous paraît plus opportun d'orienter notre recherche sur la réalité des pratiques d'éducation à la sexualité dans les SEGPA et sur les représentations des acteurs d'éducation à la sexualité et des équipes pédagogiques. Ainsi, nous nous permettons de vous informez que nous désirons recueillir l'avis des enseignants, des directeurs de SEGPA et d'EREA, des infirmières et des Chefs d'établissement de collège sur cette question. Nous pensons procéder par questionnaire individuel, anonyme et confidentiel. Un envoi

aura lieu dans chaque établissement en direction des différents personnels. Une enveloppe de retour y sera jointe. Nous souhaiterions nous adresser à la totalité des personnels de SEGPA et des EREA de l'Académie.

Le dépouillement des questionnaires sera effectué par nos soins et les résultats seront à la disposition de tous. Ils feront l'objet de publications dans des revues spécialisées. Nous sollicitons votre avis sur cette question.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Recteur, l'expression de nos salutations respectueuses.



Dominique BERGER Jean-Claude ROCHIGNEUX

ANNEXE 12

Saint-Etienne, le 10 mars 2005.

Groupe de recherche
« Education à la santé en milieu scolaire »

Centre de Saint-Etienne
90 rue de la Richelandière
42000 Saint-Etienne

Dominique BERGER
Psychologue, Maître de conférences
Directeur du Master Professionnel
« Education à la santé »
Jean-Claude ROCHIGNEUX
PE spécialisé et étudiant en Master

A Madame l'Inspectrice d'Académie
Du département de la Loire

Madame,

Le Groupe de recherche d'Education à la Santé en milieu scolaire de l'IUFM de l'Académie de Lyon (membre de la JE n°2432, Processus d'action des enseignants, déterminants et impacts) conduit une étude sur l'éducation à la sexualité en SEGPA. Il paraît important de mieux connaître ce public à besoins éducatifs spécifiques. Les publications scientifiques soulignent en effet l'importance de mieux prendre en compte les plus fragiles dans les actions de prévention et de promotion de la santé.

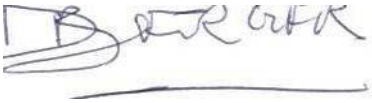
Cette recherche s'inscrit dans une démarche plus globale sur la promotion de la santé auprès des publics les plus en difficulté sur le plan scolaire et psychologique. Il s'agit de pouvoir proposer le cas échéant des outils pédagogiques les plus adaptés et les plus fonctionnels pour les enseignants et les élèves.

Nous avions envisagé tout d'abord de procéder à une enquête par questionnaire auprès des adolescents, mais il nous paraît plus opportun d'orienter notre recherche sur la réalité des pratiques d'éducation à la sexualité dans les SEGPA et sur les représentations des acteurs d'éducation à la sexualité et des équipes pédagogiques. Ainsi, nous nous permettons de vous informez que nous désirons recueillir l'avis des enseignants, des directeurs de SEGPA et d'EREA, des infirmières et des Chefs d'établissement de collège sur cette question. Nous pensons procéder par questionnaire individuel, anonyme et confidentiel. Un envoi

aura lieu dans chaque établissement en direction des différents personnels. Une enveloppe de retour y sera jointe. Nous souhaiterions nous adresser à la totalité des personnels de SEGPA et des EREA de l'Académie.

Le dépouillement des questionnaires sera effectué par nos soins et les résultats seront à la disposition de tous. Ils feront l'objet de publications dans des revues spécialisées. Nous sollicitons votre avis sur cette question.

Nous vous prions d'agréer, Madame l'Inspectrice d'Académie, l'expression de nos salutations respectueuses.



Dominique BERGER Jean-Claude ROCHIGNEUX

ANNEXE 13

ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

ACADÉMIE DE LYON

inspection académique de la Loire

Inspection académique de la Loire

inspection académique Loire
11, rue des Docteurs Charcot
42023 Saint-Etienne cedex 2

Téléphone : 04 77 81 41 00
Télécopie : 04 77 81 41 41
Messagerie : ce.ia42@ac-lyon.fr
www.ia42.ac-lyon.fr

L'Inspectrice d'académie, directrice des services départementaux de l'Éducation nationale

à

Monsieur Dominique BERGER
Monsieur Jean-Claude ROCHIGNEUX

I.U.F.M. de l'Académie de Lyon
Centre de Saint-Etienne

Affaire suivie par : Cabinet

Tél. : 04 77 81 41 69
Fax : 04 77 81 41 18
Mel : ce.ia42-iaa@ac-lyon.fr

N/Réf. : ML/EL

Saint-Etienne,
Le 24 mars 2005

Messieurs,

Je vous remercie de m'avoir soumis, une nouvelle fois, le questionnaire qui devrait vous permettre de conduire une étude sur l'éducation à la sexualité en SEGPA.

Dans la mesure où votre projet s'adresse maintenant exclusivement aux personnels de l'Education nationale qui ont en charge les élèves de SEGPA ou d'EREA, je ne souhaite émettre aucun avis a priori sur les questions posées. Il appartiendra à chacun d'y répondre s'il le souhaite ou de vous faire connaître ses éventuelles observations.

Je vous prie d'agréer, Messieurs, l'expression de ma considération distinguée.

Monique LESKO

ANNEXE 14

Questionnaire de recueil des représentations Mars-Avril 2005

Fac de médecine, Université d'Auvergne Clermont 1
IUFM de Lyon - IUFM de Clermont
Equipe de recherche en Education à la santé

Merci encore de votre collaboration.

Questionnaire confidentiel

(Les données seront traitées anonymement)

A / QUI ETES-VOUS ?

A1. **Homme** ☐ **Femme** ☐

A2**. Votre âge** : ……

A3. **Enseignant** ☐ **Personnel de santé** ☐ **Personnel de direction** ☐

A4. **Avez-vous des enfants ?** oui ☐ non ☐

A5. **Quel est votre diplôme le plus élevé :** ……

A6. **Discipline universitaire :** ……..

Quelle est votre ancienneté :
A7. A l'Education Nationale : …. ans
A8. En SEGPA : …. ans

A9. **Dans quel type de collège enseignez-vous ?** collège rural ☐ collège de ville ☐

A10. **Nombre d'habitants de la commune :** ……

A11. **Votre collège est-il en ZEP/REP :** oui ☐ non ☐

B/ QUEL REGARD PORTEZ-VOUS SUR L'EDUCATION A LA SEXUALITE ?

B1**. Votre définition de l'éducation à la sexualité :**

……
……
……
……..……

C/ ETES-VOUS D'ACCORD, PLUTOT D'ACCORD, PLUTOT PAS D'ACCORD, OU PAS D'ACCORD AVEC CES AFFIRMATIONS ?

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord
C1. C'est l'un des rôles de l'enseignant que de contribuer à l'épanouissement de l'enfant	☐	☐	☐	☐
C2. L'éducation à la sexualité concerne autant les enseignants que les parents	☐	☐	☐	☐
C3. Pour être efficace, une action en éducation à la sexualité doit durer tout au long de la scolarité	☐	☐	☐	☐
C4. Un enseignant n'a pas le droit d'intervenir dans le domaine intime de la personne	☐	☐	☐	☐
C5. Les convictions religieuses des élèves doivent être absolument respectées	☐	☐	☐	☐
C6. L'éducation à la sexualité doit se limiter à donner des informations scientifiques : sur la biologie, la reproduction, les IST (Infections Sexuellement Transmissibles)	☐	☐	☐	☐
C7. L'éducation à la sexualité, c'est l'apprentissage de certains comportements favorables au vivre ensemble	☐	☐	☐	☐
C8. Eduquer à la sexualité, c'est prendre en compte la vie de l'adolescent au collège	☐	☐	☐	☐
C9. Eduquer à la sexualité, c'est favoriser l'éveil et la curiosité pour lutter contre les stéréotypes et les habitudes qui bloquent toute modification de comportement	☐	☐	☐	☐
C10. L'éducation à la sexualité pose des problèmes avec les familles et risque de perturber le fonctionnement du collège	☐	☐	☐	☐
C11.Eduquer à la sexualité, c'est donner les moyens aux adolescents de vouloir, pouvoir et savoir-faire des choix éclairés et responsables pour leur santé et celle des autres	☐	☐	☐	☐
C12. Il faut partir des conceptions et des connaissances des adolescents pour travailler sur lesquestions relatives à la sexualité	☐	☐	☐	☐
C13. L'éducation à la sexualité relève exclusivement de l'éducation familiale	☐	☐	☐	☐
C14. On ne peut pas aborder certains sujets (sexualité par exemple) au collège si tous les élèves et les familles ne sont pas d'accord	☐	☐	☐	☐
C15. 15. L'éducation à la sexualité, c'est apprendre à l'adolescent à dire non	☐	☐	☐	☐
C16. Une action concernant la sexualité ne peut être efficace qu'avec un travail avec des partenaires extérieurs à l'école	☐	☐	☐	☐
C17. C'est important d'associer les adolescents comme partenaires dans un projet, de la conception à la réalisation et à l'évaluation	☐	☐	☐	☐
C18. Le collège doit aborder tous les sujets de société notamment ceux qui posent problème	☐	☐	☐	☐
C19. La pression sociale sur les matières fondamentales laisse peu de place à l'éducation à la santé et notamment la sexualité	☐	☐	☐	☐
C20. L'éducation à la sexualité est inutile car systématiquement inefficace	☐	☐	☐	☐
C21. L'éducation à la sexualité n'est pas l'affaire de l'enseignant car il n'est pas compétent dans ce domaine	☐	☐	☐	☐
C22. L'éducation à la sexualité au collège peut permettre de prévenir des problèmes ultérieurs	☐	☐	☐	☐
C23. L'éducation à la sexualité au collège est principalement l'affaire des médecins et infirmières scolaires	☐	☐	☐	☐
C24. L'éducation à la sexualité sert à favoriser l'égalité entre filles et garçons	☐	☐	☐	☐
C25. Les contenus de l'Education à la santé doivent aborder tous les thèmes de la sexualité (homosexualité, multi-sexualité…)	☐	☐	☐	☐
C26. L'âge et la maturité des élèves peuvent être un frein à l'éducation à la sexualité	☐	☐	☐	☐
C27. Il faut éviter d'aborder des questions relatives à l'estime de soi car elles peuvent déstabiliser les élèves	☐	☐	☐	☐

C28. Comment évaluez-vous votre intérêt pour l'éducation à la sexualité ? … / **10**
(Plus vous vous sentez motivé, plus vous indiquez une note proche de 10 :

D/ QUELLE PRATIQUE AVEZ-VOUS EN EDUCATION A LA SEXUALITÉ ?

D1. **Avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans votre classe ?** oui ☐ non ☐

Si oui,

D2. **Niveau de Classe :** ……..
D3. **Comment :**
……
D4.**Pourquoi :**……
…

D5. **Vous avez travaillé :** *(vous pouvez cocher plusieurs cases)*
- de façon ponctuelle ☐
- dans le cadre d'une progression ☐
- dans le cadre d'un projet ☐
- dans le cadre d'un IDD ☐
- dans le cadre d'un projet intégré au projet d'établissement (CESC) ☐

D6. **Parvenez-vous à travailler en équipe au sein de la SEGPA ?** oui ☐ non ☐
D7. **Parvenez-vous à travailler en équipe au sein du Collège ?** oui ☐ non ☐

D8. **Comment votre travail a-t-il démarré ?**
- vous avez décidé d'inclure le travail en éducation à la sexualité dans votre programme de travail ☐
- à la suite d'une sollicitation institutionnelle ☐
- à la suite d'un événement extérieur ☐ (précisez .....……)
- à la suite d'une réflexion collective à l'échelle de la SEGPA ☐ du collège ☐
- autre (précisez) : ……..

D9. **Quels contenus avez-vous abordé en matière de sexualité ?** *(cocher les cases)*

- les aspects biologiques ☐
- le rapport à la loi et aux interdits sociaux et légaux ☐
- le SIDA et les IST ☐
- la grossesse et la contraception ☐
- l'identité et les orientations sexuelles (homosexualité, bisexualité,..) ☐
- la relation à l'autre – la relation amoureuse et les sentiments ☐
- l'estime de soi et les compétences psychosociales ☐
- la violence et la sexualité ☐
- l'exploitation sexuelle et la pédophilie ☐
- la sexualité et les médias ☐

D10. **Etes-vous satisfait de l'efficacité de ce travail ?**

Tout à fait ☐ Partiellement ☐ Peu ou pas du tout ☐ Sans d'avis ☐

D11. **Pensez-vous recommencer ?** oui ☐ non ☐

D12. **Chaque année ?** oui ☐ non ☐

Si oui,

D13.
Comment :……

D14.
Pourquoi :……

D15. **Si vous n'avez pas mis en place d'éducation à la sexualité ou si vous ne souhaitez plus le faire:**
Quelles en sont les raisons ? Indiquez quels sont les 5 obstacles qui vous paraissent les plus importants :
Si vous cochez plusieurs cases, numérotez les par ordre d'importance, 1 étant le plus important

- la difficulté de trouver des personnes à contacter ☐
- l'impression de ne pas intéresser les élèves ☐
- le manque de matériel ☐
- les réactions des parents ☐
- les réactions des collègues ☐
- les réactions de la hiérarchie administrative ☐
- je ne sais pas comment faire ☐
- le manque d'information sur les thèmes ☐
- le manque de formation sur l'éducation à la santé ☐
- je suis gêné pour aborder certains sujets ☐
- le manque de motivation ☐
- ce n'est pas mon rôle ☐
- le manque de temps ☐
- l'âge des enfants pour aborder certains sujets ☐ (Lesquels……)
- autre ☐ (Précisez .....)

E/ QUEL TRAVAIL AVEC LES PARTENAIRES ?

E1. Avez-vous travaillé en partenariat ? Oui ☐ Non ☐
E2. Avez-vous des attentes vis-à-vis des partenaires du collège dans le domaine de la sexualité (service de santé scolaire, CODES, caisses d'assurance maladie, associations d'éducation à la santé, ...) ?
Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles sont vos **attentes** ? (*cochez les cases)*

E3. Aide à l'élaboration de projets ☐

E4. - dans quel(s) domaine(s) ……

E5. - de quelle manière ?

- aide méthodologique ☐
- documentation pour vous ☐
- documentation pour les élèves ☐
- apport d'autres expériences ☐
- matériel ☐

E6. Interventions en classe ☐

E7. Autres, précisez : ……

E8. Selon vous, quels partenaires seraient susceptibles de vous aider le plus efficacement ?

1. ……
2. ……
3. ……

F. QUELLE FORMATION EN EDUCATION A LA SEXUALITÉ ?

F1. Comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?
Plus vous vous sentez compétent, plus vous indiquez une note proche de 10 :

F2. Avez-vous eu une formation dans ce domaine : Oui ☐ Non ☐
F3. Si oui : - en formation initiale ☐

F4. - en formation continue : animation pédagogique ☐
stage d'établissement ☐
stage proposé dans le plan de formation (PDF) ☐
autre ☐ (précisez : ……)

F5. Actuellement, ressentez-vous, pour vous même, la nécessité d'une formation ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quels contenus vous semblent appropriés ? *si vous cochez plusieurs cases, numérotez-les par ordre d'importance, 1 étant le plus important*

F6. - questions relatives à ce qu'est la sexualité aujourd'hui, à la place de la sexualité au collège, à l'éthique ☐

- questions relatives à la question du genre et de l'inégalité des sexes en éducation ☐
- questions relatives à la tolérance et à la discrimination (homophobie…) ☐
- questions relatives à la violence et aux abus sexuels ☐
- information sur la psychologie de l'adolescent et sur les compétences psychosociales ☐
- apprentissage des méthodes et démarches pédagogiques en éducation à la sexualité ☐
- témoignages d'actions réalisées dans d'autres collèges ☐
- autre ☐ : précisez ……..
-

Merci de nous indiquer si vous êtes intéressé(e) par les résultats de l'enquête
-------Oui ☐ Non ☐

ANNEXE 15

IUFM de l'Académie de Lyon

Saint-Etienne, le 25 mars 2005.

Groupe de recherche
« Education à la santé en milieu scolaire »
Master Professionnel « Education à la santé »

Dominique BERGER
Psychologue, Maître de conférences
Jean-Claude ROCHIGNEUX
PE spécialisé et étudiant

A Madame la Directrice, Monsieur le Directeur,
Mesdames et Messieurs les Enseignants
Mesdames et Messieurs les Infirmiers

Chers Collègues,

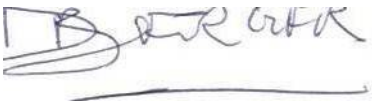
Le Groupe de recherche d'Education à la Santé en milieu scolaire de l'IUFM de l'Académie de Lyon conduit une étude sur l'éducation à la sexualité auprès des élèves de SEGPA. Il paraît en effet important de mieux connaître les besoins de ce public. Les publications scientifiques soulignent l'importance de mieux prendre en compte les plus fragiles dans les actions de prévention et de promotion de la santé.

Avant de travailler sur la conception d'un programme et d'outils pédagogiques en direction de ce public, nous souhaitons avoir l'avis des enseignants, des directeurs de SEGPA, des principaux et des infirmières de collège sur cette question. C'est pourquoi nous vous adressons les questionnaires individuels ci-joints que nous vous remercions de bien vouloir renseigner par les différents membres de l'équipe de la SEGPA, par l'infirmière scolaire et si possible par le chef d'établissement.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche plus globale sur les publics les plus en difficulté sur le plan scolaire et psychologique. Il s'agit de pouvoir proposer le cas échéant des outils pédagogiques les plus adaptés et les plus fonctionnels pour les enseignants et les élèves.

Parce que nous sommes très conscients du surcroît de travail que vous nous demandons, nous vous remercions par avance de votre collaboration et nous vous

adressons nos salutations les plus sincères.



Dominique BERGER Jean-Claude ROCHIGNEU

P.S. Vous trouverez jointe à ce présent courrier une enveloppe pour le retour. Merci de nous renvoyer les questionnaires le plus rapidement possible.

ANNEXE 16

B.1 Votre définition de l'éducation à la sexualité :

1. (santé) – 51 mots
Parler avec les élèves de leurs préoccupations à ce sujet en partant de leurs questions. En arrivant dans le collège, j'ai eu à cœur de constituer une équipe pluridisciplinaire et mixte. Nous avons pu faire la formation ensemble et de ce fait nous sommes mieux armés pour répondre à la demande.

2. (direction) – 24 mots
Accompagner les jeunes dans le processus de transformation biologique qu'ils connaissent ou vont connaître et leur donner les outils pour bien franchir ce cap.

3. (prof) – 12 mots
Apprendre à connaître son corps. Eduquer au respect et à la tolérance.

4. (prof) – 19 mots
L'éducation à la sexualité doit permettre d'informer l'enfant, d'avoir une meilleure connaissance et estime de soi, l'épanouissement de l'enfant.

5. (direction) – 9 mots
Apprendre à connaître son corps et gérer sa sexualité.

6. (prof) – 13 mots
Connaissance de soi au point de vue morphologique et réactionnel visant à l'épanouissement.

7. (prof) – 42 mots
Apporter une connaissance sur sa physiologie, les MST. Leur donner la possibilité de parler de ce sujet dans un autre contexte (autre que la famille). Les renseigner sur les lieux où ils peuvent s'adresser en cas de nécessité pour prévenir tout risque.

8. (direction) – 76 mots
C'est l'idée d'un rapport respectueux à l(autre, homme ou femme, quelle que soit son homosexualité, sa bisexualité, son hétérosexualité. C'est l'idée d'un rapport respectueux aux autres dans la séparation du public et du privé. C'est l'idée de faire comprendre que sa sexualité est très liée à l'espace et au temps dans lequel on vit, qu'elle pourrait être autre ailleurs. C'est enfin l'idée que si sa sexualité peut correspondre à sa vérité, elle n'est pas la vérité.

9. (prof) – 12 mots
Connaissance des éléments biologiques de reproduction. Comportements et attitudes vis-à-vis de l'autre.

10. (direction) – 3 mots
Apprendre à aimer.

11. (prof) – 22 mots
Sensibiliser les élèves aux méthodes de contraception et aux MST. Améliorer la vision de la place du sexe féminin dans certains milieux.

12. (prof) – 16 mots
Donner les éléments nécessaires à la liberté et l'autonomie par rapport à la connaissance du corps.

13. (direction) – 15 mots
Découverte de son corps. Se découvrir soi-même. Contraception et MST. Respect de l'autre. Les sentiments.

14. (prof) – 57 mots
Acquisition du vocabulaire adapté pour exprimer tout ce que les élèves veulent demander en évitant les grossièretés qui sont souvent leur seul vocabulaire. Apprendre le respect en expliquant les différences psychologiques et physiologiques liées à la puberté. Aider à enlever les angoisses de ceux qui sont trop petits, gros, grands et enfin très mal dans leur corps.
15. (prof) – 43 mots
Expliquer, éclairer les rapports intimes à l'autre, permettre la découverte de soi, de son corps, de ses plaisirs, de pouvoir partager, les assouvir dans le respect de soi et des autres. Apprendre à accepter ses pulsions en les maîtrisant pour respecter les autres.

16. (prof) - 14 mots
Apprendre à connaître son corps. Connaître celui de son partenaire et savoir le respecter.

17. (prof) – 31 mots
Permettre aux élèves d'avoir des informations scientifiques sur ce thème. Favoriser l'acceptation de l'autre. Expliquer les abus et agressions afin d'éviter que cela se reproduise. Mieux comprendre et accepter son corps.
18. (direction) – 56 mots
Donner des informations simples et claires pour éviter les catastrophes (maladies, grossesses prématurées). Casser l'image de la femme objet que certains garçons ont bien en tête. Donner les points d'appui pour se faire guider (infirmière, planning…) pour donner des repères à des jeunes qui ne savent pas où aller pour demander conseil ou se faire aider.

19. (prof) – 67 mots
Une approche indispensable pour la formation personnelle de chaque élève dans le cadre de son cursus scolaire. Une approche complémentaire de celle de la famille sur ce thème. L'éducation à la sexualité doit permettre d'ouvrir des ados sur des comportements plus responsables et plus citoyens. Mais elle doit aussi permettre d'indiquer les lieux où l'on peut trouver une information et une écoute plus individualisée : infirmerie, CPEF…

20. (direction) – 72 mots
C'est une éducation à la vie, à la relation amoureuse, à la reconnaissance du droit à la différence, au respect de l'autre, à la découverte de la complémentarité, à la construction de son avenir, à la dignité, à la découverte de la tendresse. C'est la découverte de ce qu'est l'amour, de tout ce qui gravite autour, hygiène, santé, procréation, contraception, parentalité, responsabilité. C'est faire la nuance avec les déviances, l'anormalité, la pornographie.

21. (santé) – 25 mots
Aborder avec les élèves la sexualité afin qu'ils aient des informations d'une part, et qu'ils puissent s'exprimer sur ces notions (relations garçons/filles, contraception, la loi…)

22. (prof) – 20 mots
Connaissance de son corps et de son fonctionnement, tout ce qui est lié au sexe et que l'on peut observer.

23. (santé) – 52 mots
Aspect de connaissances en anatomie et physiologie. Donner des repères aux jeunes afin que ceux-ci puissent se situer dans un continuum commun à tous et être d'emblée rassurés quant à leur développement psychos-exuel. Cela permet de répondre à l'angoisse des changements ainsi qu'à une demande très normative. Prévenir grossesse précoce et MST…

24. (prof) – 72 mots
Pas assez accessible aux élèves de SEGPA : peu de temps consacré à l'éducation à la sexualité, peu de moyens, pas assez d'intervenants extérieurs qui à mon avis sont mieux formés pour faire l'éducation à la sexualité. Ce n'est pas le rôle des enseignants qui ne sont pas formés et ont une place bien définie dans l'esprit des élèves (« on ne parle pas de ses problèmes sexuels à un prof »).

25. (direction) – 81 mots
Education nécessaire dès le collège pour permettre aux adolescents d'acquérir des connaissances que toutes les familles ne transmettent pas (dans certains milieux notamment où le sujet est tabou) ; pour leur permettre d'acquérir des comportements responsables en ce domaine et aussi leur permettre de mesurer les conséquences de certaines conduites à risques, pour inculquer le respect de l'autre et faire toucher du doigt à chacun que les comportements en ce domaine doivent être librement consentis et non induits par la violence.

26. (prof) – 10 mots
Aider les adolescents à se respecter en tant que personne.

27. (prof) – 0 mots

28. (santé) – 67 mots
L'éducation à la santé dépassant l'anatomie prend compte des notions de psychologie, de sociologie, de sexologie, d'anthropologie, de morale et pourrait être produite par tout éducateur ou toute éducatrice ou groupe d'éducateurs ou d'éducatrices formés à ces différentes disciplines dans le cadre d'une charte et de règles communes définies par l'institution Education Nationale. Elle prend en compte la vie affective et la sexualité humaine dans son intégralité.

29. (prof) – 20 mots
C'est déjà répondre aux questions que se posent les adolescents sur la sexualité pour les aider à construire leur identité.

30. (prof) – 43 mots
Faire comprendre aux élèves le rôle de la prévention et de la contraception. Différencier préservatifs et contraceptifs. Connaître le risque des MST (comment et pourquoi). Savoir à qui s'adresser en cas de doutes, de difficultés. Eviter les stéréotypes (sida = homosexuels ou drogués).

31. (santé) – 45 mots
Dans le respect de la personne, de ses convictions, il est nécessaire de donner aux jeunes les connaissance scientifiques mais aussi des repères, une réflexion dans le champ psychologique, social, affectif, culturel… de la sexualité. C'est une éducation au respect de soi et des autres.

32. (direction) – 34 mots
Permettre à l'adolescent d'obtenir les informations afin d'éviter les conduites à risques et intégrer un certain nombre de repères afin de pouvoir respecter l'autre en tant qu'individu et non en tant qu'objet de plaisir.

33. (prof) – 20 mots
Comprendre son corps, son fonctionnement, ses changements, ce qu'il nous permet alors de faire et ce que l'on risque aussi.

34. (prof) – 3 mots
Information et prévention

35. (prof) – 54 mots
Il s'agit de fournir aux élèves les moyens de faire face aux demandes des élèves dans le domaine de la sexualité, en leur donnant quelques repères et une certaine approche de la sexualité. Ceci afin de les aider à mieux appréhender leur vie amoureuse et sexuelle, ainsi que tous les problèmes inhérents à celle-ci.

36. (prof) – 45 mots
Promouvoir une relation fille/garçon harmonieuse, basée sur la confiance et l'estime de l'autre et où la violence est bannie (c'est ma conception, mais il y a loin de la coupe à la lèvre et ma réussite vis-à-vis des élèves est moins patente que mon échec).

37. (direction) – 22 mots
L'information et l'échange sur toute question concernant la sexualité des hommes et des femmes d'un point de vue scientifique, mais aussi comportemental.

38. (santé) – 33 mots
Permettre aux jeunes de s'exprimer, de mieux connaître leur corps, leurs pulsions. Rôle important dans la prévention des MST. Rôle important de la contraception (préservatifs, pilule) pour ne pas aboutir à une IVG.

39. (prof) – 41 mots
Cycle de la vie. Connaissance et respect de son propre corps, de celui de l'autre. Hygiène et sécurité. Le rapport avec l'autre : plaisir et bonheur. Prévention. « Vivre librement son corps, dans le respect de soi et de l'autre ».

40. (prof) – 66 mots
Apporter des éléments de connaissance pratique de type SVT sur la reproduction, la contraception, les MST… Faire réfléchir les élèves aux rapports sociaux hommes/femmes. Permettre aux élèves d'exprimer leurs questions, leurs doutes et tenter au cas pas cas de leur apporter soit des éléments de réflexion, soit des connaissances complémentaires. Aborder à l'occasion des questions des élèves, des problèmes comme l'homosexualité, le rapport à la norme.

41. (prof) – 66 mots
Apporter des connaissances sur le fonctionnement des appareils génitaux, prendre en compte les questionnements des élèves, apporter une dimension plus basée sur les sentiments à l'acte sexuel et ses préambules, redonner à la jeune fille adolescente un rôle dans la relation, d'intégrer la tolérance dans la relation sexuelle quelle qu'elle soit. Rendre les jeunes acteurs dans des projets d'action éducative en terme d'éducation à la sexualité.

42. (prof) – 49 mots
Possibilité d'offrir aux adolescents des réponses non moralisatrices, d'échanger avec des adultes qui ne sont pas leurs parents, de prévention avec des adultes qui leur donnent envie de vivre une sexualité épanouie et heureuse et leur offrent des réponses précises ou des pistes de réflexion sans devancer leurs questions.

43. (direction) – 0 mots

44. (santé) – 40 mots

L'éducation à la sexualité représente un choix de sujet très vaste qui doit être adapté à l'age des personnes qui assistent à l'intervention et qui doit en priorité répondre à leurs attentes : abus sexuels, puberté, relations filles/garçons, contraception, IST…

45. (direction) – 16 mots
Tendre au développement harmonieux de l'être dans sa globalité en le rendant responsable de sa vie.

46. (santé) – 30 mots
Eduquer à la relation en apportant des informations, de la documentation et surtout une réflexion pour pouvoir faire ses propres choix responsables en fonction de sa culture, religion, philosophie, société…

47. (prof) – 41 mots
L'éducation à la sexualité est une réflexion qui permet à chaque individu de comprendre les changements qui s'opèrent à l'adolescence. Elle permet de vivre sa vie sexuelle de manière harmonieuse en accord avec soi-même et en respectant l'autre dans sa différence.

48. (prof) – 49 mots
Apporter des connaissances physiques et physiologiques sur leur corps (fille et garçon), leurs sexes (internes et externes). Parler des moyens contraceptifs et où les trouver (gérer leur grossesse). De plus, chacun doit prendre conscience que son corps lui appartient, qu'il n'est pas un objet à utiliser au gré des envies.

49. (direction) - 14 mots
Apporter aux adolescents les connaissances techniques indispensables mais aussi évoquer la charge émotionnelle inhérente.
50. (prof) – 37 mots
Préparer de futurs jeunes adultes à vivre une sexualité épanouie dans le respect de son partenaire. Répondre à toutes les questions qu'ils peuvent se poser concernant la sexualité. Ne pas oublier la dimension affective de la sexualité.51.
51. (prof) – 17 mots
Donner une information relative à la sexualité en fonction de l'age et de la demande des enfants.

52. (prof) - 10 mots
Apprendre aux élèves l'hygiène, le respect, la contraception, les MST…

53. (prof) – 22 mots
Acquisition de connaissances concrètes (telles que les MST ou la contraception…), de notions législatives et morales (respect et droit de la personne).

54. (prof) – 63 mots
L'éducation à la sexualité au collège permet aux élèves d'avoir accès à des informations qui ne sont pas toujours données à la maison. Eventuellement de contrebalancer les idées reçues à travers le visionnage de films pornographiques présentant une sexualité stéréotypée où la femme est présenté souvent sous la forme d'objet consentant ou non. D'évoquer également les risques liés à une sexualité non protégée.

55. (prof) – 29 mots
Apprendre aux élèves un minimum sur leur corps, leur fonctionnement, leurs relations à l'autre possible au travers de la sexualité, les risques possibles et les moyens de se protéger.

56. (prof) – 40 mots
Education des enfants à la connaissance de leur propre corps en évolution (qui peut en effrayer certains) et connaissances dans le domaine de la prévention des MST, la contraception, la grossesse, les personnes ressources, les rapports hommes/femmes dans la société.

57. (prof) – 3 mots
Donner des informations

58. (prof) – 9 mots
Viser à faire adopter aux élèves un comportement responsable.

59. (prof) – 19 mots
Se connaître. Comprendre son fonctionnement et celui de l'autre. Connaître et comprendre les situations à risque et la prévention.

60. (prof) – 7 mots
Sujet délicat mais nécessaire à certains égards.

61. (prof) – 15 mots

Connaître les différents fonctionnements de l'homme et de la femme. Eduquer au respect de l'autre.

62. (santé) – 23 mots
Apprendre la relation à l'autre. Apprendre à connaître son corps. Adopter des attitudes responsables et des comportements préventifs en connaissant les lieux ressources.

63. (direction) – 27 mots
Connaissance et aspects physiologiques et biologiques. Comportements et évolutions des comportements et attitudes. Puberté. Aspects sociétaux et culturels par rapport aux normes. Prévention et traitement des MST.

64. (prof) - 31 mots
L'éducation à la sexualité permet aux élèves de mieux connaître leur corps et celui du sexe opposé. Elle permet aussi de comprendre la reproduction humaine et surtout d'aborder les relations garçons/filles.

65. (prof) – 22 mots
Il faut en parler au collège afin de dégrossir les problèmes et affirmer ou démonter leurs visions sur l'éducation à la sexualité.

66. (prof) – 22 mots
Permettre que l'adolescent ou l'enfant soit bien dans son corps et dans son age pour aborder les relations sociales et amoureuses sereinement.

67. (prof) – 0 mot

68. (direction) – 0 mot

69. (santé) – 22 mots
Amener les ados à être pleinement responsables de leurs actes, conscients de leurs responsabilités vis-à-vis de leurs corps et vis-à-vis des autres.

70. (santé) – 45 mots
Pour moi, infirmière scolaire, l'éducation à la sexualité en collège commence par une réponse claire et simple à toute question que se pose un élève à un moment donné, par rapport à sa sexualité et souvent dans un milieu familial où se sujet est tabou.

71. (prof) – 25 mots
Connaître son corps et ses transformations pour les deux sexes. Respecter son corps et celui de l'autre. Contraception. Grossesse. MST. Prestations familiales et structures d'informations.

72. (prof) – 43 mots
Permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances sur le thème de la sexualité, sur les droits et des devoirs des individus (enfants, adolescents, adultes). Permettre des échanges entre jeunes du même age sur l'ensemble des sujets qui les préoccupent avec un éclairage de l'adulte.

73. (prof) – 22 mots
Dédramatiser le sujet et aider les jeunes à se découvrir, se connaître et à s'accepter afin de mieux vivre avec les autres.

74. (prof) – 0 mot

75. (prof) – 15 mots
C'est une éducation à la reproduction et une bonne relation entre filles et garçons .

76. (direction) – 24 mots
Apprendre les aspects biologiques (reproduction) mais aussi les précautions à prendre (contraception, MST) et définir ce qu'est une relation amoureuse (les sentiments, le respect).

77. (santé) – 30 mots
Permettre à l'élève de s'informer sur la sexualité, la contraception, avoir du respect par rapport à l'autre dans une relation amoureuse. C'est aussi un espace de parole pour les adolescents.

78. (direction) – 18 mots
Apprendre à gérer une fonction naturelle pour ne pas mettre les autres et soi-même en danger (biologique, moral…)

79. (prof) – 0 mot

80. (santé) – 66 mots
Je trouve que le terme d'éducation à la sexualité n'est pas approprié. Nous n'avons pas ni en tant que parents ni en tant qu'éducation nationale à éduquer sexuellement les jeunes. Nous avons à leur transmettre des valeurs humaines de tolérance, de respect, d'estime de soi et nous pouvons les informer, les faire s'exprimer et tenter de donner une idée de la sexualité qui soit en contradiction avec l'idée que nous en donne la société marchande qui exploite le sexe à des fins purement commerciales.

81. (prof) – 47 mots
Expliquer sans tabou à toutes les questions touchant à son corps. Informer sur les maladies et comportements à risque. Sensibiliser à la contraception, informer sur les différents moyens. Expliquer ce qu'est un rapport sexuel (hétérosexuel ou homosexuel). Faire le lien avec le sentiment (surtout la première fois).

82. (prof) – 43 mots
L'éducation à la sexualité à l'école fait partie des connaissances indispensables à transmettre aux jeunes de tous milieux. Elle permet aux jeunes de se libérer de tabous et des traditions fantaisistes transmises par la famille et de compléter leurs connaissances dans ce domaine.

83. (prof) – 30 mots
Savoir les différents organes de reproduction (masculin et féminin). Connaître la reproduction sexuelle (animale et humaine). Avoir un respect face aux couples. Avoir de la tolérance et une ouverture d'esprit.

84. (prof) – 30 mots
C'est apprendre à connaître son corps, à l'accepter, à le respecter. C'est apprendre à vivre ensemble, à s'écouter, à respecter les autres. C'est apprendre à s'aimer et aimer les autres.

85. (prof) – 43 mots
Informations relatives aux différences physiques, biologiques de l'homme et de la femme depuis la découverte de la sexualité chez l'enfant jusqu'à la conception du bébé par deux partenaires qui ont choisi de faire cet enfant et d'assumer la responsabilité de donner la vie.

86. (santé) – 45 mots
Eduquer à la sexualité c'est donner aux adolescents les connaissances nécessaires afin qu'ils puissent faire des choix éclairés et responsables pour leur santé et celles des autres, qu'ils puissent aborder leur sexualité sans tabou et sans peur et qu'ils vivent leur sexualité à leur rythme.

87. (direction) – 77 mots
Un regard dubitatif, je suis plus concernée par l'éducation au choix en matière d'orientation et me demande su un parallèle ne pourrait être fait entre éducation au choix et éducation à la sexualité, à savoir mieux se connaître, mieux connaître l'environnement, et apprendre à choisir, c'est-à-dire ne pas faire n'importe quoi dans ce domaine, connaître les risques et essayer de les maîtriser si c'est possible dans un domaine où la maîtrise se soi me paraît bien compliquée.

88. (prof) – 32 mots
Apprendre à se comprendre vis-à-vis de l'autre sexe. Apprendre à se connaître physiquement. Dissiper les malentendus et des idées reçues. Aider à la protection contre les MST et le sida.

89. (prof) – 48 mots
Programme d'enseignement permettant de répondre aux objectifs principaux suivants : connaître son corps, son fonctionnement, ses organes, l'aspect de l'autre ; lutter contre les violences sexuelles ; préserver sa santé contre les MST ; développer la tolérance (sexualités différentes) et se positionner ; connaître les dispositifs de contraception.

90. (santé) – 63 mots
Apporter aux élèves en partant de leur représentations et de leurs acquis, les informations et les connaissances scientifiques leur permettant de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité. Favoriser écoute, dialogue et réflexion afin d'engendrer chez les ados des attitudes de responsabilité individuelle et collective, notamment des comportements de prévention, de protection de soi et de l'autre et de respect.

91. (direction) – 11 mots
Prévenir les risques sexuels (MST… Prévenir et dénoncer les abus sexuels.

92. (Prof) – 42 mots
Donner aux collégiens de 4e SEGPA (15 ans) un enseignement sur : la puberté, l'anatomie (homme et femme), la fécondation, la contraception, l'évolution de l'embryon, les lois concernant la sexualité, les MST et le sida… Leur donner l'occasion de poser des questions.

93. (prof) – 33 mots
Faire réaliser aux élèves adolescents que la sexualité (et son éveil) est une chose normale. Citer avec l'aide d'un intervenant extérieur (infirmière par exemple) les perversions, leurs dangers. Faire surtout de la prévention.

94. (prof) – 20 mots
Donner aux élèves un certain nombre d'informations afin qu'ils soient à même de se protéger et d'abolir certaines fausses idées.

95. (prof) – 0 mot

96. (santé) – 24 mots
Permettre aux élèves de verbaliser leurs préoccupations et les amener à réfléchir aux différents aspects de la sexualité (biologique, psychoaffective, sociologique, culturelle, de sécurité).

97. (santé) – 58 mots
Connaissance du corps. Définition de l'amour, de la tendresse… Parler de ce qui est physiologique, normal, de la vie. Les jeunes actuellement ne semblent plus avoir de repères même dans l'affectif et leur parler de façon « saine » les rassure sur leur propre corps. L'adulte intervenant doit laisser de côté les problèmes d'adultes (Brigitte Lahaye les règlera).

98. (prof) – 25 mots
Apporter des connaissances biologiques, psychologiques aux adolescents. Aborder les notions d'affectivité, discuter des rapports entre filles et garçons. Il s'agit surtout de libérer la parole.

99. (prof) – 9 mots
Informer les élèves sur les choses concernant la sexualité.

100. (prof) – 6 mots
L'éducation à la sexualité est nécessaire.

101. (prof) – 8 mots
Prévention. Parler des violences et de la contraception.

102. (direction) – 70 mots
L'éducation à la sexualité, dispensée au collège, dans le cadre du CESC, doit contribuer à lutter contre une certaine forme de déterminisme social. Les comportements sexuels de nos élèves résultent majoritairement de leur environnement socio-familial. Il appartient au système éducatif, aidé par des partenaires extérieurs, d'éclairer les jeunes, en terme de prévention comme en terme d'accès aux soins, dans le cadre d'une politique globale de prévention des conduites à risques.

103. (prof) – 53 mots
C'est une rencontre partagée entre adultes et adolescents pour mettre à plat les connaissances et les interrogations individuelles ; tenter d'y répondre et de corriger les fausses affirmations ; essayer d'apporter le maximum d'informations scientifiques pour renforcer l'obligation de protection (vis-à-vis des maladies, d'humanité et de respect (vis-à-vis des relations entre les individus).

104. (santé) – 14 mots
Répondre aux questionnements des adolescents et les rassurer quant aux bouleversements intimes qu'ils ressentent.

105. (santé) – 48 mots
Conforter, informer et éduquer les élèves sur la sexualité et les dangers liés aux IST et comportements à risques. Respect de soi et de l'autre sans discrimination et sans jugement de comportement. Priorité aux parents de faire l'éducation de leurs enfants même si beaucoup se déchargent sur l'école.

106. (prof) – 17 mots
Mieux connaître son corps et celui de l'autre en utilisant une démarche scientifique et citoyenne des apprentissages.

B. Votre définition de l'éducation à la sexualité :

ANNEXE 17

Fiche d'entretien commune

pour toutes les personnes interrogées

Monsieur ou Madame N…, Fonction
Lieu de l'entretien - Date de l'entretien - Heure de l'entretien – Durée de l'entretien

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

5. Les solutions proposées :

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ?
- Qui fait quoi ?
- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ?

Entretiens à faire avec :

- Monsieur l'IA adjoint chargé du second degré
- Monsieur l'IEN chargé de l'AIS
- Madame le Médecin conseiller technique
- Madame l'Infirmière conseillère technique
- Une secrétaire de la CCSD
- Un conseiller pédagogique chargé de l'AIS
- Deux infirmières scolaires
- Deux chefs d'établissement
- Deux directeurs de SEGPA
- Deux enseignants
- Une animatrice du CODES intervenant en SEGPA

ANNEXE 18

Résultats des entretiens

ENTRETIEN N°1

Madame X., infirmière de Collège
Lieu : ACTIS - Date : 31 mai 2005 - 11 h - Durée : 15 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

Permettre à l'élève de s'informer sur la sexualité, la contraception, d'avoir du respect par rapport à l'autre dans une relation amoureuse. C'est aussi un espace de parole pour les adolescents.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Les élèves ne sont pas toujours à l'aise et il faut gérer les rires principalement chez les garçons. Les élèves sont généralement intéressés. Et quand ils sont rassurés, ils interviennent.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Les parents sont interpellés quand les élèves en parlent le soir après une intervention au collège. Je pense que certains sont contents que quelqu'un en parle avec leurs enfants. Par contre, la sexualité est encore un sujet **tabou** dans certaines familles.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

L'institution est demandeuse : il faut donner des informations aux élèves, mais la CPE et les professeurs se déchargent sur les personnes du médical ou du paramédical (infirmière ou assistante sociale) notamment quand il s'agit de sexualité : « Débrouillez-vous, c'est votre domaine !».

5. Les solutions proposées :

Il faudrait un travail d'équipe plus approfondi. En général, il n'y a que 3 ou 4 personnes qui participent au CESC. Il est difficile de mobiliser les professeurs. Le thème de la sexualité rebute. Je pense qu'il faut avoir un certain bagage pour aborder ce thème avec les élèves.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ? Il n'y a pas de véritable partenariat. J'utilise de la documentation du CODES.

- Qui fait quoi ? (Professeurs, équipe pédagogique, le CESC…) Je travaille avec l'assistante sociale et la prof de VSP. Nous intervenons deux heures avec les troisièmes sur la sexualité avec le photolangage. Nous allons également organiser un forum d'une journée sur la contraception et la sexualité, ouvert à tous les élèves de 4e et 3e du collège. Les parents seront prévenus par un mot dans le carnet de correspondance ; il y aura également des affiches dans le collège pour informer les élèves. Cela se passera le temps de midi (de 12 h à 14 h) et les élèves pourront venir. J'interviens également à l'infirmerie sur des demandes individuelles d'élèves qui viennent me voir.

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? J'interviens deux heures au niveau des classes de 4e sur la toxicomanie et les conduites addictives avec la Brigade Départementale de Protection Judiciaire d'Andrézieux.

ENTRETIEN N°2

Madame X., infirmière de Collège
Lieu : Bureau de l'infirmière - Date : 2 juin 2005 – 13 h 30 - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

Informer les élèves sur le corps, la croissance, les changements corporels à la puberté, la contraception, le Sida, les relations à l'autre dans le respect, les différences entre filles et garçons.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Il n'y a pas de problèmes quand les élèves sont en groupe ; ils comprennent quand l'information est présentée de façon collective ? Cela fait partie de l'éducation.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Il y a des problèmes car il y a des tabous. Certains parents disent tant mieux si l'éducation à la sexualité se fait au collège, mais d'autres sont prêts à toutes les critiques. En fait les parents qui ne sont pas à l'aise ce sont ceux qui ne parlent pas avec leurs enfants.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Si l'éducation à la sexualité est faite dans le cadre d'un protocole, il y a aucun problème car c'est dans les programmes de l'Education Nationale.

5. Les solutions proposées :

Il y en a sûrement. Il faut un cadre bien défini : qui fait quoi à qui ? Cela évite les dérapages. Il faut rentrer dans le cadre des textes officiels.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ? Madame D. représentante de l'entreprise Tampax (Elle est souvent appelée Madame « Tampax » dans les établissements car elle intervient depuis plusieurs années).

- Qui fait quoi ? (les professeurs, l'équipe pédagogique, le CESC…) Il y eu au niveau des 4e une information d'une heure sur l'hygiène et la puberté pour les filles qui a été faite par Madame D. avec la professeur de VSP. Pour les garçons, avec l'assistante sociale, on leur a passé une K7 vidéo sur les relations amoureuses. Ils ont posé des questions par écrits de façon anonyme et on leur a répondu à l'oral. Je suis insatisfaite car le temps était trop court. J'ai parlé du rapport à la loi et du respect de l'autre, mais je n'ai pas eu le temps d'aborder la pub et les images à caractère pornographique. En fait, on a fait du bricolage.

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Cette année, je suis nouvelle dans le collège et j'ai été un peu débordée. Je n'ai pas pu monter d'autres actions.

ENTRETIEN N°3

Madame X., principale de Collège possédant une SEGPA
Lieu : Bureau de la principale - Date : 2 juin 2005 - 11 h - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité c'est l'éducation au respect de soi et des autres, comment se gérer soi et les autres, comment être un humain civilisé parmi les humains et non une bête parmi les humains. Exemple des tournantes. C'est aussi apprendre à construire une relation. C'est du domaine de l'intime.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Les problèmes liés aux élèves sont le reflet des problèmes que posent les parents. Quand le sujet est tabou dans la famille, il peut être tabou pour l'élève, mais pas toujours.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Toutes les cultures ne sont pas toutes au même stade d'analyse et de liberté, liberté de vie de chaque individu. Il y a des groupes communautaires qui ne sont pas favorables à une ouverture comme elle devrait être dans la société française où les gens sont ouverts. Il peut aussi y avoir des problèmes liées à la religion. Il arrive par exemple que des filles soient mariées à 15 ou 16 ans sans qu'elle puissent donner leur avis. Il y a là un recul très net. Il y a parfois peur que le thème soit abordé au collège, car certains parents pensent que l'éducation à la sexualité est du domaine exclusif de la famille.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

L'éducation à la sexualité n'est pas réellement faite et elle se fait souvent sous forme d'hygiène de vie : par exemple, les règles chez les filles. Comme cela ça passe. Il faut aussi dire que cette question est fortement liée à l'évolution propre de chaque enseignant. Tous ne sont peut-être pas prêts à faire de l'éducation à la sexualité. Il faut aussi éviter les vagues et que certains parents ou les médias s'emparent des problèmes. Il faut être très vigilant, car on ne peut pas tout faire ou tout dire en fonction des parents marqués par leur culture ou leur religion.

5. Les solutions proposées :

Il faut intégrer l'éducation à la sexualité dans le cadre plus large de l'éducation à la citoyenneté et donc au respect de soi et des autres. Il faut aider l'élève à construire sa personnalité pour qu'il puisse s'intégrer dans la société. Il faut sortir du modèle de compétition qui conduit à favoriser les peurs au sein de cette société. Il y a de la place pour tous et il ne faut pas écraser l'autre.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ? Madame D., représentante de l'entreprise Tampax
- Qui fait quoi ? (Professeurs, équipe pédagogique, le CESC…) Il y au niveau des 4e une information d'une heure sur l'hygiène et la puberté pour les filles faite par la représentante de l'entreprise Tampax avec la professeur de VSP. Pour les garçons, avec l'assistante sociale, une K7 vidéo a été montrée sur les relations amoureuses.
- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Hygiène de vie, petits déjeuners....

ENTRETIEN N°4

Monsieur N., directeur de SEGPA en Collège
Lieu : Bureau du directeur - Date : 6 juin 2005 - 11 h - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

C'est tout ce qui est lié au phénomène du sexe et de la sexualité : plaisir, reproduction, les IST. Il faut aussi penser à la morale liée au problème de la sexualité. Tout cela peut être fait par l'infirmière scolaire et le professeur de SVT.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

L'éducation à la sexualité peut poser des problèmes à certains élèves notamment si ce thème n'est pas abordé à la maison. D'autre part, il peut y avoir des problèmes liés à la religion.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Même chose que pour les élèves, tout dépend ce qui pensent les parents de l'éducation à la sexualité ou de leurs pratiques religieuses : il peut y avoir des thèmes à ne pas aborder.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

L'institution a de devoir d'aborder l'éducation à la sexualité ; ceci est rappelé dans la circulaire de rentrée et c'est inscrit dans les programmes. Il est donc nécessaire que cela se fasse même si cela ne se fait pas toujours. Il faudrait former les enseignants. Il faudrait aussi une prise de conscience réelle de la part de tous de la nécessité de l'éducation à la sexualité. Il peut y avoir des résistances de la part de certains enseignants car ce sujet est difficile à aborder au premier abord et il peut y avoir des dérives. Je pense aussi que l'éducation à la sexualité dépend pour beaucoup de l'implication de l'infirmière scolaire qui doit être le moteur des différentes actions.

5. Les solutions proposées :

Comme cela vient d'être dit, il faut former les enseignants. De plus, l'éducation à la santé est une matière comme une autre, pas forcément un enseignement transversal, dans le cadre d'un programme défini.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ? Madame D., représentante de l'entreprise Tampax

- Qui fait quoi ? (Professeurs, équipe pédagogique, le CESC…) Il y au niveau des 4e une information d'une heure sur l'hygiène et la puberté pour les filles faite par Madame D. avec le professeur de VSP. Pour les garçons, avec l'assistante sociale, une K7 vidéo a été visionnée sur les relations amoureuses.

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Hygiène de vie, petits-déjeuners....

ENTRETIEN N°5

Monsieur N., IPR IA adjoint chargé du second degré
Lieu : Bureau de l'Inspecteur Académie adjoint - Date : 7 juin 2005 - 9 h - Durée : 25 mn

1. Définition de l'éducation à la sexualité :
Ce n'est pas à moi de définir ce qu'est l'éducation à la sexualité. Ceci est défini dans les programmes nationaux sous l'autorité du ministre de l'Education Nationale. Quelle est la réglementation ? Quel est le cadre ? Ceci est défini dans les programmes et la circulaire de rentrée. C'est un sujet tellement délicat ; je n'y ai pas souvent réfléchi. En tant que parent - j'ai trois enfants - je n'ai jamais abordé ces questions avec mes enfants. C'est une question qui met mal à l'aise. En tant qu'éducateur, je pense que l'éducation à la sexualité est un moment du cours : elle permet de donner des informations nécessaires aux adolescents. Tout dépend cependant du vécu du collège, des relations qui y existent. Il faut parler de l'égalité filles/garçons dans le respect de l'intégrité physique : le corps de l'autre est un objet sacré. D'autre part, je suis interpellé par ce qui se passe dans les transports en commun, des « agressions » verbales ou physiques vis-à-vis des filles de la part des garçons ; mais je suis aussi troublé par la tenue vestimentaire de certaines filles. Il faut donc parler du respect. Il faut en parler, mais comment ? C'est une préoccupation noble, un élément important de l'éducation citoyenne.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :
C'est le problème du respect et du choix des mots ; il ne faut pas heurter les élèves. Chaque élève est différent dans une classe hétérogène. Chaque élève est à un développement personnel différent. Il peut y avoir des élèves choqués, gênés ou qui se renferment par une intervention collective, car cela les touche de manière intime.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :
Je pense que les problèmes sont minoritaires et que nombre de parents ne sont pas mécontents que l'institution parle de l'éducation à la sexualité, car il est parfois difficile d'en parler à la maison. L'école sert de relais et les parents sont soulagés. Certes, cela peut parfois heurter, mais il faut se caler sur le droit. Le service public légitime au professeur pour faire de l'éducation à la sexualité. Cela fait partie des missions de l'école.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'**institution :**
Oui, cela pose parfois problème, notamment la mise en oeuvre : qui en parle ? comment ? quel professeur ? comment mettre en place une formation continue. En général, il faut s'appuyer sur le réseau des infirmières. En fait, l'éducation à la sexualité doit rentrer dans une éducation plus globale, au-dessus des disciplines ; c'est aussi une éducation à la responsabilité. Cela est rappelé dans la circulaire de rentrée. C'est apprendre à vivre ensemble au sein de la communauté, avoir un même discours face aux élèves. Mais suivant les collèges, ce n'est pas toujours le cas. Il faut aussi apprendre ce qu'est le respect. Chaque professeur doit avoir le contrôle de soi-même et garder ses distances (sphère privée – sphère publique) sur le plan des émotions, car l'éducation à la sexualité c'est quelque chose de subtil.

5. Les solutions proposées :
Il faut améliorer d'abord le quotidien dans les établissements et les rapports humains. Ce n'est pas en traitant la sexualité que l'on va tout résoudre. Il faut inculquer aux élèves une bonne représentation de la loi et l'organisation scolaire. Très tôt. Il ne faut pas faire l'impasse sur cela et faire comprendre les rapports adultes/élèves. Il faut parler des missions fondamentales de l'école par rapport au savoir, rappeler les valeurs humanistes pour la personne, le respect du corps de l'autre, l'intégrité physique et morale de l'autre. Au fil des années, l'élève deviendra un sujet autonome. Il faut expliquer ce qu'est un fonctionnaire d'Etat, qui est propriétaire du collège, que nous sommes dans une communauté citoyenne. On ne peut pas faire de l'éducation

à la sexualité si on ne ressent pas les problèmes des autres et ceci dans le respect. Sur le plan éthique, il faut s'imprégner de la morale républicaine et des valeurs fondamentales qu'elle produit.

ENTRETIEN N°6

Madame X., animatrice d'un CODES
Lieu : CODES - Date : 9 juin 2005 - 10 h - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité, c'est pouvoir aborder des questions qui relèvent de l'intime (filles et garçons). C'est aussi une éducation à la vie. Il est aussi question de transmission d'information la plus juste, au niveau des mots employés notamment. On peut aussi évoquer le corps qui se transforme, les différentes étapes du développement selon le rythme de chacun. Il faut avoir à l'esprit que chacun est différent et qu'il y a des jeunes plus mûrs, d'autres beaucoup moins. Avec les ados, on peut aussi parler de protection en regard du Sida et des IST. Cela n'arrive pas qu'aux autres et il ne faut pas faire la politique de l'autruche

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

De la part de la religion, il peut y avoir des problèmes. J'ai vu des ados (des garçons) réagir de manière violente lors d'intervention en groupe mixte (raid Sida de Firminy), certains quittaient la salle quand on abordait la manière de placer un préservatif par exemple. Je pense aussi que lors de nos interventions et qu'il y a des adultes (souvent l'infirmière) du collège, les élèves sont moins ouverts et les questions beaucoup plus générales et moins intimes.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Je pense qu'il n'y a pas assez de dialogue avec les parents manifestement. Les ados en parlent avec leurs amis(es), leurs copains ou leurs copines.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Il y a certainement des problèmes dus à l'institution. On sent qu'il y a des freins et des résistances de la part de l'Education Nationale. Comme je viens de le dire, la parole des ados est moins libre quand les adultes du collège sont avec eux et donc nos interventions moins intéressantes. Il semble que l'an prochain, si l'on refait le raid Sida à Firminy, il y aura justement la présence des profs, ce qui risque d'être préjudiciable.

5. Les solutions proposées :

Il faudrait impliquer davantage les parents. Mais comment ? L'éducation à la sexualité reste un sujet tabou. Comme cela relève aussi du domaine de l'intime, on sent une gêne légitime par rapport à toutes ces questions qui tournent autour de la sexualité.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

Le CODES est un des partenaires de l'Education Nationale. Nous avons un agrément. Nous intervenons lors de projets spécifiques (exemple le raid Sida de Firminy) ou pour donner des informations ponctuelles aux élèves. Cette année, nous avons réalisé une exposition sur les IST et le Sida disponible à tous ceux qui le souhaitent.

ENTRETIEN N°7

Madame X., infirmière conseillère technique
Lieu : Bureau de l'infirmière conseillère technique à l'IA - Date : 14 juin 2005 - 10 h 30 - Durée : 30 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :
L'éducation à la sexualité rentre dans le cadre de l'éducation à la santé et à la citoyenneté. Elle doit permettre à l'élève de devenir responsable, autonome, acteur de sa santé, capable de faire des choix de vie. Elle rentre dans un cadre plus global et doit conduire à la liberté, à l'accès au bien être.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :
A priori, l'éducation à la sexualité ne pose pas de problèmes particuliers aux élèves. Elle est faite dans un cadre plus global d'éducation à la vie. Elle est faite de manière transversale avec les professeurs de biologie, histoire-géographie. Elle est en général bien ressentie par les élèves notamment quand elle est faite sous forme de débat. Il faut rester dans un cadre citoyen, rappeler la loi et l'expliquer, parler de la protection de l'enfance, mais il faut surtout échanger avec les élèves et ne pas vouloir simplement délivrer des informations.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :
L'éducation à la sexualité rentre dans le cadre du CESC. Nous sommes rarement interpellés par les parents, même si certains font preuve de frilosité. Il est important qu'ils aient l'information au départ.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :
Faire de l'éducation à la santé peut parfois poser des problèmes à des enseignants qui ne se sentent pas aptes à le faire ou qui sont mal à l'aise avec le sujet. Par exemple, les infirmières sont plus formées et plus à l'aise quand les élèves abordent les relations sexuelles et l'intime. En général, elles accompagnent les élèves de façon individuelle, ce qui est difficile de faire chez un enseignant. Ce n'est donc pas toujours simple. Les interventions des infirmières se situent dans le cadre du CESC ; en général, prévention de la violence sexuelle en 6e, puberté et contraception en 5e et 4e, sida et IST, relations garçons-filles et respect de l'autre en 3e. Tout cela se met progressivement en place, mais il existe des réticences ou de la frilosité chez certains adultes qui préfèrent laisser intervenir les infirmières. Il est bon que les interventions soient relayées par les enseignants.

5. Les solutions proposées :
Il faut développer la formation initiale et continue des personnels de l'Education Nationale, notamment les infirmiers et les enseignants (à l'IUFM). Il faut aussi développer le travail en partenariat, en binôme par exemple chez les infirmières. Il faut travailler avec des partenaires extérieurs (CODES ou planning familial), mais c'est l'Education Nationale qui doit piloter les actions, les intervenants extérieurs restant des renforts techniques. Il faut aussi donner les adresses des associations du terrain aux élèves et leur parler du rôle de leur médecin traitant. Il faudrait peut-être plus de postes d'infirmières à l'Education Nationale car celles-ci sont beaucoup sollicitées. Il est souhaitable que les interventions des infirmières soient relayées par les enseignants. Il faut une complémentarité des rôles spécifiques.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité dans les collège en Segpa ?

- Partenariat ? Il existe des partenaires extérieurs (CODES, planning familial… par exemple).
- Qui fait quoi ? En général, les infirmières portent le « poids » (avec les Assistantes Sociales) des CESC.

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Nutrition, tabac par exemple.

ENTRETIEN N°8

Madame X., médecin conseillère technique
Lieu : Bureau du médecin conseillère technique à l'IA - Date : 14 juin 2005 - 11 h - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité, c'est l'éducation à la responsabilité et à la liberté, au respect de l'autre et de soi-même. Il faut donc l'envisager dans un cadre plus global qui conduit à avoir plus une réflexion philosophique que technique, dans l'ordre des rapports sociaux et humains.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Tout dépend comment est faite l'éducation à la sexualité. Si elle est présentée comme je viens de dire, je pense qu'elle ne pose pas de problèmes particuliers. Elle rentre dans l'éducation au sens large. C'est quand elle reste dans le domaine normatif et technique qu'elle peut poser des problèmes.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Tout dépend encore comment elle est présentée. Là encore, il faut éviter le domaine normatif et technique. Cela peut aussi poser des problèmes quand les parents sont un peu « coincés », à l'étroit ou autoritaires.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Cela ne pose pas de problèmes particuliers à l'institution dans la mesure où l'éducation à la sexualité rentre dans les missions de l'école.

5. Les solutions proposées :

Il faut que tous les personnels de l'Education Nationale (enseignants, personnels de santé ou administratifs) apprennent à travailler ensemble. Chacun a sa place dans l'éducation à la santé et il faut que les gens se rencontrent, sans oublier les parents. Il faudrait améliorer la formation à la santé de tous les personnels de l'Education Nationale, y compris les chefs d'établissement car la richesse vient des rencontres et du travail commun. Il est souhaitable que l'éducation à la sexualité rentre dans un projet soutenu par une équipe pédagogique qui n'hésitera pas à rencontrer les parents.

ENTRETIEN N°9

Monsieur N., directeur de SEGPA en Collège
Lieu : Bureau du directeur - Date : 15 juin 2005 - 9 h 15 - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :
L'éducation à la sexualité, c'est d'abord l'étude de l'anatomie humaine (homme et femme) et donc tout l'aspect biologique. C'est aussi donner des informations et des représentations justes du corps humain ; c'est aborder la grossesse, la contraception, l'importance des relations sexuelles, les IST. Il y a l'infirmière et l'assistante sociale de l'établissement pour en parler.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :
Il peut y avoir des problèmes si les familles ne sont pas informées. Il faut que cela soit inscrit dans le projet d'établissement pour éviter les « retours ». Mais il faut aussi se dire que les élèves ont déjà vu des images pornographiques. L'éducation à la sexualité doit être quelque chose de naturel, non plaqué. Au niveau des sciences et de la biologie, il faut utiliser le bon vocabulaire et mettre les mots justes sur les choses. Il faut « démystifier » l'éducation à la sexualité pour sortir des tabous. Il faut pouvoir en parler, sortir des ricanements et dépasser le stade de la rigolade : chacun doit s'exprimer

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :
Il peut y avoir des problèmes si on a affaire à des familles « coincées » ; il faut alors les rencontrer et leur expliquer le pourquoi de l'éducation à la sexualité si elles s'opposent. On doit pouvoir le faire accepter : il faut s'appuyer sur les textes. Il peut y avoir des problèmes dus au niveau social également : il y a parfois des tabous et des blocages. Il peut aussi y avoir des problèmes avec familles musulmanes : il faut donc faire de l'éducation à la sexualité de manière rigoureuse et scientifique. De toute manière, quand il y a une information sur l'éducation à la sexualité, on informe les familles au moyen du carnet de liaison. On peut aussi dire que l'on aide certaines familles quant on fait de l'éducation à la sexualité, car elles n'auront pas à le faire.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :
Cela ne devrait pas en poser avec la génération actuelle des enseignants. Le prof d'école de l'an 2000 doit être compétent pour faire de l'éducation à la sexualité ; cela serait ennuyeux s'il ne l'était pas. En effet, un prof de SEGPA a reçu une formation spécialisée et l'éducation à la sexualité est un élément important des enseignements en SEGPA. De plus, l'éducation à la sexualité a toute sa place à l'école, cela est rappelé dans les textes ; cela a commencé il y a une trentaine d'années et cela est désormais rentré dans les mœurs.

5. Les solutions proposées :
L'éducation à la sexualité se fait déjà à l'école primaire. Il faut la poursuivre dès l'entrée en 6e, faire une approche déjà au niveau des sciences. Il faut rendre cette formation « banale » car elle fait partie du programme. Il faut en parler avec les élèves tout en respectant les sensibilités. Ce tabou doit disparaître. Il faut aussi utiliser le matériel à disposition (K7, CD-Rom) et penser au vocabulaire.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?
- Partenariat ? Madame D., représentante de l'entreprise Tampax. Il y a quelques années, il y avait une intervention de l'association AIDES et les 3e participaient au Raid Sida.
- Qui fait quoi ? Les PE dans le cas des sciences et de la VSP font de l'éducation à la sexualité. Dans le cadre du CESC, l'infirmière et l'assistante sociale avec madame D. (pour les filles) interviennent au niveau des 5e (hygiène et puberté) et donnent des infos au niveau des 3e (IST, Sida).

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? La semaine du petit-déjeuner au niveau des 5e. Il y a quelques années, les élèves de 3e préparaient le Brevet de Sauveteur du Travail.

ENTRETIEN N°10

Madame X., secrétaire CCSD (Commission de Circonscription du Second Degré)
Lieu : Bureau du secrétariat - Date : 15 juin 2005 - 10 h - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité, c'est l'approche biologique du corps humain, c'est apprendre comment on est fait soi-même. C'est aussi donner des informations sur la conception, la naissance, la contraception. C'est aussi apprendre aux élèves à poser des questions : partir de la théorie et faire émerger des questions pratiques. Sans forcément parler des relations sexuelles, on aborde l'éducation à la sexualité à travers les actions que l'on mène en classe.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Il peut y avoir des problèmes quand on en perle de but en blanc : peur, gêne, timidité… Il faut que cela soit préparé. Il faut aussi utiliser plusieurs supports (notamment la vidéo), ce sera plus intéressant pour les élèves.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Il peut y certainement y avoir des problèmes avec les parents si on aborde l'éducation à la sexualité dans un contexte non lié aux programmes. Parfois, les parents souhaitent être maîtres de l'information donnée, des familles catholiques par exemple. D'autres sont bien content que l'on aborde l'éducation à la sexualité à l'école. Il faut trouver les limites école/famille. Il faut bien définir ce qui se fait en classe, même si les élèves n'en parlent pas à la maison. Il ne faut pas extrapoler et ne pas s'éloigner des programmes et des référentiels.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution.

Il n'y a pas de problèmes si l'éducation à la sexualité donnée par les profs est liée au programme : il font leur travail. Ce travail peut être repris par l'infirmière ou l'assistante sociale. Chacun aura une approche différente. Au niveau de l'administration, s'il y a des intervenants extérieurs, cela doit être déjà prévu dans un projet décidé en Conseil d'Administration. Le directeur de la SEGPA devra simplement donner l'information aux familles.

5. Les solutions proposées :

Il faut des échanges avec les familles. Il faut aussi questionner les élèves pour savoir si on ne va pas trop loin. Je m'interroge aussi sur le fait de séparer les filles des garçons pour que chacun puisse parler davantage. Je pense qu'il faut développer les partenariats, avec des associations de femmes par exemple, mais celles-ci ne doivent pas être moralisatrice.

ENTRETIEN N°11

Monsieur N., conseiller pédagogique - AIS
Lieu : Bureau des conseillers pédagogiques - Date : 15 juin 2005 - 10 h 30 - Durée : 15 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité comprend deux pistes : la connaissance du corps humain qui consiste à repréciser les choses sans tabous et la prévention. L'école a donc toute sa place. IL faut également qu'il y ait un partenariat avec le service médical (assistante sociale, infirmière) et les enseignants.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Il y a certainement des problèmes car c'est un sujet tabou. En premier point, il faut dépasser le blocage des élèves (ricanements ou silences) et faire l'éducation à la sexualité avec l'infirmière. Il peut aussi y avoir le problème la mixité. Je pense tout de même que l'information doit être donnée quand les élèves sont ensemble (filles et garçons). C'est important. Si on le fait, on a gagné. L'enseignant est aidé par les programmes. La VSP par exemple est un bon moyen pédagogique pour aborder la sexualité.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Il peut y avoir deux positions chez les parents : la sexualité, on l'apprend à l'école ou ce n'est pas à l'école de la faire car c'est du domaine du privé. Il faut donc trouver le juste milieu. Il faut informer que l'éducation à la sexualité sera mise en place. Si en plus on dit que cela sera fait en partenariat avec l'infirmière ou le médecin scolaire, c'est sécurisant pour les parents.Il peut aussi y avoir des problèmes en fonction du sexe de l'enseignant qui donnera l'information. Il faut faire attention aux familles « tuyau de poêle », il faut donc bien informer les parents.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Cela ne doit pas poser de problèmes particuliers si elle fait son travail. Il existe des brochures, des programmes (SVT et VSP) et il y a des actions régulièrement mises en place.

5. Les solutions proposées :

Il faut un contrôle par l'Education Nationale (vigilance). Il faut aussi accroître les partenariats : avec le planning familial par exemple. Il faut penser aussi donner aux élèves des points de chute, qu'ils sachent à qui s'adresser en dehors du collège. Il est bon aussi quand on fait de l'éducation à la sexualité de le faire à deux intervenants, de préférence de sexe différent. C'est ce que je faisais quand j'exerçais en SEGPA à Saint-Chamond, l'infirmière intervenait avec moi.

ENTRETIEN N°12

Monsieur N., IEN - AIS (Adaptation Intégration Scolaire)
Lieu : Bureau de l'IEN - Date : 15 juin 2005 - 11 h 30 - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité, je ne vois pas très bien ce que cela veut dire : c'est parler des pratiques sexuelles ? Je pense que l'éducation à la sexualité c'est donner un maximum d'informations, mais il faut faire le lien avec la VSP et les activités sociales. Mais l'école toute seule peut-elle le faire ? Il faut faire une information en biologie certes, il faut parler du sida. Mais il faut envisager le comportement social : statut de la femme par exemple. L'éducation à la sexualité doit être faire en partenariat : secteur éducatif, médical, sociologique…

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

Sûrement oui. Il y a une raison forte : l'école passe par une mise en mots et cela peut poser des problèmes aux ados. Il faut faire attention aux normes de comportements ou de pratiques : ce qu'ils ont glané dans leur culture « ados » à travers les films « pornos » par exemple n'est pas la norme. La normalisation des comportements est une mise en culture ; la sexualité, ce n'est pas seulement biologique.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Il y a forcément des problèmes avec les parents. Ils ont des droits d'auteurs sur leurs enfants. C'est leurs droits et leurs devoirs. On touche à l'intime. Ils peuvent ne pas être d'accord. Il y a donc des limites : jusqu'où aller dans l'intime en tant que délégué culturel ? Par contre, il y a des choses à dire : les viols, les tournantes, les comportements déplacés vis-à-vis des femmes sont interdits. L'école est dans ce cas gardienne de la loi.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Les mêmes qu'aux parents. L'institution est gardienne d'un comportement culturel. Il y a aussi frontière entre sphère publique et sphère privée. Jusqu'où le public doit-il s'immiscer dans le privé ?

5. Les solutions proposées :

Il faut développer la culture littéraire en SEGPA. L'identification passe par la littérature : c'est une mise en mots ; elle renvoie à une image. La littérature apporte ainsi comme outil la mise en forme de l'intime ; elle apporte au lecteur la liberté de penser son intime de façon différente à l'inverse d'un film pornographique par exemple. C'est un problème culturel. Un certain nombre d'œuvres universelles ne peuvent être remplacées par un bricolage biologique. Les mots sont importants contrairement aux mauvais gestes. Une relation sexuelle est un événement qui doit être pris dans un récit, une histoire. Il faut l'envisager dans une conception symbolique et non pas conception « bouchère ». Il faut donc donner du sens.

ENTRETIEN N°13

Monsieur N., principal de Collège situé ZEP et possédant une SEGPA
Lieu : Bureau du Principal - Date : 17 juin 2005 - 14 h - Durée : 30 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :

L'éducation à la sexualité doit être transdisciplinaire. Elle doit s'appuyer sur le champ SVT mais également sur le champ éducation à la citoyenneté et donc dans des matières telles que l'histoire, le français, mais aussi dans le cadre de la vie scolaire et l'infirmerie. Elle doit donc être prise en compte par les enseignants mais aussi par les personnels du réseau médical (infirmière, médecin scolaire, assistante sociale).

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :

L'éducation à la sexualité peut poser des problèmes dans la mesure où l'on peut heurter des convictions religieuses ou philosophiques inculquées par les familles ; il peut donc y avoir des incompréhension. Il faut donc du « tact » et travailler en douceur. Par exemple, les filles ont beaucoup de mal à assumer leur corps, notamment en EPS pour mettre un juste au corps : il y a un poids culturel. Il a fallu braver certains interdits familiaux et religieux pour organiser un spectacle de GRS avec le Collège de la Terrasse ; il a fallu acheter les juste aux corps qui est la tenue réglementaire pour pratiquer la GRS. Les filles de notre collège ont pu intégrer le spectacle proposé, mais les entrées étaient filtrées et il n'y avait que la famille ou les proches comme spectateurs.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :

Il y a souvent peu d'informations données par les parents et donc beaucoup de fantasmes. Il y a des a priori sur le sujet et une grande ignorance culturelle. Il y a aussi le problème du « quand dira-t-on » et une chape de plomb venant de la religion.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :

Oui et non. Cela coûte en organisation, en choix et priorité éducatifs, car il faut agir dans de nombreux domaines : prévention santé, sécurité routière, délinquance par exemple. Il y a aussi des profs « coincés ». Il faut aussi un climat favorable dans l'établissement. Cela ne marche que si les enseignants sont volontaires. Les interventions extérieures ne suffisent pas, il faut une dynamique interne de la part des profs. Au collège, nous avons privilégié deux lieux d'écoute : les bureaux de l'infirmière et de l'assistante sociale ; la confidentialité en est un élément important.

5. Les solutions proposées :

Il faut toujours convaincre les équipes, c'est un travail permanent de l'équipe de direction. Il faut aussi que le CESC fonctionne réellement. C'est le cas ici. Mais il y a des limites. Il faut également un partenariat avec les associations locales sur le quartier et nous ne sommes pas toujours sur la même longueur d'onde, notamment avec la Maison de Quartier pour laquelle je suis pourtant au Conseil d'Administration. Tout cela est difficile à harmoniser.

Au collège, nous avons intégré l'éducation à la sexualité dans une notion plus large : racisme et sexisme. Ceci est intégré dans le projet d'établissement. Nous faisons un important travail de communication : nous essayons de démontrer, par des interventions, que des filles d'origine

maghrébine peuvent réussir, avoir un projet de vie, du travail, être en fait bien intégré dans la société. …

Nous essayons de valoriser toutes les actions qui sont faites au collège, notamment par des articles dans la presse locale : par ce biais nous touchons les parents et tentons de faire passer notre message.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?

- Partenariat ? Madame D., représentante de l'entreprise Tampax

- Qui fait quoi ? Il y a une programmation tout au long de la scolarité en collaboration avec l'infirmière :
* 6e et 5e : SVT - Biologie : approche disciplinaire (reproduction, hygiène…) ;
* 4e : C'est la classe charnière, il faut casser les tabous, rendre les élèves indépendants par rapport aux résistance familiales, notamment en terme de sexisme. Il y a donc un travail sur l'hygiène, des interventions sur des groupes non mixtes, puis mixtes. Il faut parler de l'égalité fille/garçon, répondre aux vraies questions, parler du respect de la sexualité de l'autre et aller à l'encontre des tabous.
* 3e : Les thèmes MST, Sida, contraception sont évoqués.

- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ?
Le sommeil, la nutrition (les petits-déjeuners), la dentition, la formation des délégués (avec les élèves des classes CM2 du quartier), sexisme et racisme, intégration des nouveaux arrivants (pays de l'Est, Mayotte, Afrique noire) et de leurs parents.

ENTRETIEN N°14

Madame X., enseignante spécialisée d'une SEGPA de Collège situé en ZEP
Lieu : Entretien téléphonique - Date : 4 juillet 2005 – 14 h 15 - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :
L'éducation à la sexualité, c'est donner des informations précise et importantes sur la sexualité. C'est essayer de répondre à toutes les questions que se posent les élèves de manière simple et concrètes. C'est se poser la question de l'utilité de la démarche et de ce qu'ils vont tirer de tout ce que l'on va leur dire.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :
Cela peut poser des problèmes à certains élèves qui ont du mal à parler, à intervenir ou à poser des questions. Il peut y avoir beaucoup de gêne chez certains notamment chez des filles d'origine turque par exemple car il y a la présence des garçons. Il semble aussi qu'il y ait trop peu d'informations données dans le domaine de la sexualité dans les familles.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :
Je ne suis pas sûre que cela pose problème avec les familles car on a beaucoup de difficultés à rencontrer les parents qui ne se sentent pas tous concernés. Lors des réunions organisées, trop peu de parents viennent au collège. De plus, il me semble que les élèves de SEGPA ne parlent pas beaucoup avec leurs parents à la maison : il y a peu de discussions et l'intérêt porté sur l'éducation transmise à l'école semble restreint.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :
Il est possible que cela pose des problèmes. En effet, il peut y avoir une certaine gêne chez certains collègues qui vont aborder ce sujet en classe ou encore une peur relative de mal

présenter les informations. Cela peut mettre l'enseignant mal à l'aise notamment si les élèves sont provocateurs et dévient les débats sur la pornographie. Il semble quand même qu'il y a dans ce domaine un manque de formation flagrant : comment par exemple mener et recentrer un débat avec les élèves pour que celui-ci soit positif. De plus, des enseignants ne souhaitent pas avoir de problèmes avec des parents ou la hiérarchie et délègueront l'information sur l'infirmière scolaire.

5. Les solutions proposées :
Il faut peut-être intervenir en demi-groupe non mixte (filles et garçons) pour que la parole soit plus libre et faire ensuite une intervention en classe entière et donc mixte. Il faudrait une meilleure formation des enseignants. Il faudrait aussi que l'on parle d'éducation à la sexualité dès la classe de 6e et qu'une progression soit établie. En fait, le fait d'une intervention annuelle de l'infirmière est insuffisant. Il faut donc plus d'interventions et passer des ricanements ou des réflexions oiseuses à une véritable éducation suivie dans le temps.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?
- Partenariat ? C'est essentiellement l'infirmière scolaire qui intervient sur ce sujet. Il y a quelques années, l'association Espace intervenait.
- Qui fait quoi ? C'est l'infirmière scolaire qui intervient et les profs de VSP dans le cadre de leur cours.
- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Le CESC ne fonctionne pas très bien au collège. Nous avons bien sûr une information sur l'alimentation dans le cadre des petits-déjeuners. Nous avons aussi l'intervention de la PJJ dans la prévention des drogues et de certaines conduites à risques (jeu du foulard par exemple).

ENTRETIEN N°15

Monsieur N., enseignant non spécialisé d'une SEGPA de Collège situé en ZEP
Lieu : Domicile de Monsieur N. - Date : 23 juin 2005 - 18 h 00 - Durée : 20 mn

1.Définition de l'éducation à la sexualité :
L'éducation à la sexualité c'est apprendre à se comprendre et se respecter mutuellement, notamment avec l'autre sexe. C'est aussi apprendre à se connaître physiquement. Il faut aussi dissiper les malentendus et les idées reçues. Enfin il faut aider à la protection contre les MST et le sida.

2. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les élèves :
Oui, cela peut poser des problèmes avec les élèves. Ce sont des adolescents qui sont en pleine mutation et vivent un certain mal-être (ils changent de corps). Ils ont du mal à en parler et sont souvent mal à l'aise, ce qui les conduits parfois à faire les imbéciles : rires, attitudes moqueuses, plaisanteries graveleuses (le plus souvent chez les garçons)… Un autre problème se pose : c'est celui de l'origine culturelle des élèves. Les filles d'origine musulmane notamment ont du mal à s'exprimer. L'acceptation du corps en mutation est difficile à appréhender ; il est également difficile d'aborder avec elles les organes sexuels féminins, même en groupe non mixte.

3. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par les parents :
Je pense qu'il y a un certain nombre de parents qui ne souhaitent pas que l'on fasse de l'éducation à la sexualité au collège et qui tentent de faire pression. Ils n'ont pas à intervenir à mon avis sur le contenu des programmes. Je suis convaincu de la nécessité de notre travail d'enseignant : il n'y a pas de questions à se poser dans la mesure où c'est inscrit dans les programmes et les circulaires. Il faut cependant faire attention à la forme dans la présentation et

respecter les textes. J'ai parfois eu quelques soucis pour des problèmes religieux avec des familles : catholiques intégristes, musulmanes ou témoins de Jéhova.

4. Problèmes posés de l'éducation à la sexualité par l'institution :
Si l'on fait l'éducation à la sexualité dans le respect des programmes, des textes et des élèves, je ne pense pas que cela pose problème. Par contre, je pense qu'il y a un certain nombre de collègues qui sont timorés et qui hésitent ou à aborder l'éducation à la sexualité ou à aborder toutes les questions posées par les élèves.

5. Les solutions proposées :
Je pense qu'il faudrait plus de matériel adapté, notamment pour les SEGPA (DVD, CD-Rom, planches…), car les manuels de collèges sont insuffisants et parfois difficiles à utiliser comme tels. Au niveau des élèves, il faut dédramatiser l'aspect éducation à la sexualité. Je pense aussi que le travail en partenariat avec l'infirmière scolaire et l'assistante sociale est à développer. Il faut aussi insister avec nos élèves de SEGPA sur la protection notamment, car c'est un public fragile.

6. Qu'est-ce qui se pratique réellement en éducation à la sexualité au collège en SEGPA ?
- Partenariat ? L'infirmière scolaire et l'assistante sociale sont des partenaires privilégiés
- Qui fait quoi ? Le travail est partagé et les interventions se font le plus souvent en demi-classes mixtes au niveau des 4e et des 3e dans le cadre d'un projet de la SEGPA sur ce thème : des affiches dans le cadre de la lutte contre le Sida et les MST ont été réalisées cette année.
- Quelles autres problématiques en matière de santé sont abordées ? Addictions (tabac, drogues et alcool), équilibre alimentaire, sommeil, accidents domestiques dans le cadre de la VSP en classe de 3e notamment, sous forme d'informations et d'études de cas. Il y a aussi les petits déjeuners pour les 6e et 5e et le programme de SVT.

ANNEXE 19

Biohead-Citizen – Grille spécifique pour l'analyse des manuels scolaires
Thème: Reproduction Humaine et Éducation à la Sexualité (HRSE)

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)		
C-0.1. Titre du manuel en français		
C-0.2. Auteur (s)		
C-0.3. Éditeur		
C-0.4. Pays d'édition		
C-0.5. Année d'édition (dernière édition) Année de la précédente édition ou de la 1ère édition (si indiquée)		
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		
Manuel scolaire avec seulement des activités		
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres en français (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)

Grille C-8. Conformité entre le programme officiel et le manuel concernant la Reproduction Humaine et l'Éducation à la Sexualité

Grille spécifique Reproduction Humaine et Éducation à la Sexualité

	TEXTE Oui /Non	DÉFINITION Oui /Non	Donnez ci-dessous la définition trouvée dans le manuel
Reproduction Humaine / Procréation			
Sexualité			
Sexe			
Éducation à la Sexualité			
Éducation à la santé			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui /Non	ANNEXE
1. ANATOMIE MASCULINE	Images de l'anatomie masculine: Photo Dessin Schéma			
	Représentation des organes génitaux externes: -Vue Frontale -Vue Sagittale (de profil)			
	Représentation des organes génitaux internes: -Vue Frontale -Vue Sagittale (de profil)			
	Représentation d'une section du pénis			
	Description de l'anatomie masculine (image & texte)			
	Pénis			
	Gland du pénis			
	Prépuce			
	Corps caverneux Corps spongieux			
	Urètre			
	Testicules			
	Scrotum			

	Épididyme			
	Tubes séminifères			
	Vas deferens (canal déférent)			
	Vésicule séminale			
	Prostate			
	Glande de Cowper (glande bulbo-uréthrale)/			
	Nombre total d'occurrences			
2. ANATOMIE FÉMININE	Images de l'anatomie féminine: Photo Dessin Schéma			
	Représentation des organes génitaux externes: - Vue Frontale - Vue externe des 3 orifices: urinaire, génital et digestif (vue de dessous)			
	Représentation des organes génitaux internes: -Vue Frontale -Vue Sagittale (de profil)			
	Description de l'anatomie féminine (image & texte)			
	Grandes lèvres			
	Petites lèvres			
	Clitoris			
	Vagin			
	Hymen			
	Cervix (col de l'utérus)			
	Utérus			
	Muscles de l'utérus			
	Trompes de Fallope			
	Ovaires			
	Ligaments ovariens			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
3. DÉVELOPPEMENT MASCULIN: Aspects physiologiques	Stades de la puberté chez le garçon			
	Augmentation de la production de Testostérone			
	Augmentation de la taille du pénis et des testicules			
	Pollutions nocturnes			
	Érections spontanées			
	Développement de la masse musculaire			
	Changement de la voix (mue)			
	Acné			
	Pilosité sur les organes génitaux			
	Pilosité (visage, aisselles, jambes)			
	Andropause ('Ménopause' masculine			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			
4. DÉVELOPPEMENT FÉMININ: Aspects physiologiques	Stades de la puberté chez la fille (Pré-adolescence à Adulte)			
	Augmentation de la production d'oestrogènes et de progestérone			
	Règles (Menstruations)			
	Développement des seins			
	Élargissement des hanches			
	Augmentation de la masse de tissu adipeux			
	Acné			
	Pilosité sur les organes génitaux Pilosité sur les aisselles			
	Ménopause			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			
5. DÉVELOPPEMENT MASCULIN & FÉMININ: Aspects psycho sociaux & comportementaux	Crise d'adolescence			
	Opposition			
	Estime de soi			
	Identification			
	« Être à la mode » (ex: porter des habits de certaines marques)			
	Relations			
	Bisous, baisers			
	Être amoureux (tomber amoureux)			
	Identités de genre, rôles sexuels			

	Stéréotypes sexuels			
	Comportements sexuels			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
6. RÉPONSE SEXUELLE CHEZ L'HOMME	Aspect fonctionnel			
	Couleur du gland du pénis plus foncée			
	Sécrétion des glandes de Cowper			
	Augmentation des testicules			
	Érection du pénis			
	Pénétration			
	Éjaculation			
	Sperme			
	Autres			
	Aspect psychologique			
	Désir sexuel			
	Plaisir			
	Orgasme			
	Fertilité Impuissance			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			
7. RÉPONSE SEXUELLE CHEZ LA FEMME	Aspect fonctionnel			
	Modifications et coloration des lèvres			
	Sécrétion des glandes de Bartholin			
	Érection du clitoris (élongation et rétraction)			
	Autres			
	Aspect psychologique			
	Désir sexuel			
	Plaisir			
	Orgasme			
	Fertilité Frigidité			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
8. REPRODUCTION	Spermatogénèse			
	Ovogénèse			
	Cellules sexuelles: Spermatozoïde Ovocyte II (oocyte II) Ovule Gamète male Gamète femelle Oeuf (avant fécondation) Autres			
	Cycles sexuels: Cycle ovarien Cycle utérin Autres			
	Hormones: Oestrogènes Progestérone Testostérone FSH (Hormone Folliculo-Stimulante) Gonadolibérine) LH (Hormone Lutéinisante) Autres			
	Fonctions des hormones			
	Régulation hormonale - Feedback			
	Effets environnementaux sur la régulation hormonale			
	Fécondation			
	Nidation			
	Gestation: Zygote Oeuf Blastocyste Embryon Foetus Bébé Autres			
	Photo d'embryon/de foetus: Échographie Ex-utero Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
9. ACCOUCHEMENT & SOINS APRÈS NAISSANCE	Concernant la mère			
	Accouchement naturel			
	Accouchement avec péridurale			
	Césarienne			
	Soins médicaux après la naissance (donner une liste des soins trouvés dans le manuel en annexe)			
	Autres			
	Concernant l'enfant			
	Prématuré			
	Soins médicaux après la naissance			
	Soins du bébé par la mère			
	Allaitement			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N° occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
10. CONTRACEPTION MASCULINE	Méthodes naturelles de contrôle des naissances chez l'homme			
	Préservatif masculin			
	Images de préservatif masculin: - Préservatif enroulé - Préservatif déroulé - Pénis en érection avec un préservatif - Pénis avec un préservatif pénétrant le vagin - Préservatif enroulé sur un objet ayant la forme d'un pénis - Autres	Photo	Schéma/ Dessin	
	Spermicides			
	Vasectomie			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

11. CONTRACEPTION FÉMININE & CONTRAGESTATION	Contraception			
	Méthodes naturelles de contrôle des naissances chez la femme			
	Préservatif féminin			
	Images de préservatif féminin: Préservatif enroulé Préservatif déroulé Préservatif placé dans le vagin Autres	Photo	Schéma/ Dessin	
	Pilule			
	Diaphragme			
	Dispositifs Intra-Utérins (DIU)			
	Tubectomie			
	Autres			
	Contragestation			
	Pilule du lendemain (NORLEVO)			
	RU 486			
	Avortement			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences	……	……	

`

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui/ Non	ANNEXE
12. PROCRÉATION MÉDICALEMENT ASSISTÉE	Stérilité: - Stérilité masculine - Stérilité féminine			
	- Fécondation in-vitro - FIVETE (Fécondation In-Vitro Et Transfert d'Embryon)			
	Biotechnologies: - Banque de sperme - Banque d'ovules - Banque d'embryons - Clonage - Recherche sur les cellules souches embryonnaires			
	Nombre Total d'Occurrences			

13. DYSFONCTIONNEMENTS LORS DE LA GROSSESSE	Contexte social			
	Impact de: Tabac Pilule Alcool Nutrition Pauvreté Autres			
	Contexte physiologique			
	Grossesse extra-utérine			
	Avortement spontané			
	Maladies congénitales			
	Autres (			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
	Maladies Sexuellement Transmissibles (MST)			
	Infections Sexuellement Transmissibles (IST)			
	SIDA VIH			
	Autres MST: Chlamydiose (infection à Chlamydia) Herpès génital Condylomes génitaux (infection à Papillomavirus) Syphilis Gonorrhée Chancre mou Hépatites virales Vaginites Autres			
	Risques			
	Comportements à risque			
	Comportements sexuels			
	Attitudes sexuelles			
	Prévention des MST			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES N°occurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
15. DIMENSIONS CULTURELLES ET ANTHROPOLOGIQUES	Célibat			
	Couple (Vie de couple)			
	Mariage			
	Intimité			
	Érotisme			
	Virginité			
	Excision : - Excision présentée comme une pratique culturelle/religieuse - Excision présentée comme une mutilation sexuelle féminine Circoncision : - Circoncision présentée comme une pratique culturelle/religieuse - Circoncision présentée comme une pratique hygiénique			
	Tabous			
	Mythes			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES Nºoccurrences	TEXTE Oui / Non	ANNEXE
16. ORIENTATION SEXUELLE	Hétérosexualité			
	Homosexualité			
	Nombre Total d'Occurrences			
17. PRATIQUES SEXUELLES	Masturbation			
	Abstinence			
	Rapport sexuel			
	Bisexualité			
	Exhibitionnisme			
	Fétichisme			
	Autres			
	Nombre Total d'Occurrences			

CATÉGORIES	INDICATEURS	IMAGES Nºoccurrences	TEXTE Yes / No	ANNEXE
18. ABUS SEXUELS	Viol			
	Abus sexuels d'enfants			
	Pornographie			
	Prostitution masculine			
	Prostitution féminine			
	Drogues et sexualité			
	Abus sexuels:			
	Nombre Total d'Occurrences			
19. DROITS ET LOIS				
	Accès aux Services de santé en matière de reproduction			
	Respect de l'intégrité corporelle			
	Choix du partenaire			
	Choix d'être sexuellement actif ou non			
	Choix d'avoir ou non, et quand, des enfants			
	Avoir une vie sexuelle satisfaisante, sûre et agréable			
	Lois			
	Lois sur la discrimination (ex: sexisme, homophobie.			
	Lois de bioéthique (ex: lois sur le statut de l'embryon.			
	Lois sur l'avortement			
	Lois de protection des enfants			
	Lois sur la famille			
	Égalité sociale			
	Protection des victimes d'abus sexuels (ex: numéros verts…)			
	Protection des pratiques traditionnelles ou coutumières affectant la santé (			
	Nombre Total d'Occurrences			

	Instructions : (*Classes de quatrième et troisième des collèges. Horaires, objectifs, programmes, instructions*, 1979. Programmes Vuibert)
Classe de 4e (Partie I-B. Transmission de la vie)	
Classe de 3e (Partie I-C. Eléments d'hygiène sociale)	

ANNEXE 20

Biohead-Citizen – Grille spécifique pour l'analyse des manuels scolaires
Thème: Reproduction Humaine et Éducation à la Sexualité (HRSE)

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : André Duco Auteurs : Sabine Bobée, Fatima El Aziz Khalid, Clara Etner, Hervé Froissard, Jean-Jacques Mangier, Rudy Moniez, Claire Piazzini, Lise Schroun, Aurélie Steiger, Gilles Thomas	
C-0.3. Éditeur	Belin	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		224

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):

Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
6-39	Partie A : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux (Chap. 1, 2)
40-85	Partie B : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 1, 2, 3)
42	Ce que je savais déjà
45-60	Devenir un homme, devenir une femme (Chap. 1)
61-74	La formation d'un nouvel être humain (Chap. 2)
75-85	Choisir d'avoir un enfant (Chap. 3)
86-133	Partie C : Relations au sein de l'organisme (Chap. 1, 2, 3)
121-133	Le déclenchement des transformation du corps à la puberté (Chap. 3)
134-211	Partie D : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4, 5)
212-215	Thèmes de convergence
216-219	Fiche méthode
220-221	Corrigés des exercices
222	Index

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : Claude Lizeaux et Raymond Tavernier Auteurs : Vincent Audebert, Denis Baude, Clarisse Martinez, Aurélie Narbonne, Claudine Peyridieu, Stéphane Rabouin, Madeleine Sautereau	
C-0.3. Éditeur	Bordas	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		224

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages	Titres (Partie 1 : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
7-84	Partie 1 : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4)
85-115	Partie 2 : Reproduction sexuée et milieu de vie (Chap. 1, 2)
116-169	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 1, 2, 3)
118	Extraits du programme
119-136	Etre capable de transmettre la vie (Chap. 1)
137-152	De la fécondation à la naissance (Chap. 2)
153-159	Les méthodes contraceptives (Chap. 3)
166-219	Partie 4 : Les relations au sein de l'organisme (Chap. 1, 2, 3)
205-219	Une communication assurée par les hormones (Chap. 3)
220-221	Corrigés des exercices

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la coordination de : Jean-Michel Gardarein Auteurs : Emmanuelle Cantoni, Olivier Darceot, Jean-Michel Thiébaut, Laetitia Torrent-Desrayaud, Claudine Véron Avec la collaboration de Jean-Pierre Gallerand et la participation de Bénédicte Ferlet et Didier Thomas	
C-0.3. Éditeur	Bréal	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		240

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages	Titres (Partie 1 : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
8-93	Partie 1 : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4, 5)
94-131	Partie 2 : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux (Chap. 6, 7)
132-173	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 8, 9)
134-135	Je connais déjà
136-153	Acquérir l'aptitude à se reproduire (Chap. 8)
154-173	De la conception à la naissance d'un nouvel être humain (Chap. 9)
174-225	Partie 4 : Relations au sein de l'organisme (Chap. 10, 11, 12)
210-225	La communication hormonale (Chap. 12)
226-233	Méthode
234-237	Documents
238-239	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : Gérard de Vecchi Auteurs : Brigitte Brunel, Marie Pelloux, Michelle Rondeau-Revelle	
C-0.3. Éditeur	Delagrave	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	OUI
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		208

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
8-79	Partie 1 : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4))
80-115	Partie 2 : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux (Chap. 5, 6)
116-155	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'homme (Chap. 7, 8)
118-135	Devenir capable se reproduire : la puberté (Chap. 7)
135-149	De la fécondation à la naissance (Chap. 8)
150-155	Bilan
156-193	Partie 4 : Relations au sein de l'organisme (Chap. 9, 10)
183-193	La communication hormonale (Chap. 10)
194-197	Thèmes de convergence
198-205	Fiches Méthode
206-207	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Coordinateur : Roland Calderon Auteurs : Sylvie Bouton, Louise-Marie Couteleau, Mathieu Goirand, Nathalie Ray-Icard, Roger Stamegna, Catherine Colombeau	
C-0.3. Éditeur	Didier	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		226

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages	Titres (Partie 1 : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
8-81	Partie 1 : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4)
82-117	Partie 2 : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux (Chap. 5, 6)
118-157	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 7, 8)
118-119	Ce que je sais
120-137	La puberté : devenir apte à se reproduire (Chap. 7)
138-157	De la fécondation à la naissance (Chap. 8)
158-213	Partie 4 : Relations au sein de l'organisme (Chap. 9, 10, 11)
194-213	Hormone et puberté (Chap. 11)
214-219	Méthodes
220-221	Corrigés
222-223	Dico Sciences

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : M.-C. Hervé et H. Desormes Auteurs : P. Besnard, M.-J. Chermette, S. Grouffal, S. Jalabert, C. Malsan, J. Tétrel, P.-O. Thébault	
C-0.3. Éditeur	Hachette Education	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		240

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
6-81	Partie A : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4)
82-121	Partie B : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans leur milieu de vie (Chap. 1, 2)
122-177	Partie C : La transmission de la vie chez l'espèce humaine (Chap. 1, 2, 3)
124-125	J'ai découvert que…
126-142	L'acquisition de la capacité à se reproduire (Chap. 1)
143-158	De la fécondation à la naissance (Chap. 2)
159-177	La maîtrise de la reproduction humaine (Chap. 3)
178-231	Partie D : Relations au sein de l'organisme (Chap. 1, 2, 3)
215-231	La communication hormonale (Chap. 3)
232-235	Pour développer des compétences
236-238	Corrigé des exercices
239	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : Eric Périlleux Auteurs : Laure Alabergère, Gérard Fugiglando, Frédéric Morère, Joanne Morio, Alain Pilot, Jean-Yves Dupont, Pierre Jauzein, Jean-Marc Simon	
C-0.3. Éditeur	MAGNARD	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		
Manuel scolaire avec seulement des activités		
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		242

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
6-83	Partie 1 : L'activité interne du globe terrestre (Chap. 1, 2, 3, 4)
84-127	Partie 2 : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans leur milieu de vie (Chap. 5, 6)
128-177	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 7, 8)
130	Ce que je sais déjà
131-148	Devenir apte à se reproduire : la puberté (Chap. 7)
149-177	Concevoir un enfant (Chap. 8)
178-231	Partie 4 : Relations au sein de l'organisme (Chap. 9, 10, 11)
183-200	Puberté et relations entre organes (Chap. 9)
232-233	Corrections de certains exercices
234-237	Fiches Méthodes
238-239	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre	
C-0.2. Auteur (s)	Coordinateur : Dominique Rojat et Jean-Marc Pérol Auteurs : David Boutigny, François Coutarel, Bernard Espigat, Eric Le Bris, Pierre-François Roche, Laurence Sutter	
C-0.3. Éditeur	Nathan	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2007	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e	13-14 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		256

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages	Titres (Partie 1 : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
11-88	Partie 1 : L'activité interne du globe (Chap. 1, 2, 3, 4)
89-126	Partie 2 : Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux (Chap. 5, 6)
127-182	Partie 3 : La transmission de la vie chez l'Homme (Chap. 7, 8, 9)
128	J'ai déjà vu
129-146	Le fonctionnement des organes reproducteurs (Chap. 7)
147-164	L'origine et le développement du nouveau-né (Chap. 8)
165-182	La contraception (Chap. 9)
183-238	Partie 4 : Relations au sein de l'organisme (Chap. 10, 11, 12)
219-238	Le déclanchement de la puberté (Chap. 12)
239-247	Fiches méthode
248-249	Corrigés des exercices
250-253	Lexique

ANNEXE 21

Biohead-Citizen – Grille spécifique pour l'analyse des manuels scolaires
Thème: Reproduction Humaine et Éducation à la Sexualité (HRSE)

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Prévention Santé Environnement - CAP	
C-0.2. Auteur (s)	S. Crosnier, M. Cruçon, A. Naulleau	
C-0.3. Éditeur	Foucher	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2011	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	1ere et 2e années CAP	16/18ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	OUI
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		192

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages	Titres
5-6	Introduction
7-34	L'individu et sa santé -Les rythmes biologiques et le sommeil -L'importance de l'alimentation -L'activité physique et ses bienfaits -Les conduites addictives -Une sexualité sans risque d'infections sexuellement transmissibles -La contraception
35-64	L'individu dans ses actes de consommation
65-76	L'individu dans son parcours professionnel
77-168	L'individu dans son environnement professionnel
169-192	Contrôle en cours de formation

`

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre – 3e	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : M.-C. Hervé et H. Desormes Auteurs : P. Besnard, C. Bravin, G; Bridon, M.-J. Chermette, S. Grouffal, S. Jalabert, M; Popoff, J. Tetrel	
C-0.3. Éditeur	Hachette Education	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2008	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	3e	14-15 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		258

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
6-79	Partie A : Diversité et unite des êtres humains (Chap. 1, 2, 3, 4)
80-141	Partie B : Evolution des organismes vivants et histoire de la Terre (Chap. 1, 2, 3)
142-203	Partie C : Risques infectieux et protection de l'organisme (Chap. 1, 2, 3) -3.Les dysfonctionnements du système immunitaire
204-151	Partie D : Responsabilité humaine en matière de santé -Thème 1 : La maîtrise de la natalité -Thème 2 : -Les maladies nutritionnelles et certains cancers -Thème 3 : -Les transplantations -Thème 4 : -La pollution de l'air et notre santé -Thème 5 : -La qualité des eaux et des sols -Thème 6 : -Biodiversité et activités humaines -Thème7: -Energies fossils et energies renouvelables
252-254	Corrigé des exercices
255	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Sciences de la Vie et de la Terre – 3e	
C-0.2. Auteur (s)	Sous la direction de : M.-C. Hervé et H. Desormes Auteurs : P. Besnard, C. Bravin, G. Bridon, M.-J. Chermette, S. Grouffal, S. Jalabert, M; Popoff, J. Tetrel	
C-0.3. Éditeur	Hachette Education	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2008	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	3e	14-15 ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		258

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):	
Pages (pp… à pp…)	Titres (Partie A : Titre =… ; Chapitre 1: Titre=…)
6-79	Partie A : Diversité et unite des êtres humains (Chap. 1, 2, 3, 4)
80-141	Partie B : Evolution des organismes vivants et histoire de la Terre (Chap. 1, 2, 3)
142-203	Partie C : Risques infectieux et protection de l'organisme (Chap. 1, 2, 3) -3.Les dysfonctionnements du système immunitaire
204-151	Partie D : Responsabilité humaine en matière de santé -Thème 1 : La maîtrise de la natalité -Thème 2 : -Les maladies nutritionnelles et certains cancers -Thème 3 : -Les transplantations -Thème 4 : -La pollution de l'air et notre santé -Thème 5 : -La qualité des eaux et des sols -Thème 6 : -Biodiversité et activités humaines -Thème 7: -Energies fossiles et energies renouvelables
252-254	Corrigé des exercices
255	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Prévention Santé Environnement - CAP	
C-0.2. Auteur (s)	B. Savignac, J. Oustalniol, F. Meslier, C. Lavaivre	
C-0.3. Éditeur	Nathan Technique	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	2011	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	1ere et 2e années CAP	16/18ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	OUI
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		176

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):

Pages	Titres
4-35	L'individu et sa santé -Les rythmes biologiques et le sommeil -L'alimentation adaptée au quotidien -L'activité physique -Les conduites addictives -La prévention des addictions -Les infections sexuellement transmissibles (IST) -La contraception -Préparation à l'épreuve
36-55	L'individu dans ses actes de consommation
56-71	L'individu dans son parcours professionnel
72-147	L'individu dans son environnement professionnel
148-166	Fiches « secourir »
167-175	Lexique

Grille C-O. Informations générales sur le manuel scolaire		
C-0.0. Nom du (des) chercheur (s)	Jean-Claude ROCHIGNEUX	
C-0.1. Titre du manuel:	Vie sociale et professionnelle - BEP	
C-0.2. Auteur (s)	J. Oustalniol, B. Savignac, Cl.Fourgous, E. Chartron, C. Hesnard	
C-0.3. Éditeur	Nathan Technique	
C-0.4. Pays d'édition	France	
C-0.5. Année d'édition (dernière édition)	1997	
C-0.6. Niveau d'enseignement	Niveau d'enseignement	Âge des élèves
	4e/3e	16/18ans

C-0.7. Style pédagogique: cochez une case dans la colonne de droite		
Manuel scolaire avec seulement un apport de connaissances		NON
Manuel scolaire avec seulement des activités		NON
Manuel scolaire avec à la fois un apport de connaissances et des activités	- Plus de connaissances que d'activités	X
	- Plus d'activités que de connaissances	NON
C-0.8. Nombre total de pages du manuel scolaire (livre entier)		224

C-0.9. Listez les principaux chapitres du manuel entier (cf. l'index du livre):

Pages	Titres
7-72	Santé -L'organisation du corps humain -L'alimentation et les besoins -Les substances toxiques -La prophylaxie -L'immunité -Les maladies sexuellement transmissibles -La protection et les soins -La protection sociale
73-114	Environnement
114-164	Consommation
165-214	Entreprise
215-222	Lexique

`

ANNEXE 22

Collège :
……

Classe : ……

Année de naissance : ……

Sexe : Garçon ❑ 1 Fille ❑2

Nombre de Frères (sans te compter) **:** …. **Nombre de Sœurs** (sans te compter) **:** ….

Métier de ton père : ……

Age de ton père : …. ans

Métier de ta mère : ……..

Age de ta mère : …. ans

1. En trois mots, la sexualité, cela te fait penser à :

1 mot	1 mot	1 mot

2. En matière de sexualité, tu penses avoir :
❑ très peu d'informations 1 ❑ peu d'informations 2 ❑ d'assez bonnes informations 3 ❑ toutes les informations 4

3. En matière de sexualité en général, avec qui en as-tu déjà discuté ?

Avec	**jamais**	**peu**	**souvent**	**très souvent**
ta mère	1	2	3	4
ton père	1	2	3	4
ton frère	1	2	3	4
ta sœur	1	2	3	4
d'autres membres de ta famille	1	2	3	4
tes copains	1	2	3	4
tes copines	1	2	3	4
à l'école avec des professeurs	1	2	3	4
à l'école avec une infirmière	1	2	3	4
à l'école avec un médecin	1	2	3	4
à l'école avec une assistante sociale	1	2	3	4

4. As-tu trouvé des informations sur la sexualité :

- à la télévision ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- dans la presse (journaux, magazines…) ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- à la radio ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- au centre social ou à la maison de quartier ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- à l'école ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- dans des livres ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- sur Internet ❑ OUI 2 ❑ NON 1
- ailleurs ❑ OUI 2 ❑ NON 1 si oui, où ?……4-9

5. Combien d'ami(es) as-tu ?

aucun ❑ 1 un(e) ❑ 2 deux ❑ 3 trois ou plus ❑ 4

6. Connais-tu des infections sexuellement transmissibles ?

❑ OUI 2 ❑ NON 2

Si oui, lesquelles ?……6-1…… ……6-2…….. 6-3……..

7. Penses-tu être :

pas sûr(e) du tout de toi ❑ 1 pas sûr(e) de toi ❑ 2 plutôt sûr(e) de toi ❑ 3 sûr(e) de toi ❑ 4

8. Penses-tu connaître ton corps ?

Pas du tout ❑ 1 Un peu ❑ 2 Assez bien ❑ 3 Très bien ❑ 4

9. As-tu ou as-tu déjà eu un petit ami ou une petite amie ?

❑ OUI 2 ❑ NON 1

10. Pour toi, une relation amoureuse, c'est d'abord : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

une recherche de plaisir physique	1	2	3	4	un sentiment que l'on partage

11. Dans certains cas, la famille choisit le futur mari de sa fille. Tu trouves que c'est :

tout à fait inacceptable	4	3	2	1	tout à fait acceptable

12. Tu es plus attiré (e) par :

les garçons ❑ 1 les filles ❑ 2

13. Es-tu pas d'accord du tout, pas trop d'accord, assez d'accord, ou d'accord avec ces affirmations ?

	Pas d'accord du tout	pas trop d'accord	assez d'accord	d'accord
a. On reconnaît un(e) homosexuel(le) à son attitude	4	3	2	1
b. Le chagrin d'amour c'est une histoire de fille	4	3	2	1
c. Avec les « tenues qu'elles portent » c'est un appel au viol	4	3	2	1
d. Les garçons « ne pensent qu'à çà »	4	3	2	1
e. Les filles provoquent les garçons et ensuite elles disent non	4	3	2	1
f. Les garçons ne peuvent pas se faire violer	4	3	2	1
g. On peut toujours dire non	4	3	2	1
h. Les garçons ne doivent pas exprimer leurs sentiments, ni être sensibles	4	3	2	1
i. Une fille qui propose un préservatif est une habituée	4	3	2	1
j. Un film porno c'est un bon moyen pour apprendre	4	3	2	1
k. On peut toucher les parties intimes du corps de l'autre sans son accord	4	3	2	1

14. Je pense que parler de sexualité au collège avec des adultes c'est :

inutile ❑ 1 peu utile ❑ 2 utile ❑ 3 très utile ❑4

15. Penses-tu être :

- physiquement attirant(e), beau, belle ❑ 4
- moyennement attirant(e) ❑ 3
- physiquement pas attirant(e), pas beau, pas belle ❑ 2
- je ne m'intéresse pas à mon apparence physique ❑ 1

16. Pour parler de sexualité à l'école, je préfère que la classe soit partagée en :

groupes mixtes (filles et garçons) ❑ 1 groupes non mixtes (filles séparées des garçons) ❑2

17. As-tu déjà vu un film pornographique ?

jamais ❑ 1 une fois ❑ 2 plusieurs fois ❑ 3 souvent ❑ 4

Si oui, à quel âge la première fois ? … ans 17-2

18. As-tu déjà entendu parler de méthodes de contraception ?

❑ OUI 2 ❑ NON1 Si oui, lesquelles ?..... 18-2..... 2 mots

19. Connais-tu différentes façons « d'attraper » le SIDA ?

❑ OUI 2 ❑ NON 1 Si oui, lesquelles ?..... 19-2.....2 mots

20. Connais-tu différentes façons de se protéger du SIDA

❑ OUI 2 ❑ NON 1 Si oui, lesquelles ?.... 20-2..... 2 mots

21. On peut fréquenter sans danger un camarade atteint du SIDA :

❑ OUI 2 ❑ NON 1 ❑ Je ne sais pas 3

22. Sais-tu comment on se sert d'un préservatif masculin ?

❑ OUI 2 ❑ NON1

23. Pour toi, se procurer des préservatifs, c'est :

Très difficile ❑ 4 Difficile ❑ 3 Facile ❑ 2 Très facile ❑1

	Questions	Non Jamais	Oui une fois	Plusieurs fois	Souvent
24	As-tu déjà embrassé un(e) ami(e) sur la bouche ?	1	2	3	4
25	As-tu déjà partagé des caresses avec quelqu'un ?	1	2	3	4
26	As-tu déjà eu un rapport sexuel ?	1	2	3	4

Si tu as déjà eu un rapport sexuel, à quel âge la première fois ? ……ans 26-2

27. Es-tu d'accord avec cette affirmation « La première fois on ne risque rien »

❑ OUI 2 ❑ NON1

Si tu n'es pas d'accord avec cette affirmation, à ton avis qu'est ce qu'on risque ?…27-2……

28. Une jeune fille mineure peut avoir droit à une méthode de contraception :

❑ OUI 2 ❑ NON1

29. La pilule contraceptive est un moyen pour éviter une infection sexuellement transmissible :

❑ OUI 2 ❑ NON1

30. L'IVG est une méthode de contraception :

❑ OUI 2 ❑ NON1 ❑ Je ne sais pas 3 ?

31. Le préservatif protège d'un risque de grossesse :

❑ OUI 2 ❑ NON1

32. Sais-tu ce que c'est qu'une interruption volontaire de grossesse ?

❑ OUI 2 ❑ NON1

33. Lors d'une IVG pour une mineure, il faut l'accord d'un des parents ou du représentant légal :

❑ OUI 2 ❑ NON1

34. Pour moi, l'homosexualité est ? ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	1	2	3	4	tout à fait acceptable

35. Pour moi, la masturbation, c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	1	2	3	4	tout à fait acceptable

36. Un adolescent condamné à faire un an de prison pour un viol, pour toi c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	1	2	3	4	tout à fait acceptable

37. Il est naturel d'insulter quelqu'un qui est attiré par une personne du même sexe :

❑ OUI 2 ❑ NON1

38. Est-ce que c'est difficile de parler de sexualité avec des adultes ?

non ❑ 1 un peu ❑ 2 oui assez ❑ 3 oui très ❑ 4

39. Un groupe de garçons condamnés pour avoir fait « tourner » une fille, pour toi, c'est :
(faire une croix dans une des cases vides)

tout à fait inacceptable	4	3	2	1	tout à fait acceptable

40. Connais-tu des associations qui pourraient répondre à tes questions ou t'aider en matière de sexualité ?

❑ OUI 2 ❑ NON 1

Si oui lesquelles ? 40-2 … 2 mots……

41. Imposer des pratiques sexuelles pour faire partie d'un groupe, c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	4	3	2	1	tout à fait acceptable

42. Connais-tu un adulte avec qui tu peux parler en cas de souci ?

❑ OUI 2 ❑ NON 1 Si oui, qui ? (Ne pas citer son nom de famille) :
…42-2…

43. Es-tu : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

pas du tout croyant	un peu croyant	assez croyant	très croyant
1	2	3	4

44. Suivre les principes de la religion en matière de sexualité, c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

pas du tout important	1	2	3	4	très important

Quels principes pour toi seraient les plus importants ? 44-2

45. Pour toi, la violence dans un couple, c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	4	3	2	1	tout à fait acceptable

46. As-tu déjà eu une séquence en éducation à la sexualité au collège ?

❑ OUI 2 ❑ NON 1 Si oui, en quelle classe ? …46-2…….

47. A quelles occasions as-tu eu le sentiment d'être rejeté (e) ?

- 2 mots

48. La diffusion d'images intimes sur internet ou sur le portable, c'est : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

tout à fait inacceptable	4	3	2	1	tout à fait acceptable

49. Dévoiler son intimité sur internet, cela peut être : ***(faire une croix dans une des cases vides)***

sans danger	1	2	3	4	très dangereux

50. Merci d'avoir répondu à ce questionnaire ; à ton tour, as-tu des questions à poser ?

- 2 questions

ANNEXE 23

Protocole pour la passation du questionnaire « Education à la sexualité »

Les élèves rempliront le questionnaire sur l'éducation à la vie et la sexualité sous la conduite de l'infirmière scolaire dans le cadre de ses missions. La présence de l'enseignant est souhaitable.
La date et l'heure de la passation seront décidées en concertation avec le principal du collège et du directeur de la SEGPA, de préférence la première quinzaine de mars 2010.
Cette passation se fera dans une salle de classe et la durée de l'intervention sera d'une heure.

Il sera précisé aux élèves concernés que ce questionnaire rentre dans le cadre d'une recherche visant à améliorer l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'éducation à la sexualité à mettre en place depuis l'école jusqu'à la fin des années lycées (circulaire EN de 2003) et que l'on compte sur eux et le sérieux avec lequel ils rempliront le document.

Chaque élève disposera d'un questionnaire vierge ainsi que d'une enveloppe destinée à recevoir le questionnaire renseigné. Il sera de préférence seul à un bureau afin de respecter l'anonymat et faciliter la lecture et les réponses personnelles. L'élève n'aura que peu de choses à écrire et devra cocher la case appropriée.

Pour certaines réponses, il y a une échelle de « gravitée » à quatre cases qui apporte des **nuances,** une seule réponse (une croix) est attendue

Ex **38. Pour moi, faire du sport, c'est :** ***(faire une croix dans une des cases vides)***

La première case correspond à inutile

Inutile	**X**				Très important

La deuxième case correspond à pas tout à fait inutile

Inutile		**X**			Très important

La troisième case correspond à important

Inutile			**X**		Très important

La quatrième case correspond à très important

Inutile				**X**	Très important

Ce questionnaire est **strictement anonyme** et **personnel ;** une fois rempli, il sera remis à l'infirmière dans l'enveloppe sans annotation.

Il sera préciser que si **une question** pose « souci » à l'élève, celui-ci pourra s'abstenir de répondre et rayer la question.

Il sera important de remercier les élèves pour leur collaboration.

Si des interrogations sont soulevées après cet exercice, l'infirmière pourra recevoir les élèves qui le souhaitent à l'infirmerie du collège.

ANNEXE 24

	Filles 4e S	Garçons 4e S	Filles 3e S	Garçons 3e S	Total
CHAMP BIOMEDICAL					
Reproduction					
Adulte/Homme/femme		5		1	6
Accouchement/Naissance		3			3
Bébé/fœtus	3	9		1	13
Grossesse/enceinte	1		4	1	6
Ovule				3	3
Puberté	3	2	1		6
Règles	1		1		2
Reproduction	3	1			4
Sexualité	1	1		1	3
Sperme	1			2	3
S/T	13	21	6	9	49
Prévention					
Cachet			1		1
Capote	1	4	3	6	14
Contraception	1		2	4	7
Pilule	1	2			3
Préservatif	3	1	1	4	9
Protection/protéger			2	2	4
Sida/IST/maladies	1	4	4	5	14
S/T	7	11	13	21	52
Anatomie					
Bite		2			2
Chatte		2		6	8
Fesses				2	2
Pénis		1		2	3
Poils		1			1
Sein		2			2
Sexe	24	22	4	22	72
Trous				2	2
Utérus				1	1
Vagin				2	2
S/T	24	30	4	37	95
Total	44	62	23	67	196

	Filles 4e S	Garçons 4e S	Filles 3e S	Garçons 3e S	Total
CHAMP PSYCHOAFFECTIF					
Relations					
Age	1	1			2
Couple	1	4		2	7
Echange				1	1
Enfant	7	12	1	6	26
Famille		2			2
Fille	2			6	8
Fréquentation				1	1
Garçon	3				3
Mariage	1				1
Relation		1	1		2
S/T	15	20	2	16	53
Epanouissement					
Amour/amoureux/aimer	23	38	12	33	106
Attirance		1			1
Bonheur		1			1
Confiance	1	1	2		4
Désir				1	1
Envie	1		1	3	5
Excitation				1	1
Intimité				2	2
Penser				1	1
Personnalité				1	1
Plaisir/se faire du bien	3	11	1	7	22
Respect	1				1
Sale/beurk/caca	3				3
Secret			1		1
Sentiment	1	4		2	7
S/T	33	56	17	51	157
Total	48	76	19	67	210

	Filles 4e S	Garçons 4e S	Filles 3e S	Garçons 3e S	Total
CHAMP SOCIAL					
Pratiques sexuelles					
Accouplement		1		1	2
Bisous	1	3			4
Contact		2			2
Corps		1			1
Baiser/niquer	1		8		9
Embrasser		1			1
Faire l'amour	1		2	2	5
Fellation/pipes			3		3
Kamasoutra		2			2
Partouze		2			2
Pénétration		1			1
Position		1			1
Rapport sexuel	4	3	2	6	15
Sodomie		1			1
S/T	7	18	15	9	49
Dimensions culturelles					
Beauté/Jolie		1		1	2
Nature	1				1
Musique	1				1
Réalité				1	1
String		1			1
Vie	1	1		2	4
S/T	3	3		4	10
Abus/Risques					
Alcool	2				2
Boite de nuit			1	1	2
Drogue	3				3
Pornographie		5		1	6
Putain		1			1
Viol	3	1			4
Violence/Agression	1	2			3
S/T	9	9	1	2	21
Total	19	30	16	15	80

Champs d'intéret des élèves de Segpa en éducation à la santé
200
0
Filles
4e S
Garçons 4e S
Filles
3e S
Garçons 3e S
CHAMP SOCIAL
CHAMP PSYCHOLOGIQUE
CHAMP BIOLOGIQUE

ANNEXE 25

L'éducation à la sexualité face à l'opinion publique dans les médias

A. « Des députés UMP contestent la notion d'"identité sexuelle" expliquée par certains manuels scolaires », Le Monde.fr, article publié le 30 août 2011.

« L'enseignement de l'identité sexuelle à l'école est décidément un sujet brûlant pour la majorité. En 2010, Le Baiser de la lune - un film d'animation narrant l'histoire d'amour entre Félix le poisson-chat et Léon le poisson-lune – avait provoqué un tollé. Tant est si bien que le ministre de l'éducation, Luc Chatel, s'était finalement opposé à sa projection en primaire. Cette fois-ci, c'est au tour de plusieurs manuels scolaires de déclencher l'ire des parlementaires de la majorité. Quatre-vingts députés UMP ont demandé, mardi 30 août, à Luc Chatel, le retrait de manuels qui expliquent "l'identité sexuelle" des individus autant par le contexte socio-culturel que par leur sexe biologique. Ces parlementaires, conduits par Richard Maillé, député des Bouches-du-Rhône, font écho aux critiques exprimées sur le même sujet au printemps par la direction de l'enseignement catholique. Dans une lettre au ministre, ils estiment que ces manuels de SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) de classe de première font référence à "la théorie du genre sexuel". "Selon cette théorie, les personnes ne sont plus définies comme hommes et femmes mais comme pratiquants de certaines formes de sexualités : homosexuels, hétérosexuels, bisexuels, transsexuels", écrivent-ils. Il s'agit selon eux d'une "théorie philosophique et sociologique qui n'est pas scientifique, qui affirme que l'identité sexuelle est une construction culturelle". Les signataires citent un passage d'un manuel publié par Hachette selon lequel "le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle mais ce n'est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin. Cette identité sexuelle, construite tout au long de notre vie, dans une interaction constante entre le biologique et contexte socio-culturel, est pourtant décisive dans notre positionnement par rapport à l'autre". Jugeant "du devoir de l'Etat de mieux contrôler le contenu des manuels scolaires" et ajoutant que "la 'théorie du genre sexuel' n'apparaît pas stricto sensu dans les programmes d'enseignement de SVT" définis par le ministère, les députés concluent à l'adresse de Luc Chatel : "Nous comptons sur votre action afin de retirer des lycées les manuels qui présentent cette théorie". Figurent parmi les signataires : Christian Vanneste, Lionnel Luca et Jacques Myard, fondateurs du collectif de la Droite populaire, ainsi que Bernard Debré, Eric Raoult et Hervé Mariton. »

B. « Pourquoi cacher le genre, Monsieur le ministre ? » , Edition participative : Les invités de Mediapart, www.mediapart.fr, article publié le 14 septembre 2011.

« Monsieur le ministre de l'Education nationale, nous, chercheuses et chercheurs, sociologues, anthropologues, historiens, démographes, vous faisons part de notre indignation devant les revendications formulées le 30 août dernier par un groupe de députés à propos des enseignements relatifs aux questions de genre en lycée, suivis lundi 12 septembre par 113 sénateurs.
La lettre que vous ont adressée 80 députés UMP le mardi 30 août 2011 demande en effet le retrait des manuels scolaires de toute allusion à la construction sociale du masculin et du féminin en termes de genre. Ils enjoignent même les services du

ministère de mieux contrôler le contenu des manuels scolaires dont disposent les lycéens en classe de 1ère des séries économique et sociale et littéraire. En réalité, les manuels scolaires ne font ici qu'appliquer strictement le programme d'enseignement que vous avez vous-même validé en votre qualité de ministre de l'Education nationale et qui sont énoncées dans le Bulletin officiel de l'Education nationale. Ainsi l'un des objectifs de ce programme est précisément de « différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales, ce qui relève :
- de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société qui relèvent de l'espace social ;
- de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes.» (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010)
Nous apprenons par ailleurs que vous soutenez, monsieur le ministre, l'initiative de créer une mission d'information parlementaire sur les programmes des manuels scolaires. Si une telle mission devait voir le jour, nous souhaitons qu'elle recueille sur des sujets aussi sérieux l'expertise des scientifiques qui travaillent depuis des années sur le genre. De notre point de vue, les programmes doivent aller plus loin encore et aborder ces points dans toutes les filières générales, techniques et professionnelles.
Les 80 députés s'appuient sur une conception bien partiale de la science : d'un côté, les sciences bio- génétiques, les seules scientifiquement légitimes, d'un autre, la « théorie du genre » qui relèveraient d'un « discours extrascientifique ». Aucun scientifique sérieux ne songerait aujourd'hui à faire reposer le caractère féminin ou masculin sur les seules données biologiques. D'ailleurs, les rédacteurs de la lettre du 30 août ne trouvent à s'appuyer que sur l'extrait d'un éditorial paru le 30 mai 2011 dans l'hebdomadaire France Catholique sous la plume du journaliste Gérard Leclerc. L'argument scientifique des 80 députés est bien faible. Cette conception de la science s'appuie sur une hiérarchisation dogmatique des savoirs qui les oppose les uns aux autres alors qu'en vérité ils éclairent de différents points de vue et de manière complémentaire les différents aspects de la vie humaine. Nous rappelons par ailleurs que le genre constitue l'un des axes de recherche majeurs de l'Institut des sciences humaines et sociales (CNRS) et qu'il fait partie intégrante de nombreux travaux en sciences de la vie. L'existence de l'Institut Emilie du Châtelet consacré aux recherches sur le genre est une bonne illustration de la complémentarité disciplinaire : sciences de la nature et sciences humaines et sociales y sont représentées. La recherche française ne saurait tenir sa place au niveau international sans développement des études sur le genre.
Reléguant les savoirs sur la construction sociale des sexes au rang des «théories fumeuses», les 80 députés ignorent tout un champ de la science, celui de la sociologie, de l'anthropologie, de l'histoire, de la psychologie et de la démographie, qui, depuis les premiers temps de ces disciplines, ont montré comment, dans notre société et dans toutes celles qui ont été étudiées, la dimension physiologique ne suffit pas à faire une femme ou un homme. Opposer ainsi les domaines du savoir scientifique, c'est faire fi de la manière dont dialoguent les sciences et se construisent les savoirs.
En plus de remettre en cause les enseignements des connaissances relatives au genre, les 80 députés voudraient que l'éducation à la sexualité se consacre «à des questions de santé publique et à des problématiques concernant les relations entre garçons et filles». Un tel propos illustre l'ignorance des «80» : c'est précisément l'un des objectifs des recherches sur le genre que d'étudier ces problématiques. Mais ce n'est pas le seul. S'y ajoutent deux dimensions distinctes issues des études sur le genre : d'une part le volet instruction (c'est-à- dire de diffusion du savoir) et d'autre part le volet éducation (c'est-à-dire information sur la sexualité). La sexualité n'a par ailleurs jamais concerné

uniquement les relations entre personnes de sexe différent. Et puisqu'il s'agit d'un fait établi, quelles raisons, autres qu'idéologiques, justifieraient qu'on l'évacue de l'éducation sur la sexualité ? Il est grand temps au contraire que l'information sur la sexualité tienne enfin compte de la diversité des sexualités et contribue ainsi, dans la lignée des efforts déjà entrepris, à dédramatiser l'expérience vécue de sexualités autres que strictement hétérosexuelles. Prendre en compte le fait que la sexualité n'a pas pour seule fin la reproduction mais aussi la recherche des plaisirs, dire aux jeunes scolarisés qu'être une femme ou un homme ne conduit pas nécessairement à une seule forme de sexualité remplit bien une mission de santé publique puisque cela permet de battre en brèche les préjugés, de lutter contre les discriminations sexistes et homophobes et de favoriser un mieux-être.

*Armelle **Andro**, Nathalie **Bajos**, Maks **Banens**, Pascale **Barthélémy**, Capucine **Boidin**, Michel **Bozon**, Sylvie **Chaperon**, Natacha **Chetcuti**, Isabelle **Clair**, Jérôme **Courduriès**, Sylvie **Cromer**, Virginie **Descoutures**, Marie **Digoix**, Eric **Fassin**, Agnès **Fine**, Jeanne **Fine**, Luca **Greco**, Christelle **Hamel**, Laurence **Hérault**, Azadeh **Kian**, Christiane **Klapisch**, Isabelle **Lacoue-Labarthe**, Rose-Marie **Lagrave**, Claudine **Leduc**, Didier **Lett**, Catherine **Marry**, Agnès **Martial**, David **Michels**, Catherine **Monnot**, Sylvie **Mouysset**, Wilfried **Rault**, Florence **Rochefort**, Rebecca **Rogers**, François **Rouquet**, Violaine **Sebillotte Cuchet**, Françoise **Thébaud**, Eleni **Varikas**, Fabrice **Virgili**, Danièle **Voldman**, Michelle **Zancarini-Fournel**. »*

C. « Le casse-tête de l'éducation sexuelle à l'école », par Marie-Estelle Pech, Lefigaro.fr, article publié le 4 février 2010.

« …Aujourd'hui, les cours d'éducation sexuelle à l'école se focalisent toujours sur la reproduction et la prévention des maladies sexuellement transmissibles. Peu formés à ces questions délicates, les enseignants évitent souvent d'aborder le sujet, par crainte des réactions des parents. « Les ricanements gras et bêtes des adolescents sont toujours d'actualité lorsqu'on aborde la question des relations sexuelles, c'est donc un sujet qu'on a tendance à expédier un peu rapidement, en fin d'année », reconnaît Sophie Bouilhet, professeur de biologie dans le Val-de-Marne. Beaucoup usent même de stratégies pour ne pas aborder le sujet. «Dans les programmes, tout le monde est censé s'y coller, cela permet en réalité à chaque enseignant de renvoyer la balle au voisin et de ne rien faire», affirme une enseignante de français dans un collège des Yvelines. Et de raconter les histoires vraies ou fantasmées d'enseignants du primaire placés en garde-à-vue pour avoir montré un «dessin animé pornographique» à leurs élèves… L'éducation à la sexualité varie par ailleurs sensiblement d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre. Si le centre régional d'information et de prévention du sida (Crips) intervient dans la quasi-totalité des établissements scolaires d'Île-de-France, grâce aux financements de la région, d'autres sont beaucoup moins bien loties. Dans son établissement de ZEP de l'Essonne, l'an dernier, l'éducation sexuelle était réduite à la portion congrue, raconte Barbara, professeur de lettres. Aujourd'hui enseignante à Paris, elle raconte que les élèves ont droit chaque année à des interventions extérieures, grâce à un principal très volontariste : «Mais n'est-ce pas un peu trop ?» interroge-t-elle. En réalité, environ un quart des établissements scolaires bénéficierait d'une intervention extérieure dans l'année. »

D. « L'efficacité de l'éducation sexuelle remise en cause », par Simon Benichou, Lefigaro.fr, article publié le 2 février 2010

« Un rapport remis mardi au ministère de la Santé affirme que la stagnation du nombre d'IVG pratiquées en France est notamment due au manque d'efficacité des politiques d'éducation sexuelle en milieu scolaire. L'Inspection générale des affaires sociales (Igas) tire la sonnette d'alarme. Dans un rapport remis mardi matin à la ministre de la Santé, l'organisme fait un bilan peu glorieux de la prévention en matière d'interruption volontaire de grossesse (IVG) et de ses résultats. Malgré une diffusion massive de la contraception et les différentes politiques de prévention, le nombre d'avortements se stabilise autour de 200.000 cas par an. L'Igas pointe en premier lieu la faible application des dispositifs d'éducation sexuelle en milieu scolaire. Il souligne par exemple que les deux tiers des filles inscrites en classe de troisième pensent qu'il n'est pas possible de tomber enceinte lors du premier rapport sexuel. Un constat validé par le Planning familial, dont la présidente a regretté mardi «la non-application de l'information sur la sexualité en milieu scolaire». L'Igas regrette également que le caractère obligatoire des cours d'éducation sexuelle soit « très inégalement et partiellement appliqué » et déplore qu'il n'y ait pas eu de bilan sur leur mise en place depuis la loi de 2001. »

Résumé

Depuis plusieurs années, l'Education Nationale a donné une place significative à l'éducation à la santé - et notamment à la sexualité - parmi les missions assignées à ses personnels. Cependant les textes et la volonté politique ne suffisent pas toujours à la conduite des actions. Notre étude a tenté d'approfondir la connaissance des représentations et des pratiques pédagogiques des acteurs et d'identifier les obstacles à la généralisation de l'éducation à la sexualité dans les classes de 3e et 4e SEGPA, structures de collège accueillant des élèves en grandes difficultés scolaires. La méthodologie de recherche a été basée sur la conduite de questionnaires et d'entretiens pour les personnels de santé, de direction et enseignants de SEGPA. Ensuite les contenus des manuels scolaires de Sciences de la Vie et de la Terre abordant la sexualité ont été analysés. Enfin, plus de 250 élèves de 4e et 3e SEGPA ont été interrogés par questionnaire. L'influence des représentations en matière d'éducation à la sexualité, les pratiques pédagogiques centrées principalement autour d'informations biophysiologiques au détriment des compétences psychosociales, le partenariat encore insuffisant, le besoin de formation des personnels, la carence dans la mise en place des CESC, la résistance de certains personnels de l'Education Nationale apparaissent encore comme des obstacles à la mise en œuvre d'une éducation à la sexualité, malgré les attentes des élèves.

Mots clés : éducation à la sexualité - compétences psychosociales - formation - pratiques pédagogiques - représentations - résistances – SEGPA – manuels scolaires

Abstract

In recent years, the French National Education system has put considerable emphasis on health education, and notably on sex education, in redefining the missions of its employees. However changing policy and establishing new directives is not always enough to generate new actions. This study attempts to improve our understanding of the representations and the teaching practices of stakeholders involved in sex education, and to identify factors impeding the implementation of sex education in 8th and 9th grade pupils of SEGPA classes, i.e. classes adapted for children with learning disabilities in middle-schools. Questionnaires and interviews were applied to school medical staff, to members of the direction, and to SEGPA teachers, the sex education contents textbooks were analysed, and a questionnaire was applied to more than 250 8th and 9th grade pupils of SEGPA classes. Our findings indicate that in spite of pupil expectations regarding sex education, many factors limit effective implementation of sex education : the representations that educational staff have of sex education, teaching practices centred on transmitting biophysical information while more or less neglecting the development of psychosocial competencies, the lack of training in sex education, the ineffective or non-implementation of Health and Citizenship Education Committees (CESC) in schools, and the reluctance of some educational staff to implement sex education.

Key words : education in sexuality - psychosocial competences - training - pedagogic practices - presentations - resistance – Segpa – scholastic textbooks