



Communauté
d'Universités et d'Établissements
Lille Nord de France



Université
de Lille
2 DROIT
ET SANTÉ

ComUE Lille Nord de France

Thèse délivrée par

L'Université de Lille, Droit et Santé

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur en science politique

Présentée et soutenue publiquement par

Aurore Le Mat

Le 22 février 2018

PARLER DE SEXUALITÉ À L'ÉCOLE

Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée

JURY

Directeur de thèse : Guillaume Courty, professeur des universités en science politique

Membres du jury :

Michel Bozon, directeur de recherche (Institut National d'Études Démographiques)

Guillaume Courty, professeur des universités en science politique (CERAPS / Université Lille 2)

Anne-Cécile Douillet, professeure des universités en science politique (CERAPS / Université Lille 2)

Nassira Hedjerassi, professeure des universités en sciences de l'éducation (CÉREP / Université de Reims)

Sylvie Tissot, professeure des universités en science politique (Université Paris 8)

de Kamal Saha

Comment faire un enfant sans avoir enfant.

Est-ce, plus on est, mieux c'est ?
que:

Ma mère m'a tout expliqué.

Qu'est-ce qui fait jouir les filles ?

Qu'est-ce qui est un ~~normal~~ organe ?

Y-a-t-il beaucoup de transsexuel
sans genre ?

Si les spermatozoïdes se perdent que faire ?

100 fois, est-ce que ça
fait mal ?

Combien de temps il faut attendre ça ?

- 1- Peut-on sentir certains de la vagin ?
- 2- Peut-on faire l'amour sans le sexe ?
- 3- Les hommes peuvent-ils faire l'amour ?
- 4- Les femmes peuvent-ils faire l'amour ?
- 5- Peut-on faire l'amour dans l'espace ?

Pourquoi parler de ça au collège ?

Est-ce qu'une fille se masturbe ?

Comment fait-on l'amour ?

~~Pourquoi le pénétrer dans le choeur ?~~

~~est-ce pas autre chose ?~~

est-ce que du sperme

Comment ne pas débâbler lorsque notre partenaire pète ?

REMERCIEMENTS

Pour son suivi sans faille, son art d'encadrer mon travail tout en me laissant une complète autonomie dans mes parcours de pensée, merci à **Guillaume Courty**.

Merci aux membres du **CERAPS** et aux collègues pour l'accompagnement intellectuel mais aussi le soutien dans mes méandres administratifs... Un merci particulier à **Sid, Nico, Julien**, pour tous les moments de réflexions et d'amitiés partagées ; à **Younes Haddadi** et **Jean-Gabriel Contamin** d'avoir toujours répondu présents quand j'en avais besoin ; à **Alexandre Jaunait** pour le salon de thé improvisé et les retours critiques sur mon travail.

A celles qui m'ont laissé entrer dans leurs classes, leurs formations, leurs bureaux et parfois leur salon, merci d'avoir pris cette recherche au sérieux et de m'avoir accordé du temps et de l'attention. J'espère que ce travail servira à celles qui continuent de penser qu'un espace de parole sur la sexualité est nécessaire. Et, que nous soyons d'accord ou non sur les objectifs de cette éducation, j'espère que la lecture de ce travail critique ouvrira un espace d'échange que je n'étais pas en mesure de proposer au moment de nos rencontres (voir la partie « positionnements et contradictions » dans l'introduction!).

Merci à la team de Lille, fantastique, infaillible, irremplaçable : **Camille, Colin, Édouard, Vincent, Camille, Estelle, Anne, Law, Oz, Marie, Julien**. I think you're freaky and I like you a lot. Un merci particulier à Camille, toujours présent sur tous les plans.

Merci aux anciennes et aux nouvelles personnes qui font partie de ma vie parisienne depuis deux ans et qui ont suivi tous les aléas de mon arrivée mouvementée dans la Capitale : à **Béa, Herrmann, Sylvestre, Fab, Julia, Neuza, Chloé, Justine et Lucile** ; à **Élise et Julien** pour leur précieux soutien !

Merci à **ma mère** qui m'a conduit vers l'introspection sociologique en me demandant un jour, dans la voiture : « c'est parce que je ne t'ai jamais parlé de sexualité que tu fais ta thèse sur l'éducation sexuelle ? »... Plus sérieusement, merci à elle pour son humour et son étonnante capacité de remise en question, et merci à **mon père** pour son soutien inconditionnel quelque soit mes choix de vie, même lorsqu'il s'agissait pour moi d'arrêter cette thèse !

Merci à **Banoï** pour nos joyeux déjeuners et pour le réconfort lorsque j'en avais besoin.

PARLER DE SEXUALITÉ À L'ÉCOLE

CONTROVERSES ET LUTTES DE POUVOIR AUTOUR DES FRONTIÈRES DE LA VIE PRIVÉE

INTRODUCTION.....21

CHAPITRE LIMINAIRE

VERS UNE SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES

1. SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES ET SCIENCE POLITIQUE.....48

**2. QUELQUES DÉFINITIONS ET PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES
DE LA SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES.....53**

2.1 La dimension instituante de la controverse.....54

2.2 Une structure triadique.....55

2.3 Une approche continuiste de la controverse.....55

**3. COMMENT RECONSTITUER LES CONTROVERSES SUR LA POLITIQUE D'ÉDUCATION
SEXUELLE ?57**

3.1 Description des sources.....57

• *Les archives du journal Le Monde*.....57

• *Les archives associatives*.....59

• *Les essais*.....59

• *Les publications institutionnelles, la littérature grise
et les entretiens*.....59

3.2 Des sources écrites pour reconstituer l'affrontement
des argumentaires.....60

PARTIE 1

UNE HISTOIRE PAR LES CONTROVERSES

L'ORDRE SEXUEL COMME ENJEU DE LUTTES :
l'entrée en démocratie du « privé » et de la « Nature »

CHAPITRE 1

NÉGOCIER LES LIMITES DU « PRIVÉ »

La mise à l'agenda de l'éducation sexuelle à l'École (1970-1980)

1. LA POLITISATION DE L'ÉDUCATION SEXUELLE DANS LES ANNÉES 1970 :

de la controverse entre experts au débat national.....72

1.1 Des débats en milieux fermés : le milieu de l'enseignement
catholique et les discussions entre experts.....72

- *L'éducation sexuelle en débat dans les milieux catholiques :
« à la laïc ou sous le clocher » ?*73
- *La « question des mineurs » et l'éducation sexuelle au sein
du Mouvement Français pour le Planning Familial*.....78
- *L'éducation sexuelle, un terrain investi par le
psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence*.....83
- *La sexologie : « Nouveau marché du siècle ou discipline
balbutiante et fragile ? »*86

1.2 L'engrenage polémique : l'affaire du tract « Apprenons
à faire l'amour » et l'affaire Mercier.....94

- *Ce que soulèvent les deux affaires*.....97

1.3 L'éducation sexuelle prise en charge par les institutions étatiques : distinguer information et éducation.....	103
• <i>La circulaire Fontanet et la création du Conseil supérieur de l'information sexuelle (CSIS)</i>	103
• <i>Lutter contre l'avortement, protéger la jeunesse de la pornographie</i>	106
1.4 Le « tact » en matière d'éducation sexuelle, ou les contours des normes sexuelles.....	109
• <i>L'affaire Hennig : discours sur l'homosexualité et sanction administrative</i>	110
• <i>« Neutralité » de l'enseignement et normes sexuelles dans les manuels scolaires</i>	113
1.5 Les batailles sémantiques autour du principe de « neutralité ».....	115
• <i>La neutralité comme synonyme de laïcité pour les associations catholiques de parents d'élèves</i>	116
• <i>La circulaire Fontanet : la « neutralité » de l'enseignement garantie par « l'objectivité scientifique »</i>	118
• <i>Les critiques du principe de « neutralité » : « l'information n'est jamais neutre »</i>	124
1.6 Quel bilan pour l'éducation sexuelle des années 1970 ?	126
2. LES ANNÉES 1980 : nouvelle majorité, nouvelle forme de politisation de l'éducation sexuelle ?	129
2.1 Une constante : l'avortement et la contraception.....	129
• <i>Ordre public, ordre moral et pouvoir médical : les « censeurs de Bellay »</i>	131
2.2 « Cette gauche qui salit nos enfants »	133
2.3 La ré-affirmation des positions de l'Église sur la sexualité.....	138
2.4 Les années 1980 dans la lignée de la circulaire Fontanet.....	140

CHAPITRE 2

QUAND LA « NEUTRALITÉ » DE L'INSTITUTION SCOLAIRE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION SEXUELLE SE HEURTE À LA « NATURE » (1990-2010)

1. LES MOBILISATIONS CONTRE L'ÉDUCATION SEXUELLE

AU TEMPS DU SIDA DANS LES ANNÉES 1990 :

lutter contre la promotion du préservatif et contre l'homosexualité.....144

1.1 Les mobilisations contre la promotion du préservatif dans les écoles et la lutte contre « l'incitation à licence ».....145

1.2 Les débuts des mobilisations catholiques contre le « prosélytisme homosexuel » dans les écoles.....148

- *La CNAFC et les procédures judiciaires*.....149

- *Avenir de la culture, le lobbying par avalanche de courriers*.....153

2. DES POLITISATIONS EN CONCURRENCE SUR LA QUESTION DE L'ACCÈS DES ÉLÈVES MINEURES À LA CONTRACEPTION D'URGENCE (1999-2003)157

2.1 L'éducation sexuelle à nouveau au cœur des débats sur l'accès à la contraception.....157

2.2 L'émergence des thématiques autour des violences sexuelles, sexistes et homophobes.....160

3. LA NATURE DU SEXE ET DE LA SEXUALITÉ COMME CAUSE POLITIQUE :

La « théorie du genre » comme cause de mobilisation.....163

3.1 Les origines de la « théorie du genre »164

- *Sous le genre, la sexualité*.....167

3.2 L'ouverture d'une controverse sur le genre.....172

- *Du débat entre pairs à la controverse*.....172

• <i>La polémique sur les manuels scolaires de SVT</i>	178
• <i>Quand le « genre » revisite la neutralité de l'École</i>	184
• <i>La « théorie du genre » comme formule</i>	188
3.3 La « Nature » au cœur d'une controverse d'égalité en régime démocratique	191
• <i>Ordre symbolique, ordre naturel : le rôle des psychanalystes dans la défense de la « Nature »</i>	197
• <i>Nature, genre et égalité</i>	202

CHAPITRE 3

UN DÉBAT PERMANENT QUI REPOSE SUR UN CONSENSUS IMPLICITE : LA SEXUALITÉ EST UNE AFFAIRE D'ADULTE

1. LA CONSTRUCTION DE L'ADOLESCENCE	211
1.1 Les adolescents, enfants de la psychologie.....	211
1.2 Une analyse matérialiste de l'adolescence.....	213
• <i>De l'usage de la loi sur la majorité sexuelle sur le terrain</i>	215
• <i>Autonomie sexuelle, autonomie matérielle</i>	221
2. L'ÉDUCATION SEXUELLE COMME CONTRE-RÉVOLUTION ?	224
2.1 « L'information sexuelle : un rempart estimé comme tel par bien des adultes » dans les années 1970.....	224
2.2 L'éducation sexuelle institutionnelle contre la « révolution sexuelle » de 1968 ?.....	227

3. LES GUIDES ET RAPPORTS CONTEMPORAINS AU PRISME DES RAPPORTS SOCIAUX D'ÂGE	230
3.1 « Maturité » et « développement psychosexuel » : l'âge comme critère discriminant dans l'accès à la sexualité.....	230
3.2 Contrôler l'accès des jeunes à la pornographie.....	234
4. LA « CAUSE DE L'ENFANT » DANS LES MOBILISATIONS CONTEMPORAINES CONTRE L'ÉDUCATION SEXUELLE	236
4.1 L'invention d'une « cause des enfants » par les psychanalystes.....	237
• <i>Des risques sanitaires aux risques psychiques : une nouvelle perception de « l'intérêt de l'enfant »</i>	237
• <i>La « cause de l'enfant » au service d'une vision conservatrice de l'ordre sexué</i>	238
4.2 La « cause de l'enfant » dans les mobilisations contre la « théorie du genre ».....	241

PARTIE 2

FAIRE DE L'ÉDUCATION SEXUELLE UN CONSENSUS

UNE HISTOIRE DE L'INSTITUTIONNALISATION PAR LA SANTÉ PUBLIQUE

CHAPITRE 1

LA SEXUALITÉ DES JEUNES COMME PROBLÈME DE SANTÉ PUBLIQUE

1. DE L'ÉDUCATION SANITAIRE À LA PROMOTION DE LA SANTÉ SEXUELLE	249
1.1 Une éducation sanitaire et sociale aux accents paternalistes.....	250
1.2 Éduquer à la santé : « votre santé dépend aussi de vous ».....	253
1.3 Faire des enseignants des « hussards noirs de la santé publique »	256
1.4 La santé sexuelle, dernière formule de l'éducation à la sexualité.....	260
• Qu'est-ce que l'INPES ?.....	261
• La santé sexuelle au croisement de la sexologie et de la promotion de la santé.....	262

2. LES EFFETS DE LA SANITARISATION DES ENJEUX SUR LA CONSTRUCTION DES PROBLÈMES PUBLICS	267
2.1 La lutte contre l'homophobie : lutter contre les discriminations ou promouvoir la santé ?	268
• <i>Le corps souffrant comme justification politique</i>	269
• <i>La sanitarisation de l'homophobie</i>	272
• <i>Les associations agréées pour la lutte contre l'homophobie</i>	274
• <i>Neutraliser les controverses ?</i>	276
2.2 Violences sexistes et sexuelles : un problème de santé publique ou d'égalité ?	280

CHAPITRE 2

ENTRE SANTÉ ET ÉGALITÉ

Le cadrage politique comme enjeu de luttes

1. DES LOGIQUES EN CONCURRENCE : luttes de territoires institutionnels sur les enjeux d'éducation sexuelle à l'échelle nationale	287
1.1 Une politique entre deux ministères.....	287
1.2 Une politique entre deux bureaux.....	296
1.3 Les rapports de pouvoir entre institutions.....	302
2. LES ENJEUX POLITIQUES AU SEIN DES INSTITUTIONS ÉTATIQUE SUR LE TERRAIN	305
2.1 Logiques économiques, logique politiques : le financement des associations de terrain.....	305
2.2 Logiques politiques et travail administratif.....	307
• <i>Le contrôle administratif des dossiers de subvention</i>	308
• <i>Les choix de recrutement des conseillères conjugales</i>	309

CHAPITRE 3

LA PROMOTION DE LA SANTÉ AU PRISME DE SES TECHNIQUES DE GOUVERNEMENT

1. RENDRE L'ÉLÈVE ACTEUR DE SA PROPRE SANTÉ : L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ COMME TRAVAIL SUR SOI	319
1.1 Les « techniques narratives ».....	324
1.2 Une ligne d'écoute téléphonique pour apprendre à parler et à « prendre soin de soi ».....	326
2. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET GOUVERNEMENT DES CORPS	329
2.1 En quoi consistent les « compétences psychosociales » ?.....	329
2.2 Les compétences psychosociales comme « technologie de soi ».....	331

CHAPITRE 4

L'ÉDUCATION SEXUELLE AU PRISME DE SES TECHNOLOGIES DE GENRE

1. PENSER L'ÉDUCATION SEXUELLE AU PRISME DU GENRE	339
1.1 Des techniques de gouvernement aux technologies de genre.....	340
• <i>Sexe et genre, quelle différence ?</i>	342
1.2 L'éducation sexuelle, résultat ou opérateur du genre ?.....	346
• <i>L'éducation sexuelle comme un effet du genre</i>	346
• <i>L'éducation sexuelle en tant que fabrique du genre</i>	347
• <i>L'exemple des représentations iconographiques de l'homosexualité</i>	348

2. LA FABRIQUE DU GENRE EN FORMATION : SE BASER SUR DES SAVOIRS « SCIENTIFIQUES » ET « PROGRESSISTES »	354
2.1 La sexologie comme expertise : l'inscription de la différence sexuelle dans les corps.....	355
• <i>La sexologie comme science du sexuel ?</i>	355
• <i>La sexologie comme savoir progressiste ?</i>	360
• <i>Des comportements sexuels inscrits dans la nature humaine : les « invariants biologiques » de l'homme et de la femme.....</i>	364
2.2 L'utilisation des savoirs psychologiques et psychanalytiques en éducation sexuelle.....	369
• <i>Qu'est-ce que l'ordre symbolique ?</i>	369
• <i>Psychisme et physiologie du sexe</i>	371
• <i>Expliquer les différences plutôt qu'éduquer à l'égalité</i>	380
• <i>Une légitimation des discriminations</i>	383
3. POSTURES UNIVERSALISTES ET ÉDUCATION SEXUELLE : la fabrique des autres	389
3.1 L'éducation sexuelle, un enjeu de distinction sociale et raciale.....	389
3.2 Classes sociales et contrôle de l'accès à la maternité.....	393
3.3 « Jeunes issus de l'immigration » et interprétations « ethnicisées » du sexisme.....	397
4. UNE VISION INSTITUTIONNELLE EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?	404
4.1 La formation comme passage obligé : être légitime, être protégé.....	404
4.2 La fabrique du bon intervenant.....	407
• <i>Ne pas être militant</i>	407
• <i>Non-jugement et mise à distance</i>	412
• <i>Ne pas parler de soi</i>	413

PARTIE 3

DES VERSIONS DIVERGENTES

LES DÉCLINAISONS DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS LES SALLES DE CLASSES

CHAPITRE LIMINAIRE

PRÉSENTATION DU TERRAIN ET ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

1. QUI BÉNÉFICIE D'UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?	431
1.1 La majorité des interventions se fait entre la 4 ^{ème} et la seconde.....	433
1.2 La cible des publics jugés « difficiles ».....	434
2. QUEL EST LE CONTENU DES SÉANCES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?	435
3. MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DU TERRAIN	437
3.1 Les observations.....	438
3.2 Les entretiens.....	441

CHAPITRE 1

LES MÊMES OBJECTIFS ?

Concurrences entre associations sur le terrain

1. QUESTIONS ANONYMES ET GESTION DES ÉCHANGES	454
1.1 Les réponses-types du CLER sur la sodomie.....	455
1.2 Nature et pratiques sexuelles : la position d'Isabelle de Couples et Familles.....	464
1.3 Sodomie et consentement : les approches de Vincent et Claire du MFPF.....	471
2. CHOIX DES OUTILS D'ANIMATION ET FABRIQUE DU GENRE EN CLASSE	476
2.1 Ancrer les différences homme/femme dans la nature.....	477
2.2 Rendre visible les différences homme/femme pour les interroger.....	483
3. DES ÉTHIQUES SEXUELLES POLITIQUEMENT OPPOSÉES	489
3.1 Le CLER, Couples et Familles, Sésame.....	489
• <i>Retarder l'entrée dans la sexualité</i>	489
• <i>Relier l'amour et la sexualité</i>	497
3.2 Le Mouvement Français pour le Planning Familial.....	501
• <i>Consentement et liberté sexuelle</i>	501
• <i>Relier sexualité et égalité</i>	502

CHAPITRE 2

LA NEUTRALITÉ À L'ÉPREUVE DE NOS STÉRÉOTYPES

1. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES	508
1.1 Attentes genrées et prophétie auto-réalisatrice : l'exemple des questions anonymes.....	509
1.2 Des interprétations différentes des attitudes selon le sexe.....	518
2. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS SELON L'ÂGE DES ÉLÈVES	522
2.1 Quand les attentes des adultes définissent les besoins des enfants.....	522
2.2 Le cas de la pornographie.....	531
• <i>Une obsession des adultes</i>	531
• <i>Les dangers de la pornographie : quand l'interdit ne suffit pas</i>	537
3. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS DEVANT UN PUBLIC RACISÉ ET/OU POPULAIRE : DISTANCE SOCIALE ET POSTURE D'ANIMATION	542
3.1 La sexualité comme ligne de démarcation sociale et raciale.....	543
• <i>Le silence des filles</i>	547
• <i>La virginité</i>	552
3.2 Les effets de la distance sociale : l'incompréhension.....	555
3.3 Paternalisme et discours moralisateurs : « leur apporter un peu de norme »	563
• <i>Mépris de classe</i>	563
• <i>Norme et maternité</i>	565
• <i>Injonction au féminisme</i>	567
3.4 La conscientisation de la distance sociale.....	571

CHAPITRE 3

DE L'INTIMITÉ AU TABOU

Le « privé » comme principe d'exclusion

1. L'HOMOSEXUALITÉ, UNE « QUESTION DIFFICILE ».....575

1.1 Vie privée et orientation sexuelle : le « droit à l'intimité » comme principe d'exclusion.....577

- *Orientation sexuelle privée, identité sexuelle publique*.....579
- *Orientation sexuelle au singulier : le traitement spécifique de « la question de l'homosexualité »*580
- *Des associations LGBT contre l'injonction à la discrétion*.....582

1.2 L'homosexualité, une question de « pratique » spécifique.....583

- *« La sodomie, est-ce que ça fait mal ? »*583
- *A quelles conditions peut-on parler explicitement de pratiques sexuelles ?*585

1.3 Age et orientation sexuelle : il n'y a pas d'homosexuel-le-s à l'adolescence.....586

- *L'enfance, période de « latence » et silence sur l'homosexualité*.....587
- *Adolescence, expériences sexuelles et homosexualité passagère*.....590

2. MALAISES AUTOUR DE L'IMBRICATION DES QUESTIONS SEXUELLES ET RELIGIEUSES EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU SCOLAIRE.....593

2.1 La laïcité en pratique : quelle place pour une réflexion sur les morales religieuses ?593

2.1.1 Positionnements religieux des élèves, tensions dans la posture professionnelle des intervenantes.....595

- *Quelle posture professionnelle en théorie ?*595
- *Des pratiques qui choquent : sodomie, fellation et virginité*.....597
- *Une posture qui se déplace : « remettre les choses en place », « immiscer »*598

2.1.2 Flou autour du cadre laïque : neutralité, non-jugement, respect des convictions.....	601
• <i>La laïcité, une question de « tact » ?</i>	601
• <i>Des stratégies individuelles face aux arguments religieux</i>	603
• <i>Le rappel à la loi</i>	604
• <i>Le relativisme culturel : « tout est entendable »</i>	605
• <i>La mobilisation de contre-exemple et l'ouverture d'un espace de parole</i>	606
• <i>Résolutions individuelles des tensions égalité/respect des convictions</i>	607
2.2 Laïcité et « nationalisme sexuel ».....	610
2.2.1 L'association de la laïcité à l'égalité des sexes et les interprétations culturalistes du sexisme.....	610
2.2.2 Rappels à l'ordre et imposition de « valeurs sexuelles républicaines »	613
• <i>L'ambiguïté du nous : inclusif ou excluant ?</i>	615
• <i>Le « nationalisme sexuel »</i>	617
CONCLUSION	623
ANNEXES	631
BIBLIOGRAPHIE	661

PROLOGUE

Il y a cinq ans, j'apprends que ma nièce vient d'avoir ses premières règles. Ma belle-sœur a téléphoné en panique à ma mère : elle ne sait pas comment parler à sa fille de 10 ans, ayant elle-même très mal vécu ses premières menstruations sans aucun dialogue maternel. La grand-mère et la mère se mettent alors toutes deux d'accord pour se défilier... et me confier la tâche de trouver un livre « pour son âge ». Ne suis-je pas censée être une « experte » en la matière ?

Je fouille dans les brochures que j'ai collectées au fil de ma thèse sur l'éducation sexuelle. Je les regarde d'un œil nouveau : Que sait-elle déjà ? Qu'a-t-elle besoin de savoir ? Qu'est-ce que sa mère penserait de cette brochure où l'on parle explicitement des relations sexuelles ? De l'homosexualité ? Je me surprends à penser qu'il faudrait peut-être sélectionner certaines pages « pour son âge » : me voilà dans le rôle de la censure qui rattrape bien vite l'éducatrice quand il s'agit de parler de sexualité avec des enfants qui nous sont proches. Je réalise que dans ma famille, comme dans tant d'autres, c'est le silence qui a fait office d'éducation à la sexualité. J'ai le sentiment qu'une même histoire se répète à chaque génération : découvrir seule, comprendre son corps seule, l'appivoiser seule. Et surtout, ne jamais parler de sexualité.

La parole sur la sexualité est un combat contre les silences des adultes qui ne savent pas ou ne veulent pas parler ; car le corps est un champ de bataille où il s'agit de se faire une place avec et contre les carcans que nous transmettent, volontairement ou non, ceux qui nous sont proches. Et le combat n'est pas le même selon qu'on soit un homme, une femme, une personne trans ; selon qu'on soit hétéro, gay, lesbienne, bisexuel-le, asexuel-le. C'est pourquoi l'éducation sexuelle n'est pas qu'un combat personnel à la découverte de son corps et de sa sexualité : c'est aussi une lutte politique.

C'est à partir de ce vécu et de ce regard que je me suis intéressée à un lieu de parole et de transmission d'adultes à enfants. Avec mon parcours en science politique, j'ai choisi de porter mon regard sur une institution étatique qui joue un rôle fondamental dans la socialisation des enfants : l'éducation à la sexualité en milieu scolaire est ainsi devenu l'objet de recherche de cette thèse.

INTRODUCTION

Il y a des questions confuses, drôles, parfois timides, provocatrices ou indéchiffrables. Il y aussi des feuilles restées blanches qui ont pourtant soigneusement été repliées, comme si elles cachaient un secret invouable. Sur ces petits bouts de papiers déchirés de leurs cahiers et classeurs, des élèves ont écrit anonymement quelques mots sur un sujet qui concentre à la fois fantasmes et inquiétudes : la sexualité.

Il y a aussi l'horloge qui tourne et un temps imparti. Une heure ou deux durant lesquelles un adulte autorisé par le ministère de l'Éducation nationale propose une séance d'échange et de débat sur la sexualité dans la salle de classe.

Depuis 1973, le ministère autorise et encourage la mise en œuvre d'une éducation sexuelle dont la forme et le contenu se sont précisés d'année en année, de circulaire en circulaire. La première est signée de la main du Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Joseph Fontanet. Nous sommes alors au début de l'institutionnalisation de la *politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire* :

« Il a longtemps été admis que les éducateurs devaient tenir les enfants à l'écart des problèmes de l'âge adulte, et plus spécialement à l'égard de ceux qui concernent la sexualité. Mais les fables racontées aux plus petits et le silence opposé aux plus grands paraissent aujourd'hui chargés d'inconvénients très lourds, du double point de vue de l'évolution psychologique et de la relation de l'adolescent à l'adulte. Ils sont devenus inacceptables du fait de la civilisation ambiante, de l'évolution des modes de vie, du recrutement mixte des établissements. La nécessité s'impose donc de substituer à une formule dépassée d'éducation protectrice une formule nouvelle, reposant d'une part, sur la maîtrise de l'information et d'autre part, sur l'éveil de la responsabilité. C'est dans cette

double perspective que l'école en association avec les familles, peut contribuer à prémunir les jeunes contre les dangers de l'ignorance et à les aider à accéder à un comportement responsable » (MEN, 1973).

Comment la sexualité est-elle devenue l'enjeu d'une éducation publique au sein de l'institution scolaire ? Cette question de départ est celle qui guida les débuts de mes recherches en 2010. A ce moment-là, mon objet n'était pas encore défini, si ce n'est que je savais vouloir étudier *l'une des formes de politisation¹ de la sexualité* par son entrée dans l'arène scolaire.

Je savais aussi que ma découverte des études de genre lors d'une année universitaire passée à l'université d'Ottawa en 2008 avait été essentielle dans mon parcours. Je commençais en effet ces recherches en sachant que l'analyse des *normes de genre* allait être centrale dans ma démarche, bien que les questions que je me posais à ce stade aient été encore très vagues : de quelles *normes* sur la sexualité l'École se fait-elle le moteur ? Quels rôles les enseignants, les infirmières scolaires, les intervenants associatifs aussi bien que les cadres du ministère de l'Éducation nationale chargés d'élaborer les circulaires d'éducation sexuelle occupent-ils dans la transmission de *savoirs* sur la sexualité ?

Sans aller jusqu'aux études de genre, il suffisait de partir des réflexions classiques en sociologie de l'éducation qui considèrent que l'éducation a une *fonction sociale* : « Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (Durkheim, 1966 [1922] : 8).

¹ La politisation peut être définie comme le « processus par lequel des questions ou des activités se trouvent dotées d'une signification politique et, par conséquent, sont appropriées par les acteurs impliqués dans le champ politique (élus, partis, journalistes politiques, porte-parole de mouvements sociaux, etc.) et, parfois, font l'objet d'une réponse par les institutions politiques (par exemple sous la forme d'une politique publique » (Nay, 2008).

Je débute mes observations de terrain dans les salles de classe à la rentrée 2011, ainsi que des entretiens avec les adultes qui interviennent dans les séances d'éducation à la sexualité. Les questions de départ qui m'animent étant encore à un stade exploratoire, le début de l'enquête se fait sans avoir pré-déterminé une problématique : la première grille d'entretien que j'élabore contient ainsi des questions vastes qui incitent les interviewés au récit et à la description des actions.

1. LES PREMIÈRES OBSERVATIONS

Quelques mois après le début de mon terrain, le premier bilan fait apparaître deux points sensibles dans les situations observées en classe comme dans les entretiens. Le premier concerne le sujet de l'homosexualité. Ce n'était à vrai dire pas une grande surprise étant donné ma grille de lecture au prisme du concept d'hétéronormativité¹ que m'avaient apporté mes lectures en études de genre. L'homosexualité est un sujet délicat pour beaucoup d'intervenants qui me disent être mal à l'aise lorsque surgissent des questions ou des réactions des élèves sur ce sujet. Dans le guide des interventions en éducation à la sexualité publié par le Ministère de l'Éducation nationale, l'homosexualité est d'ailleurs considérée comme une « question difficile » (DGESCO, 2008a : 44).

Je n'avais en revanche pas anticipé le second sujet qui s'est avéré aussi sensible que le premier : la religion, et plus particulièrement la religion musulmane. Une des difficultés énoncée dans le guide d'intervention concerne la « diversité culturelle » qui peut caractériser le groupe d'élèves, l'intervenant risquant de se trouver « démuni devant les différences culturelles et religieuses » (DGESCO, 2008b : 11). Dans les entretiens

¹ Cynthia Kraus en donne la définition suivante : l'hétéronormativité désigne « le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable » (Kraus, 2005, 24).

également, la religion pose problème à la majorité des intervenantes, blanches et non musulmanes, que j'ai rencontrées.

Existe-t-il un point commun entre ces deux sujets ? Cette question simple m'amène à une piste fondamentale dans mon travail : la manière dont ces « problèmes » sont résolus repose sur un même principe, celui de l'assignation à la sphère privée.

« L'identité sexuelle, les rôles sexuels et les stéréotypes appartiennent à la sphère publique, ils sont connus de tous dans une société donnée. En revanche, *l'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles font partie de la sphère privée* » explique le guide d'intervention en éducation à la sexualité de l'Éducation nationale (DGESCO, 2008b : 29 [je souligne]). Concernant la religion, le ministère rappelle également son appartenance à la sphère privée en réaffirmant le cadre de la laïcité à la française qui exclut la religion de l'École chargée de garantir le « respect des consciences » et le « respect de la vie privée » (MEN, 2003).

Les sujets qui suscitent un malaise sont ainsi tous deux traversés par la frontière public/privé et se retrouvent assignés à rester du côté du privé – c'est-à-dire à rester invisible dans la sphère publique de l'École.

Or ce qui est intéressant, c'est que cette frontière n'est pas définie une fois pour toute : elle est l'enjeu de luttes politiques pour la déplacer. Mon sujet dans son ensemble en constitue un exemple, puisque avant les années 1970 l'éducation à la sexualité ne faisait pas l'objet d'une éducation publique et restait communément considérée comme une prérogative de la sphère familiale.

2. LA FORMULATION PROGRESSIVE DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier constat m'amène à formuler plus précisément la problématique qui guidera la thèse : *comment se produit et se négocie la frontière public/privé dans le cadre de l'institution scolaire sur les questions de sexualité ?*

Le travail sur la notion de frontière rejoint des écrits qui portent sur la construction sociale du politique, tels ceux de Lionel Arnaud et Christine Guionnet qui s'intéressent aux processus de politisation et dépolitisation : en mobilisant la notion de « frontière du politique », il ne s'agit pas pour les auteurs « de tracer [eux]-mêmes des limites susceptibles de marquer une quelconque essence du politique et de l'apolitique, mais tout au contraire d'analyser, loin d'une appréhension "substantielle", la construction sociale variable et constante des limites du politique et de l'apolitique, les déplacements incessants de ces bornages établis plus ou moins consciemment par les acteurs¹ » (Arnaud et Guionnet, 2005 : 16-17).

Au travers de ce nouvel angle, je retravaille ma grille² de questions pour les entretiens et introduit de nouvelles thématiques. Il s'agit de creuser ces premières pistes autour des deux sujets sensibles pour voir ce qui apparaît sur le long terme.

Je commence par réfléchir au sujet de l'homosexualité dans l'éducation sexuelle, notamment parce que plusieurs « polémiques » médiatiques sur ce thème se succèdent au début des mes recherches : en 2010, un dessin-animé³ destiné aux classes de primaire

¹ En ce sens, précisent les auteurs, lorsque nous évoquons des phénomènes de déplacement des frontières, c'est donc essentiellement par rapport à une référence minimale sur laquelle la grande majorité des acteurs s'accordent à parler de "politique" » (Arnaud et Guionnet, 2005 : 17).

² Disponible en annexe 1.

³ Il s'agit du dessin-animé *Le baiser de la lune* qui raconte une histoire d'amour entre deux poissons mâles (Watel, 2010).

qui aborde l'homosexualité est critiqué par Christine Boutin, alors présidente du Parti Chrétien Démocrate, dans une lettre qu'elle adresse au Ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel : « Ce film bafoue le principe de la neutralité de l'enseignement public en s'immisçant dans la conscience et l'intimité des enfants sans égard pour la responsabilité éducative de leurs parents » (lettre du 29 janvier 2010). Un peu plus d'un an plus tard, au printemps 2011, c'est l'ouverture d'une controverse beaucoup plus vaste à propos du contenu des manuels de Sciences et vie de la terre qui aborderont à la rentrée les notions de genre, d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle – notions rassemblées sous l'expression de « théorie du genre » par les opposants au nouveau programme scolaire.

Malgré les confrontations d'argumentaires aux fins contradictoires, *un même principe motive les prises de position des différents protagonistes* qui prennent part à la controverse autour de la « théorie du genre ». Du côté des opposants, la « théorie du genre » doit être retirée des programmes car elle porterait atteinte à la neutralité de l'enseignement scolaire en se situant du côté de l'idéologie et non de la science. De l'autre côté, les défenseurs des nouveaux programmes critiquent ces mobilisations des catholiques et des députés de la droite populaire en les désignant comme une intrusion des croyances religieuses dans la sphère de l'Éducation nationale, dont la neutralité se trouverait alors menacée. Enfin, du côté de l'institution, on retrouve ce même principe affirmé dans la charte nationale d'intervention en éducation à la sexualité dans les collèges et lycées (2013)¹ : parmi les « principes éthiques » énoncés dans le texte, il est souligné l'importance de « respecter les principes de laïcité et de neutralité ».

Cette symétrie de positions pourtant antagoniques me semble intéressante à interroger dans la mesure où la « neutralité » devient l'enjeu d'une lutte de définition intimement liée au déplacement de la frontière entre sphère publique et sphère privée sur les questions de sexualité. La problématique se précise pour prendre sa forme définitive :

¹ Disponible en annexe 2.

Comment se recompose le principe de « neutralité » de l'institution scolaire quand la frontière entre le public et le privé sur les questions de sexualité se déplace ?

L'enjeu de cette thèse est de cerner comment ce principe de neutralité, qui s'affirme et s'impose avec autant d'évidence, armé du poids de l'autorité transcendante d'une valeur prétendument sans passé, est en réalité ancré dans *des situations contingentes qui reposent sur l'équilibre de diverses forces politiques*.

Avant de présenter plus en détail le terrain sur lequel j'ai décliné cette problématique, il convient de proposer une première définition de « l'éducation à la sexualité en milieu scolaire » : de quoi s'agit-il dans la pratique, et comment la définir dans le cadre de ce travail ?

3. UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

En pratique, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire recouvre deux dimensions : les cours de sciences et vie de la terre (SVT), et des séances de discussion de deux heures animées par une association (comme le Planning Familial), une infirmière scolaire, ou encore un personnel de l'établissement qui s'est formé. La loi préconise depuis 2001 la tenue de trois séances chaque année, de la fin de la primaire à la fin du lycée. En réalité, ce sont en grande majorité les élèves de quatrième et de troisième qui en bénéficient¹.

¹ Pour un état des lieux de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité en France, voir Partie 3 / chapitre liminaire.



Figure 0 : Séance d'éducation à la sexualité avec des élèves de 4^{ème}, 2012.

[source : Le Bien public, photo : X.D.]

Dans ces séances, il n'y a pas de programme scolaire comme il en existe pour les cours de SVT. Cependant, des contenus, des savoirs et des objectifs sont relayés dans les formations à destination du personnel de l'Éducation nationale, ainsi que dans les guides et les circulaires publiés par le ministère afin de créer une « culture commune »¹ en éducation à la sexualité.

Dans le cadre de ce travail de recherche, je propose de définir l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme la combinaison d'un *ensemble de discours* sur la sexualité des jeunes (cette « culture commune »), associé à un ensemble de *pratiques professionnelles*. Pour la définir plus précisément, il faut donc commencer par identifier les acteurs qui produisent ces discours, et ceux qui mettent en œuvre.

¹ Le terme de « culture commune » est repris d'une formation académique à laquelle j'ai participé en 2011 : l'objectif annoncé par la formatrice était celui de « *la construction d'une culture commune pour tous les intervenants en éducation à la sexualité* ».

- Qui écrit sur l'éducation sexuelle ?

En tant qu'objet d'étude, l'éducation sexuelle est très majoritairement investie par des professionnels de la psychologie, de la psychiatrie, de la psychanalyse et par des praticiens spécialisés en sexologie¹. L'institutionnalisation universitaire de la sexologie en France est d'ailleurs concomitante à celle de l'éducation sexuelle dans les écoles.

À ces écrits qui se présentent comme des discours d'expertise, s'ajoute un ensemble de productions écrites par des protagonistes qui cherchent à prendre part à la définition de l'éducation sexuelle : des acteurs du champ religieux, des associations féministes, des associations de parents d'élèves...

Bien que je m'intéresse à l'éducation sexuelle en milieu scolaire, les discours produits par les acteurs hors Éducation nationale ne peuvent être passés sous silence. Il s'agit ici du principe méthodologique de l'inter-discursivité, décrit par Juliette Rennes en ces termes : « quant au choix de construire comme objet d'étude une controverse [...], il est marqué par la certitude que l'intelligibilité sociale d'un discours idéologique donné se trouve en bonne partie dans le(s) discours antagoniste(s) » (Rennes, 2007 : 17). Les discours s'enchevêtrent, se construisent ensemble, parfois en s'ignorant, d'autres fois en se confrontant.

- Qui met en œuvre ?

La mise en œuvre de la politique d'éducation à la sexualité amène à définir différents niveaux. Dans son ethnographie « de l'hôpital à l'État », Nicolas Belorgey distingue quatre niveaux d'une action publique :

¹ Pour une approche critique, voir : Ferrand, 2010.

- *les destinataires* ;
- *les acteurs publics du premier degré*, « ceux dont les faits et gestes font en pratique la politique publique concernée » ;
- *les acteurs publics du second degré*, qui ont un rôle d'intermédiaire et « dont l'action est nécessaire pour que les normes édictées à cet endroit ne restent pas lettre morte » ;
- *les concepteurs*, soit le niveau de la « définition des normes légitimes du secteur ». « Ces règles sont souvent des compromis temporaires entre factions durablement rivales » (Belorgey, 2012 : 13).

Belorgey invite à naviguer entre ces différents niveaux d'action publique afin d'éviter l'ethnocentrisme de positionnement : la prise en compte des quatre niveaux « permet de décrire l'ensemble d'une action publique, de la saisir non pas comme une intention plus ou moins bien réalisée, mais par regroupement de tous les types d'actions qui la composent » (2012 : 15).

Les concepteurs de l'éducation à la sexualité travaillent au sein de l'administration centrale dans deux unités administratives : le *Bureau de la Santé, de l'Action Sociale et de la Sécurité* (BSASS) rattaché au ministère de l'Éducation nationale par le biais de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, et *l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé* (INPES) placé sous la direction du ministère de la Santé. Ces administrations élaborent un cadre d'intervention en délimitant les objectifs de l'éducation à la sexualité et les moyens d'y parvenir, définissent des normes professionnelles en assurant la diffusion d'une « culture commune » en éducation à la sexualité par le biais des formations continues pour le personnel de l'Éducation nationale.

Les acteurs publics du second degré se situent au niveau de l'académie : les personnels du rectorat, les chargés de mission, les formateurs au niveau académiques sont ceux qui sont censés relayer les impulsions de l'administration centrale.

Les acteurs publics du premier degré sont tous les intervenants qui animent les séances d'éducation sexuelle en classe : professionnels associatifs, infirmières scolaires, ou personnel de l'établissement.

Le dernier niveau est le seul que je n'ai pas intégré dans cette recherche : celui des destinataires, à savoir les élèves. J'ai en effet fait le choix de centrer ma démarche sur les acteurs qui produisent les normes – sans préjuger d'une relation simple et directe entre la production et la réception (Garcia, 2011 : 10).

4. PRÉSENTATION DU TERRAIN

Entre 2010 et 2014, j'ai réalisé une cinquantaine d'*entretiens* avec les acteurs des différents niveaux, de la conception dans les bureaux ministériels à la mise en œuvre dans la salle de classe :

- Responsables au niveau des ministères de la Santé et de l'Éducation ;
- Personnels des centres de planification familiaux et des associations agréées par le ministère pour intervenir dans les établissements scolaires ;
- Responsables au niveau académique, responsables au niveau régional ;
- Personnels d'établissements – enseignants, infirmiers, etc.

Ces entretiens sont complétés par des *observations participantes dans les formations* en éducation à la sexualité proposées aux intervenants par le ministère de l'Éducation nationale, ou par certaines associations. J'ai ainsi observé 5 formations différentes, recouvrant un total de 90h00.

J'ai également effectué des *observations non-participantes dans les séances d'éducation à la sexualité* dans des classes de primaire, de collège et de lycée, dans des établissements publics et privés sous contrat de l'académie de Lille. Les 35 séances observées recouvrent au total 64 heures d'observations en classe.

Cette enquête de terrain¹ est complétée par une analyse de la littérature spécialisée produite par les acteurs étatiques et non étatiques (guides d'interventions, ouvrages d'expertises, manuels scolaires de sciences et vie de la terre, documents d'information destinés aux adolescents, etc.).

Enfin, pour la partie historique, j'ai procédé à une analyse de la littérature grise produite depuis les années 1970 et au dépouillement du quotidien *Le Monde* depuis les années 60 pour repérer les moments de controverses autour de l'éducation sexuelle à l'école².

Les *discours publics* sur l'éducation à la sexualité sont ainsi au centre de l'analyse : les livres publiés, la littérature grise institutionnelle, les textes réglementaires, mais aussi les brochures, tracts et articles de presse.

L'intérêt de la diversité de ces sources écrites réside dans le fait qu'elles sont soumises à différents régimes de justification, et permettent de prendre en compte des acteurs variés. Ce qui les rassemble est le fait qu'elles donnent corps à la *publicisation de désaccords*. Ce qu'elles ne disent pas, en revanche, c'est l'existence de luttes internes.

Pour donner un exemple de cette limite, une instance comme le Conseil Supérieur d'Information et d'Éducation Sexuelle existe dans mon travail à travers les débats qu'il suscite et à travers les rapports qu'il produit. Mais les sources utilisées ne me donnent

¹ Pour voir le détail des entretiens, des observations, et avoir des précisions sur la méthodologie : se référer au chapitre liminaire de la partie 3.

² Le détail de ces sources et de la méthodologie se trouve dans le chapitre liminaire de la partie 1.

pas accès à des récits de l'intérieur, à une vision des désaccords internes (sauf pour la période plus contemporaine grâce aux entretiens). Il s'agit là d'un choix assumé : celui de me concentrer sur les discours publics, et de privilégier la prise en compte d'une multiplicité d'acteurs plutôt que de multiplier les sources au sujet d'un acteur.

5. POSITIONNEMENTS ET CONTRADICTIONS

L'utilisation croisée des observations et des entretiens est un choix classique en sociologie. Je voudrais ici rapidement revenir sur les questionnements épistémologiques qui ont traversé ce travail de recherche, et qui n'ont pas été à ce jour résolus.

Ces questionnements se situent dans la filiation des études féministes que j'ai découvertes lors de mon année d'étude à l'université d'Ottawa¹ au Canada en 2008. Cet héritage théorique induit un changement dans mon rapport aux savoirs ; je découvre des écrits critiques sur la science, sur la manière dont elle se construit. Tout est remis en question : pas de neutralité ni d'objectivité en science, me disent les épistémologues féministes. « Qui étudie qui? » « Qui parle au nom de qui ? » demandent-elles. « Elles ont refusé de séparer les savoirs de la question de *qui* produit ces savoirs et *comment* ils sont produits » (Despret, Stengers, 2011).

Que faire de cet héritage ? Au moment où je rédige cette thèse, cette question n'est toujours pas résolue².

¹ Je remercie ici Linda Pietrantonio et Dominique Bourque, professeures à l'Université d'Ottawa, pour l'électrochoc épistémologique et politique qu'elles ont provoqué dans mon parcours intellectuel grâce à leurs cours.

² Je n'ai pas trouvé de réponses qui me satisfaisaient personnellement dans le champ universitaire. C'est une des raisons pour laquelle j'ai décidé d'aller jusqu'au bout de ma thèse avant de me rediriger vers d'autres façons d'appréhender le réel à travers la réalisation de films documentaires, activité dans laquelle j'évolue actuellement.

« À *quels savoirs* voulons-nous prendre part ? *Comment* voulons-nous y prendre part ? ». Ces questions, des femmes universitaires se les sont posées depuis qu'elles sont entrées et se sont fait une place dans l'université. Elles ne voulaient pas forcément y réfléchir, mais elles ont dû le faire, tout simplement pour prouver qu'elles avaient leur place à l'université. Et toutes n'ont bien entendu pas fait les mêmes choix ni trouvé les mêmes réponses.

« Contester la manière dont se définit la science, en ce compris l'exigence toute politique, de séparer la science de la politique, c'était prendre le risque de s'entendre dire que, quoi qu'on propose, ce n'était pas de la science, c'est-à-dire de donner des arguments tout faits à ceux qui vous excluront. Ne pas le faire n'est pas une simple mesure de prudence, c'est un choix, et un choix qui coûte. Car c'est accepter, pour faire changer une science, pour l'amener à s'adresser autrement à l'un de ses objets, d'employer des moyens qui, puisqu'il s'agit de ne pas susciter les accusations des collègues, reviennent à cautionner l'opposition entre science et opinion » (Despret, Stengers, 2011 : 46-47).

Voilà à peu près où j'en suis lorsque je débute ma thèse en septembre 2011 : me demander que faire de cet héritage, me demander quels choix je vais faire et ce que cela va me coûter. Et cela a bien entendu eu des conséquences sur la manière dont j'ai construit mon objet de recherche dans une institution où la règle est d'opposer science et opinion.

Françoise Sironi parle de « la nécessité non pas seulement de construire un objet, mais surtout de "bien le traiter", de le faire vivre sans que l'institution ne le tue » (Despret, Stengers, 2011). Je crois bien que j'ai adopté la démarche inverse : formater un objet tel que je pensais qu'il s'intégrerait à l'institution, pour être sûre d'y trouver une place – et un contrat doctoral. J'ai en effet pensé mot clé, stratégie, en essayant bien sûr de relier tout ça à mes intérêts personnels autour des études féministes, de la sociologie du genre

et des sexualités. Ces mots clés pour la thèse, c'était « politique publique » et « santé publique ». Je travaille donc sur la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

J'étais tout à fait consciente de ce formatage de mon projet de mémoire puis de thèse. J'ai d'ailleurs effacé de la bibliographie de mon projet de thèse toutes les références aux études de genre ou aux études féministes. Mais je me disais qu'une fois entrée, une fois le contrat doctoral décroché, je l'orienterais tel que je souhaiterais. Sauf que j'ai continué sur la même lancée, par désarroi devant la crainte de ne pas être comprise ou reconnue dans mon travail peut-être, par facilité sans doute. Je ne me suis pas interrogée sur ce que je voulais faire de ce travail et sur *comment* je souhaitais le faire.

J'ai commencé la thèse en partant rapidement sur le terrain, pensant résoudre ces questions plus tard. Mais au moment de faire le bilan de ce travail, les questions non seulement resurgissent, mais se multiplient.

- La question des méthodes

J'ai employé les méthodes classiques en sociologie : entretiens semi-directifs, observations participantes et non-participantes. Or j'éprouve un certain malaise avec ces méthodes, mais il était finalement peut-être plus confortable pour moi de nier ce malaise pour continuer à employer des méthodes pour lesquelles j'étais sûr de ne pas avoir à me justifier. Et puis aussi parce que je ne savais pas comment faire autrement.

J'ai été « réconfortée » lorsque j'ai lu le livre *Les faiseuses d'histoire*. D'autres universitaires se posaient les mêmes questions et mettaient des mots sur le malaise que j'éprouvais. C'est le cas de Benedikte Zitouni à propos de la méthode des entretiens qu'elle choisit finalement d'abandonner :

« J'ai dû abandonner une pratique que j'aimais bien a priori : les interviews dites qualitatives, prises sur le vif et sur le terrain. J'ai toujours eu l'impression que je leur volais leurs mots, aux interviewés, parce que je

reprenais littéralement ce qu'ils disaient sans qu'ils aient pu réfléchir à cette littéralité, sans qu'ils aient pu construire leur propos en connaissance de cause. Du coup, à cause de ce malaise, j'ai dû me rabattre sur des documents et des discours construits, stylisés, faits pour exister dans le monde, dont les auteurs assumaient l'existence et que je pouvais alors reprendre tout en devant les prendre au sérieux, puisqu'ils étaient assumés par leurs auteur/e/s » (Despret, Stengers, 2011 : 154).

Cette réflexion sur les méthodes me permet de critiquer la façon dont j'ai choisi de procéder. Même en essayant de respecter au maximum le contexte des propos tenus par tel ou telle interviewé, il y a toujours cet effet de l'écrit sociologique qui fige une parole à un instant T et l'ancre dans l'écrit alors que le contexte d'énonciation est celui d'une oralité en mouvement, d'une relative spontanéité de la pensée qui serait sans doute formulée autrement si l'interviewé avait l'occasion de relire son entretien retranscrit mot-à-mot. Le tiraillement entre la situation d'enquête, et le moment de l'écriture et de l'analyse est préoccupant.

- La question des relations

Le cœur où en tout cas un des noyaux du problème tel qu'il se pose, c'est la question des relations qui se créent (ou plutôt qui ne se créent pas) avec les personnes rencontrées sur le terrain. Je voudrais essayer de travailler avec les gens, et non pas sur eux. Or jusqu'à présent, tout ce que j'ai fait dans le cadre universitaire va dans le sens contraire de cette envie.

Faire du terrain au coup par coup, aller voir des séances d'éducation à la sexualité pendant 2h00 ou 4h00, ne plus remettre les pieds dans cet établissement, passer à un autre... Apparition, disparition, pas le temps de créer des liens. Je ne dis pas non plus qui je suis, je ne dis pas mon féminisme : je suis dans tout ce qu'il y a de plus classique en sociologie qui consiste à penser que l'enquêteur doit en dire le moins possible sur sa

recherche, ses problématiques et son positionnement afin de ne pas « biaiser » les « données » recueillies.

Ce silence face aux enquêtés est aussi lié au fait que nous, chercheurs, apprenons toujours à nous considérer dans une temporalité différente. Une enquêtée : « j'avoue que toutes ces études, c'est super, mais les réponses ? On est en attente de réponses. Les réflexions, ça va bien un moment. Des études de 4, 5 ans... et après, au bout de 5 ans, ben les codes ils ont changé. Et il faut repartir sur autre chose. Certes c'est bien, on répond à la demande d'il y a 10 ans... ».

Tout cela m'amène à la question de la réception. Je pense qu'il y a une forme de violence dans le fait de ne pas créer d'échange avec les personnes rencontrées, et de leur livrer notre travail universitaire qui décortique chaque propos que telle personne a tenu il y a des années, sans se rappeler de la discussion, et sans savoir que ses propos allaient être disséqués, fragmentés, analysés.

- La question de la responsabilité

Le choix de la méthode de l'observation non-participante m'a posé plusieurs fois des problèmes « éthiques » : dois-je m'interdire de réagir lorsqu'une intervenante énonce une information fausse ? Lorsqu'elle humilie un élève qui pose une question sur l'homosexualité ? Lorsqu'elle ignore une question ?... Ces situations sont arrivées à plusieurs reprises pendant mes observations en classe. J'ai choisi de rester silencieuse sur le moment, et d'échanger avec l'intervenante après la séance. Mais cela ne change pas le fait que les élèves, eux, repartent avec une information fausse, ou une humiliation.

Notes de terrain
Journée d'observation dans un collège privé
avec l'association le *CLER Amour et Famille*

Lundi 26 mai 2014

Le midi suite au déjeuner, nous sommes invitées à prendre le café dans le bureau du directeur. La directrice adjointe est là, le CPE et une prof. C'est l'occasion de faire un point sur les interventions du matin, et sur la manière dont le CLER intervient. C'est en effet la première année où le CLER intervient dans cet établissement qui faisait auparavant appel au centre de planification familiale. Mais le directeur a souhaité changer d'intervenantes car il voulait « quelque chose en plus » dans les messages adressés aux jeunes. Le CLER revendique clairement son discours sur l'amour et la nécessité de faire le lien entre « le cœur, le corps et l'esprit ».

Cet échange est l'occasion pour les personnes de l'établissement de raconter quelques anecdotes sur les problèmes rencontrés dans l'établissement par rapport à la sexualité.

Le directeur raconte le cas d'une élève « mythomane » qui « s'inventait une vie ». Elle avait envoyé des messages à un garçon en lui racontant que son père la battait et qu'elle était enceinte. Elle était venue un jour au collège avec un coussin sous son pull. Le père et la fille ont été convoqués par le directeur. Le directeur a conseillé au père d'emmener sa fille

consulter un psychologue mais le père assurait que tout allait bien, et que sa fille lui avait dit qu'elle n'avait pas fait ça.

Tout le monde autour de la table est d'accord pour la considérer comme une malade mentale qu'il faut soigner. Personne ne fait l'hypothèse d'un appel à l'aide pour une situation de maltraitance et/ou d'inceste. Je ne dis rien non plus, car j'ai peur de mettre en porte à faux les intervenantes du CLER qui ne décèlent pas la situation de violence sexuelle potentielle. J'en parle à la responsable des interventions scolaires du CLER lorsqu'elle me raccompagne à la fin de la journée. Elle me confirme que c'est tout à fait possible et qu'elle n'y avait pas pensé. Elle est conseillère conjugale et familiale et elle travaille avec des jeunes sur la sexualité depuis des années. Quand elle me dépose à Lille, je me sens mal, envie de vomir, dégoût de toute cette journée qui me remonte dans la gorge, dégoût de mes sourires aux intervenantes, désespèrement d'avoir assisté sans rien faire ni dire à des sessions de lobotomie aux antipodes de mes connaissances et de mes convictions. Pendant la journée, j'ai eu envie de faire de l'éducation à la sexualité pour ne pas laisser le déni, le sexisme, se transmettre si simplement. A deux reprises dans la journée, les élèves ont fait référence à l'agression sexuelle d'une femme dans le métro lillois et à la non-réaction des passagers. Aujourd'hui, je ne me sens pas mieux que ces lâches anonymes. J'ai vu, je n'ai rien dit. Non-assistance à personnes en danger, d'autant plus fragiles qu'elles sont malléables par un discours qui bénéficie de toute l'aura et de toute l'autorité du cadre scolaire, de la parole adulte qui passe pour sage et éclairée.

6. ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE

L'éducation sexuelle est abordée par des sociologues, des politistes ou des historiens dans des travaux qui portent sur des objets variés : la démographie au ^{xxe} siècle (De Luca Barrusse, 2010), la prostitution et le péril vénérien au ^{xixe} siècle et au début du ^{xxe} siècle (Corbin, 1982), la sexologie en tant que savoir et domaine d'expertise sur les sexualités (Giarni, 2007 ; Chaperon, 2012), les « politiques de la sexualité » en France (Mossuz-Lavau, 1991) ou encore la morale familiale et/ou religieuse (Donzelot, 2005 (1977) ; Sèvegrand, 1995 ; Béraud, 2013). Ce sont ainsi des thématiques et des sources variées qui caractérisent le corpus éparpillé des recherches sur l'éducation sexuelle s'intégrant la plupart du temps dans une problématique plus vaste.

La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France a fait principalement l'objet de recherches historiques et de quelques enquêtes sociologiques¹. Elle a été étudiée sous des éclairages divers – sa « médicalisation » (Giarni, 2007), la prise en compte du genre dans sa mise en œuvre (Jasmin, 2009 ; Devieille, 2013), son inscription dans les lois et dans les mœurs (Mossuz-Lavau, 1991) – mais elle n'a pas fait l'objet de travaux de sciences politiques. Il s'agit pourtant d'un secteur d'intervention étatique à part entière, doté d'un bureau spécialisé au sein du ministère de l'Éducation nationale, régulé par des contrats-cadre entre Éducation nationale et ministère de la Santé, encadré par des circulaires et par des conventions interministérielles. Le silence des sciences politiques contraste avec les débats houleux qui agitent régulièrement la scène médiatique, où les tribunes des opposants s'inquiètent de l'intrusion de l'École dans l'éducation sexuelle des enfants et des adolescents : plus de quarante ans après son entrée dans la sphère de l'enseignement publique, la légitimité de l'intervention étatique en matière d'éducation à la sexualité n'est toujours pas entièrement acquise.

¹ Les travaux centrés sur les politiques de prévention du sida sont beaucoup plus nombreux, mais la prévention en matière d'IST ne constitue qu'une partie de l'éducation à la sexualité.

Le peu de travaux de sciences politiques qui prennent pour objet d'étude une action publique au sein du secteur de l'Éducation nationale est à replacer dans le contexte plus vaste d'un relatif désintérêt de la discipline pour les politiques d'éducation en générale. D'après Hélène Buisson-Fenet, ce n'est que récemment que certains travaux ont investi ce champ de recherche en France (Dutercq, Van Zanten, 2001), avec notamment un renouveau des approches comparatives (Buisson-Fenet, 2007). Jusqu'alors, sociologues et historiens étaient seuls à avoir exploré ce vaste champ d'étude : « aux historiens l'identification des programmes d'action, des mesures gouvernementales et des réformes, l'analyse des changements et des continuités, l'examen de l'articulation entre les "cultures locales de l'école" et les contributions institutionnelles à la production des identités nationales. Les sociologues pouvaient alors s'attribuer, au travers des trajectoires scolaires, le monopole des travaux sur la reproduction des inégalités de type social, territorial ou bien de genre » (Buisson-Fenet, 2007 : 386).

Pourtant, l'Éducation nationale est un secteur d'action publique presque « idéal-typique » au regard de la définition la plus « classique » de l'action gouvernementale : elle est régulée par une combinaison spécifique de lois (code de l'Éducation nationale, qui traite des grands principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires), elle constitue l'un des postes les plus importants de dépense publique, elle est dotée d'un corps de fonctionnaires et d'administrations bureaucratiques chargées de mettre en œuvre les mesures prises, elle se caractérise par des instruments de gouvernement originaux (*i.e.* la carte scolaire – Obin, Van Zanten, 2008), etc. Ainsi, comme s'étonne Hélène Buisson-Fenet devant le constat du peu de travaux sur l'action publique enseignante, « on aurait pourtant pu croire que le "design" du paysage éducatif français en ferait une figure institutionnelle exemplaire pour l'analyse des politiques publiques » (2007 : 386).

C'est à un renouveau de la discipline qu'encourage Frédéric Sawicki dans le numéro de la revue *Politix* portant pour la première fois en France sur les « politiques scolaires ». Partageant le même constat d'un « long désintérêt de la science politique française pour

les politiques et les institutions scolaires, si l'on désigne par là les programmes d'actions publiques et les modes et instruments de gouvernement et d'administration qui concernent l'enseignement primaire et secondaire (Sawicki, 2012 : 10), il note cependant « l'émergence récente d'une génération de politistes et de sociologues qui a entrepris de compléter les approches centrées sur les établissements et les usagers de l'École par une investigation des acteurs et des instances gouvernementaux, nationaux et internationaux, qui élaborent et légitiment les grandes orientations et les nouveaux instruments des politiques scolaires et éducatives » (2012 : 10).

En prenant pour objet l'action étatique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, la présente recherche souhaite ainsi s'inscrire dans la dynamique récente que connaît le champ d'étude des politiques d'éducation en sociologie de l'action publique. Pour cela, je propose d'explorer des concepts issus d'influences théoriques diverses.

7. INFLUENCES THÉORIQUES

Le premier bagage théorique que j'ai voulu renforcer est celui qu'on appelle aujourd'hui « la sociologie des controverses », et qui commence à être utilisé dans des travaux de science politique (par exemple : Hayat, 2012). Pour aborder la politique d'éducation à la sexualité au travers de ses controverses, une clarification des différentes notions utilisées comme synonymes dans le langage commun est nécessaire : quelle différence entre une polémique, une controverse, une affaire, un scandale ?... Un chapitre liminaire à la première partie propose un point théorique afin de situer la présente recherche dans ce cadre d'analyse.

La seconde influence théorique, déjà évoquée, est celle des « études de genre » (Bereni *et al*, 2008), vaste ensemble lui-même traversé par des courants différents. Je propose une incursion dans les différentes façons de penser l'éducation sexuelle au prisme du genre dans la deuxième partie (chapitre 3).

Enfin, je tente de faire dialoguer dans ce travail la sociologie de l'action publique (Dubois, 1999 ; Lascoumes, Le Galès, 2007 ; Belorgey, 2012) avec une analyse des techniques de gouvernement (Foucault, 2001 ; Fassin, Memmi, 2004) et des instruments des politiques publiques (Lascoumes, Le Galès, 2007). Ces cadres théoriques seront présentés au fur et à mesure qu'ils sont mobilisés.

8. COMBINER DES APPROCHES, CUMULER LES HISTOIRES

À la sociologie des controverses, je dois la liberté que j'ai prise d'expérimenter différents regards, outils et niveaux d'analyse dans ce travail. En effet, j'ai trouvé dans les écrits de Dominique Pestre un encouragement à combiner des approches théoriques variées et à proposer *plusieurs récits de l'éducation à la sexualité en France*.

« Une sorte de rigueur froide et systématique peut en venir à trop normer le travail des sciences sociales – et surtout à faire oublier l'évidence qu'il est de bonne politique, si le but est de pénétrer la complexité de tout objet (ici des systèmes sociaux), de *savoir alterner, de savoir varier les modes et niveaux d'analyses, les outils et les cadres de jugement, les regards et les valeurs au nom desquelles on mène l'investigation* – de retenir, plus fondamentalement, qu'il n'est pas de méthode ou de posture privilégiée, d'espace social ou intellectuel unique à partir duquel les mortels puissent parler de façon définitive. [...] Il faut *construire des images différentes qui seront peut-être complémentaires. Le risque est bien sûr celui de l'éclatement, de la perte de la (sacro-sainte) cohérence*. Mais tourner le dos à la complexité intrinsèque du monde [...] ne peut être la solution, nous en convenons tous. Aussi est-il préférable de créer des gammes d'images construites à partir d'approches et d'*a priori* différents, des images permettant de meilleures prises – que de s'arrêter à l'élaboration d'épures méthodologiquement imparables mais par trop partiales et infidèles à la variété des situations » (Pestre, 2007 : 37-38 [je souligne]).

Pour rendre compte de différentes « gammes d'images », je propose de raconter trois histoires de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France. Ces trois récits répondent à la même problématique que j'aborde en analysant la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire :

Comment se recompose le principe de « neutralité » de l'institution scolaire quand la frontière entre le public et le privé sur les questions de sexualité se déplace ?

- **Histoire 1 : L'éducation sexuelle comme débat permanent**

Pour saisir comment et en fonction de quoi se déplace la frontière public/privé, je m'intéresse plus particulièrement dans la première partie de ce travail aux moments de controverse, qui sont à comprendre comme des moments de négociations de cette frontière.

L'ordre sexuel et la neutralité de l'institution scolaire apparaissent comme des enjeux de luttes qui re-structurent le champ politique : les intérêts et les arguments qui s'assemblent et se confrontent en situation de controverse vont participer à redéfinir, à re-négocier les catégories de l'action publique en matière d'éducation à la sexualité.

Le cadre théorique privilégié ici est bien entendu celui de la sociologie des controverses, qui permet d'éclairer ces enjeux de négociations et de catégorisations. Ce choix théorique a une implication sur la méthodologie : l'analyse de l'action publique dépasse largement le cadre des institutions étatiques pour s'intéresser aux acteurs et aux actrices « officieux » d'une politique publique, autrement dit tous les acteurs qui participent à la controverse. Les protagonistes de cette première histoire de l'éducation sexuelle sont donc variés : des associations catholiques aux experts en sexologie, l'éducation sexuelle est racontée comme celle d'un débat permanent.

- **Histoire 2 : La construction d'un consensus**

Le deuxième récit part d'une hypothèse *a priori* en contradiction avec le récit précédent : l'éducation à la sexualité est parvenue à s'institutionnaliser sur la base d'un consensus. Il s'agit dans cette histoire de mettre à l'épreuve la thèse suivante : la recomposition du principe de neutralité de l'institution scolaire sur les questions sexuelles à l'École s'opère dans les termes d'une *sanitarisation des enjeux relatifs à la sexualité*.

En effet, malgré l'apparente diversité des thématiques et des objectifs de l'éducation sexuelle, il semble que tous les « problèmes » identifiés par les autorités publiques s'inscrivent dans une problématique commune, celle de la « santé sexuelle ».

Les protagonistes au cœur de cette histoire sont les acteurs étatiques : il s'agit des *fonctionnaires* qui travaillent au Ministère de la Santé ou au Ministère de l'Éducation nationale, et des *experts* à qui ils font appel pour concevoir les documents qui balisent les objectifs et les contenus de l'éducation sexuelle.

- **Histoire 3 : La neutralité à l'épreuve de la salle de classe**

Enfin, le troisième récit propose d'interroger les définitions à géométrie variable des catégories du « public » et du « privé » en matière de sexualité en éclairant *les versions divergentes de l'éducation sexuelle sur le terrain* : la principe de « neutralité » se retrouve mis à l'épreuve dans l'enceinte de la salle de classe.

Pour rendre compte de ces versions divergentes, je propose dans cette troisième partie de centrer à nouveau le regard sur les enjeux de négociation autour de la frontière public/privé. Il s'agit alors de voir comment le curseur de cette frontière se déplace au quotidien dans la pratique – par l'observation des séances en classe – et dans les discours des intervenants sur leurs pratiques – par le biais d'entretiens réalisés en

dehors des temps d'interventions scolaires. Ce sont ces *arrangements au quotidien* autour du public, du privé, de l'intimité en matière de sexualité qui sont au cœur de cette troisième approche de l'éducation sexuelle, dont les principaux protagonistes sont les intervenantes en milieu scolaire.

CHAPITRE LIMINAIRE VERS UNE SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES

Depuis les années 1970, le dossier de l'éducation sexuelle en milieu scolaire est passé par différentes *épreuves*. Pour Mohammed Nachi, une épreuve est un « moment d'incertitude et d'indétermination au cours duquel se révèlent, dans le flux de l'action, les forces en présence » (Nachi, 2006 : 57). Dans toute épreuve, il y a ainsi « un potentiel de subversion des rapports institués, qu'il revient aux chercheurs de prendre au sérieux » (Lemieux, 2008 : 10).

La première partie de cette recherche souhaite reconstituer ces moments d'incertitudes et leurs résolutions temporaires au travers d'une analyse des controverses qui ont jalonné et façonné les formes institutionnelles de l'éducation sexuelle en milieu scolaire à partir des années 1970.

Je propose, dans ce chapitre liminaire à la première partie, une brève introduction théorique et méthodologique à partir des écrits qui ont inspiré la mise en récit de l'éducation sexuelle comme « débat permanent ».

Que peut-apporter la sociologie des controverses à une socio-histoire de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire ?

1. SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES ET SCIENCE POLITIQUE

La sociologie des controverses s'est constituée depuis les années 1970 comme un courant de recherche reconnu et dynamique : elle a ses auteurs et ses ouvrages de référence, ses laboratoires de recherches, et des thématiques lui sont consacrées dans des revues scientifiques variées – parmi les plus récentes en France, on retrouve

Politix (2005), *Mil Neuf Cent* (2007), ou encore *Raisons Politiques* (2012)¹. Elle puise ses origines dans la sociologie des sciences puis dans le courant de la sociologie pragmatiste, dans des écrits qui ont privilégié d'abord l'analyse de controverses de type scientifiques ou sociotechniques².

Si dans les années 1970 les controverses en sciences dites « dures » ont constitué l'objet-modèle autour duquel s'est formé le squelette méthodologique de la sociologie des controverses, celui-ci est désormais articulé à des objets plus variés et s'étend aux processus de construction des savoirs en général – c'est l'objet d'un numéro de la revue d'histoire intellectuelle *Mil Neuf Cent* qui porte sur « les formes de la controverse » en littérature, en histoire, en philosophie... D'autres encore proposent d'utiliser la controverse comme *catégorie d'analyse* en s'attaquant à des objets qui la font sortir du cadre scientifique, savant, académique auquel elle est traditionnellement rattachée : qu'est-ce que produirait, par exemple, l'analyse de débats politiques pensés sous la forme de controverses ? Et plus généralement, qu'est-ce que l'utilisation du prisme de la controverse peut apporter au politiste ?

La controverse ne se laisse pas facilement saisir, alors que paradoxalement, elle peut sembler « bateau » au chercheur en science politique. « Pourquoi s'intéresser spécifiquement à la controverse ? » s'interroge David Smadja. « Ne s'agit-il pas d'un objet trop général, d'une notion trop vague, que tout politiste est nécessairement conduit à rencontrer à travers ses recherches [...] sous la forme de situations de débat caractérisées par une diversité d'intérêts, de valeurs et de croyances qui se confrontent les uns aux autres [...] ? » (2012 : 5).

¹ Des articles issus de ces numéros sont référencés par auteur dans la bibliographie thématique « sociologie des controverses ».

² Un point théorique sur la genèse de la sociologie des controverses dans les *science studies* et dans les écrits des sociologues se revendiquant du courant « pragmatiste » est proposé en annexe 3. Il n'est pas essentiel pour le cheminement méthodologique présenté dans ce chapitre liminaire, qui s'inscrit délibérément dans une approche qui s'inspire mais s'éloigne de ces travaux précurseurs.

Bien que dans le sens commun et dans son usage médiatique, ce terme soit utilisé pour qualifier des désaccords publics de nature variée, toutes les formes de débats publics ne prennent pas la forme de « controverse », et l'utilisation systématique d'une telle catégorie d'analyse dans une démarche scientifique résulterait d'une surinterprétation. Plutôt que de chercher à définir un « type » de débats politiques qui pourrait constituer l'objet d'une analyse en termes de controverse¹, je propose ici de rendre compte d'une étude de cas qui permette d'illustrer les apports de cette méthodologie en science politique. Il s'agit de l'article de Samuel Hayat qui porte sur les débats politiques autour de la notion de travail en 1848, période qu'il décrit comme « un moment de mise en discussion publique du socialisme » (Hayat, 2012 : 14). L'auteur prend le parti pris méthodologique de considérer ces débats comme des controverses plutôt que comme une série de délibérations ou de négociations – prisme plus souvent privilégié en science politique².

« Le choix méthodologique qui est fait ici est de considérer les débats sur le travail en 1848 comme des controverses, plutôt qu'en les rabattant sur des oppositions entre groupes aux intérêts déjà constitués, ou en y voyant de simples délibérations entre individus rationnels. [...] Loin de considérer que les sujets politiques préexistent comme tels aux débats sur le travail, nous voulons montrer dans quelle mesure ces débats contribuent à la construction de leur identité » (Hayat, 2012 : 14-15).

Samuel Hayat reprend ici un des principes méthodologiques central qu'on retrouve dans les écrits des sociologues des sciences : considérer la controverse comme un

¹ Comme le souligne Antoine Lilti, « les controverses sont moins un objet cohérent, dont on pourrait faire une histoire cumulative, qu'une méthode d'analyse » (Lilti, 2007 : 28).

² David Smadja note en effet l'absence de l'entrée « controverse » dans les dictionnaires de science politique et plus généralement dans les manuels de science politique, « alors que les notions de débat et de délibération sont abordées en tant que telles du fait de leur lien explicite avec la vie politique démocratique » (Smadja, 2012 : 5). A l'exception près du *Dictionnaire de politiques publiques* publié aux Presses de Sciences Po, ainsi que le souligne l'auteur.

moment d'instabilité créatrice, un moment d'élaboration de positionnements, d'argumentations, de coalition ou d'opposition d'acteurs. Autrement dit, plutôt que de prendre la controverse comme une photographie qui mettrait au jour des oppositions entre des camps déjà structurés, celle-ci devient le moment où se (re)définissent les intérêts et les identités des différents acteurs impliqués.

L'approche par la controverse permet ainsi à Samuel Hayat d'appréhender la construction du mouvement ouvrier par le biais de l'analyse des débats sur le travail. Il montre comment « loin d'être simplement la traduction idéologique de la position des ouvriers dans les rapports de production, la défense d'une conception socialiste du travail participe largement à définir les contours du mouvement ouvrier lui-même, les formes de son interaction avec les autres groupes sociaux, ainsi que ses revendications » (Hayat, 2012 : 15).

Appréhender des débats politiques par une sociologie des controverses : le cas des débats sur le travail en 1848.

La démarche méthodologique de Samuel Hayat emprunte plusieurs étapes. Il s'agit d'abord de *retracer le parcours de la notion de « travail »* : quand apparaît-elle ? Dans quel sens et par qui est-elle utilisée ? À partir de quand vient-elle se substituer aux notions de « labeur », de « besogne » et d'« ouvrage » ? Vient ensuite le moment d'*identification des sphères où le « travail » fait l'objet d'une « exploration publique »*, c'est-à-dire d'une publicisation des idées et des premières définitions de cette notion. Hayat en distingue deux : le socialisme, en tant qu'ensemble de discours théoriques et de doctrines qui donnent lieu à différents manifestes et ouvrages ; le mouvement ouvrier naissant, pour lequel « à partir de la

révolution de 1830, [...] le travail commence à être présenté, notamment par les premiers journaux ouvriers, comme fondateur d'une identité de classe transcendant les limites de métier » (Hayat, 2012 : 17). La politisation de la question du travail se développe ainsi dans un premier temps dans ces deux sphères – socialisme et mouvement ouvrier – mais n'est pas d'emblée sujet à la controverse car elle reste finalement peu présente dans le débat public : il faut attendre la révolution de 1848 et l'instauration d'un gouvernement provisoire auquel participe pour la première fois un théoricien socialiste, pour que la question du travail se retrouve aux premiers rangs de l'actualité politique et soit soumise à l'épreuve de la discussion. « Jusque-là largement ignorées, sinon du monde savant, en tout cas dans le débat public, les idées socialistes deviennent l'objet de nombreux libelles critiques, d'articles dans des journaux à grands tirages, de discussions serrées à l'Assemblée nationale » (2012 : 18). S'ensuit alors une série de controverses « au cours desquelles [les socialistes] doivent défendre non seulement le bien-fondé de leurs combats politiques, mais aussi la justesse de leur conception du monde social, et en particulier de leur conception du travail » (2012 : 19). Ces controverses, Samuel Hayat les envisage comme autant « d'épreuves au cours desquelles les acteurs en viennent à définir publiquement leurs croyances et leurs motivations » (2012 : 32). L'intérêt de cette approche est d'éclairer les débats sur le travail comme n'étant pas seulement des « combats idéologiques annexes », mais au contraire « *un élément crucial de la constitution antagoniste de deux conceptions de la République* : une République modérée opposée au socialisme, incarnée dans la Constitution du 4

novembre 1848 ; et une République démocratique et sociale fondée sur la reconnaissance de privilèges politiques, économiques et juridiques au travail, comme activité caractéristique de la classe la plus nombreuse, la plus pauvre et la plus utile – République non advenue, mais dont le souvenir est crucial pour la construction du mouvement socialiste et ouvrier français » (2012 : 33 [je souligne]).

C'est dans la lignée de l'approche de Samuel Hayat que ce travail souhaite s'inscrire : il s'agit moins d'appliquer fidèlement le cadre théorique proposé par les sociologues pragmatiques ou par les sociologues des sciences (cf. annexe 3), que de se réapproprier des outils pour penser, qui permettent de réfléchir aux débats politiques de manière vivante et conflictuelle. Ainsi que le souligne Pierre Lascoumes, l'analyse en termes de controverse permet en effet de « sortir des représentations monolithiques des conflits. Elle s'attache à faire ressortir les activités diverses d'enrichissement et de reformulation des enjeux initiaux, la dynamique des jeux d'acteurs enrôlés selon les séquences sur des modes variables, et souligne la diversité des problématisations concurrentes de la situation » (Lascoumes, 2007 : 132).

C'est ce à quoi souhaite participer ce travail en considérant les débats sur l'éducation sexuelle de la jeunesse comme des controverses et en affirmant une « multiplication assumée des récits et modélisations » (Pestre, 2007 : 35). La première version proposée est donc celle d'une *histoire par les controverses*, qui propose un va-et-vient entre deux principes de lecture : d'une part, rendre compte des controverses et autres types d'épreuves comme des moments où les cartes sont en partie redistribuées, ce qui laisse une place au mouvement et laisse du *jeu* aux protagonistes ; d'autre part, ne pas perdre de vue ce qui peut *expliquer* pourquoi le jeu se déroule ainsi, à savoir les rapports de dominations qui structurent le système social. Rendre visible ces rapports de domination n'équivaut pas à affirmer qu'ils ne

sont pas déjouables. C'est ici où mon chemin s'éloigne des recommandations théoriques des pragmatistes qui, bien que certains affirment la nécessité de prendre en considération les effets des positions sociales des acteurs dans le déroulé d'une controverse, y voit cependant « le risque de retomber dans une vision mécaniste de la vie sociale et de se rendre ainsi totalement aveugle aux effets instituants des conflits » (Lemieux, 2007 : 194).

2. QUELQUES DÉFINITIONS ET PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES

Qu'est-ce qu'une controverse ? Étant parfois définie comme un « objet » (Fabiani, 2007)¹, parfois définie comme un « prisme » (Hayat, 2012)², un « outil » (Lilti, 2007)³, une « catégorie d'analyse » (Smadja, 2012)⁴, ou encore comme une « méthode d'analyse » (Lilti, 2007)⁵, il est difficile de cerner avec précision ce que recouvre l'usage du terme de controverse dans les écrits qui se réclament d'en faire la sociologie. Ce flou dans les usages de la notion de controverse se redouble de la difficulté de distinguer la controverse d'autres notions qui, au moins dans le sens commun, s'entremêlent. Antoine Lilti souligne en effet « la diversité du vocabulaire

¹ Fabiani parle de l'attrait pour « l'objet controverse » en sciences sociales (2007 : 53 [je souligne]).

² Hayat parle de « l'utilisation du *prisme* de la controverse » (2012 : 33 [je souligne]).

³ L'analyse de controverses s'est d'abord développée en histoire des sciences, dans les années 1980, où elle a été théorisée comme *un outil* permettant de montrer « la science telle qu'elle se fait », en proposant, contre les approches essentialistes, de comprendre la façon dont un énoncé scientifique s'impose au plus près des négociations et des enjeux au sein de la communauté savante » (Lilti, 2007 : 14 [je souligne]).

⁴ Smadja explique que la sociologie pragmatique « a permis de complexifier cette situation [la controverse] en l'élevant au rang de *catégorie d'analyse* » (2012 : 9).

⁵ Les controverses sont moins un objet cohérent, dont on pourrait faire une histoire cumulative, qu'une *méthode d'analyse*, une entrée possible dans le fonctionnement de l'espace intellectuel. » (Lilti, 2007 : 28 [je souligne]).

utilisé pour désigner les formes du désaccord intellectuel à l'époque moderne [...] : controverse, dispute, polémique, querelle, affaire ne correspondent pas nécessairement à des catégories différentes » (Lilti, 2007 : 13).

Pour parer à ce flou sémantique, Cyril Lemieux propose une définition analytique, c'est-à-dire une définition « opératoire pour l'enquête en sciences sociales », en distinguant « ce qu'est une controverse par opposition à ce qu'elle n'est pas » (Lemieux, 2007 : 195). Je reprends ici les éléments de sa réflexion pour partir d'une première définition de la controverse.

2.1 La dimension instituante de la controverse

La dimension « instituante » consacre la controverse comme un *moment d'instabilité créatrice*. C'est la marque du regard des pragmatiques, qui se distingue d'autres approches que Cyril Lemieux nomme « classiques ». Dans ces approches plus classiques, « le processus conflictuel est considéré comme un révélateur d'un état donné et préexistant des rapports de force, des réseaux sociaux, du cadre institutionnel ». Cyril Lemieux souhaite lui mettre au cœur de la définition de la controverse sa dimension créatrice, en s'intéressant à ce que les processus conflictuels « engendrent, qui ne leur préexistait pas, et de la façon dont ils l'engendrent », son ambition étant « d'appréhender et de décrire ce processus de dispute en lui-même et dans ses effets propres, et non pas de mettre au jour, grâce à lui, des structures institutionnelles ou sociales » (2007 : 192-193)¹.

¹ Un exemple d'une controverse historique peut éclairer sur la fonction structurante de la controverse. Antoine Lilti illustre cela par les controverses qui opposèrent les encyclopédistes du siècle des Lumières à leurs adversaires. L'histoire intellectuelle présente souvent ces controverses comme opposant deux camps bien structurés et opposés – le camp des traditionalistes et le camp des progressistes – et présente les controverses passées comme des moments témoins de ce clivage. Lilti montre qu'avec le prisme pragmatique, une autre histoire intellectuelle pourrait être contée : « ces controverses, bien souvent, ont pour fonction justement de produire ce clivage, et pour résultat de construire la philosophie des Lumières comme un ensemble cohérent. Selon Darrin MacMahon, ce sont les adversaires des encyclopédistes, plus encore que leurs admirateurs et leurs héritiers, qui ont "inventé" les Lumières » (Lilti, 2007 : 23-24).

2.2 Une structure triadique.

L'autre élément qui caractérise une controverse est sa structure triadique, c'est-à-dire la présence d'au moins trois types de protagonistes : les deux « camps » qui se confrontent et un public qui occupe une position de juge. Une controverse n'existe en effet que si elle prend pour témoin *un public*. Jean-Louis Fabiani précise que la nature de ce public peut être variée : dans une controverse, « il s'agit toujours de créer les conditions permettant de prendre à témoin, voire de constituer en ressource le public d'un débat. Ce public peut être virtuel, ou bien représenter la postérité ou l'universalité : la présupposition de son existence ouvre l'espace de la manifestation de la vérité » (Fabiani, 2007 : 50).

Enfin, le troisième élément qui caractérise l'approche par les controverses est de les envisager dans un continuum.

2.3 Une approche continuiste de la controverse : entre le différend entre pairs et la crise institutionnelle.

L'originalité des approches pragmatistes des controverses est de se situer dans la lignée de l'hypothèse continuiste de Michel Dobry à propos des crises politiques (Dobry, 2009[1986]) : la controverse est moins envisagée comme un moment de rupture que comme un *moment de transformation*. Il s'agit alors d'adopter une *approche continuiste* de la controverse.

Cyril Lemieux distingue deux bornes opposées entre lesquelles se situent la forme de controverse : d'un côté, le « différends entre pairs » où le public est restreint à un milieu fermé (par exemple les collègues d'une discipline académique s'il s'agit d'une controverse scientifique) ; de l'autre côté, l'extension du public à des non-initiés, des profanes, situation où la controverse déborde sur différents secteurs et tend à s'apparenter à une « crise institutionnelle ». En deçà de la controverse, « les différends privés entre pairs qui, faute de n'être pas encore pleinement triadiques, ne sont pas encore reconnaissables comme de véritables controverses ; au-delà d'elle, les crises institutionnelles qui, faute de n'être plus soumises au seul jugement des pairs

(puisqu'elles impliquent aussi des profanes et/ou la puissance publique), ne sont plus reconnaissables comme de simples controverses » (2007 : 197).

La composition du public est donc un élément clé de définition de la controverse. Et c'est pourquoi Lemieux invite à « privilégier une approche en termes de dynamique de publicisation et de confinement de la controverse, plutôt qu'une vision statique et réifiante de ce en quoi consiste ce type de différend » (2007 : 201).

Cette approche invite à définir un premier principe méthodologique qui me semble pertinent pour appréhender les débats sur l'éducation sexuelle des jeunes depuis les années 1970. Il s'agit d'adopter cette *approche continuiste des conflits*, « allant des controverses les plus contenues (c'est-à-dire les plus proches du différend privé *inter pares*) à celles qui sont les plus exposées au public (dont la figure-limite est la crise institutionnelle) » (Lemieux, 2007 : 198). La question de la transformation, du passage d'une forme à l'autre, devient alors centrale¹.

Scandale, affaire, controverse, polémique, crise politique sont autant de types d'épreuves caractérisant ces processus de transformation. Plutôt que de partir de la théorie pour aller vers le terrain et d'énoncer dès à présent des définitions théoriques²

¹ D'autres sociologues ont proposé une théorisation encore plus détaillée de cette approche continuiste. Il s'agit des travaux de Francis Chateauraynaud et Didier Torny dans leur ouvrage *Les sombres précurseurs*. En se penchant sur différentes études de cas (la maladie de la vache folle, le risque nucléaire, la toxicité de l'amiante...), les auteurs se sont demandés ce qui pouvait expliquer qu'une « alerte » soit entendue quand d'autres restent lettre morte. Ils proposent de s'atteler à « l'étude approfondie de la manière dont des signaux, faible *a priori*, sont transformés en situation de crise ou en affaires publiques » (2013 : 14). Ce travail sur les lanceurs d'alerte les amène à proposer une sorte de typologie des différentes configurations par lesquelles peut passer un même « dossier ». Ils examinent ainsi les configurations (ou les « types d'épreuves ») qui peuvent déclencher un signal d'alarme. Ils en distinguent sept : la vigilance, l'alerte, la controverse, la polémique, le procès, la crise et la normalisation.

² Pour le lecteur ou la lectrice qui préférerait avoir dès à présent des clarifications théoriques sur ces différents concepts, un lexique est proposé en annexe 4. Chaque définition de ce document synthétique en annexe fera l'objet d'un développement à la

de ces différentes formes d'épreuve, je propose de commencer à raconter l'histoire de la politique d'éducation à la sexualité au prisme de ces transformations et de faire dialoguer au fur et à mesure théorie et terrain : de la controverse entre pairs à l'affaire médiatisée qui engage un débat public, chaque moment de l'histoire de la politique d'éducation sexuelle permettra de saisir la spécificité des configurations des épreuves et leurs incidences sur une politique publique en cours d'élaboration à partir des années 1970.

3. COMMENT RECONSTITUER LES CONTROVERSES SUR LA POLITIQUE D'ÉDUCATION SEXUELLE ?

Pour saisir les différents types d'épreuves par lesquelles s'est formé et transformé la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, la première partie de la thèse s'appuiera essentiellement sur une combinaison de plusieurs sources écrites.

3.1 Description des sources

- Les archives du journal Le Monde

Les archives du quotidien ont été dépouillées depuis la fin des années 1960¹ jusqu'à 2014, date à laquelle j'effectuais ce travail de recherche dans les archives de la bibliothèque de documentation internationale contemporaine de Nanterre (BDIC). L'archivage du quotidien permet de faire des recherches par mot-clé qui renvoient à des fiches thématiques recensant tous les articles parus sur une période donnée. J'ai utilisé à cette fin plusieurs entrées : « éducation sexuelle », « amour, sexualité, pornographie », « conseil supérieur de l'information sexuelle ».

lumière du terrain dans le chapitre qui suit.

¹ La première circulaire ministérielle datant de 1973, j'ai choisi de commencer un peu plus tôt pour avoir quelques années de recul et voir comment s'était progressivement formulé le débat.

ENTRÉE THÉMATIQUE	1944-1964 ¹	1968-1974	1975-1986
« Éducation sexuelle »	6 fiches	22 fiches	17 fiches
« CSIS »	–	5 fiches	–
« Pornographie et sexualité »	–	26 fiches	–
« Amour, sexualité, pornographie »	–	–	Plus de 100 fiches



Figure 1 : Les index des archives du Monde à la BBC de Nanterre

Les fiches thématiques des archives de la BDIC s'arrêtent en 1986. J'ai complété l'exploration *via* la base de données informatique Europress, qui permet une recherche plus rapide par mots clés également. Toutes les archives du *Monde* citées dans ce travail se retrouvent dans la bibliographie des sources primaires à la fin de ce travail.

¹ Les périodes ont été délimitées par les archivistes.

Pour compléter les archives médiatiques, j'ai également effectué une recherche dans le centre d'archive du *Mouvement Français pour le Planning Familial* (MFPF) dont les membres effectuent des revues de presse depuis les années 1960, ce qui permet d'accéder à un panel plus large de journaux et de magazines, sélectionnés ici par le MFPF.

- Les archives associatives

Les associations ou collectifs prenant part aux épreuves ont laissé diverses traces, pas toujours archivées au cours des années : tracts, pétitions, lettres ouvertes, textes « d'information » sur les sites internet, rapports. Je me suis appuyée dans ce travail sur les traces de ces documents retrouvés soit par l'intermédiaire de leur médiatisation dans un journal ou magazine, soit par leur reproduction dans des essais et ouvrages universitaires de l'époque, soit *via* leur site Internet.

- Les essais

Les ouvrages d'universitaires investis dans le développement de l'éducation sexuelle constituent des sources primaires intéressantes pour retracer la mise en œuvre de l'éducation sexuelle (enquêtes qualitatives et quantitatives).

- Les publications institutionnelles, la littérature grise et les entretiens

Enfin, cette première partie s'appuie sur les documents produits par des institutions étatiques au sujet de l'éducation sexuelle : il peut s'agir de guides, de circulaires, de compte-rendu des débats à l'Assemblée nationale, de rapports ministériels. Ces documents sont complétés par des entretiens avec des acteurs institutionnels pour la période plus contemporaine (à partir des années 1990).

3.2 Des sources écrites pour reconstituer l'affrontement des argumentaires.

Ces sources présentent quelques limites pour l'analyse : en tant que sources publiques, elles ne permettent pas de faire une histoire des « non-affaires », celles qui ne sont ni médiatisées ni rendues publiques par le biais des différents supports évoqués précédemment.

Le choix de ces sources ne tombe cependant pas dans le travers d'un « médiacentrisme » car il combine les sources du quotidien *Le Monde* à d'autres types de productions émanant directement des acteurs qui prennent part aux controverses.

Enfin, ces sources permettent d'accéder aux argumentaires déployés par les acteurs, et de donner corps à ce que Juliette Rennes considère comme étant le propre de toute controverse politique, à savoir des « batailles de désignations » et des « batailles sémantiques ».

Les premières désignent les luttes par lesquelles, « face à une même réalité qui constitue un enjeu du débat, chacun des camps antagonistes cherche à imposer ses dénominations contre celles de l'adversaire » (par exemple « défendre les droits de la famille » contre « s'opposer à l'égalité des droits des personnes LGBT » pour désigner les objectifs militants de la *Manif pour tous*).

Les batailles sémantiques portent en revanche sur des mots employés par les différents protagonistes, « lorsque les débatteurs s'appliquent à faire triompher leur sens et leur définition, contre le sens et la définition adverses » (Rennes, 2007 : 512). Dans le cas des controverses sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire, la « neutralité » fait l'objet d'une bataille sémantique entre les différents acteurs en présence.

« Ces deux faces des batailles de mots sont propres à toute controverse politique : on sait combien les affrontements partisans dans les démocraties libérales peuvent se cristalliser sur le sens qu'il convient d'accorder à des mots comme "liberté" ou "égalité". Quant aux batailles de désignations pour transformer discursivement une exclusion normalisée en question d'injustice (les "clandestins" devenant par exemple "les sans-papiers"), elles accompagnent toutes les luttes d'émancipation » (Rennes, 2007 : 512).

PARTIE 1

UNE HISTOIRE PAR LES CONTROVERSESES

L'ORDRE SEXUEL COMME ENJEU DE LUTTES :
l'entrée en démocratie du « privé » et de la « Nature »

Sujet polémique au moment de son introduction dans les programmes en 1973 avec la circulaire Fontanet, le dossier de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ne s'est jamais véritablement refermé depuis : des professeurs accusés d'outrage aux bonnes mœurs aux polémiques concernant la diffusion d'un dessin-animé sur une histoire d'amour homosexuelle, l'éducation à la sexualité a fait l'objet de différents types de mises à l'épreuve qui ont participé à la définition de ce qu'est une « bonne » éducation sexuelle.

Ces épreuves constituent le squelette de cette première version de l'histoire : une histoire de l'éducation sexuelle de la jeunesse comme débat permanent, ponctuée de courtes périodes de répit.

Cette histoire propose de retracer le cheminement d'une intuition née d'abord d'un étonnement personnel. Je travaille sur l'éducation à la sexualité depuis 2010, année où j'ai écrit un premier mémoire de recherche sur le sujet (Le Mat, 2011). Lorsque j'ai commencé à m'y intéresser, le dossier était « au repos » : personne ne semblait s'en soucier, mis à part les cercles de professionnels directement impliqués dans la mise en œuvre des actions : les « experts » – sexologues, psychologues et psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence – certains fonctionnaires de l'administration centrale, des académies ou des établissements de l'Éducation nationale, les associations de terrain intervenant dans les classes. Mais à la fin du mois d'août 2011, l'été précédent ma soutenance de mémoire, la polémique sur les manuels de sciences et vie de la terre (SVT) surgit : l'introduction des notions d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle dans le programme de SVT de Première au lycée suscite la réaction d'associations familiales et catholiques qui parviennent à mobiliser quatre-vingts députés déclarant s'opposer à la « théorie du genre » dans les manuels scolaires.

C'est la première apparition médiatique du terme de « théorie du genre ». Il est ensuite repris dans une succession de polémiques qui dénoncent divers outils ou supports qui peuvent être utilisés en classe : prenant pour cible un film, un livre, un programme scolaire, une ligne d'écoute téléphonique, ou encore une brochure ou une

exposition¹, des mouvements d'opposition font exister la « théorie du genre » partout. partout. Mon sujet de thèse se retrouve entre les mains de Jean-François Copé qui critique la littérature jeunesse conseillée aux instituteurs, dans celles des associations familiales et catholiques qui attaquent en justice le ministère de l'Éducation nationale pour atteinte à la neutralité, dans celles des militants de *la Manif pour tous*² qui refusent l'éducation à l'égalité dans les écoles primaires en scandant « Touche pas à mes stéréotypes de genre » ...

C'est ce déferlement de mobilisations, de dénonciations, et la multiplication des acteurs qui s'impliquent dans les débats qui constituent l'étonnement qui est à l'origine de cette première version de l'histoire de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Cet étonnement personnel s'est ensuite transformé en questions de recherche à explorer : comment expliquer ces mobilisations sur un enjeu qui, quelques années auparavant n'était pas, en tout cas dans la vision que j'en avais à ce moment, autant polémique ? A-t-il existé, depuis les années 1970, des mobilisations aussi importantes sur cet enjeu ?

¹ Pour quelques exemples, qui seront repris par la suite : le film *Tomboy* de Céline Sciamma, le livre *Tous à poil !* de Marc Daniau, le programme scolaire des ABCD de l'égalité porté par la ministre Najat Vallaud-Belkacem, la ligne d'écoute téléphonique Azur destinée aux personnes se posant des questions sur leur orientation sexuelle, la brochure d'information « Tomber la culotte ! » conçue par le Kiosque Info Sida et Sida Info Service, et l'exposition sur la sexualité destinée aux enfants de 9 à 14 ans intitulée « Zizi sexuel ».

² « La Manif pour tous (LMPT) est le principal collectif d'associations à l'origine des plus importantes manifestations d'opposition à la loi ouvrant le mariage aux couple de personnes de même sexe (dit « mariage pour tous ») en France » (wikipédia). Voir le développement sur LMPT dans le chapitre 2 de cette partie.

- L'éducation sexuelle comme débat permanent.

L'histoire par les controverses propose d'explorer l'hypothèse suivante : si le dossier de l'éducation à la sexualité a vu s'empiler de nombreuses affaires et polémiques depuis 1973, ce qui se joue depuis 2011 autour de la « théorie du genre » a fait entrer le dossier dans une configuration de *crise politique* inédite.

Pour autant, l'éducation sexuelle fait débat dès son entrée à l'École. Il s'agit alors de démontrer la nature inédite de ce qui se joue autour de la « théorie du genre » en retraçant le passif du dossier « éducation à la sexualité » depuis 1973 et en adoptant une approche continuiste des conflits, c'est-à-dire en envisageant les différentes formes d'épreuves (scandales, affaires, polémiques, controverses) dans une continuité : la question de la transformation, du passage d'une forme à l'autre, devient alors centrale. C'est la démarche proposée par Cyril Lemieux dans son article sur l'analyse des controverses :

« Comment passe-t-on d'une controverse à une crise institutionnelle ? Comment revient-on d'une crise institutionnelle à une controverse normalisée ? Tenter de répondre à de telles questions nécessite d'examiner avec attention les actions à travers lesquelles certains participants à une controverse entreprennent de rendre celle-ci moins visible ou plus inaccessible au public "profane" ou à la puissance publique (dissimulation, rétention d'information, ésotérisme, euphémisation des différends), quand d'autres s'essaient à un mouvement inverse (divulcation, simplification, provocation, dénonciation publique, radicalisation) » (Lemieux, 2007 : 198).

En s'inscrivant dans la lignée de la sociologie des controverses théorisée entre autres par Cyril Lemieux, c'est une *histoire en mouvement* que propose de raconter cette première partie de la thèse. En mouvement car considérer l'éducation sexuelle comme *un débat permanent*, c'est être attentif à un « kaléidoscope de positions,

d'affrontements, de compromis », pour reprendre les termes de Juliette Rennes (2007 : 8). En mouvement aussi parce que *les enjeux du débat* ne sont pas les mêmes d'une polémique à l'autre, bien qu'ils s'inscrivent dans une histoire commune. En mouvement enfin, car cette histoire ne doit pas figer *les protagonistes* dans des « camps » qui s'affrontent, mais plutôt donner à voir leurs positions en train de s'élaborer, leurs argumentaires en train de se construire.

- La politisation de l'ordre sexuel.

L'analyse de la politisation de la sexualité par son entrée dans l'institution scolaire amène à s'intéresser aux négociations que celle-ci implique sur la frontière du public et du privé, dans la lignée de la démarche de Lionel Arnaud et Christine Guionnet dans leur analyse des processus de politisation et de dépolitisation : il s'agit d'analyser « la construction sociale variable et constante des limites du politique et de l'apolitique, les déplacements incessants de ces bornages établis plus ou moins consciemment par les acteurs. En ce sens, [...] [il s'agit de repérer] les lieux où la définition de ce qui est politique est en discussion, en émergence, en mouvement, et de repérer les entrepreneurs de politisation ou de dépolitisation, et plus largement les groupes sociaux ou acteurs individuels contribuant plus ou moins consciemment à ces processus » (Arnaud et Guionnet, 2005 : 16-17).

Pour saisir comment et en fonction de quoi se déplace cette frontière et se redéfinit dans un même temps le principe de neutralité de l'institution scolaire, cette première version de l'histoire s'intéresse aux moments de controverses. Les controverses sont à comprendre comme des moments de négociations autour de la « neutralité » de l'institution scolaire qui, des discours gouvernementaux aux tribunes d'intellectuels médiatiques en passant par les prises de position d'associations de parents d'élèves, est toujours mobilisée comme étant anhistorique, c'est-à-dire en dehors du politique. Mais loin d'être immuables, le principe de « neutralité » et les catégories du « privé » et du « public » sont en réalité au cœur des luttes pour la définition d'une « bonne » éducation à la sexualité.

Au-delà des moments de controverses publiques, je m'intéresse aux « affaires » autour des questions sexuelles à l'école : elles permettent de montrer comment l'institution règle et cadre la sexualité, elles sont révélatrices des « cas » limites qui posent problème. Les affaires sont des points d'entrée qui permettent de dessiner les contours d'une vision institutionnelle de la sexualité acceptable, de voir comment l'État redistribue le légitime et l'illégitime en sanctionnant les initiatives des enseignants qui vont « trop » loin. La gestion des « affaires » permet alors de dégager une logique d'institution sur les questions de sexualité à l'École, de mettre en lumière les choix qui sont faits entre des visions concurrentes d'une « bonne » éducation sexuelle.

Il s'agit alors de voir comment l'ordre sexuel¹ est l'enjeu de luttes politiques. Pour ce faire, je distinguerai une première période – les décennies 1970-1980 – pour analyser comment se met en place la définition du rôle de l'École en matière d'éducation à la sexualité (chapitre 1). A partir des années 1990, la formulation de nouveaux enjeux notamment liés à l'épidémie du Sida amènent à une redéfinition du rôle de l'École et de la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire (chapitre 2).

Enfin, le dernier chapitre met en lumière un certain paradoxe. L'histoire de l'éducation à la sexualité des années 1970 à nos jours peut en effet se raconter sous un angle qui met en lumière *un consensus* entre des acteurs pourtant positionnés de façon antagonique : les adultes, qu'ils soient pour ou contre l'éducation sexuelle, partagent une vision négative de la sexualité des enfants et des adolescents (chapitre 3).

¹ L'ordre sexuel, c'est inséparablement l'ordre des sexualités et l'ordre des sexes » (Fassin, 2003 : 70). Isabelle Clair le définit de la façon suivante : « L'hétéronormativité est sa règle ; l'existence de groupes de sexe (hommes/garçons et femmes/filles), séparés et hiérarchisés, sa principale manifestation » (Clair, 2012 : 69).

CHAPITRE 1

NÉGOCIER LES LIMITES DU « PRIVÉ » La mise à l'agenda de l'éducation sexuelle à l'École (1970-1980)

La « politisation » d'un problème correspond aux « processus par lequel des questions ou des activités se trouvent dotées d'une signification politique et, par conséquent, sont appropriées par les acteurs impliqués dans le champ politique (élus, partis, journalistes politiques, porte-parole de mouvements sociaux, etc.) et, parfois, font l'objet d'une réponse par les institutions politiques (par exemple sous la forme d'une politique publique » (Nay, 2008 : 409). C'est ce qui se passe à propos de l'éducation sexuelle de la jeunesse, sujet déjà formulé et débattu avant les années 1970, mais qui devient un « problème » politique plus tardivement.

C'est à ce processus de politisation que je m'intéresserai dans un premier temps à travers l'analyse des « épreuves » traversées par ce problème. Il s'agira de voir comment se transforme les formes du débat et se structure le champ des acteurs qui prennent part aux négociations des catégories du public et du privé en matière de sexualité dans l'arène scolaire. Je m'interrogerai ensuite sur les formes de la politisation au regard du changement de majorité gouvernementale au début de la décennie suivante, dans les années 1980 : les négociations des limites du privé en matière d'éducation sexuelle varient-elles suite à ce renouvellement des acteurs du champ politique ?

1. LA POLITISATION DE L'ÉDUCATION SEXUELLE DANS LES ANNÉES 1970 : de la controverse entre experts au débat national

Retracer la genèse de l'exploration politique de l'éducation sexuelle invite à ne pas se limiter aux coups d'éclats médiatiques autour des « affaires » qui éclatent au début des années 1970, et qui sont souvent présentées comme le « début » voir l'élément déclencheur de la prise en charge par les pouvoirs publics du sujet de l'éducation sexuelle de la jeunesse. Bien avant la publicisation de ces affaires dont je parlerai un peu plus tard, l'éducation à la sexualité fait l'objet d'une controverse sous une forme que Cyril Lemieux qualifierait plutôt de débat entre pairs, c'est-à-dire d'un débat confiné dans des milieux clos.

Antoine Lilti distingue deux formes de controverse : la controverse érudite et la controverse publique. La controverse érudite se déroule dans « des arènes spécifiques régies par des institutions et des règles » (2007 : 17). La *dispute* académique en constitue une des formes typiques, aux côtés de « la controverse religieuse, [...] du *litige* juridique et de la *querelle* littéraire » (Fabiani, 2007 : 54). Cela correspond à ce que Cyril Lemieux nomme comme étant un « différend entre pairs ». La controverse érudite peut donner lieu à une controverse publique si elle entre dans un engrenage *polémique*.

Dès les années 1960, une controverse érudite aux formes multiples structure des débats sur la sexualité des jeunes dans différentes arènes : de la sphère religieuse à celle des experts en sexologie, l'éducation sexuelle de la jeunesse est prise au sérieux...

1.1 Des débats en milieux fermés : le milieu de l'enseignement catholique et les discussions entre experts.

L'éducation sexuelle fait l'objet d'un investissement dans différents milieux qui restent relativement autonomes : les milieux catholiques qui mobilisent des professionnels de l'enseignement et de la médecine, les professionnels et militants

pro-contraception du mouvement de la *Maternité heureuse*, et les milieux des professionnels qui cherchent à développer une expertise sur l'éducation sexuelle, à savoir les sexologues ainsi que les psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence.

- L'éducation sexuelle en débat dans les milieux catholiques :
« à la laïc ou sous le clocher » ?

C'est d'abord sur l'enjeu de la contraception qu'une partie des milieux catholiques se mobilise pour contrebalancer les discours portés par la *Maternité heureuse* créée en 1956. L'association, qui devient le *Mouvement Français pour le Planning Familial* (MFPF) en 1960, a été fondée par la gynécologue catholique Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé. Le MFPF prône l'abrogation de la loi de 1920 qui interdit toute propagande sur les moyens de contraception. L'association revendique la possibilité du choix du moment de la conception : la maternité heureuse est une maternité volontaire. Le contrôle des naissances doit aussi permettre de réduire le nombre d'avortements clandestins, pratique alors déplorée par l'association naissante.

Face à ces revendications, des associations catholiques se constituent. C'est le cas du CLER (Centre de liaison des équipes de recherche), créé en 1962 suite à l'ouverture des deux premiers centres d'accueil du MFPF en 1961 à Grenoble et à Paris (Sevegrand, 2008). Parmi ses fondateurs, le prêtre Stanislas de Lestapis, un jésuite, professeur de sociologie familiale à l'Institut catholique de Paris, et délégué représentant le Saint-Siège au Congrès mondial de la population en 1954. De Lestapis œuvre à la diffusion des résultats des recherches¹ du médecin catholique Guy Van der Stappen qui portent sur une nouvelle méthode dite « naturelle » de régulation des naissances : la « méthode des températures ». Un livre, qui reprend des entretiens entre le prêtre et le médecin, expose cette méthode de régulation et s'inscrit directement en réaction à la publication du livre de la première présidente de la *Maternité heureuse*, Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé. Dans *La grande peur*

¹ D'où le nom de l'association : Centre de liaison des équipes de recherche.

d'aimer, cette dernière critique les positions de l'Église sur les méthodes contraceptives. Stanislas de Lestapis, avec Bernard et Annick Vincent, publie de leur côté leur ouvrage sur la méthode des températures, *La grande joie d'aimer*¹.

Le CLER se construit ainsi directement en réaction au mouvement de la Maternité Heureuse. Loin d'être déjà une ligne de scission au sein des mouvements religieux, c'est le contexte de l'arrivée de nouveaux discours formulés en terme de droit des femmes qui va structurer des camps antagoniques sur la question de l'éducation sexuelle : suite à la fondation du CLER, Stanislas de Lestapis « multiplie les conférences à travers la France pour inciter les catholiques à créer des équipes éducatives, concurrentes, à l'évidence, des centres de Planning familial » (Sevegrand, 2008 : 18). De Lestapis s'attaque à ce qu'il appelle la « civilisation de la contraception »². L'historienne Martine Sevegrand décrit la création du CLER comme une véritable « offensive catholique » (Sevegrand, 1995).

La ligne de clivage entre le CLER et le MFPP se dessine : pour les premiers, la contraception est une atteinte à la loi naturelle et donc à Dieu, pour les seconds, elle est nécessaire au bien-être des femmes et à la réduction du nombre d'avortements.

C'est dans ce contexte de politisation de la question de la régulation des naissances que l'éducation sexuelle de la jeunesse émerge progressivement comme question politique. Dès la fin des années 1960, les milieux catholiques mobilisent aussi bien les professionnels de l'éducation que ceux de la médecine dans des journées d'études ou des colloques sur l'éducation sexuelle de la jeunesse.

Un week-end de janvier 1969, le centre catholique des médecins français organise un colloque de deux jours à l'Institut catholique qui réunit 350 médecins, prêtres et éducateurs et qui porte sur la « précocité des relations sexuelles des jeunes » et l'éducation sexuelle (*Le Monde*, 21/01/1969). S'il faut parler d'anatomie, quelle différence entre une éducation « à la laïque ou sous le clocher ? » s'interrogent des éducateurs. L'éducation sexuelle, au-delà des cours d'anatomie, apparaît à la fois

¹ VINCENT Bernard et Annick (1962), *La grande joie d'aimer*, Julliard, Paris. Ouvrage préfacé par S. de Lestapis.

² DE LESTAPIS (1959), *La limitation des naissances*, cité par Sevegrand, 2008, p.18.

comme inévitable et nécessaire. Inévitable car quelle que soit la volonté des parents, « même si votre enfant ne participe pas à la causerie organisée au lycée, il en entendra parler par ses camarades. Nous ne sommes donc plus libres de lui donner l'éducation que nous voulions » regrette un docteur participant au colloque. Nécessaire car elle doit permettre la transmission des valeurs du mariage, le « libertinage » et les « faux couples » « qui se font et se défont, chez les étudiants par exemple, de septembre à septembre », inquiète plus d'un participant au colloque (*Le Monde*, 21/01/1969)¹. Les enjeux du débat peuvent se comprendre en partie comme une réaction suite aux mobilisations de mai 1968 : les revendications de libération sexuelle de la jeunesse se retrouvent transformées en préoccupations pour les médecins et éducateurs catholiques qui s'inquiètent de la « précocité des relations sexuelles des jeunes ». Mais ce serait tronquer l'histoire de cette mise en débat de l'éducation sexuelle que de la considérer uniquement comme une réaction aux événements de 1968.

En effet, en amont de ces débats et discussions, des actions de terrain dans les écoles catholiques se sont déjà mises en place depuis plusieurs années. Le secrétaire général adjoint de l'enseignement catholique indique ainsi aux lecteurs du *Monde* que des outils pédagogiques sont développés et utilisés dans l'enseignement catholique depuis le début des années 1960 : le disque « L'amour et la vie », enregistrements issus de cinq ans d'éducation sexuelle dans des établissements privés à Grenoble, ou encore les cours d'éducation sexuelle de l'abbé Paul Hobbé destinés aux élèves de 6ème et de 5ème (*Le Monde*, 21/11/1968). Au cours de la décennie 1960 (et avant mai 1968), des associations d'envergure nationale qui prônent une éducation sexuelle dans le respect des valeurs catholiques se constituent et commencent à intervenir dans les établissements sous la forme de « causeries » organisées avec les adolescents : il s'agit du *CLER amour et famille* déjà évoqué précédemment, de *Sésame amour et sexualité* ou encore de *Couples et familles* créé en 1966.

¹ L'article du *Monde* établit un compte-rendu du colloque en citant les propos des intervenants. Tous les extraits utilisés de cet article sont donc des citations des interventions (et non le point de vue du journaliste).

Le témoignage de la fondatrice de l'association *Sésame*, rencontrée lors d'une formation à laquelle je participais en tant qu'observatrice, rend compte du contexte des débuts des interventions en milieu scolaire avant que l'institution n'encadre les pratiques par des circulaires et des guides. Pierre et Denise Stagnara, couple marié fondateur de l'association Sésame, ont commencé à organiser des conférences sur la sexualité dès les années 1950. Lui, chirurgien, et elle, investie dans le développement de l'éducation sexuelle – elle soutient en 1976 une thèse en science de l'éducation intitulée *Est-ce que ça change? Éducation sexuelle et amour à l'âge scolaire*. Tous deux sont catholiques pratiquants et souhaitent transmettre les « valeurs de l'Amour » dans l'éducation sexuelle. Ils en proposent une vision qui permet de perpétuer la sacralité de l'association de l'amour et de la sexualité dans le cadre du mariage, sans toutefois recourir directement aux principes religieux. A partir des années 1960, la conférence laisse place à une nouvelle forme d'intervention en milieu scolaire, les « causeries » :

« **Denise** : Avec Pierre, mon mari, on a accepté de répondre à la demande de différents établissements : soit des classes de terminale, soit des maisons de jeunes. Là je vous parle des années 1950 à 1970. [...] On allait faire des conférences, et on s'est rendu compte que les conférences c'était intéressant, mais c'était très limité pour l'intérêt des jeunes car ça ne correspondait pas forcément aux questions qu'ils se posaient. Et nous avons donc décidé de partir des questions des jeunes. Et ça c'est quelque chose que tout le monde nous a pris après. Des questions anonymes individuelles et écrites, à l'avance, pas sur place. »¹

L'association se constitue pour *investir le terrain de l'enseignement public* car le terrain de l'enseignement privé fait déjà l'objet d'actions de la part d'associations catholiques, notamment le CLER. Sésame se forme et se déclare non confessionnel pour pouvoir intervenir dans le public.

¹ Entretien réalisé en janvier 2012 avec la co-fondatrice de l'association Sésame. Denise a 95 ans, elle est catholique.

Aurore : Est-ce que vous pouvez me raconter un peu comment vous avez créé l'association, et pourquoi ça vous semblait important à l'époque ?

Denise : On s'est rendu compte avec mon mari qu'il n'existait pas du tout d'éducation sexuelle dans l'enseignement de l'État. Et que s'il y avait quelque chose qui existait, c'était dans l'enseignement libre parce qu'ils étaient libres de faire quelque chose qui n'était pas au programme. [...]

Aurore : Pourquoi c'est important pour vous qu'elle soit laïque l'association ?

Denise : Pour aller dans le public aussi. [...] Alors c'est vrai que quand je relis ma thèse aujourd'hui, je me rends compte qu'au début j'étais quand même catho. Je le suis toujours d'ailleurs mais je tâche de ne pas l'être trop dans mes discours. Alors qu'à l'époque je l'étais...

L'enjeu pour *Sésame* est d'apporter une parole centrée sur « l'Amour » et de transmettre des valeurs catholiques dans les établissements privés et publics, dans un contexte où le MFPP se structure et défend l'utilité sociale de la planification des naissances et donc de la contraception. « Le Planning avait l'inconvénient de ne pas parler d'amour. De répondre aux questions sur la physiologie, sur l'anatomie¹, mais il ne répondait pas aux questions de l'ordre du sentiment amoureux », explique Denis en entretien.

La concurrence entre les discours est à replacer dans le contexte où, dans les années 1960, des associations commençaient déjà à intervenir dans les établissements scolaires, la plupart du temps suite à une présentation faite aux parents d'élèves qui ensuite choisissaient l'association qu'ils souhaitaient voir intervenir dans l'établissement. La ligne de démarcation entre les associations se jouait alors sur la transmission d'informations sur la contraception.

¹ Elle précise, à un autre moment de l'entretien, que le Planning « parlait de la contraception et de l'avortement ».

Ce refus de transmettre des informations sur la contraception en centrant son discours sur l'amour et le mariage se retrouve chez les membres de l'association *Couples et Familles*, association non confessionnelle créée en 1966 suite à une scission du CLER. Le docteur Xavier Aubertin, responsable du centre Couples et Familles de Metz, écrit au *Monde* en réaction à un article portant sur les actions du MFPPF : le docteur affirme que pour les membres de l'association dont il fait partie, « il n'est pas question d'admettre que l'information sexuelle des jeunes soit faite en vue de la contraception, mais de la préparation lointaine ou proche des jeunes au mariage et à la vie adulte » (*Le Monde*, 21/01/1969).

C'est ainsi par le biais de la politisation de l'enjeu de la régulation des naissances que l'information sexuelle se retrouve progressivement investie. Mais si les lignes de clivages entre les associations catholiques et le MFPPF sont nettement délimitées, la question de l'éducation sexuelle de la jeunesse modifie la cartographie binaire entre les « antis » et les « pros »-contraception. En effet, celle-ci fait l'objet de vifs débats internes au sein du MFPPF.

- La « question des mineurs » et l'éducation sexuelle au sein du Mouvement Français pour le Planning Familial

Si dès 1968, le MFPPF propose un « programme » d'éducation sexuelle que le mouvement a élaboré pour les classes de Terminales, le sujet est loin de faire consensus. Dans les années 1960, la « question des mineurs » divise les membres du MFPPF (Lévy, 2002) : faut-il les accueillir dans les centres du Planning ? Faut-il les informer sur la contraception ? Une éducation sexuelle en milieu scolaire est-elle souhaitable ?

Au colloque international de Cerisy-la-Salle organisé par le MFPPF en 1961, le Docteur Henri Fabre, alors vice-président du mouvement et à l'initiative de l'ouverture du premier centre d'accueil à Grenoble, rend compte du problème de l'accueil des mineurs dans les centres : il rappelle « qu'il a été décidé en Assemblée générale que le Centre ne serait pas ouvert aux mineurs, à moins qu'ils ne soient autorisés par leurs

parents »¹ tout en soulignant que certains consultants mineurs se rendent au centre et sont en demande d'information. Malgré le problème soulevé par le Docteur Fabre, le Mouvement s'en tient au critère juridique de l'âge de la majorité civile pour écarter les mineurs des centres d'accueil. D'après Lévy, « la dimension juridique de la question est avancée pour ne pas introduire le débat au sein du Mouvement » afin d'en « sauvegarder la cohérence interne » (2002 : 81).

Les médecins prescripteurs et sympathisants du Mouvement sont en effet particulièrement rétifs à l'idée d'informer systématiquement les mineurs qui se rendraient dans les centres. Sur les 50 médecins ayant répondu à une enquête dont les résultats étaient présentés à ce même Congrès, seul sept d'entre eux sont d'accord pour donner un conseil aux jeunes filles mineures². L'approche dominante au sein du MFPF est, d'après Lévy, « une approche morale et sociale de la contraception, comprise comme un épanouissement du couple dans le mariage » (2002 : 84). Elle ne concerne donc pas *a priori* les jeunes. Le Mouvement à l'époque n'est ni féministe, et ne se revendique pas encore des principes de l'éducation populaire. Le mouvement adopte les principes de l'éducation populaire en 1967, et se déclare féministe à partir de 1983 (Bard et Mossuz-Lavau, 2007). Contrairement à l'image militante du *Planning* aujourd'hui, ses orientations à l'origine se veulent apolitiques et mettent l'accent sur l'épanouissement des couples mariés. Il développe une approche de la maternité volontaire dans le cadre du mariage, seule configuration légitime où la sexualité peut s'exprimer. Le Collège des médecins du MFPF s'inquiète ainsi – tout comme leurs confrères catholiques³ – de la « précocité » de la sexualité des jeunes filles non mariées :

¹ Archives du MFPF, congrès de Cerisy-la-Salle en 1961, cité par Lévy, 2002, p.81.

² Lévy précise que « 4 sur 50 se sont déclarés hostiles "à donner un conseil aux jeunes filles mineures", 7 ont émis leur accord. Tous les autres "ont déclaré qu'ils étaient d'avis de considérer les cas particuliers" » (2002 : 81).

³ Cf. le débat organisé par le centre catholique des médecins français en 1969, déjà évoqué.

« Les membres du Collège médical du MFPPF sont impressionnés par le nombre de jeunes filles non mariées n'ayant pas atteint l'âge de la majorité légale en France (21 ans), qui viennent les voir pour leur demander un conseil de contraception. Leur nombre semble s'accroître d'année en année en même temps que leur âge semble s'abaisser, ce qui finit par poser des problèmes qu'il devient impossible de passer sous silence. »¹

C'est ainsi le constat, d'année en année, de la demande croissante des jeunes en matière d'information et de contraception qui amène le MFPPF à se positionner sur le sujet de l'éducation sexuelle dans le cadre scolaire. La loi Neuwirth sur la contraception est votée en 1967. Au même moment, une commission d'information sexuelle se met en place au MFPPF pour définir un programme d'éducation sexuelle à mettre en place pour l'année 1968-1969 : « une série de cinq cours sera dispensé aux élèves des classes de terminales, après une conférence aux parents et aux enseignants de l'établissement, cours donnés par un médecin selon le schéma suivant : embryologie et anatomie, biologie de la reproduction, vie affective et sexuelle, le couple et la reproduction, la contraception, sociologie de la sexualité » (Lejeune, 1980 : 15)².

Le premier colloque qui porte spécifiquement sur l'éducation sexuelle des jeunes est organisé par le Mouvement en 1969, et sa conclusion fait étrangement écho aux positionnements de ceux qui sont pourtant les adversaires du MFPPF au sujet de la contraception : « La contraception pose un problème de civilisation. Il faut désormais inventer des nouvelles formes de régulation de la sexualité » (*Le Monde*, 05/03/1969).

En plus de la question de l'accueil des mineurs, l'éducation sexuelle devient un autre point de discordance au sein du mouvement : quels sont les objectifs que doit fixer le Mouvement pour l'éducation sexuelle des jeunes ?

¹ *Bulletin d'information des médecins du Mouvement français pour le planning familial*, 1, juillet, 1964, cité par Lévy, 2002.

² Claude Lejeune est médecin et militant pour le *Mouvement Français du Planning Familial*.

Caroline More retrace les ambiguïtés des discours portés par le MFPP dans les années 1960. L'une des figures de proue du Mouvement est à l'époque le pédopsychiatre André Berge. Ce psychanalyste catholique défend des positions traditionalistes au sein de la revue *Planning Familial* et publie régulièrement des ouvrages de psychopédagogie, dont l'un porte spécifiquement sur *L'éducation sexuelle et affective* (1951). Il y défend une vision de la sexualité fondée sur la psychologie des individus déterminée par leur sexe : aux hommes la force, le savoir sexuel et le plaisir, aux femmes la soumission, la passivité, l'altruisme et le don de soi dans « l'acte conjugal ». Caroline More rend compte, en 2004, de la teneur du livre du psychanalyste publié en 1951 :

« Une fois adultes, les hommes peuvent avoir quelques expériences sexuelles, tandis que, jusqu'au mariage, la sexualité reste un mystère pour les femmes. "Le jeune époux a la douce mission d'initier sa compagne à l'amour physique. [...] L'éveil de la sensualité féminine nécessite parfois non seulement de l'habileté mais de la patience" car "au fond de son être, a-t-on dit, la femme "conserve le désir d'être vaincue et soumise par la force". Mais, au fond de son être aussi, elle supporte assez mal que l'on veuille la vaincre et la soumettre", si bien que "l'homme doit savoir maintenir intact le prestige de sa force et, en même temps, se la faire pardonner" (Berge, 1951 : 105-107). "Il y a dans cette victoire qui aboutit à une défaite volontaire une grande beauté parce que cette défaite est, elle-même, une victoire difficile sur soi et sur l'amour-propre" (1951 : 102). L'idéal est que les hommes et les femmes parviennent au plaisir sexuel, mais si tel n'est pas le cas, "l'épouse a la ressource d'accomplir l'acte conjugal en tirant satisfaction du plaisir qu'elle procure, sinon du plaisir qu'elle ressent" (1951 : 186) » (More, 2004 : 92).

Les visées de l'éducation sexuelle et affective pour le docteur André Berge sont ainsi profondément liées à une morale traditionnelle portée ici par le discours d'un médecin qui bénéficie d'une aura scientifique. Caroline More constate la diffusion des

thèses du psychanalyste dans la revue du Mouvement intitulée *Planning familial* où des contributeurs et contributrices reprennent à leur compte la psychologisation des comportements sexuels des individus, dans des énoncés qui se veulent descriptifs et qui sont toujours, dans un même temps, *prescriptifs*¹.

Mais des voix discordantes émergent au sein du Mouvement. Dans un article publié en 1966 dans la revue *Planning Familial*, le docteur B. Muldworf blâme les méfaits d'une socialisation genrée qui maintient les hommes et les femmes dans des rôles asymétriques et qui fait de la sexualité un domaine illégitime pour les femmes. Plutôt que d'y voir des raisons psychologiques, il affirme que « pour des raisons historiques et sociales, l'homme est censé être disponible et actif, la femme réservée et passive. [...] Cette prétention exorbitante et illégitime de l'homme à tout savoir et à tout régenter [...] est à l'origine de ce qu'on appelle "l'égoïsme masculin" dans les rapports sexuels. [...] Il faut éliminer cette image néfaste de la femme objet » (Muldworf, 1966, cité par More, 2004 : 95).

Les réflexions qui émergent sur l'éducation sexuelle au sein du Mouvement donnent ainsi lieu à l'affrontement de différentes visions de la sexualité et des relations homme/femme. Le sujet est donc loin de créer l'unanimité parmi les membres du MFPPF et les discours de certains, à l'instar du docteur André Berge, s'accordent avec ceux des protagonistes anti-contraception des milieux catholiques : si sur l'enjeu de la contraception le clivage reste net, la question des mineurs et l'éducation sexuelle viennent redistribuer les cartes et dessinent d'autres lignes de clivages à l'intérieur même du Mouvement, donnant lieu à des débats internes plus qu'à des affrontements ouverts entre les différentes associations.

¹ Il en va de même des propos du Docteur Vasseur dans un article qui porte sur une expérience d'éducation sexuelle dans un lycée : « l'homme, semblable à l'image de son corps, se montre dynamique, extériorisé et sait plus spontanément et plus facilement séparer le physique du sentimental », alors que « la femme se montre, dès le début de sa vie sexuelle active, beaucoup plus portée à l'intériorisation, à l'intégration immédiate dans la totalité de son existence, de son expérience sexuelle. [...] L'investissement de son être est totalement réalisé dans le don physique » (Vasseur, 1966, cité par More, 2004 : 92).

Ce n'est pas pour autant que ces différents mouvements s'affrontent directement. Ils partagent un but commun – intervenir dans les établissements scolaires – mais les protagonistes ne s'y affrontent pas frontalement : chacun cherche à gagner du terrain en développant son discours et ses positions, dans des colloques et des journées de réflexion, dans des publications ou des conférences. C'est en ce sens qu'il s'agit plus de *différends entre pairs* qui se déploient dans des milieux confinés. La déclaration du Dr Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé à propos des objectifs de la *Maternité heureuse* vient confirmer le fait que chacun des protagonistes avance parallèlement, sans confrontation directe : évoquant les croyances religieuses de certains couples, la co-fondatrice affirme qu'il « ne nous appartient pas de chercher à les influencer en cette matière. C'est dans leur for intérieur, c'est au sein de leur église qu'ils peuvent débattre les cas de conscience et les points de doctrine qu'ils soulèvent »¹.

Dans ces débats en milieux confinés, certaines figures se détachent et cherchent à faire valoir un statut d'*expert* : les psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence, ainsi que les sexologues qui sont en pleine professionnalisation.

- L'éducation sexuelle, un terrain investi par les psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence

Ceux qui sont consacrés comme les « pionniers » et considérés comme des experts se côtoient au sein d'un même réseau qui s'est formé en 1929 : l'*École des parents et des éducateurs*. Cette association œuvre à la diffusion de savoirs et de pratiques autour de l'éducation des enfants, inspirés des courants de pensée de psychanalystes de l'enfance (Anna Freud, Mélanie Klein) et des recherches de pédagogues autour de modes d'éducation ouverts et moins autoritaires (Maria Montessori, Célestin Freinet).

¹ Dr Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé, « Raison d'être de notre association », *La Maternité heureuse. Bulletin d'information*, 1, 1956, cité par Lévy Marie-Françoise, 2002, p. 75-84.

L'éducation sexuelle a toujours compté parmi les sujets de réflexion privilégiés par l'association mais celle-ci a été d'abord envisagée sous l'angle de l'éducation familiale (Garcia-Werebe, 1976)¹. La fondatrice de l'*École des parents* était en effet hostile à une éducation sexuelle en milieu scolaire : « L'enseignement de l'amour doit être un enseignement réservé aux parents ; ce sont les parents qu'il importe d'éduquer sur ce point, ce ne sont pas les enfants » (Vérine, 1936, cité par Garcia-Werebe, 1976 : 114). Mais les positions de l'EPE évoluent au fil des années, et en 1965, le docteur André Berge (déjà croisé au MFPPF) préside la toute nouvelle commission d'éducation sexuelle issue de la réunion annuelle de l'association. D'autres psychanalystes participent au réseau de l'*École des parents* : Georges Mauco, lui aussi intéressé par l'éducation sexuelle (Mauco, 1975), ou encore Françoise Dolto, psychanalyste qui incarne en France la psychanalyse de l'enfance.

L'*École des parents et des éducateurs* joue un rôle important dans la diffusion de savoirs psychanalytiques sur l'éducation sexuelle. En 1970, l'EPE crée en son sein un *Groupe d'études et de recherches sur l'éducation et la sexualité* (le GERES) reconnu pour son expertise dans les médias comme dans les publications universitaires. On retrouve les noms d'André Berge ou encore de Georges Mauco dans des articles de vulgarisation du *Monde* sur l'éducation sexuelle des enfants (*Le Monde*, 20/03/1968) aussi bien que dans un ouvrage paru en 1976 aux Presses Universitaires de France, qui fait le point sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire, et dont l'auteur tient un discours particulièrement élogieux à l'égard de l'association : « l'École des parents s'est distinguée par des préoccupations d'ordre scientifique et théorique et par la compétence technique du corps de spécialistes qu'elle a réunis dans son GERES » (Garcia-Werebe, 1976 : 143).

Non seulement reconnus pour leur expertise, les membres de l'*École des parents* sont aussi consacrés comme des pionniers de l'éducation sexuelle en milieu scolaire par

¹ Garcia-Werebe est professeur de l'Université de São Paulo en sciences de l'éducation, et spécialiste de l'éducation sexuelle en France. Elle publie un ouvrage sur le sujet en 1976. Elle est également chargée de recherches au CNRS de 1972 à 1990.

ceux qui en retracent la courte histoire dans les publications des années 1970. Isabelle Mourral, chargée de mission d'Inspection générale de l'Instruction publique, revient dans un dossier de *La documentation française* sur les expériences des « pionniers » de l'éducation sexuelle, Pierre Chambre et Henri Tavoillot, tous deux professeurs et animateurs locaux de l'*École des parents* (Mourral, 1977). Pierre Chambre, professeur de lettre au lycée de Chambéry, met en place des « causeries aux adolescents » dès 1942, dont les thématiques sont les suivantes : puberté et adolescence, jeunes gens et jeunes filles, mariage et amour. Il publie en 1958 *Les jeunes devant l'éducation sexuelle* (éditions Neret, Paris). Henri Tavoillot relate pour sa part ses actions d'éducation sexuelle au lycée Claude Fauriel à Saint-Étienne dans les années 1960 (*Une expérience d'éducation sexuelle*, 1969, Aubier). Il s'agit là d'initiatives isolées, mais qui ont participé à faire de l'*École des parents et des éducateurs* un réseau reconnu pour avoir participé au développement de l'éducation sexuelle en milieu scolaire.

Cependant, l'activité principale de l'EPE n'est pas l'intervention auprès des élèves : d'après le bilan dressé par le médecin Claude Lejeune dans sa thèse sur l'éducation sexuelle, « entre 1969 et 1976, environ 1000 à 1500 jeunes ont été sensibilisés annuellement par une douzaine d'animateurs. L'activité de l'école des parents et des éducateurs concerne surtout la formation des éducateurs et des professionnels » (Lejeune, 1980 : 51). C'est donc avant tout une association qui participe à la *professionnalisation* de l'éducation sexuelle par le biais de la formation des éducateurs. Les formations deviennent alors un tremplin pour la diffusion des thèses des psychanalystes de l'enfance et de l'adolescence sur la sexualité. Et les investissements multiples de certains représentants de ces thèses, dont le Docteur André Berge médecin au MFPPF et président de la commission d'éducation sexuelle de l'EPE, participent à ancrer la psychanalyse sur le terrain de l'éducation sexuelle en milieu scolaire, avec pour ambition de « considérer le fait sexuel avec un regard froidement objectif » (Berge, 1951 :5).

Les discours psychanalytiques ne sont pas les seuls à revendiquer un savoir d'expertise sur la sexualité. C'est aussi l'ambition d'une discipline naissante et en quête de reconnaissance scientifique : la sexologie.

- La sexologie : « Nouveau marché du siècle ou discipline balbutiante et fragile ? »¹

Le sociologue et historien des sciences sociales André Béjin distingue deux périodes clés dans l'histoire de la sexologie. Il y a d'abord ce qu'il appelle la « protosexologie », née dans la seconde moitié du XIXe siècle, « plus soucieuse de nosographie que de thérapeutique et axée principalement sur les maladies vénériennes, sur la psychopathologie de la sexualité [...], sur l'eugénisme » (Béjin, 1982a : 159). L'ouvrage emblématique de ce premier moment de la sexologie écrit par le psychiatre austro-hongrois Krafft-Ebing en 1886 intitulé *Psychopathia sexualis*. L'auteur y propose une monographie nommant et classant les différentes « dégénérescences » sexuelles (dont le masochisme, ou encore l'homosexualité). Le second moment de développement de la sexologie pour Béjin date de l'après-guerre, avec comme ouverture symbolique la publication de *La fonction de l'orgasme* en 1927 par Wilhem Reich, médecin psychiatre et psychanalyste autrichien. Cette période est centrée autour d'une nouvelle approche de la sexualité axée sur la fonction de plaisir. Elle annonce le développement des thérapies sexuelles destinées aux couples qui rencontrent des « dysfonctionnements » dans leur vie sexuelle. « La sexologie circonscrit et définit, en ce quart de siècle, son problème central : l'orgasme » (Béjin, 1982a : 159).

En France, l'histoire des théoriciens et des praticiens de la sexologie est plus récente. Alain Giami et Patrick de Colomby situent les premiers moments de la sexologie française dans les années trente avec la création en 1931 de l'Association française

¹ *Le Monde*, 16/09/1975. L'article est signé par Bruno Frappat, journaliste au *Monde* qui couvre les politiques d'éducation, directeur de rédaction du quotidien à partir de la fin des années 1980.

d'études sexologiques. La sexologie est en chantier, et différents courants se développent : un courant d'inspiration psychanalytique dans la lignée de Krafft-Ebing qui statue sur le normal et le pathologique en matière de sexualité ; un courant gynécologique de la sexualité, qui s'intéresse aux fonctions de reproduction « en associant la prise en charge des problèmes de fertilité avec la vie du couple » (De Colomby et Giami, 2001 : 42). Cette première époque de la sexologie française qui s'étend jusqu'à la veille de 1968 « est constituée par un ensemble d'initiatives dispersées dans différentes perspectives » (2001 : 42).

L'éducation sexuelle qui se développe en milieu scolaire dans les années 1970 va donner une nouvelle vigueur et un nouveau terrain à ce champ d'expertise encore en chantier : « la sexologie connaît un renouveau en France au milieu des années soixante-dix, dans le contexte de la mise sur le marché de la contraception orale, de la libéralisation de l'avortement et du développement de l'éducation sexuelle de masse » (2001 : 43).

Dans les années 1960-1970, les frontières entre la sexologie, la psychologie et la psychanalyse sont relativement floues : la sexologie peine à se constituer en tant que champ professionnel autonome. Elle fait l'objet de *controverses au sein du monde académique* où sa scientificité est mise à l'épreuve.

L'affaire Meignant, qui porte le nom du professeur responsable de l'enseignement de sexologie à l'Université de Vincennes en 1975, est emblématique de ce moment de *dispute* où la sexualité humaine fait l'objet d'investissement de différents professionnels et de différentes tendances. En février 1975, le secrétaire d'État aux universités annonce la suppression de l'enseignement de sexologie suite à un article paru dans le *Nouvel Observateur*. L'article rend compte d'un cours du Docteur Meignant qui porte sur le dégoût et les odeurs corporelles, et relate que les étudiants auraient été amené à se dévêtir et à se sentir. Le communiqué du secrétaire d'État qualifie les enseignements de sexologie comme étant de l'ordre de « l'expérience pédagogique » et affirme que « l'unité de valeur qui sanctionne cet enseignement

n'entre pas en ligne de compte dans la délivrance d'un diplôme national » (*Le Monde*, 9-10/02/1975). Le secrétaire d'État décide de réunir tous les responsables chargés d'enseigner la sexologie en faculté. L'affaire Meignant devient l'occasion de questionner, au niveau national comme à l'échelle de la faculté de Vincennes, la légitimité de l'enseignement de la sexologie dans les universités françaises : « je demande que soit garantie la valeur scientifique de l'enseignement délivré, et arrêtées des modalités de nature à respecter la sensibilité de chacun » indique le secrétaire d'État dans un communiqué (*Le Monde*, 18/02/1975).

L'affaire Meignant donne lieu à un vif *débat entre pairs* : un meeting, organisé par le président de l'Université de Vincennes, met en scène un débat contradictoire entre deux professeurs, l'un dénonçant les « "pièges" de l'enseignement du Dr Michel Meignant, jugé trop peu "révolutionnaire" », l'autre le défendant « au nom d'une autre révolution, qui vise à "changer les gens en profondeur" » (*Le Monde*, 26/02/1975). Ces guerres entre spécialistes n'échappent pas à la plume acérée de Bruno Frappat, journaliste au *Monde* spécialisé dans les sujets relatifs à l'éducation : « il est naturel que dans une "science" qui débute en lisière de la médecine et de la psychologie, chacun cherche à occuper tout le terrain, reprochant aux autres de venir picorer sur ses terres. Le petit monde de la sexologie naissante a donc déjà ses tendances, ses marginaux et ses officiels. Il lui manquait un "martyr" », c'est le Dr Meignant¹ (*Le Monde*, 12/02/1975).

Quelques semaines avant que n'éclate l'affaire Meignant, les trois universités de Toulouse annoncent la création d'une formation interdisciplinaire permettant d'acquérir un diplôme d'éducateur sexuel. Celle-ci, d'après les mots d'un des professeurs du département à l'initiative de la création du diplôme, vise à « améliorer l'éducation sexuelle dans les établissements scolaires » (*Le Monde*, 8/01/1975).

¹ Ce dernier n'est pourtant pas un *outsider* : il anime aux côtés de Menie Grégoire l'émission célèbre et à fort auditoire sur RTL, « Responsabilité sexuelle ». Il est également le traducteur d'un des ouvrages centraux de la sexologie américaine de Master et Johnson.

Ce nouveau cursus doit s'accompagner de la création d'un « institut interuniversitaire de sexologie ». La professionnalisation de l'éducation sexuelle est en cours, et la sexologie compte bien s'y faire une place. Mais ceux qui s'en réclament ne sont pas tous d'accord sur la marche à adopter.

L'initiative de Toulouse est portée par le département des sciences de l'éducation, tout comme à l'Université de Vincennes où le cours de Docteur Meignant dépend de la même discipline. Mais d'autres tendances émergent dans les stratégies de professionnalisation, notamment celle qui souhaite faire de la sexologie une « science médicale ». C'est la position d'un médecin reconnu comme spécialiste de l'éducation sexuelle, le docteur Jacqueline Kahn-Nathan, médecin au *Planning Familial* et co-auteur de la première encyclopédie sur la vie sexuelle à destination du grand public (Kahn-Nathan *et al*, 1973). Chef de clinique gynécologique à la faculté de médecine et organisatrice du premier congrès international de sexologie à Paris, le Docteur Kahn-Nathan défend l'inscription de la sexologie dans le domaine strictement médical, s'opposant alors explicitement aux orientations de l'enseignement de la sexologie à Vincennes : « Pourquoi la sexologie médicale existe-t-elle ? Eh bien, parce que la médecine dispose de ressources thérapeutiques qui sont capables de guérir ou d'aider les couples à surmonter leurs difficultés. Il est indispensable, contrairement à ce que certains (en particulier les gens de la faculté de Vincennes) pensent, que la sexologie reste du domaine médical. Comment, en effet, faire la part de ce qui peut être somatique et de ce qui est d'ordre purement psychologique sinon en passant un certain nombre d'examens qui restent du ressort de la médecine ? » s'inquiète le Docteur Kahn-Nathan (*Le Monde*, 02/04/1975).

Le colloque de septembre 1975 sur la psychologie et la sexualité organisé à l'université de Toulouse-Le Mirail témoigne d'une guerre des territoires entre psychanalystes, psychologues, médecins, conseillers conjugaux et éducateurs sexuels sur le terrain. Le psychanalyste André Berge s'oppose à la spécialisation, quand le Docteur Michel Meignant la revendique. Le premier affirme ainsi qu'il ne faut pas que « la décolonisation du sexe aboutisse à un morcellement. [...] Le problème n'est pas de savoir qui aura le pouvoir sexologique mais plutôt qui est l'objet de cette science »,

quand le second revendique que c'est seulement lorsqu'« on aura éliminé la culpabilité qui tourne autour de la sexualité [que l'on] retombera dans le domaine de la psychologie générale. On n'aura alors pas plus besoin de sexologues qu'on a besoin aujourd'hui de migrainologues » (*Le Monde*, 16/09/1975). « La sexologie n'appartient à personne, affirme de son côté le psychologue catholique François Marchand. Nous sommes tous des sexologues » (*Le Monde*, 16/09/1975). Bruno Frappat conclut son compte-rendu du colloque dans les colonnes du *Monde* en soulignant le caractère nébuleux de cette nouvelle discipline en chantier : « Naissante, la sexologie n'est pas seulement pluridisciplinaire, elle est floue [...]. La sexologie, on le voit, est accueillante à tous et, comme il n'existe pas d'ordre des sexologues ni de police des thérapeutes, c'est au public de juger du sérieux des uns et des autres » (*Le Monde*, 16/09/1975).

Dans un article écrit au début des années 1980, André Béjin montre comment l'éducation sexuelle de la jeunesse est la source d'un renouveau de la sexologie dans les années 1970 (Béjin, 1982). Les principaux sexologues français s'illustrent par la publication d'une encyclopédie en cinq tomes chez les éditions Hachette qui rencontrent un grand succès et sont réédités plusieurs fois entre 1973 et 1981 (Kahn-Nathan, Tordjman, Verdoux, Cohen, 1973). L'un des auteurs, Gilbert Tordjman, s'illustre tout particulièrement dans ce domaine : sexologue très médiatisé¹, il se fait le promoteur de l'éducation sexuelle dans les émissions télévisées sur la sexualité et dans les journaux ; les multiples sollicitations médiatiques dont il fait l'objet lui confèrent le statut d'*expert* et le présentent comme une figure centrale de la sexologie. Il a en effet fondé en 1974 la *Société française de sexologie clinique* et la *World Association of Sexology* en 1978. Il est une figure emblématique de la professionnalisation de la sexologie en construction et en quête de reconnaissance dans la décennie 1970.

¹ En 2002, il connaît une médiatisation d'une toute autre sorte : il est accusé d'abus sexuels et de viols par 7 de ses patientes. 33 femmes témoignent contre lui lors de l'instruction de l'affaire. Certains des témoignages remontent à des faits qui se sont déroulés en 1978. Voir : <<http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2007-01-19/la-chute-du-pape-de-la-sexologie/920/0/47451>> consulté le 20 avril 2015.

Pour André Béjin, cette période correspond à l'avènement des sexologues dans le domaine des experts de la sexualité. Dans son article « Crépuscule des psychanalystes, matin des sexologues », il expose les différences entre thérapie psychanalytique et thérapie sexologique et montre comment les sexologues dominent progressivement le « marché thérapeutique », faisant concurrence aux psychanalystes jusqu'alors considérés comme les principaux experts sur la sexualité humaine. Béjin montre également comment la sexologie crée les dysfonctions qu'elle prétend soigner en établissant l'orgasme comme norme et outil de mesure d'une sexualité « saine » : en nommant des « dysfonctions sexuelles », elle crée ses potentiels patients¹.

L'analyse proposée par Béjin en 1982, qui oppose les psychanalystes aux sexologues, est en partie inexacte car ces champs ne sont pas aussi clairement délimités dans les années 1960-1970 et se nourrissent mutuellement. L'exemple du psychanalyste André Berge illustre le flottement entre le champ psychanalytique et le champ sexologique, flou qui existe d'ailleurs encore aujourd'hui dans les travaux qui retracent l'histoire de la sexologie : tantôt présenté comme l'un des protagonistes de la sexologie française (Chaperon, 2015), tantôt comme l'une des figures de la psychanalyse de l'enfance et de l'adolescence (Giami, 2007 ; Garcia, 2011), André Berge navigue entre plusieurs champs qui ont pour point commun de se structurer de façon concurrentielle au sein d'un même marché, celui de l'éducation sexuelle. Bruno Frappat ne manque pas de souligner le double mouvement qui caractérise la sexologie dans les années 1970 : entre spécialisation en tant que discipline et création d'un marché autour de la gestion de la vie sexuelle, « la sexologie reste à définir, bien que la vogue qui la porte ne se démente pas. Nouveau marché du siècle ou discipline balbutiante et fragile ? » s'interroge le journaliste (*Le Monde*, 16/09/1975).

¹ C'est aussi l'analyse proposée par le sociologue Dominique Wolton dans son premier ouvrage publié en 1974 qui porte sur *Le nouvel ordre sexuel*. Interrogé à propos de ce livre, il qualifie les professionnels de la sexualité de « sexocrates », « qui en font une activité et gagnent de l'argent à partir de la compétence qu'ils affirment avoir sur la sexualité. Compétence qui leur permet de "savoir" sur la sexualité des autres, de leur dire ce qui ne va pas, pourquoi, et, bien sûr, de les "guérir" ! » (*Le Monde*, 4/07/1978).

Le marché concurrentiel englobe aussi les structures associatives qui œuvrent sur le terrain et qui proposent une autre forme de professionnalisation que celle qui passe par la sexologie : les organismes tel que le MFPPF ou le CLER œuvrent à la reconnaissance d'un nouveau métier – et donc d'un nouveau marché – celui de conseillère conjugale et familiale. Mais cette stratégie de professionnalisation n'est pas si claire pour le MFPPF dans les années 1960-1970 : de nombreux médecins du Mouvement se réclament en effet de la sexologie. Il y a l'éminente Jacqueline Kahn-Nathan, déjà cité, ou encore Suzanne Képès, figure historique du Mouvement qui œuvre également à la diffusion et à la reconnaissance de la sexologie. Médecin gynécologue, elle participe à la création du MFPPF et s'implique dans la formation psychologique des médecins du Mouvement et des conseillères. Elle est également à l'initiative de la création d'un diplôme universitaire de sexologie à la faculté de médecine de Bobigny. En 1974, elle publie un ouvrage qui illustre les liens entre la sexologie et le MFPPF, lien dont la courroie de transmission a été les médecins. Dans sa *Lettre aux enseignants à propos de l'éducation sexuelle*, elle déplore la méconnaissance du corps qu'elle constate chez ses patients : « de l'avocate en vue au manœuvre, de l'étudiante en physique au jeune ajusteur OS, l'ignorance devant ce qui donne et enrichit la vie est exactement la même, cette ignorance devant ce corps avec lequel on cohabite toute la journée » (Képès, 1974). Elle fait alors l'apologie des travaux des sexologues anglais et américains Havelock, Kinsey, Masters et Johnson, et présente la sexologie comme un savoir libérateur face à l'ignorance.

L'historienne Sylvie Chaperon retrace la « renaissance de la sexologie française » après les années 1950 et fait état des tensions au sein du MFPPF concernant la place accordée à la sexologie dans les idées portées par le Mouvement. D'un côté, les médecins « qui le dominent pendant toutes les années 1960, insistent sur le savoir scientifique et l'expertise, y compris en matière de sexologie ». De l'autre, des militantes de base, « notamment les femmes qui tiennent bénévolement les centres d'accueil, remettent en question de plus en plus nettement ce savoir normatif pour mettre en avant les expériences de tout un chacun en matière de sexualité. Un des enjeux du désaccord est précisément la volonté des médecins du Planning de créer un

Institut de sexologie pour rassembler les recherches sur la sexualité. Le conflit, latent, explosera en 1973 avec la prise de pouvoir féministe au sein du Planning tandis que la majorité des médecins le quitteront et fonderont l'IFRES (institut français de recherches et d'études sur la sexualité) » (Chaperon, 2015 : 130).

L'éducation sexuelle de la jeunesse est ainsi au cœur de luttes de territoires professionnels. C'est en ce sens qu'elle est l'objet de *controverses entre pairs* et dans des milieux confinés, tout au long des années 1960 jusqu'au début des années 1970. Les débats restent plutôt localisés dans une sphère d'experts, même si ceux-ci peuvent se retrouver publicisés occasionnellement à l'occasion d'un compte-rendu de colloque ou de journée d'étude dans la presse.

C'est avec l'affaire Carpentier, puis l'affaire Mercier, que les débats entourant l'éducation sexuelle de la jeunesse transcendent les frontières des communautés d'experts pour intégrer un vaste ensemble d'acteurs qui prennent position : le concept d'éducation sexuelle commence à faire l'objet d'une exploration publique en 1972. Le médecin et la professeure de philosophie vont en effet venir ébranler deux piliers fondamentaux. Le Docteur Carpentier, dans un tract, brise le silence sur le plaisir sexuel en présentant aux jeunes la sexualité comme « un chemin vers le bonheur », mettant ainsi en porte-à-faux un ordre moral qui présente la sexualité comme une manifestation du sentiment amoureux et qui condamne la sexualité de plaisir. La professeure Nicole Mercier, en acceptant de discuter du tract en classe avec ses élèves, remet en cause le monopole des familles en matière d'éducation sexuelle de leurs enfants. *Ordre moral* et *ordre familial* se retrouvent ainsi soumis à la discussion au travers de ces deux affaires, qui font entrer le sujet de l'éducation sexuelle en milieu scolaire dans un *engrenage polémique*.

1.2 L'engrenage polémique : l'affaire du tract « Apprenons à faire l'amour » et l'affaire Mercier.

Nicole Mercier a vingt-huit ans et enseigne la philosophie au lycée de jeunes filles de Belfort lorsque, le dimanche 3 décembre 1972 à 9h00, elle ouvre la porte de son domicile à deux gendarmes. La voici inculpée pour « outrage aux bonnes mœurs » et convoquée dès le lendemain dans le bureau du juge d'instruction. La police emploie les grands moyens et ouvre l'enquête dès l'après-midi¹, interviewant onze de ses élèves à leur domicile : quel est le contenu des enseignements de Madame Mercier ? Quel comportement leur professeur adopte-t-elle en classe ? Quels sont les livres qu'elle leur donne à lire ?... (*Le Monde*, 8/12/1972, p.13).

La veille, dans sa classe de terminale, Nicole Mercier a laissé un de ses élèves lire un texte intitulé « Apprenons à faire l'amour ». Il s'agit d'un tract qui parle de sexualité, rédigé notamment par un docteur nommé Jean Carpentier. Cela fait deux semaines que ce tract a commencé à circuler dans les lycées de Belfort : la presse locale parle de « sexe-tract », une fédération de parents d'élèves a porté plainte contre X à Belfort... Le rédacteur, le docteur Jean Carpentier, s'est déjà fait un nom dans les médias depuis les premières diffusions de ce texte dans plusieurs lycées parisiens en juin 1972, événement qui lui a valu l'interdiction d'exercer en tant que médecin pendant un an. « Le docteur Carpentier a été condamné, non pas pour avoir fait de l'éducation sexuelle, mais à cause de la diffusion d'un tract qui prône la plus basse sexualité dans les termes les plus crus et les plus abominables qui soient », affirme le professeur Lortat-Jacob, président du *Conseil de l'ordre des médecins*. « Ce sont des fautes de nature à troubler l'ordre public et la conscience des familles » (*Le Monde*, 24-25/12/1972, p.12).

Ainsi, la tourmente commencée l'été précédent autour du tract embarque la professeure de philosophie de Belfort à son tour. Celle-ci apprend le lendemain

¹ Il est probable que la rapidité de la réaction de la police s'explique par le fait que la plainte a été déposée par un officier supérieur, père d'une des élèves de la professeure.

qu'une plainte du père d'une jeune fille dont elle a « profondément choqué la pudeur » a été déposée contre elle (*Le Monde*, 8/12/1972, p.13). Le juge d'instruction et le procureur de la République l'informent que lui sont reproché les faits d'avoir parlé de sexualité en classe, et d'avoir conseillé la lecture de Freud – auteur figurant pourtant au programme de terminale.

Le Monde publie presque chaque jour un article sur « l'affaire Mercier » tout au long du mois de décembre 1972. Dans une affaire, « le public tend à se diviser en deux camps, qui peuvent être fort inégaux en nombre mais n'en manifestent pas moins une rupture publique d'unanimité : le camp des accusateurs de l'accusé et celui des accusateurs de l'accusation qui le frappe » (De Blic, Lemieux, 2005 : 17). L'affaire a également pour caractéristique d'être incarnée par une personne : « Pour faire d'un événement une affaire, il faut, en effet, disposer d'un malheureux dont la défense constitue la cause pour laquelle des personnes s'engagent et, par conséquent, autour de laquelle se noue et se dénoue le lien social » (Boltanski, 1993 : 95).

Du recteur de l'académie de Besançon, au Ministre de l'Éducation nationale, en passant par des intellectuels qui publient des tribunes, chacun à son mot à dire sur « l'affaire Mercier ». Du côté des syndicats enseignants, on s'indigne de l'intrusion de la justice dans la liberté pédagogique. L'inculpation de Madame Mercier est « un outrage à l'éducation nationale en tant que service public » déclare le secrétaire académique de Besançon du *Syndicat général de l'Éducation nationale* (SGEN)¹ (*Le Monde* du 21/12/1972, p.24). Une grève locale est massivement suivie par 98% des professeurs du secondaire dans les établissements de Belfort. Divers communiqués provenant des milieux enseignants d'autres régions viennent soutenir la professeure inculpée et dénoncer « cette atteinte sans précédent aux droits des enseignants »² (*Le Monde* du 13/12/972, p.31).

¹ Le Syndicat général de l'Éducation nationale est une composante de la CFDT : Confédération française démocratique du travail.

² Communiqué rédigé par 29 professeurs stagiaires du Centre pédagogique régional de philosophie de Paris.

L'affaire Mercier fait entrer le sujet de l'éducation sexuelle de la jeunesse dans un engrenage polémique, processus qui se caractérise par « l'intense participation des médias à l'organisation des arènes ou des tribunes dans lesquelles s'expriment les désaccords » (Chateaufort, Torny, 2013 : 82), ainsi que par la multiplication des acteurs qui s'expriment sur le sujet. Dans la définition retenue ici pour l'analyse, la polémique est moins un type d'épreuve en soi qu'un processus de transformation : la polémique correspond à la *publicisation* des débats entre pairs sur l'éducation sexuelle précédemment évoqués, parce qu'il y a multiplication des protagonistes impliqués, et une *transformation* des enjeux discutés.

L'affaire Mercier prend une ampleur nationale et met à l'agenda l'éducation sexuelle dans les établissements scolaires : « l'éducation nationale ne peut éluder plus longtemps le problème de l'information et de l'éducation sexuelle des élèves » estime le SGEN. De son côté, la *Fédération de l'Éducation nationale* (FEN) constate « l'urgence de la mise en œuvre intelligente et responsable de l'éducation sexuelle » (*Le Monde* du 15/12/1972, p.25).

Le débat est vif et des camps opposés se structurent. Si la communauté des enseignants réagit de façon assez unanime en exprimant son soutien à leur collègue, la solidarité exprimée se fonde plutôt sur l'indignation devant l'intrusion de la justice dans la liberté pédagogique que sur un accord unanime sur la nécessité de parler de sexualité en classe.

La communauté des médecins apparaît quant à elle divisée au sujet du tract. Condamné par le *Conseil régional parisien de l'ordre des médecins*, le docteur Carpentier reçoit tout de même le soutien de certains de ses confrères : le tract, de nouveau distribué le lundi 16 octobre 1972, a été « contresigné par quatre-vingt-six médecins exerçant dans la région parisienne, qui posent la question de savoir "de quel droit l'ordre des médecins devrait-il être le garant de l'ordre moral existant ?" » (*Le Monde* du 18/10/1972, p.24).

¹ Extrait du texte contresigné par les médecins, cité dans l'article du *Monde*.

Avec le tract Carpentier et l'affaire Mercier, le rôle des figures d'autorité se retrouve négocié et discuté : quel doit être le rôle du médecin dans l'éducation sexuelle ? Celui du professeur ? L'État doit-il se donner pour mission l'information et l'éducation sexuelle de la jeunesse ?

C'est également un débat public qui s'ouvre sur le contenu : que faut-il transmettre à la jeunesse ?

- Ce que soulèvent les deux affaires

Alors que les polémiques autour du tract font l'objet d'une médiatisation dès ses premières distributions à des lycéens en juin 1972, celui-ci n'est publié que plusieurs mois plus tard en février 1973 dans les colonnes du *Monde* (11-12/02/1973). Le bruit autour du tract contraste avec le silence des médias sur son contenu. *Le Monde* en justifie la publication avec précaution : « Les polémiques portent sur un document que le lecteur est censé ignorer bien qu'il ait été largement diffusé auprès des élèves et des parents. [...] Les controverses deviennent à la longue incompréhensibles si l'on continue d'ignorer le tract qui en est l'objet. C'est pourquoi nous nous décidons à le publier » (*Le Monde*, 11-12/02/1973).

Quel est donc l'objet de la censure ? Un texte dont les objectifs de « libération sexuelle » sont clairement énoncés : « Ce papier est fait pour encourager les relations sexuelles, du baiser au coït en passant par les caresses les plus variées » et « veut souligner avec force [...] qu'en toute pratique sexuelle, ce qui compte c'est le désir qu'on en a et le plaisir qu'on y trouve » (Carpentier, 1972). L'anatomie et diverses pratiques sexuelles y sont décrites sans détour et sans métaphore : la verge, le clitoris, le vagin, la masturbation, l'orgasme, le coït sont nommés et font l'objet d'explications.

**Tract « Apprenons à faire l'amour »
(Carpentier, 1972)**

Apprenons à faire l'amour

car c'est le chemin du bonheur – c'est la plus merveilleuse façon de se parler et de se connaître.

1. L'homme possède un organe fait de tissu érectile : la *verge*. La femme possède un organe beaucoup plus petit mais équivalent, situé au-dessus de l'orifice extérieur du vagin : le *clitoris*.

Ces deux organes sont de taille variable suivant les individus mais cela n'a aucune importance : il n'y a pas lieu de s'en inquiéter, *l'important est de savoir s'en servir*. En effet, ce qui est important, c'est que leur excitation par toutes formes de caresses produit un plaisir croissant qui provoque du même coup le désir de continuer. Ce plaisir se traduit :

- *localement* par une érection de ces deux organes, c'est-à-dire un durcissement et une augmentation de leur taille et de leur chaleur ainsi que, chez la femme, une sécrétion abondante qui humidifie l'intérieur du vagin (ce qui va favoriser la pénétration éventuelle et les mouvements de la verge : le coït) ;
- *généralement*, ce plaisir croissant envahit l'ensemble du corps et se termine par l'orgasme (ou jouissance) si l'excitation n'est pas interrompue.

2. En dehors de ces deux organes, spécifiquement sexuels, le corps possède d'autres zones (dites « zones érogènes ») dont l'excitation par des caresses procure du plaisir, ou rend plus intense le plaisir obtenu par l'excitation des organes sexuels.

Ces zones érogènes varient selon les sexes et selon les individus (elles sont d'autant plus nombreuses et utiles que les individus sont moins refoulés sexuellement) : ce sont, par exemple, les lèvres, la bouche, les oreilles, la nuque, les seins, la face interne des cuisses, les fesses, le ventre, etc.

3. Les caresses peuvent être prodiguées par soi-même (masturbation) ou par un ou une partenaire (relations homosexuelles ou hétérosexuelles).

L'intérêt de la masturbation est notamment de bien connaître votre corps et les plaisirs qu'il peut vous procurer, ce qui paraît indispensable à la connaissance d'autres corps (il faut noter par ailleurs qu'elle peut permettre de combler le vide d'une heure de classe ou d'une soirée ennuyeuse).

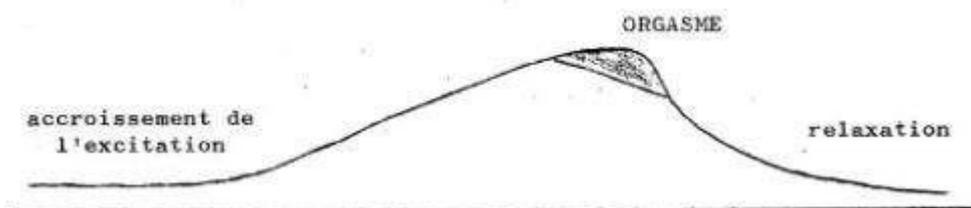
L'intérêt de l'homosexualité vient surtout du fait que les relations hétérosexuelles (filles-garçons) sont généralement interdites aux jeunes par l'hypocrite morale (qui d'ailleurs a le culot de blâmer l'homosexualité). Les relations hétérosexuelles cependant paraissent les plus riches de plaisir.

Ce papier est fait pour encourager les relations sexuelles, du baiser au coït en passant par les caresses les plus variées, entre les individus de sexes différents. D'une manière générale, pour encourager toutes les activités sexuelles : car, comme le reste, on « apprend » à faire l'amour et on fait des progrès.

4. L'aboutissement des caresses constitue, s'il n'y a pas d'interruption, l'*orgasme*, qui se traduit chez l'homme par une éjaculation de sperme et, dans les deux sexes, par un état d'abandon complet avec des mouvements et des paroles involontaires. Cet état de jouissance *maximale* est de courte

durée et plus ou moins intense. Il est suivi d'une phase de relâchement (relaxation) très agréable et calmante.

L'ensemble peut se traduire par la courbe suivante (valable pour les deux sexes) :



5. La pénétration du vagin par la verge (coït) est une forme d'acte sexuel complet, elle présente cependant le risque de grossesse si l'éjaculation de sperme a lieu pendant la période de fécondité de la femme (à mi-distance des règles, mais il faut se méfier de cette approximation surtout lorsque les cycles menstruels ne sont pas réguliers, ce qui est fréquent notamment chez la jeune fille). À notre époque, cet inconvénient peut être facilement dépassé par l'utilisation de contraceptifs efficaces (pilule, diaphragme). Ceux-ci, utilisés correctement, évitent la crainte toujours présente d'une grossesse prématurée et des pratiques barbares (retrait du garçon avant l'éjaculation par exemple) qui, outre qu'elles sont peu sûres, sont généralement défavorables à l'atteinte de l'orgasme par l'un ou l'autre des partenaires ou les deux. La pilule notamment peut être prise par les filles dès que le désir de relations hétérosexuelles apparaît.

6. Il faut noter, dans un chapitre d'autant plus court qu'il veut souligner avec force que les notions de « normal » et d'« anormal » ne sont nullement fondées, qu'en toute pratique

sexuelle, ce qui compte c'est le désir qu'on en a et le plaisir qu'on y trouve, la plus grande liberté doit guider la variété de nos choix. Il n'y a qu'un danger, c'est le refoulement des désirs. Il n'y a pas d'anormal.

7. Ces quelques lignes sont bien schématiques et partielles mais nous engageant à agir. Faites lire ce papier autour de vous, discutez-en, complétez-le, pratiquez-le, surtout. Méprisez et plaignez ceux qui en riront et ne croyez pas sur parole ceux qui feront comme s'ils connaissent : nous savons que les deux tiers des gens sont impuissants ou frigides et l'acceptent. C'est contre cela que nous luttons et peut-être contre ceux-là.

Au cas où vous auriez des explications à demander, interrogez vos parents ou vos professeurs.

Vous comprendrez d'après leurs réactions (en général : « Vous en parlerez quand vous serez plus grand », ou encore gêne, voire hostilité).

Vous comprendrez pourquoi vous n'y avez pas pensé plus tôt.

Vous comprendrez que vous êtes déjà « grand ».

Vous saurez ce qui vous reste à faire.

Comité d'action pour la libération de la sexualité.

Le tract Carpentier publicise un discours qui transgresse les normes sexuelles : en affirmant le droit au plaisir quel qu'en soit la forme, il vient à l'encontre de deux tabous majeurs – la masturbation et l'homosexualité. En ce sens, l'affaire s'apparente

à un *scandale*¹, dans la mesure où elle suscite dans un premier temps une véritable *indignation collective* : les réactions autour du tract révèlent l'état de l'ordre moral sexuel dont le *Conseil des médecins* aussi bien que le Ministère de l'Éducation nationale se portent les garants.

La condamnation principale porte sur la nature du texte. C'est parce que celui-ci parle uniquement de plaisir sans parler d'amour qu'il provoque une indignation collective. Pour le quotidien *La Croix*, les visées d'une « éducation [sexuelle] digne de ce nom » sont de « permettre aux adolescents de [...] découvrir que la sexualité est d'abord une relation entre deux libertés qui s'engagent dans l'amour ». « C'est sur ce plan-là que le tract du docteur Carpentier pêche le plus » continue le journaliste. « La sexualité y est rabaissée au rang de recherche égoïste du plaisir. La relation à l'autre y est totalement absente. Dans cette perspective, bien sûr, homo et hétérosexualité se retrouvent mises sur le même plan » (*La Croix*, 15/12/1972). *Le Monde* publie dans ses colonnes « libres opinions » des positions d'intellectuels qui vont dans le même sens : le philosophe Jacques Ellul qualifie le tract de « tartuferie sexologique » et fait l'éloge de la transcendance de l'amour. Il qualifie le docteur Carpentier de « redoutable fasciste (inconscient) » et compare l'écoute et l'acceptation de ses désirs sexuels à une morale totalitaire et sans limite éthique (*Le Monde* du 24-25/12/1972). Les institutions judiciaires et ministériels abondent également dans le même sens. Le procureur de la République chargé de l'affaire Mercier écrit dans un communiqué que la décision de non-lieu concernant la professeure « n'exclut en rien le caractère outrageant pour les bonnes mœurs du tract lui-même » (*Le Monde*, 4/01/1973). Le Ministère de l'Éducation nationale estime de son côté que Nicole Mercier a commis une faute pédagogique en lisant le tract en classe car celui-ci « se présente expressément comme un encouragement à la pratique entièrement libre de relations sexuelles incitant à une totale irresponsabilité » (*Le Monde*, 6/02/1973).

¹ Le scandale peut se définir comme un processus de révélation d'un acte ou d'un discours qui transgresse les valeurs socialement reconnues. Il s'agit d'« une *contradiction* devenue publique et visible de tous » (De Blic, Lemieux, 2007 : 14). Contrairement à la forme « affaire », le scandale ne provoque pas d'opposition dans la mesure où il suscite une indignation collective.

Un autre enjeu vient s'ajouter au débat avec l'affaire Mercier : il ne s'agit plus seulement de blâmer le contenu du tract, mais de s'interroger sur le rôle de l'enseignant dans l'éducation des enfants et des adolescents. « L'éducation sexuelle, la famille et l'école » titre en Une *Le Monde* du 30 décembre 1972. « Que reste-t-il à la famille à transmettre sinon ce qui la fonde : les croyances, les attitudes et les modèles culturels ? » (*Le Monde*, 30/12/1972). Les réactions de diverses associations de parents d'élèves témoignent de l'inquiétude de certaines familles dans la remise en cause de leur rôle. Les *Associations de parents d'élèves de l'enseignement libre* (APEL), et la *Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public* (qui correspond aujourd'hui à la PEEP) déposent de multiples plaintes contre le tract et contre sa diffusion.

Ces affaires sexuelles mettent en jeu la délimitation des rôles entre les autorités traditionnelles que sont l'École et la famille. Elles sèment le trouble entre ce qui relève de la sphère publique de l'École et ce qui relève de la sphère privée familiale en matière d'éducation sexuelle : face à l'ampleur des réactions, le Ministre de l'Éducation nationale se positionne sur le sujet avec la première circulaire qui porte spécifiquement sur « l'information et l'éducation sexuelles » et qui définit un nouvel état du public et du privé en matière d'éducation sexuelle.

1.3. L'éducation sexuelle prise en charge par les institutions étatiques : distinguer information et éducation

- La circulaire Fontanet et la création du Conseil supérieur de l'information sexuelle (CSIS)

Début janvier 1973, alors que l'affaire Mercier fait encore l'objet de mobilisations, le Ministère de l'Éducation nationale annonce dans un communiqué qu'une « information sur les questions de la procréation » figurera dans les programmes scolaires dès la rentrée 1973 (*Le Monde*, 5/01/1973).

La « circulaire Fontanet » fait entrer dans les programmes de biologie et de préparation à la vie familiale et sociale une information « scientifique et progressive » (MEN, 1973) sur la reproduction. Elle y associe, assortie de multiples précautions, une éducation sexuelle sous la forme de séances facultatives dont la tenue dépend du chef d'établissement, et pour lesquelles la présence des élèves mineurs est placée sous le sort de l'autorité parentale. Les parents devront également être consultés pour le choix des intervenants (provenant de diverses associations).

L'information sexuelle, contrairement à l'éducation sexuelle¹, est présentée comme relevant d'un savoir scientifique qui a dès lors sa place réservée au sein de l'enseignement public. L'éducation sexuelle relèverait en revanche de la morale, ce qui aux yeux du Ministre n'est pas compatible avec la neutralité de l'institution scolaire : « L'école ne peut se placer sur un autre plan que celui de la connaissance, et du respect des diverses formes de pensées. En aucun cas, elle n'a le droit de peser sur les consciences. C'est pourquoi, en matière d'éducation sexuelle, un rôle essentiel doit revenir aux familles ».

La décision du Ministre intervient peu de temps après la discussion d'un projet de loi porté par Lucien Neuwirth et visant à créer un *Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale* (CSIS), nouvelle instance chargée d'assurer « la liaison entre les représentants des établissements, associations, organismes ou groupements participant à l'information et à l'éducation sanitaire et sociale de la population sur ces problèmes » (*Le Monde*, 16/12/1972). Le CSIS a pour ambition de mettre en œuvre une politique d'éducation sexuelle qui respecte la pluralité des convictions, principe cher au Ministre de l'Éducation nationale également : le communiqué annonçant la circulaire précise en effet que « les maîtres, en ce domaine, doivent faire preuve à la fois de loyauté et d'authenticité, mais aussi de tact et de respect de la conscience personnelle de chacun de leurs élèves. C'est pourquoi d'ailleurs, leur intervention rencontre des limites qui sont celles du pluralisme des convictions et des morales » (*Le Monde*, 5/01/1973).

¹ Cette distinction entre information et éducation fait l'objet d'un développement sur la construction de la neutralité, sous-partie 3 p.

Le Conseil Supérieur d'Information Sexuelle (CSIS).

Le CSIS est créé le 11 juillet 1973. « Dépendant directement du ministère de la santé, il propose aux pouvoirs publics "les mesures à prendre en vue de favoriser l'information, de promouvoir l'éducation sexuelle des jeunes dans le respect des parents, de soutenir des actions de formation et de perfectionnement d'éducateurs spécialisés en ces matières" » (Lejeune, 1980 : 21).

Le CSIS rassemble des représentants d'associations et d'organismes de la société civile, ainsi que des « personnalités compétentes » nommées par arrêté du Ministre de la Santé¹. Le CSIS est ainsi un lieu d'échange entre les acteurs étatiques, les experts (« personnalités compétentes ») et les acteurs de la société civile.

Ces premiers pas dans l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle affirment la nécessité d'une *information* sexuelle publique, tout en réaffirmant le rôle essentiel des familles dans l'*éducation* sexuelle.

Un consensus se fait ainsi jour sur la nécessité d'une information sexuelle en milieu scolaire, que celle-ci soit considérée comme un mal nécessaire – c'est l'avis du Ministre de la Santé – ou comme un droit fondamental de la jeunesse à être informée

¹ Pour la liste détaillée des acteurs, voir en annexe 5.

– c'est la position défendue par Lucien Neuwirth¹. Ce consensus sur la nécessité de la mise à l'agenda de l'éducation sexuelle repose sur la construction de deux grandes menaces que doit éradiquer l'éducation sexuelle de la jeunesse : l'avortement, et la diffusion de l'érotisme.

- Lutter contre l'avortement, protéger la jeunesse de la pornographie

L'objectif premier de l'éducation sexuelle, pour ceux qui en font la promotion, est de « faire face à un fléau national aussi dramatique que l'alcoolisme » : le nombre d'avortements. Ce sont ici les mots du secrétaire général du *Mouvement français pour le Planning familial*. Sa tribune publiée dans *Le Monde* du 9 juin 1971 révèle les enjeux de l'éducation sexuelle dans les années 1970 : la légalisation de la contraception et de l'avortement nécessite le développement d'une éducation sexuelle.

« Prévenir et éduquer, tel est en effet la fonction essentielle du Planning familial. L'action d'information sexuelle que nous menons [...] permettra, à moyen terme, de faire diminuer (en partie du moins) l'une des causes les plus dramatiques et la plus inadmissible de l'avortement : l'ignorance » (Jean Godenneau, *Le Monde*, 9/06/1971).

Les débats à l'Assemblée nationale sur la création du CSIS et l'annonce du Ministère de l'Éducation nationale sur l'information sexuelle suivent de quelques semaines le

¹ Le discours de M. Neuwirth à l'Assemblée lors de la présentation du projet de loi sur le CSIS fait de l'information sexuelle un enjeu politique de la plus haute importance. Non, il ne s'agit pas d'un « simple vote de routine », car « il y a au fond de tout cela un choix de civilisation » affirme-t-il avec éloquence lors de la séance de l'Assemblée nationale du 7 décembre 1972 (JO, 1972 : 5989). Et si ses adversaires – parmi lesquels on compte le ministre de la santé de l'époque M. Jean Foyer – sont nombreux, l'opposition convient cependant de l'importance de l'enjeu : « l'éducation dite sexuelle est assurément l'une de nos responsabilités les plus graves, les plus urgentes et, certainement aussi, hélas ! les plus difficiles » regrette le Ministre de la Santé publique (JO, 1972 : 5991).

retentissant procès de Bobigny qui s'est déroulé en octobre-novembre 1972 : une jeune fille mineure et quatre adultes sont inculpées pour avoir procédé à l'avortement de l'adolescente, tombée enceinte à 16 ans suite à un viol commis par un garçon de son lycée. L'avocate de la défense, Gisèle Halimi, fait du procès une tribune politique qui ouvre le débat sur la loi de 1920.

C'est ainsi dans ce contexte de *politisation de l'avortement* que l'éducation sexuelle est présentée comme un moyen d'action publique de prévention : celle-ci est synonyme de lutte contre l'avortement, à gauche comme à droite de l'échiquier politique, qu'il s'agisse d'un congrès du *Parti socialiste unifié*¹ ou de la réunion de la délégation nationale des *Associations des parents d'élèves de l'enseignement libre*² attachées à la liberté de l'enseignement dans les établissements catholiques privés.

La deuxième menace à laquelle est censée répondre la mise œuvre d'une information et d'une éducation sexuelle auprès des élèves concerne le développement commercial de l'érotisme. C'est d'ailleurs en agitant l'épouvantail de la dégradation des mœurs par la pornographie que le Ministre justifie la nécessité de sa circulaire dans la conférence de presse destinée à présenter le nouveau dispositif :

« Les jeunes d'aujourd'hui, du fait de l'évolution des mœurs, de l'exploitation souvent éhontée de l'érotisme par les *mass media*, de la généralisation de la "mixité", d'une éducation plus permissive, sont confrontés aux questions de la sexualité beaucoup plus tôt que ceux des générations antérieures » (*Le Monde*, 13/07/1973).

¹ Dans *Le Monde* du 13 décembre 1973, le PSU se positionne sur l'éducation sexuelle à la veille du débat parlementaire sur l'avortement. « Lutter contre l'avortement passe essentiellement par une bonne information sexuelle » peut-on lire dans le compte-rendu de la conférence de presse donnée par Robert Chapuis, nouveau secrétaire national du PSU.

² Un article du *Monde* du 5 juin 1973 rend compte de la réunion de la délégation nationale de l'APEL du 2 juin 1973 à Nice. L'une des trois questions à l'ordre du jour est l'éducation sexuelle et l'avortement. Le président national rappelle l'attachement de l'APEL : « les problèmes d'éducation religieuse, affective, sexuelle, doivent être résolus en commun, à l'école et à la maison ».

La mauvaise influence des médias est régulièrement déplorée par les promoteurs de l'éducation sexuelle à l'École. « Allons au cinéma, parcourons les magazines, arrêtons-nous à un étalage de marchand de journaux, nous y constaterons que ce n'est plus la sexualité qui est à la mode, mais l'érotisme et même la pornographie : on déshabille les vedettes devant la caméra, on les photographie au cours de l'acte charnel » regrette un professeur au collège de médecins des hôpitaux de Paris dans une tribune sur l'éducation sexuelle (*Le Monde*, 29-30/11/1970). L'éducation sexuelle à l'école se développe ainsi en lien avec les mobilisations contre les sex-shops et les cinémas érotiques tout au long des années 1970 (Coulmont, 2007). Le *leitmotiv* de la « protection de la jeunesse »¹ ajoute un ressort de justification à la mise en place d'une action étatique auprès des élèves. Le médecin du MFPP Claude Lejeune fait le même constat dans sa thèse : « L'ouverture des sex-shops, l'autorisation des films classés X, l'apparition des bandes dessinées pour adultes ont été autant d'éléments déterminants, l'information sexuelle dans les écoles devenant, grâce à un langage médical, une assurance, une garantie de première grandeur contre cette sexualité déroutante mise brutalement au grand jour. L'information sexuelle : un rempart estimé comme tel par bien des adultes » (Lejeune, 1980 : 110 – 111).

Si avec la circulaire Fontanet, « les fables racontées aux plus petits et le silence opposé aux plus grands » (MEN, 1973) ne sont plus de mises, la limite entre le dicible et l'indicible reste cependant très floue. Il avait été reproché à la professeure de philosophie d'avoir manqué de « tact » dans sa décision de lire le tract Carpentier en classe. Cette même notion de tact est reprise dans la circulaire, laissant libre cours à l'interprétation des enseignants. Ce flou autour des limites de l'éducation sexuelle ne rassure pas les syndicats enseignants qui disent redouter les sanctions pédagogiques, et dont les craintes sont justifiées : les contours du dicible en matière de sexualité et le « tact » des éducateurs se dessinent, tout au long des années 1970, dans les sanctions administratives dont certains enseignants font les frais.

¹ C'est d'ailleurs l'expression employée par le Ministre dans une lettre adressée aux parents d'élèves pour expliquer la nécessité de l'éducation sexuelle : « Face à la rapide évolution du monde moderne et au relâchement des contraintes sociales traditionnelles », le ministère affirme qu'il doit jouer « un rôle nouveau de protection de la jeunesse » (*Le Monde*, 19/12/1973).

1.4 Le « tact » en matière d'éducation sexuelle, ou les contours des normes sexuelles

La circulaire Fontanet invite les enseignants à informer les élèves sur la reproduction humaine et, si la situation se présente, à répondre plus largement aux diverses questions sur la sexualité qui pourraient intéresser les élèves :

« Il faut, certes, prévoir que l'information au sujet de la transmission de la vie amènent les élèves à formuler des interrogations allant au-delà des notions anatomiques ou biologiques de la procréation humaine, et portant sur des questions personnelles, sociales, morales, liées aux divers aspects de la sexualité. Quelle devra être alors l'attitude de l'enseignant ? S'il n'est pas dans son rôle de provoquer systématiquement de telles interrogations, il devra, dès lors qu'elles surgiront, y répondre avec franchise et simplicité mais aussi *avec tact et prudence* » (MEN, 1973 [je souligne]).

Dès l'année suivante, un élève maître en première année de l'école normale d'instituteur se heurte au flou institutionnel qui règne sur l'attitude pédagogique à adopter face aux questions portant sur la sexualité. « Les faits remontent au mois de février [1974]. Appelé à remplacer un maître au cours d'un stage de formation professionnelle, le jeune homme s'était trouvé face à une classe difficile du cours moyen de deuxième année. Les élèves (de onze à treize ans) ne tardèrent pas à lui poser des questions d'ordre sexuel, auxquelles M. Alain Flandre répondit au cours d'un entretien destiné, selon lui, à favoriser les relations confiantes entre l'éducateur et les enfants » (*Le Monde*, 31/10/1974). Le directeur de l'école est alerté par une femme de ménage de l'établissement qui a entendu les propos de l'instituteur, et par des parents d'après les témoignages de leurs enfants. L'administration scolaire sanctionne Alain Flandre qui est exclu de l'école normale d'instituteur, suite à la décision d'un conseil d'enseignants entérinée par un arrêté en juillet 1974. Le court article du *Monde* mentionnant l'exclusion du maître élève ne détaille pas la nature des propos sur la sexualité tenus par le jeune enseignant. Un autre cas, qui se déroule la même année, donne plus de teneur aux contours du dicible dans l'institution scolaire en matière de sexualité : il s'agit de l'affaire Hennig.

- L'affaire Hennig : discours sur l'homosexualité et sanction administrative

Jean-Luc Hennig est professeur agrégé de lettres au lycée de Nantua. Il est suspendu de ses fonctions le 28 mars 1974 pour avoir fait étudier à ses élèves des textes jugés « pornographiques ». Un arrêté ministériel ordonne ensuite sa mutation l'année suivante dans un lycée à Nancy. Le quotidien *Le Monde* ne dit rien de plus sur les textes « pornographiques » en question. Une recherche parallèle dans les archives de l'INA donne plus de détail sur les textes incriminés : il s'agit d'un texte de Jean Genet sur l'homosexualité. Le journaliste à l'antenne n'ose en dire plus. « J'ai lu le texte et objectivement, affirme-t-il, il m'est impossible d'en faire référence à l'antenne ».

Émission « Rhône Alpes actualités »

du 11 avril 1974 :

Jean-Luc Hennig s'exprime sur son enseignement

« Ce sont les réactions de parents qui ont amené les fédérations de parents d'élèves à protester. Le professeur, lui, se justifie: "*ce qui importait pour moi, c'est de faire un enseignement différent, radicalement différent de ce que l'on demande à l'éducation nationale, et fondé sur la créativité et la liberté d'expression de l'enfant. Et on me reproche par de faux prétextes, de créer des histoires, de parler de pornographie, etc. Et cela est le fait non pas des élèves, mais d'une petite mafia de parents d'élèves, et surtout de l'administration du lycée.*" [journaliste]: "vous refusez aux parents finalement le droit de ne pas être

d'accord avec vous. Ils ont quand même la responsabilité morale de leurs enfants, et s'ils jugent qu'ils n'ont pas à être d'accord avec vous, c'est quand même leur droit". [le professeur]: "*c'est évident, mais dans la mesure où j'enseigne, je pense que c'est aussi mon droit d'avoir la liberté de m'exprimer*". » (transcription de l'émission « Rhône Alpes actualités » du 11 avril 1974).

Sa suspension à titre conservatoire est prononcée suite à une enquête interne de deux inspecteurs de l'Éducation nationale. Nous sommes en avril 1974, soit quelques mois à peine après les débuts officiels de l'information sexuelle dans les cours de biologie. L'affaire Mercier est encore présente dans les esprits, mais le professeur Hennig ne fait pas l'objet de la même médiatisation. Est-ce parce que le texte incriminé parle d'homosexualité que les journalistes du *Monde* censurent l'affaire en ne lui accordant qu'une place minime dans le quotidien (6 articles sur l'année 1975) ?

Cette faible médiatisation est d'autant plus étonnante que Jean-Luc Hennig adresse une lettre au Ministre de l'Éducation nationale qui ne fait que l'objet d'un court article le 7 janvier 1975. Dans sa lettre, il exprime son refus de mutation qu'il vit comme un « exil » et même un « purgatoire ». Sa lettre aurait pu déclencher des polémiques, mais semble être restée lettre morte. Il y affirme qu'« en vue d'une critique active de la censure idéologique opérée par l'administration de l'éducation (ex-nationale) sur le politique et le sexuel à l'école, je proposerai à mes futurs élèves trois séries de travaux : la langue obscène, (...) le journal "Libération", la répression dans l'enseignement et une étude des trois enfermements, école, asile, prison » (*Le Monde*, 7/01/1975).

Quelques jours après cette lettre, J-L Hennig est suspendu de ses fonctions par le recteur de l'académie de Metz-Nancy. La brève publiée dans *Le Monde* du 16 janvier donne plus de détail sur la lettre du professeur, précisant qu'il y « avait affirmé son

désir de poursuivre dans la voie pédagogique qu'il s'était fixé : "ouvrir l'école à la rue, au sexe et à la politique". Il avait demandé à ses élèves d'analyser un extrait d'Alain Robbe-Grillet sur les couvertures de livre de "sex-shops" et d'étudier la chanson de Pierre Perret *le Zizi* et un texte de Boris Vian : "vous marriez pas, les filles" » (*Le Monde*, 16/01/1975).

Comme pour l'affaire Mercier, un comité de soutien se crée, avec une première réunion qui rassemble quatre-cents personnes à l'université de Nancy. Des organisations politiques réagissent : dans un communiqué commun, la fédération de Meurthe-et-Moselle du *Parti socialiste*, les sections de Nancy du *Parti socialiste unifié* et la *Ligue communiste révolutionnaire* s'élèvent contre cette mesure qu'elles jugent « arbitraire et illégale ». Le bureau de la *Fédération de parents d'élèves Cornec* du lycée de Nancy où a été muté le professeur « s'élève vivement contre la sanction » (*Le Monde*, 19-20/01/1975). Une réaction collective se dessine pour que ne se reproduise plus des sanctions individuelles « qui laissent croire qu'il existe des égarés, des sorciers dont il faut se débarrasser » explique le comité de soutien (*Le Monde* du 30/01/1975).

Quelques mois plus tard, en novembre 1975, le ministère refuse l'accréditation de Mr Hennig en tant que journaliste – il est en effet chroniqueur dans la rubrique « école » du quotidien (d'extrême gauche à l'époque) *Libération*. « Tout en étant suspendu, il reste fonctionnaire et, donc, soumis à l'obligation de réserve. "Il n'est pas souhaitable qu'un enseignant se livre à une activité de journaliste, surtout s'il s'exprime publiquement sur des sujet touchant son administration ou prend des positions personnelles sur le système éducatif" précise le ministère » (*Le Monde*, 25/11/1975).

L'homosexualité n'est pas le seul enjeu de l'affaire Hennig, bien qu'il soit élément déclencheur de la sanction : l'affaire est explicitement politique, au sens traditionnel du terme, car le professeur affiche clairement ses convictions d'extrême-gauche, tout comme le comité de soutien qui manifeste sa volonté de rupture avec l'institution scolaire.

« Ce "manifeste collectif", fait de témoignages d'enseignants sur leurs pratiques d'une "pédagogie de rupture avec l'institution", permettrait d'"instaurer une rupture publique". "Si sanction il doit y avoir contre tel ou tel, déclare le comité de soutien, elle doit être dirigée contre cent, contre mille enseignants". "Mille formes de ruptures sont possibles, précise le comité, mais elles s'accordent toutes au moins sur la base d'une attaque contre le système scolaire actuel, au niveau des rapports hiérarchiques, de la censure idéologique, de la sélection" » (*Le Monde*, 30/01/1975).

L'ordre sexuel est ainsi un enjeu de lutte parmi d'autres pour J-L Hennig comme pour son comité de soutien qui s'oppose à l'institution scolaire considérée comme oppressive. Face à ces initiatives militantes, les sanctions administratives sont le moyen mis en œuvre par l'institution pour (re)cadrer les enseignants. Dans le cas de l'affaire Hennig, la suspension puis la mutation du professeur délimite la ligne idéologique de l'institution scolaire : il s'agit de faire respecter un certain ordre sexuel où l'homosexualité doit rester tabou. Le texte de Jean Genet sur l'homosexualité, en étant qualifié de « pornographique » par l'institution, est relégué en dehors du dicible. La pornographie permet ici de nommer l'innommable et de hiérarchiser les discours sur la sexualité tenus aux élèves.

Cette hiérarchie sélective qui trace une frontière entre les discours légitimes et les discours illégitimes sur la sexualité apparaît également dans les manuels scolaires de biologie des années 1970. Dans une recherche dans les archives du *Mouvement Français pour le Planning Familial*, je trouve quelques exemplaires de ces manuels qui permettent d'avoir un aperçu des contours de l'information sexuelle légitime.

- « Neutralité » de l'enseignement et normes sexuelles dans les manuels scolaires

Le chapitre d'information sexuelle intitulé « transmission de la vie » chez l'éditeur scolaire Nathan mêle des propos descriptifs sur l'anatomie et le fonctionnement des appareils génitaux humains, à un discours prescriptif en matière

de sexualité (illustration 3). Dans un paragraphe intitulé « la relation sexuelle », l'élève de quatrième peut y lire d'une part des indications sur les phénomènes physiologiques liés à l'excitation sexuelle : « 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 » (Nathan, 1979 : 142). Ces descriptions s'accompagnent de précision sur le cadre et la nature de la relation sexuelle « normale » : celle-ci correspond au coït vaginal – « le pénis peut alors pénétrer dans le vagin » – dans le cadre d'une relation amoureuse hétérosexuelle : « 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. [...] A l'instant où l'union de l'homme et de la femme est totale, leur joie est intense » (Nathan, 1979 : 142). Le discours sur le sentiment amoureux et le coït vaginal hétérosexuel correspond à ce qui recouvre l'ordre du dicible en matière de sexualité dans l'éducation sexuelle des années 1970, quand l'étude d'un texte de Jean Genet sur l'homosexualité est en revanche qualifié de « pornographique ».

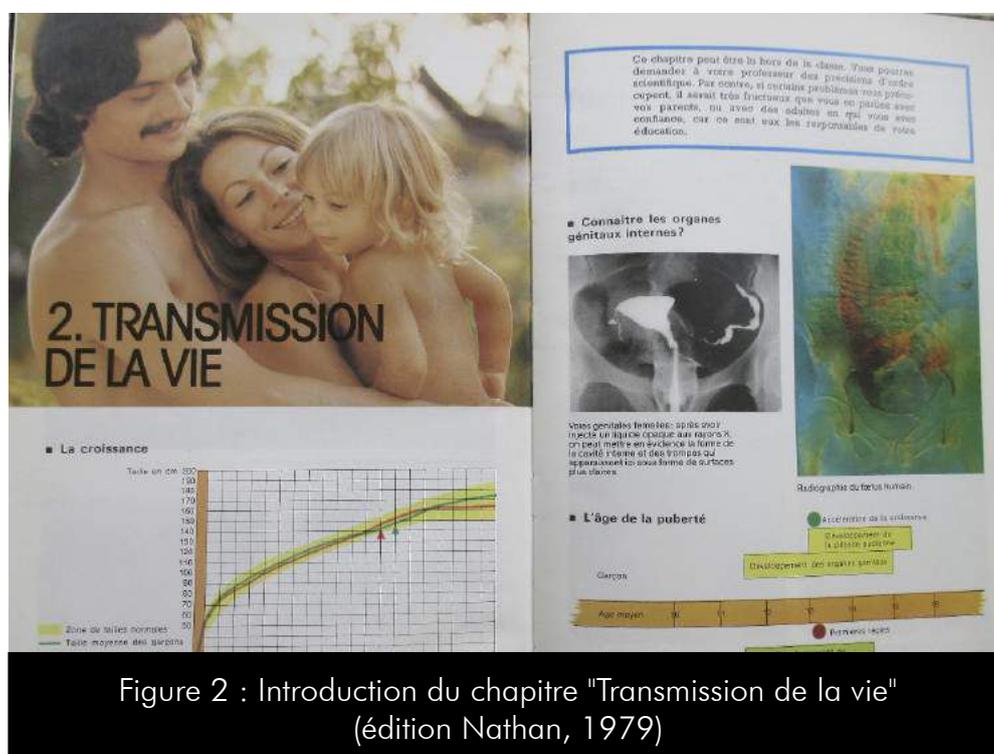


Figure 2 : Introduction du chapitre "Transmission de la vie" (édition Nathan, 1979)

La neutralité de l'information sexuelle se dessine ainsi selon les contours des normes sexuelles : elle s'inscrit dans le système hiérarchique de valeurs sexuelles décrit par l'anthropologue Gayle Rubin, où la sexualité « bonne, normale, naturelle, sacrée » s'oppose à la sexualité « mauvaise, anormale, contre-nature, maudite » (Rubin, 2010, 160).

1.5 Les batailles sémantiques autour du principe de « neutralité »

A l'occasion de l'affaire Mercier, le *Syndicat national des personnels de direction* de Belfort réagit à la procédure judiciaire engagée contre la professeure de philosophie dans un communiqué : « il appartient aux seules autorités et instances régulièrement constituées de l'Éducation nationale de déterminer si un professeur s'est rendu coupable [...] d'une violation délibérée de la lettre et de l'esprit des programmes, et si atteinte a été portée à la neutralité traditionnelle de l'enseignement public » affirme le syndicat (*Le Monde*, 10-11/12/1972). L'enjeu est ici clairement explicité : qui doit juger de la « neutralité » ?

La neutralité ne recouvre pas le même sens lorsqu'elle est mobilisée dans un communiqué syndical, dans celui d'une association de parents d'élèves ou du point de vue de l'administration centrale de l'Éducation nationale. Ce principe de « neutralité traditionnelle de l'enseignement public » se retrouve ainsi au cœur d'une « bataille sémantique », au sens où l'a défini Juliette Rennes, c'est-à-dire d'une « lutte que suscitent les mots communs aux deux camps lorsque les débatteurs s'appliquent à faire triompher leur sens et leur définition, contre le sens et la définition adverses » (Rennes, 2007 : 512). Le débat autour de l'éducation sexuelle à l'École s'apparente à une succession d'affrontements autour de la définition de la « neutralité » de l'enseignement sur les questions de sexualité.

Quels sont les différents usages sociaux qui sont fait de ce principe de l'École républicaine dans le processus de politisation de la sexualité ?

- La neutralité comme synonyme de laïcité pour les associations catholiques de parents d'élèves

La laïcité est mobilisée dans les débats par des associations de parents d'élèves qui l'utilisent pour justifier le fait que l'éducation sexuelle n'a pas sa place au sein de l'École, qu'il s'agisse de l'enseignement public ou de l'enseignement libre. La laïcité est alors employée comme synonyme d'une neutralité que se doivent des respecter les éducateurs. L'*Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves* insiste ainsi sur la nécessité de distinguer « l'information sexuelle » qu'elle estime pouvoir être neutre, de « l'éducation sexuelle » qui comporterait d'après elle une dimension morale : « Une éducation sexuelle à l'école qui respecte le principe de laïcité est impossible, affirme le président de l'UNAAPE. Il ne peut d'avantage exister un cours d'éducation sexuelle unique qu'il n'existe dans les établissements dispensant un enseignement religieux à des élèves de différentes confessions un cours unique de religion. L'œcuménisme sexuel n'est pas encore pour aujourd'hui ». L'UNAAPE ajoute que sur les questions sexuelles, l'enseignant doit ainsi respecter une « neutralité active » (*Le Monde*, 28-29/01/1973) : la neutralité est ici présentée comme le pendant du principe de laïcité.

D'autres associations ont recours à cette association de la neutralité à la laïcité pour s'opposer au développement de l'éducation sexuelle. C'est le cas des chefs d'établissement de l'*Union syndicale nationale des administrateurs de l'Éducation nationale* qui « s'élèvent, dans un communiqué, contre "l'introduction de la pornographie" dans les lycées et collèges, qu'ils jugent "absolument contraire à la laïcité" » (*Le Monde*, 23-24/11/1975). Dans les années 1970, la laïcité est ainsi mobilisée par ceux qui s'opposent à l'introduction de l'information et de l'éducation sexuelle dans les écoles.

L'usage du principe laïc comme équivalent de la neutralité se retrouve dans les années 2010 dans la controverse autour de l'introduction de la « théorie du genre » à

l'École¹, mais elle est cette fois mobilisée par d'autres protagonistes et dans le sens inverse : il s'agit de défendre l'éducation à la sexualité dans les écoles contre ce qui est perçu comme une intrusion des mouvements catholiques dans les programmes scolaires. C'est la stratégie argumentative adoptée dans une pétition lancée par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* et remis aux candidats de l'élection présidentielle de 2012, intitulée « L'école laïque remise en cause ? » :

« Depuis quelques années, mais avec une intensification ces derniers mois, l'Éducation Nationale fait l'objet d'une offensive sans précédent de la part des courants qui tout à la fois remettent en cause l'approche de genre, nient la réalité et la légitimité des familles homoparentales et veulent nous imposer leur vision de la famille traditionnelle comme la seule et unique référence. Ces mêmes courants de pensée s'opposent à une éducation à la sexualité [...]. La perspective que proposent ces courants de pensée fortement liés aux églises et à leurs valeurs sur les questions de contraception, sexualité, déniaient l'apport des connaissances scientifiques, n'a pas de légitimité dans l'école publique. La laïcité, une des valeurs fortes de l'école, doit garantir à toutes et tous, l'accès aux informations et aux connaissances » (MFPPF, 2012).

Cette parenthèse à propos d'un cas contemporain permet de montrer comment une valeur, présentée comme anhistorique par les acteurs qui la mobilisent, prend des sens différents selon les usages qui en sont fait et selon les rapports de force entre les acteurs. Dans les années 1970, le rapport de force entre les promoteurs d'une éducation sexuelle et ceux qui s'y opposent – ou du moins qui souhaitent la restreindre à une information – jouent dans un premier temps en faveur des seconds : la distinction entre information et éducation est l'option retenue par le Ministre de l'Éducation nationale. « Dans l'état actuel de nos institutions, de nos mentalités », il faut « s'en tenir là » affirme le Ministre (*Le Monde*, 19/12/1973).

¹ Voir le chapitre 2.

- La circulaire Fontanet : la « neutralité » de l'enseignement garantie par « l'objectivité scientifique »

Dans les années 1970, au moment de l'entrée des questions de sexualité dans les programmes et les missions de l'École, le débat se joue en grande partie sur les concepts de public et de privé, incarné par deux institutions : l'École et la famille. Le partage des rôles se fait selon une distinction dénoncée comme étant arbitraire par beaucoup de partisans de l'éducation sexuelle, entre « information sexuelle » et « éducation sexuelle ». A l'École le rôle d'informer, de façon dite scientifique et objective, sur les fonctions biologiques liées à la reproduction. Aux parents le rôle d'éduquer selon leurs principes, leurs valeurs ou leurs croyances, leur enfant sur les questions de sexualité. En arrière fond de ce partage des tâches, la question de la neutralité : c'est en effet par soucis de respecter les « consciences des familles » que l'éducation sexuelle à l'école est décrétée facultative et sous autorisation des parents, alors que seule l'information sexuelle sur la biologie et l'anatomie y est obligatoire. La circulaire insiste ainsi scrupuleusement sur la primauté du rôle de la famille dans l'éducation sexuelle :

« L'école ne peut se placer sur un autre plan que celui de la connaissance, et du respect des diverses formes de pensées. En aucun cas, elle n'a le droit de peser sur les consciences. C'est pourquoi, en matière d'éducation sexuelle, un rôle essentiel doit revenir aux familles. [...] C'est exclusivement dans le but d'aider les parents dans leur tâche éducative que les établissements pourront intervenir dans ce domaine. Le chef d'établissement fera savoir aux familles que, sur leur demande ou sur celle des élèves du deuxième cycle, des réunions ayant pour objet l'éducation sexuelle pourront être organisées sous son autorité en dehors de l'emploi du temps obligatoire. [...] La consultation des familles ne portera pas uniquement sur le principe de l'institution d'une éducation sexuelle, mais concernera le choix des personnes à qui pourrait être confiée la responsabilité de cette éducation et les thèmes que ces personnes se proposeraient d'aborder. » (MEN, 1973)

En cherchant à respecter le pluralisme des convictions en matière d'éthique sexuelle, l'État organise un marché concurrentiel entre les associations de terrain qui interviennent dans les établissements.

Concurrence entre associations sur le terrain de l'éducation sexuelle.

L'extrait qui suit est issu d'un entretien avec la fondatrice de l'association Sésame, réalisé en 2012. Elle se souvient des réunions organisées par les chefs d'établissement dans les années 1970 où elle devait, aux côtés d'associations concurrentes, convaincre les parents d'élèves de choisir son association.

Aurore : « Vous m'avez dit que dans les établissements, il y avait plusieurs associations qui se présentaient et que les parents choisissaient ? »

Denise : « Oui tout à fait ça c'était après [la circulaire] Fontanet. Par exemple au lycée Jean Moulin, le proviseur m'avait demandé de venir exposer comment ça se passe avec *Sésame* ; il avait demandé au CLER qui est un truc catho et au *Planning familial*. Quand je suis arrivée, j'ai vu une quantité de voitures devant le lycée !... Je suis entrée dans la salle, il y avait peut-être bien 500 personnes. Nous avons chacun exposé comment on s'y prenait, et après ça le directeur nous a demandé de sortir pour laisser les parents voter par écrit. Alors on est sorti tous les trois, et

on s'est dit des choses agréables, on ne s'est pas du tout engueulé. [...] Et puis le proviseur est venu nous chercher, et j'avais un nombre énorme de voix par rapport aux autres. Parce que ce que les parents attendaient c'est qu'on parle à nos enfants de l'amour et même s'ils ne le vivent pas eux-mêmes ils souhaitent que leurs enfants le vivent.

Je me rappelle un autre lycée où j'avais été et où on avait fait la même cérémonie. C'était pas partout que ça se passait comme ça. Il y a une fois où j'ai eu 40 % des voix, et il y avait 35 % pour le Planning et le reste pour le CLER. Le chef d'établissement a donc proposé d'avoir les élèves dont les parents ont voté pour vous avec vous etc. Et moi j'ai dit : non, je ne veux pas, on ne peut pas séparer les classes sur une chose qui est quand même un peu politique, parce que ça va faire des zizanies dans la classe. Il n'est pas question que l'amour ne soit pas pour tout le monde. C'est vrai que nous, on parle d'amour et que le Planning n'en parle pas, mais si vous préférez le Planning pour des raisons X ou Y moi je m'incline et je m'en vais. Et donc j'ai renoncé à une des écoles à cause de ça. Je ne voulais pas qu'il y ait une séparation d'un pourcentage d'élèves. Je trouvais que ça risquait de faire des zizanies entre les élèves. J'ai dit : je veux toute la classe ou je n'en veux pas. Et finalement, j'ai laissé le Planning faire ».

L'orientation morale de l'éducation sexuelle, décrite comme « politique » par Denise, est à la charge des parents d'élèves qui doivent faire leur choix parmi les associations, l'État se dédouanant ainsi du rôle d'éducateur.

Seule l'information sexuelle, « scientifique et progressive » (MEN, 1973), est envisagée. Les sujets polémiques sont écartés : la circulaire ne dit mot sur la problématique de la régulation des naissances, qu'il s'agisse des méthodes contraceptives ou de l'avortement. Le ministère semble avoir pris acte des recommandations des *Associations de parents d'élèves de l'enseignement libre* (APEL) qui s'inquiétaient, quelques mois avant la publication de la circulaire, des « nombreuses campagnes qui sont faites en faveur de l'avortement et de la contraception au moment où les pouvoirs publics se préoccupent d'introduire l'information sexuelle dans les écoles », tout en se déclarant favorable à une « information (anatomique et physiologique) » (*Le Monde*, 20/02/1973).

En quoi consiste plus précisément cette information sexuelle ? Elle doit commencer au cours moyen et se poursuivre jusqu'en troisième. « D'abord simple sensibilisation aux problèmes des commencements de la vie, puis reconnaissance du vivant et discernement des différentes fonctions vitales, enfin, étude du corps humain et de son fonctionnement » (MEN, 1973). Une circulaire en 1976 ajoute des précisions au programme de biologie pour les classes de troisième : l'information sexuelle « revêtira un caractère exclusivement scientifique, se limitant aux problèmes liés à procréation et à la génitalité. Pour la maternité, par exemple, les professeurs de sciences naturelles s'en tiendront aux notions de fécondation, de gestation, de parturition et d'allaitement » (MEN, 1976). Les principes de la contraception ne sont pas évoqués dans la circulaire, mais sont tout de même abordés en classe de troisième dans l'un des chapitres de la partie « hygiène sociale », aux côtés des maladies vénériennes.

**Les programmes de biologie
du cours moyen à la troisième :
un bilan suite aux circulaires de 1973 et 1976.**

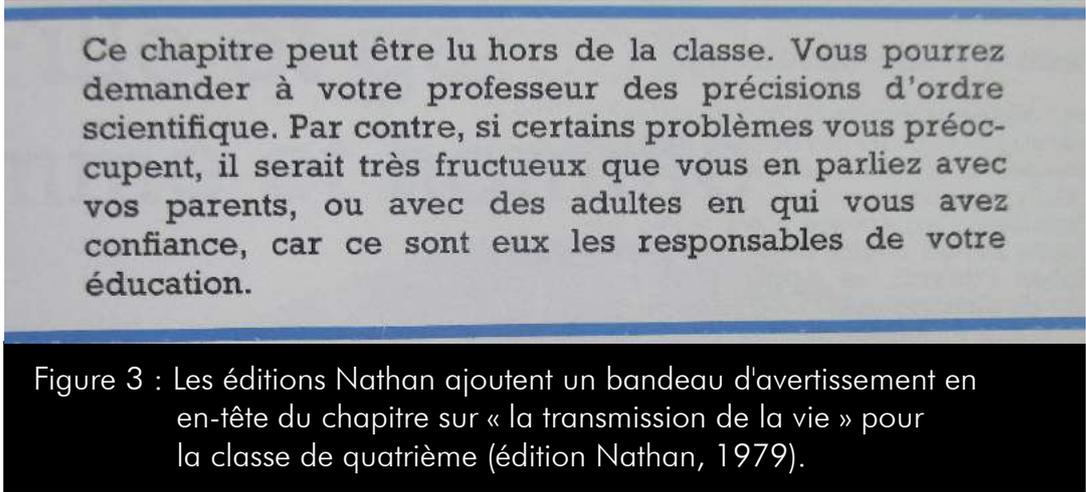
« A l'école primaire, surtout au cours moyen, la reproduction figure parmi les fonctions vitales que l'enfant peut étudier en biologie (une des multiples "disciplines d'éveil"). L'instituteur doit "mettre en évidence le rôle du mâle et de la femelle chez les animaux".

En sixième et en cinquième, dans le chapitre "biologie des fonctions" de l'enseignement de sciences naturelles (une heure et demi par semaine), un paragraphe sur huit est consacré à l'étude de la reproduction et aux caractères sexuels. En quatrième, dans ce même enseignement, un des trois chapitres est consacré à la "fonction des appareils génitaux" et à la "maternité". En troisième, la moitié d'un des trois chapitres (celui qui concerne "hygiène sociale") traite des "principes de la contraception" et des "principales maladies vénériennes". A raison d'une heure et demie par semaine pour l'ensemble des sciences naturelles, cela exclut de longs développements... »

Extrait du *Monde de l'éducation* (1980, p.17-19).

La distinction entre information sexuelle et éducation sexuelle construit et renforce la croyance en l'existence d'un savoir objectif sur la sexualité, d'un discours qui resterait étranger à toute considération éthique, politique, ou morale et qui serait transmis dans le cadre scolaire par le professeur de biologie. Elle permet de séparer les rôles

entre le professeur de biologie et la sphère familiale. Certains manuels scolaires invitent ainsi les élèves à se tourner vers leurs parents pour tout problème qui ne serait pas « d'ordre scientifique ».



Ce chapitre peut être lu hors de la classe. Vous pourrez demander à votre professeur des précisions d'ordre scientifique. Par contre, si certains problèmes vous préoccupent, il serait très fructueux que vous en parliez avec vos parents, ou avec des adultes en qui vous avez confiance, car ce sont eux les responsables de votre éducation.

Figure 3 : Les éditions Nathan ajoutent un bandeau d'avertissement en en-tête du chapitre sur « la transmission de la vie » pour la classe de quatrième (édition Nathan, 1979).

La séparation entre information et éducation a une fonction de garde-fou : réfugiée derrière l'autorité de l'information scientifique, l'École réaffirme le principe de neutralité en faisant de l'information sur la sexualité un savoir objectif qui « viendra s'insérer normalement et tout naturellement dans les programmes de biologie » (MEN, 1973). Le rôle du professeur de biologie doit ainsi se limiter à « l'ensemble des faits scientifiques, anatomique et physiologique, relatifs à la reproduction concernant les végétaux et les animaux, y compris l'homme, qui, objectifs, ne dépendent pas pour leur relation des opinions et des comportements personnels du maître » (Delattre *et al*, 1977 : 5).

Mais l'auteur des lignes de ce rapport sur l'information sexuelle (un Inspecteur de l'Instruction publique) n'est pas dupe quant au caractère arbitraire de la distinction entre information et éducation. En soulignant que celle-ci n'apparaît que rarement dans les pays européens qui ont mis en œuvre une éducation sexuelle, il souligne une spécificité française et en révèle la dimension politique. « La distinction entre

information sexuelle et éducation sexuelle est très controversée. Nécessaire pour tous ceux qui arguent de la pluralité des éthiques et du respect de l'individu, impossible pour ceux qui estiment que le simple fait d'avoir introduit l'information dans les programmes est déjà un choix politique relevant de l'éducation, cette distinction alimente encore bien des discussions » (Delattre *et al.*, 1977 : 5).

- Les critiques du principe de « neutralité » : « l'information n'est jamais neutre »

« Dire à des enfants de 12 ou 13 ans que la femme possède des ovaires, un utérus dans lequel se fixe l'ovule après avoir été fécondé, est-ce uniquement "informer" ? N'est-ce pas aussi donner une orientation à la sexualité ? Disséquer le corps en organes, en expliquer le fonctionnement comme celui d'une mécanique complexe dont la reproduction est la finalité, est-ce "informer" simplement ? N'est-ce pas duper tout le monde, les enfants les premiers, que de réduire la sexualité à la procréation ? » s'interroge le médecin Claude Lejeune, adhérent au MFPPF et fervent partisan de l'éducation sexuelle (Lejeune, 1980 : 27-28).

La définition de la neutralité arrêtée par la circulaire Fontanet provoque en effet de vives réactions du côté des promoteurs de l'éducation sexuelle adhérents au *Mouvement Français pour le Planning Familial*. Le docteur Suzanne Képès, cofondatrice du Mouvement, affirme ainsi qu'« il n'est pas possible de séparer l'information sur la procréation de l'information sur la sexualité. Celle-ci existe, que l'on procrée ou pas. Faire une distinction d'ailleurs entre procréation et sexualité serait en soi très peu éducatif, artificiel et même malsain » (Képès, 1974). La focalisation de l'information sexuelle sur la fonction de procréation est considérée comme réductrice : Simone Iff, présidente du *Mouvement Français pour le Planning Familial* de 1973 à 1981, affirme que l'officialisation de l'information sexuelle « est un progrès important, mais encore bien insuffisant si l'on en juge par la manière dont l'information sexuelle est mise en place dans les établissements scolaires : limitée aux questions de procréation, l'information ne contribuera guère à l'éducation sexuelle »

(Iff, 1975 : 285). Il faut « cesser d'appeler information sexuelle une information sur la procréation » s'indigne un Inspecteur général de l'Instruction publique dans une tribune publiée dans *Le Monde* (12/07/1973). Celui-ci pose un regard critique sur la « neutralité » dont la circulaire Fontanet se veut garante :

« Autant interdire aussi qu'on aborde à l'école tout problème à l'égard duquel l'absence de critère scientifique décisif justifie une attitude pluraliste (qu'on appelle encore laïque) – l'ensemble des sciences humaines risque de se voir écarté, avec la philosophie, la morale, l'éducation civique, l'économie... et même l'information de la procréation, non moins sujette que la discipline sexuelle à opinions diverses dès qu'on aborde (et comment l'éviter ?) des problèmes tels que l'hygiène prénuptiale, la régulation des naissances, la contraception, l'avortement » (*Le Monde*, 12/07/1973).

Au MFPP, des militantes du *Planning familial* de Pau publient une critique des manuels scolaires de biologie destinés aux élèves de sixième afin de mettre en lumière que « l'information n'est jamais neutre », notamment parce que la comparaison de l'espèce humaine à des espèces animales dans les manuels de biologie invite à tirer des conclusions sur une « nature » humaine qui ne fait pas consensus : « L'espèce humaine n'est pas démarquée du règne animal, ce qui a pour conséquence de nombreuses erreurs et ambiguïtés. Ceci montre que l'information n'est jamais neutre puisque passe, à travers elle, les conditionnements de la société sous le couvert bien souvent de la généralisation avec les autres mammifères : suprématie du mâle sur la femelle amenant à des jugements de valeur, de pouvoir, de soumission de la femelle » (MFPP cité par Lejeune, 1980 : 62). Des recherches complémentaires dans le fond d'archives du MFPP permettent d'illustrer par l'image les propos des militantes : les auteurs du manuel de biologie des éditions Hachette ont choisi d'illustrer la première page du chapitre « reproduction et sexualité » par la « parade du mâle » chez les coqs de bruyère.

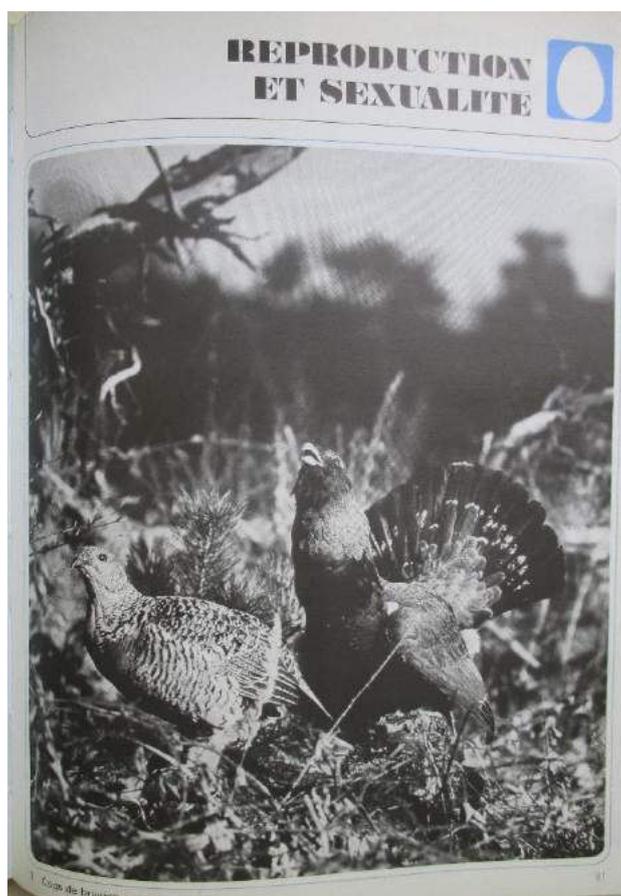


Figure 4 : Le chapitre "Reproduction et sexualité" d'un manuel de sixième illustré par une photographie de coqs de bruyères dont la légende précise: "parade du mâle" (édition Hachette, 1979).

1.6 Quel bilan pour l'éducation sexuelle des années 1970 ?

Dès les années 1960 et tout au long de la décennie suivante, les champs scientifiques, religieux, politiques et institutionnels se structurent sur l'enjeu de l'éducation sexuelle de la jeunesse. Les affaires Carpentier et Mercier, en déclenchant un débat national, amènent ces différents champs à se confronter momentanément : du différend entre pairs, l'éducation sexuelle se retrouve mise à l'épreuve dans le déploiement d'une controverse publique qui se solde par l'introduction d'une

information sur la reproduction en milieu scolaire, distincte de l'éducation sexuelle qui reste sous l'autorité des familles qui peuvent s'opposer à la présence de leur enfant dans les « causeries » organisées par des intervenants associatifs au sein de l'établissement.

Après les débuts mouvementés de l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle avec la circulaire Fontanet en 1973, c'est plutôt l'inertie qui caractérise les suites du dossier dans sa mise en œuvre. D'après des statistiques nationales transmises par le Ministère de l'Éducation nationale, sur l'année scolaire 1975-1976, seul 7% des chefs d'établissements du second cycle ont organisé une « actions éducative », ce qui correspond à 10% des lycées, et 3,7% des établissements professionnels. Pour le premier degré, le chiffre s'élève à 9 % (Lejeune, 1980). L'engouement qui a suivi les premières années qui ont suivi la circulaire s'est rapidement essoufflé, ainsi que le constate Claude Lejeune dans sa thèse publié en 1980 :

« Les soirées débats qui réunissaient une centaine de parents décidés ne sont plus que souvenirs épars dans la mémoire des militants, sauf si quelque localité est le siège d'un événement spectaculaire ; une affaire de mœurs, la grossesse accidentelle d'une élève, l'avortement d'une autre, peuvent précipiter, sur la demande expresse d'un noyau de parents, l'organisation urgente d'une opération éducation sexuelle » (Lejeune, 1980 : 33).

Les organismes qui œuvrent sur le terrain voient la demande faiblir d'année en année (illustrations 3 et 4) : le CLER voit ses activités diminuer de près de 50 % à partir de 1976, le MFPPF intervient seulement dans 154 établissements scolaires en 1978 contre 590 en 1974. « Depuis son officialisation l'éducation sexuelle à l'école à cesser progressivement d'être un sujet d'actualité. Les modes ne durent qu'un temps. La désaffection des élèves, la vacance des animateurs, signe-t-elle un constat d'échec ? Échec d'une pédagogie ou échec d'une idée ? Désintérêt pour le contenu ou faillite du contenant ? » s'interroge le médecin du MFPPF (Lejeune, 1980 : 119). Même constat du côté des syndicats enseignants, dans un article du *Monde de l'éducation* qui dresse

un bilan de l'éducation sexuelle en milieu scolaire à la fin de la décennie : « Personne n'y ayant vraiment été préparé, cette réforme n'intéresse plus grand monde » affirme une responsable du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES) (*Le Monde de l'éducation*, 1980).

ACTIVITÉS DU C.L.E.R. EN MILIEU SCOLAIRE ¹				
	Au niveau des parents		Au niveau des jeunes	
	Nombre de réunions	Nombre de participants	Nombre de réunions	Nombre de participants
1968-1974	Interventions ponctuelles, définition d'une stratégie, élaboration d'une pédagogie.			
1975	362	13 100	2 640	33 680
1976	522	10 076	3 428	29 473
1977	237	6 500	4 061	35 000
1978	196	5 604	3 579	19 321

ACTIVITÉS DU PLANNING FAMILIAL EN MILIEU SCOLAIRE ² (statistiques nationales)					
	Établissements scolaires	Jeunes	Parents	Enseignants	Animateurs
1970-1971	459	25 263	?	?	150
1971-1972	630	41 783	3 637	4 647	370
1973	539	29 970	19 423	1 644	521
1974	590	36 400	15 495	771	820
1975	530	35 510	7 000	1480	722
1976	358	24 300	4 129	1293	980
1977	208	17 646	2 601	789	2 000
1978	154	10 446	1 749	699	2 000

¹ Source : Lejeune, 1980 : 50.

² Source : Lejeune, 1980 : 54.

Quand l'éducation sexuelle resurgit momentanément dans les débats parlementaires, c'est toujours en restant associée à l'avortement : à l'occasion de la reconduction en 1979 de la loi sur l'avortement votée en 1974, la Ministre de la condition féminine Monique Pelletier déclare qu'une « nouvelle approche du problème de l'information sexuelle doit être entreprise en faisant appel aux personnels sanitaires et sociaux présents dans les établissements scolaires » après avoir présenté le bilan du nombre d'avortements suite à la loi de 1974 (*Le Monde*, 5/10/1979).

Il en va de même dans la décennie suivante, bien qu'un nouvel élément intervienne dans la politisation de l'éducation sexuelle : le changement de majorité politique à l'échelle nationale redonne une impulsion à l'action étatique en matière d'information et d'éducation sexuelles.

2. LES ANNÉES 1980 : nouvelle majorité, nouvelle forme de politisation de l'éducation sexuelle ?

2.1 Une constante : l'avortement et la contraception

Au début des années 1980, l'éducation sexuelle reste associée à l'information sur la contraception dans le but de lutter contre les avortements. L'augmentation du nombre de grossesses ou d'interruptions volontaires de grossesse chez les adolescentes est même identifiée par certains comme la conséquence directe d'un manque de volonté politique en matière d'éducation sexuelle, comme c'est le cas dans cette question orale au ministre délégué auprès du Premier ministre chargé de la famille et de la condition féminine :

« Alors que de nombreuses années se sont écoulées depuis le vote de la loi Neuwirth, l'information des jeunes en matière de contraception et d'éducation sexuelle a été insuffisamment développée, comme en témoignent l'importance des naissances non désirées chez des jeunes filles

de moins de 16 ans et le grand nombre d'avortements dans la population lycéenne. [...] En conséquence, [il est demandé à Mme le ministre délégué auprès du Premier ministre chargé de la famille et de la condition féminine] d'indiquer les structures qu'elle compte mettre en place et les moyens dont elle dispose pour développer chez les jeunes filles et garçons, comme chez les adultes, l'information sur la contraception et la sexualité » (JO, avril 1981).

L'association étroite entre éducation sexuelle et information sur la contraception est manifeste avec l'arrivée de la coalition de gauche au pouvoir en 1981 : alors que la première campagne nationale est organisée par le Ministère des droits de la femme, le nouveau Ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, invite de son côté l'institution scolaire à « conduire une politique active en matière d'éducation sexuelle » qui doit assurer « plus tôt et plus complètement qu'aujourd'hui l'information des élèves sur la reproduction, *la régulation des naissances et ses techniques*. (*Le Monde*, 31/01/1982, [je souligne]). Celle-ci doit « préparer les jeunes adolescents aux changements physiologiques de la puberté. [...] Une solide formation des maîtres, notamment dans les écoles normales » est également souhaitée par le ministère¹.

Mais si au niveau national, la volonté de renforcer l'information sur la contraception fait l'objet d'un affichage politique, l'éducation sexuelle fait toujours l'objet de conflits à l'échelle locale et peine à être sereinement mise en œuvre, comme c'est le cas dans la municipalité UDF de Bellay : les enjeux politiques autour de la régulation des naissances se rejouent à l'échelle locale.

¹ Note de service du 8 décembre 1981 citée dans *Le Monde* du 31 janvier 1982.

- Ordre public, ordre moral et pouvoir médical : les « censeurs de Bellay »

Un film propose un point de vue militant sur le droit des femmes à l'avortement et sème le trouble dans la petite ville de Bellay. La dispute porte sur la diffusion de *Regarde, elle a les yeux grands ouverts* qui retrace l'histoire du *Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception* d'Aix-en-Provence (MLAC) entre 1975 et 1977. La projection, initialement proposée par le *Mouvement français pour le planning familial*, est organisée par des enseignants et des élèves qui animent le club santé du lycée et doit avoir lieu dans les locaux de l'établissement scolaire. Mais certains parents d'élèves adhérents à la *Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public* (PEEP) s'opposent à la projection et font pression sur le directeur de l'établissement, qui choisit de déplacer le lieu de la projection en dehors du lycée, dans une salle municipale. L'histoire rebondit, avec l'entrée en scène du maire de Bellay, également député UDF, bien décidé à interdire la projection du film dans sa municipalité.

« Le 4 décembre, "en vertu des pouvoirs qui [lui] sont conférés", M. Millon interdit "le spectacle" aux moins de dix-huit ans. Dans une lettre aux organisateurs, il s'en explique : "Ce film risque de provoquer, sur le plan local, des protestations suscitées par son caractère, que des familles jugeraient immoral" » (*Le Monde*, 31/01/1982).

Une trentaine de lycéens décide alors d'investir la mairie et parvient à rencontrer le maire qui autorise finalement la projection aux personnes mineures à condition qu'elles soient accompagnées ou munies d'une autorisation parentale. La projection a lieu sous la surveillance de deux employés municipaux qui vérifient l'âge des participants à l'entrée de la salle et collectent les autorisations parentales qui sont ensuite remises au maire. D'après *Le Monde*, les animateurs locaux du MFPP envisage de porter plainte contre le maire pour abus de pouvoir : « N'a-t-il pas pris une mesure d'ordre public en invoquant l'ordre moral, c'est-à-dire des motivations privées ? » interroge le secrétaire de la section socialiste et membre du MFPP.

Ce conflit local est intéressant à plusieurs égards. La première voie de sortie, proposée par le proviseur, est de délocaliser la projection en dehors des locaux scolaires : la neutralité de l'École resterait symboliquement préservée si la projection, bien qu'elle reste organisée par le personnel enseignant et par les élèves, se passe ailleurs. L'entrée en scène du maire UDF qui souhaite interdire la projection par un arrêté municipal montre qu'à l'échelle locale se rejoue la politisation de l'éducation sexuelle sur la question de l'avortement. Enfin, une collusion des intérêts entre le pouvoir médical et le pouvoir municipal apparaît ici clairement à l'échelle de cette petite ville de quelques milliers d'habitants. En effet, le responsable de la PEEP à l'origine de la protestation n'est autre que le médecin et l'ami personnel du maire de Bellay, et il compte bien revendiquer son statut d'expert sur la contraception et l'avortement en s'opposant à la projection d'un film qu'il abhorre : « Un film provocateur. De la gynophilie, de la gynoconerie ! Des espèces de guerrières aux pieds nus qui prônent l'autogestion de leurs corps, en dehors de la participation du médecin » (*Le Monde*, 31/01/1982). C'est ici le rôle du médecin dans l'éducation sexuelle qui est revendiquée.

Ce conflit local s'inscrit dans la continuité du processus de politisation de l'éducation sexuelle à l'école par le biais de la problématique de la régulation des naissances. Mais il est également symptomatique d'un changement dans l'élaboration des positions des acteurs politiques : la nouvelle configuration politique au niveau national marque un tournant dans la politisation de l'éducation sexuelle qui devient un enjeu de démarcation de la gauche arrivée au pouvoir et, symétriquement, l'objet d'oppositions de la droite aux orientations souhaitées par la majorité parlementaire. C'est d'ailleurs sur cet aspect d'un combat à mener par l'opposition que se termine l'article sur les « censeurs de Bellay » : « la plus belle des démocraties, c'est de respecter la minorité » affirme le député-maire UDF pour justifier son arrêté municipal (*Le Monde*, 31/01/1982).

2.2 La politisation gauche/droite : « Cette gauche qui salit nos enfants ».

La gauche se démarque de la politique d'éducation sexuelle de la décennie précédente par la volonté de publiciser une information officielle accessible à tous, comme l'affirme le slogan choisit pour la première campagne nationale sur la contraception lancée en 1982 : « La contraception est un droit fondamental ».

La même année, le Ministère du temps libre, de la jeunesse et des sports publie, en collaboration avec le Ministère de la femme, une brochure d'information sur la sexualité à destination des jeunes. Ce livret de vingt-six pages aborde différentes thématiques autour de la vie sexuelle. Plusieurs associations ont participé à la rédaction et au choix des illustrations, dont l'*École des parents* et le *Mouvement français pour le planning familial*.

La brochure détonne par son ton direct, simple et sans pudeur : rien à voir avec les manuels de biologie de l'époque qui se limitent à l'évocation de la puberté et à la description des mécanismes physiologiques de la reproduction. Le mode d'emploi d'usage du préservatif est détaillé pour la première fois dans un document officiel destiné à l'éducation sexuelle de la jeunesse : « avant la pénétration, vous placerez le préservatif sans le dérouler à l'extrémité de la verge en érection, le bourrelet à l'extérieur, vous le déroulerez alors jusqu'à la base de la verge ».

L'*Association des familles du Bas Rhin* reproche à la brochure d'avoir « un discours mécaniste » et de ne pas assez parler d'amour (*Le Monde*, 17-18/06/1984). Les sensibilités catholiques sont loin d'être ménagées : la promotion du préservatif va de pair avec le dénigrement des seules méthodes de contraception acceptées par l'Église, à savoir la méthode Ogino qui « a donné de nombreux enfants » indique ironiquement la brochure, et la méthode des températures qui « est très contraignante et ne permet pas d'éviter à coup sûr une grossesse » affirment encore les auteurs. Le préservatif est en contrepartie présenté comme la « seule véritable contraception à l'usage des garçons », alors « pourquoi ne pas en avoir dans sa poche ou dans son sac en réserve ? On ne sait jamais ».

Mais c'est surtout la bibliographie qui va cristalliser la plupart des critiques adressées à cette brochure. A la fin du livret, neuf ouvrages sont conseillés à la lecture, dont *Le Bon sexe illustré* de Tony Duvert et *L'Amour, c'est pas triste* de Jane Cousins. « Ce n'est pas le genre de livres qu'on conseille généralement aux fiancés catholiques » commente *Le Monde* (17-18/06/1984). « Toutes les formes de relations sexuelles y sont plus ou moins justifiées » continue le journaliste. Les médias nationaux d'extrême-droite et la droite s'indignent tour à tour : le *Figaro* dénonce « cette gauche qui salit nos enfants » (*Le Figaro magazine*, 5 mai 1984), et l'hebdomadaire d'extrême-droite *Minute* décerne la « coupe des vices » à la Ministre de la jeunesse (*Minute*, juin 1983). « L'offensive pornographique des Avice, Roudy¹ et alii fait partie de la guerre révolutionnaire » affirme *Minute* (18 mai 1984).

La polémique s'invite sur les bancs de l'Assemblée nationale, portée par le député RPR Georges Tranchant, qui dénigre à son tour ces « livres délirants et monstrueux qui constituent une véritable agression morale et une incitation à la débauche d'enfants et d'adolescents » (BO du 9 mai 1984). Les accusations portent explicitement sur la responsabilité de la gauche dans la « dégradation » des mœurs sexuelles : « Depuis mai 1981, le pouvoir en place a porté gravement atteinte à notre économie [...]. Les Français ne peuvent accepter après la dégradation économique, la dégradation morale des jeunes sur lesquels repose l'avenir du pays » affirme solennellement le député RPR, sous les protestations provenant des bancs des socialistes et des communistes.

Cette polémique se déclenche plus de deux ans après la diffusion de la première édition de la brochure. Entre temps, les « critiques formulées par les associations familiales », indique la Ministre de la jeunesse lors de cette séance houleuse, ont provoqué une seconde édition modifiée : la bibliographie a disparu et a été remplacée par une liste des centres régionaux d'information sur le droit des femmes. D'autres passages ont été reformulés de manière à ne pas heurter de front les sensibilités

¹ Nom des deux Ministres, respectivement Ministre du temps libre, de la jeunesse et des sports, et Ministre déléguée au droit des femmes.

catholiques des associations familiales. D'après un communiqué daté du 9 mai 1984 co-signé par les différents ministères et organismes impliqués dans la réalisation de la brochure (Archive MFPPF), celle-ci « a fait l'objet d'un nouveau tirage en 1983. Son contenu a été modifié afin de tenir compte d'un certain nombre de remarques et de suggestions suscitées par la première édition ». « On ne dit plus que la méthode Ogino "a donné de nombreux enfants" et s'il vaut toujours mieux garder des préservatifs sur soi, le "on ne sait jamais ?" a disparu » indique *Le Monde* (17-18/06/1984).

D'une brochure à l'autre, c'est la définition même de la contraception qui a changé. La première version ne reliait pas sexualité et reproduction, alors que la deuxième version insiste moins sur le désir sexuel que sur la nécessaire planification des naissances : « Faire l'amour sans crainte, fille et garçon, quand on le désire, dans la confiance réciproque » indiquait les auteurs dans la première version. Une définition finalement remplacée par le choix du « moment où l'on veut avoir un enfant si on a décidé d'avoir une relation sexuelle dans la confiance réciproque ».

Cette modification de la brochure est une réussite pour les associations familiales qui sont évoquées pour la première fois, dans le corpus de sources étudiées, comme acteurs d'un lobbying contre l'éducation sexuelle : dans la décennie précédente, ce sont les associations de parents d'élèves (l'APEL et la PEEP) qui sont en première ligne, mais celles-ci disparaissent progressivement alors que les associations familiales, et plus spécifiquement les associations catholiques, deviennent de plus en plus actives et s'installent durablement dans une bataille contre l'éducation sexuelle.

La polémique sur la brochure marque un tournant dans la façon dont se structurent les oppositions. En effet, des années 1970 aux années 1980, les protagonistes ne sont pas figés dans des « camps » qui s'affrontent : leurs argumentaires se modulent en fonction des configurations politiques, et l'arrivée de la gauche au pouvoir donne lieu au développement d'un argumentaire déjà présent mais pas autant développé dans les années 1970. Il s'agit désormais de dénoncer l'éducation sexuelle de la jeunesse

comme étant une « incitation à la débauche ». Cet argumentaire est utilisé par des élus RPR contre la majorité gouvernementale est le signe d'un renforcement de la politisation de l'éducation sexuelle comme enjeu de distinction entre les deux bords de l'échiquier politique.

« La perversion morale se trouve sur les rayons des bibliothèques »

Dans les archives du MFPP, des dossiers remplis de coupures de presse sur l'éducation sexuelle collectées par des militantes du Mouvement m'ont permis d'accéder à des conflits locaux qui n'étaient pas forcément médiatisés dans *Le Monde* – quotidien national qui a constitué l'essentiel du corpus de presse utilisé.

Dans un des dossiers d'archives, une coupure de *L'événement du jeudi* (6 au 12 novembre 1986) présente un article sur la mobilisation de la femme du maire RPR de Montfermeil contre des ouvrages de littérature jeunesse, bataille réitérée par la suite dans d'autres villes, et notamment à Paris sous la houlette de Françoise de Panafieu alors maire adjointe RPR. Une commission de 28 membres, présidée par la maire adjointe parisienne, a pour objet de « sélectionner une liste d'ouvrages à partir de laquelle les bibliothécaires devront faire leurs achats ». A Montfermeil, l'épouse du maire crée de son côté une association pour la « sauvegarde morale des jeunes » baptisée BLE (bibliothèque-lecture-épanouissement). Elle

affirme que « la perversion morale se trouve sur les rayons des bibliothèques, les valeurs morales de notre culture sont ridiculisées, la conscience de nos enfants n'est plus respectée ». Sept ouvrages sont mis en accusation, suspectés de faire l'apologie du vol, de la drogue ou encore de la sexualité « précoce ». Elle qualifie l'un des ouvrages « d'initiation au pelotage à 13 ans », et déplore que dans un autre, « on apprend à des petites filles à se masturber ».

Dans des questions écrites à l'Assemblée Nationale, on retrouve ces préoccupations relayées par certains députés, notamment Mme Christiane Papon (RPR) qui s'inquiète de la présence dans les bibliothèques d'ouvrage qui « exaltent le sexe », « à un moment où notre jeunesse est menacée dans sa santé physique et morale » (question 25832 – 8 juin 1987 – adressée au Ministre de la Culture et de la communication – JO 3 aout 1987).

Les années 1980 voient ainsi se structurer de façon durable une opposition d'une partie de la droite contre l'éducation sexuelle autour de la thématique de la « perversion morale » et de « l'incitation à la débauche ».

C'est également un moment de restructuration du discours des acteurs du champ religieux, dont les écrits sur la sexualité se succèdent de la fin des années 1970 et tout au long des années 1980.

2.3 La réaffirmation des positions de l'Église sur la sexualité : « les interdits ne suffisent pas pour baliser la route »

En France aussi bien qu'au Vatican, l'éthique sexuelle est un sujet qui préoccupe les institutions catholiques.

En 1976, la *Congrégation pour la doctrine de la foi* publie, avec l'accord du Pape, une « déclaration sur certaines questions d'éthique sexuelle ». Le document romain condamne explicitement l'homosexualité qui est la « triste conséquence d'un refus de Dieu », la masturbation ou encore les relations préconjugales (*Le Monde*, 16/01/1976).

En France, une équipe de théologiens, d'évêques et de laïcs réalise à la demande de la commission sociale et de la commission de la famille de l'épiscopat français, une étude intitulée *Sexualité et vie chrétienne*. Le document produit en 1981 est un bon exemple de repositionnement de l'épiscopat français par rapport aux normes sexuelles et par rapport aux discours provenant du Saint-Siège. Voyant le message de l'Église en décalage par rapport aux questionnements des normes sexuelles depuis 1968, les institutions catholiques françaises revoient dans cet ouvrage leur lexique et leurs prescriptions : l'objet du livre est ainsi de « dire la parole [de l'Église en matière de sexualité] en un langage et une pédagogie audible à notre époque ». Le livre utilise le terme de sexisme pour décrire la situation des femmes qui sont exploitées par « un incontestable impérialisme masculin ». Les auteurs regrettent l'attitude jugée trop répressive des adultes envers la pratique de la masturbation chez les adolescents. D'une manière générale, il ne s'agit plus de condamner mais d'ouvrir le dialogue : à propos des relations sexuelles « précoces », il faut aider les jeunes à « identifier les aspects positifs et négatifs de ce qu'ils vivent » (*Le Monde*, 14-15/06/1981). La conclusion du livre montre bien l'enjeu de repositionnement face aux comportements sexuels des « jeunes générations » :

« Notre époque connaît une grande mutation de la sexualité humaine et dans les manières de la vivre. Les analyses concernant notamment les comportements des jeunes générations le montrent suffisamment. Ce n'est pas seulement un phénomène de mode, une volonté gratuite de provocation ou la recherche désordonnée et donc immorale du plaisir sexuel. [...] C'est pourquoi les interdits ne suffisent pas pour baliser la route. »

Avec les débuts de l'épidémie du sida, l'Église catholique prend cependant ouvertement position contre l'utilisation du préservatif. Le *Conseil permanent de l'épiscopat français* est hostile aux campagnes de prévention qui en font la publicité : « Encourager des rencontres sexuelles libres par la protection des préservatifs n'est pas un chemin ouvert à la vie, à l'amour, à l'avenir : c'est un mal » déclare le conseil permanent (*Le Monde*, 24/06/1987). Cette hostilité à l'usage du préservatif n'est pas nouvelle, mais elle fait l'objet de prises de position publique de la part de l'Église de plus en plus fréquentes. Mgr Jullien, archevêque de Rennes et responsable pour l'épiscopat français des questions familiales, répond ainsi aux questions du *Monde* sur la position de l'Église à l'égard de la campagne de publicité sur les préservatifs :

« On joue aux pompiers-pyromanes, car en proposant comme seule parade au SIDA le préservatif, on lui fait une large publicité et, ce faisant, on incite à la multiplication des rapports sexuels hors mariage. A long terme, n'est-on pas en train de répandre à la fois la crainte de la contamination et les risques de contagion ? [...] Hier l'avortement et aujourd'hui le SIDA, on est toujours placé devant des situations de détresse auxquelles on propose des solutions techniques forcément trop courtes, inadaptées aux problèmes en cause. Ces solutions peuvent paraître efficaces à court terme, mais elles risquent de multiplier les foyers d'infection, y compris dans le cas du SIDA » (*Le Monde*, 18/11/1988).

Face au nouveau rebond que l'épidémie du sida provoque sur les questions d'éducation sexuelle, l'Église se veut force de proposition. Il s'agit, pour Mgr Jullien, de se poser les « questions de fond », celle de « la sexualité déconnectée de l'amour », « de l'amour déconnecté du mariage », « du mariage déconnecté de la famille » ... Autant de « ferments de désintégration » identifiés par l'archevêque et qui devraient prendre pour remède « une longue éducation et un réexamen de nos échelles de valeurs » (*Le Monde*, 18/11/1988). L'éducation à l'amour est ainsi présentée comme la solution de l'Église aux maux contemporains :

« Après l'époque des méthodes naturelles de contrôle des naissances, après celle du planning familial et de l'éducation sexuelle à l'école, on va entrer, dit Tony Anatrella¹, dans une troisième étape : celle de l'éducation à la relation affective. De plus en plus de jeunes demandent, en effet, ce que veut dire aimer, être aimé, aimer durablement » (*Le Monde*, 24 juin 1987).

2.4 Les années 1980 dans la lignée de la circulaire Fontanet.

Malgré les critiques adressées à la circulaire Fontanet, l'orientation donnée à la politique d'éducation sexuelle reste la même et s'inscrit dans une relative continuité dans les années 1980. Au ministère de l'Éducation nationale, la ligne de partage reste conforme à celle affirmée dans la décennie précédente, malgré le changement de majorité politique : « C'est aux parents qu'il incombe de proposer une éthique sexuelle à leurs enfants » réaffirme le Ministre socialiste Alain Savary (*Le Monde*, 31/01/1982). Dans une note de service du 8 décembre 1981, le rôle de l'école en matière d'éducation sexuelle est précisé et indique que l'information reste centrée sur la reproduction : il s'agit « d'assurer l'information des élèves sur la reproduction, la régulation des naissances et ses techniques » (note citée dans *Le Monde*, 31/01/1982). En ligne de fond, toujours la même valeur : « La position de fond est claire, c'est la neutralité » explique le chargé de dossier au cabinet d'Alain Savary.

¹ Tony Anatrella (né en 1941) est un prêtre catholique romain et psychotérapeute français. Il est connu pour ses positions contre l'homosexualité et pour des accusations de viols (Wikipédia). Voir chapitre 2 de cette partie pour son rôle dans les mouvements anti-genre.

En faisant le choix de distinguer l'information sexuelle sur la reproduction d'une éducation sexuelle plus large, le ministère de l'Éducation nationale trace une ligne de partage entre la science et la morale, entre le rôle de l'institution scolaire et celui de l'institution familiale, entre le public et le privé. Ainsi que le souligne Alain Giami, « l'école garde le contrôle sur l'information objective et scientifique, alors que la morale et l'idéologie sont attribuées à des associations de la société civile. On maintient ainsi l'idée selon laquelle l'information scientifique serait neutre et objective, conforme à la "nature humaine" » (Giami, 2007).

En effet, la frontière « Nature »/ « Culture » recouvre celle qui est tracée à ce moment entre le public et le privé de la sexualité : à l'école le rôle d'enseigner la biologie et les sciences « naturelles », aux familles de perpétuer les valeurs culturelles qui leur sont propres. Cette frontière « Nature »/ « Culture » n'est pas « active », c'est-à-dire qu'elle est – sur cet enjeu – relativement stable et peu mobilisée dans les débats autour de l'éducation sexuelle à l'époque. Elle est présente, mais transparente.

Si elle est transparente sur cet enjeu, elle est en plein séisme sur d'autres : la légalisation de la contraception et de l'IVG provoque en effet des redéfinitions de ce qu'est la « nature sexuelle » de l'humain... Les débats à l'Assemblée nationale mobilisent sans cesse l'idée de « Nature », à l'exemple de ce sénateur pour qui la contraception entraîne « une dénaturation de la femme ». « La nature se vengera. En effet, pas de cycle, pas de femme, pas de libido. Finies ces fantaisies, finies ces chatteries qui font le charme féminin. Mais par contre des seins douloureux à ne pas toucher, agrémentés parfois de troubles psychiques. Et la première vengeance de la nature est que le partenaire s'éloigne » (Journal officiel du 6 décembre 1967, p.2037). Mais sur l'éducation sexuelle, nul ne mobilise l'idée de « Nature » pour s'opposer à la mise en place de nouveaux programmes à l'école.

A la fin des années 1980, le sida en tant que problème de santé publique fait entrer l'éducation sexuelle de la jeunesse dans une nouvelle forme de politisation. La décennie suivante se caractérise d'ailleurs par un tournant dans l'institutionnalisation

de l'éducation sexuelle à l'École : nouveaux objectifs, nouveaux acteurs, nouvelle circulaire du ministère en 1996, les cartes sont redistribuées et une nouvelle partie s'engage entre les protagonistes. Les années 1990 annoncent un tournant dans la structuration des oppositions à l'éducation sexuelle, dans la configuration de la frontière entre le public et le privé, dans l'ouverture de nouvelles négociations autour de la « Nature ».

CHAPITRE 2

QUAND LA « NEUTRALITÉ » DE L'INSTITUTION SCOLAIRE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION SEXUELLE SE HEURTE À LA « NATURE » (1990-2010)

En 1996, le ministère de l'Éducation nationale affirme pour la première fois un rôle d'information tout autant que d'éducation avec une nouvelle circulaire sur l'éducation à la sexualité. Les dimensions biologiques mais également « psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales » de la sexualité doivent être prise en compte par les adultes intervenants (Circulaire du MEN, 1996/1998). Le texte souligne l'importance égale et complémentaire de l'École : « Il va de soi que si la famille a un rôle de premier plan à jouer à cet égard, l'école a, dans le cadre de ses missions éducatives, un rôle spécifique, complémentaire et essentiel dans la formation des individus à la vie contemporaine » (MEN, 1996/1998). En 2003, une nouvelle circulaire succède à celle de 1996 et vient confirmer cette orientation.

En réaction aux initiatives ministérielles, des mobilisations de la sphère religieuse catholique se succèdent sur différents enjeux : sida, homosexualité, « théorie du genre »... Je propose dans ce chapitre de voir comment les argumentaires et les négociations politisent de façon nouvelle le principe de « neutralité » de l'institution scolaire, en investissant la « Nature » comme terrain politique. La défense de la « Nature » par les opposants aux nouveaux programmes d'éducation sexuelle à l'école se fait jour dès les années 1990 où de nouvelles thématiques relatives à l'épidémie du sida puis à la contraception d'urgence apparaissent dans les circulaires. Je montrerai ensuite comment c'est au travers de la « théorie du genre » que la « Nature » devient le principal terrain de lutte politique où se confrontent des visions opposées des objectifs de l'éducation à la sexualité, voire de sa légitimité en milieu scolaire.

1. LES MOBILISATIONS CONTRE L'ÉDUCATION SEXUELLE AU TEMPS DU SIDA : lutter contre la promotion du préservatif et contre l'homosexualité.

L'apparition de l'épidémie du sida agit comme un véritable détonateur, qui va à la fois révéler les défaillances de l'action publique en matière d'éducation à la sexualité, mais aussi jouer le rôle de catalyseur : la multiplication des actions de prévention en milieu scolaire suscite une nouvelle dynamique de réflexion sur le sujet de l'éducation sexuelle des jeunes. « De 1988 à 1993, les bilans successifs de ces actions, ainsi que de nombreuses enquêtes sur les comportements des jeunes, soulignaient que le fait de fournir des connaissances scientifiques précises sur la maladie était, certes, indispensable, mais non suffisant pour développer des comportements responsables dans le domaine de la sexualité » affirme le *Guide de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire* publié par le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO, 2008a : 22-23).

S'ensuit alors un changement de stratégie qui constitue un tournant dans la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire : il s'agit désormais d'appréhender la sexualité de façon globale, de « passer de la notion d'information, ou même d'éducation sexuelle à celle d'éducation à la sexualité, appréhendée dans toutes ses dimensions » (DGESCO, 2008a : 23).

Au niveau institutionnel, l'épidémie du sida provoque ainsi un redéploiement de l'éducation sexuelle en milieu scolaire, avec notamment la mise en place au début des années 1990 des premières formations de l'Éducation nationale à destination de son personnel pour intervenir sur la sexualité auprès des élèves.

Mais au-delà des transformations au niveau des actions de l'institution, c'est plus généralement les discours tenus aux jeunes sur la sexualité qui connaissent deux évolutions majeures : d'une part, la prévention invite les éducateurs à tenir des discours plus explicites sur les pratiques sexuelles ; d'autre part, la surcontamination chez les gays, révélée par les données épidémiologiques, est en partie prise en compte

dans les discours de prévention qui parlent plus ouvertement d'homosexualité. Ces deux aspects du renouveau des discours en éducation sexuelle, qui sont liés à la politisation au travers de l'épidémie du sida, suscitent des réactions et la mobilisation d'argumentaires déjà connu – « l'incitation à la débauche » – et d'autres qui montent en puissance à partir des années 1990 : la lutte contre le « prosélytisme homosexuel ».

1.1 Prévention du sida et discours explicite sur les pratiques sexuelles : les mobilisations contre la promotion du préservatif dans les écoles et la lutte contre « l'incitation à licence ».

Face à « l'impératif de santé publique » que constitue la lutte contre le sida, les frontières du dicible en matière de sexualité se déplacent : il est désormais permis officiellement de tenir un discours plus explicite sur les pratiques sexuelles sans encourir le risque d'être poursuivi pour « trouble à l'ordre public » – comme ce fut le cas pour la professeur de philosophie en 1972¹ – ni d'être taxé d'œuvrer à la diffusion de la « pornographie », comme ce fut celui de l'enseignant Jean-Luc Hennig quand il fit étudier à ses élèves un texte sur l'homosexualité en 1975².

Une circulaire interministérielle relative à l'épidémie du sida, lancée à l'initiative du ministère de la Santé en 1994, protège en effet les éducateurs et autres acteurs de prévention de la menace des sanctions passées :

« La lutte contre le Sida est un impératif de santé publique et la prévention constitue une priorité absolue. Il appartient aux pouvoirs publics d'appuyer directement cette démarche. L'incitation à des comportements sûrs à l'égard du risque de contamination peut passer par *une évocation directe des pratiques sexuelles* ou de la toxicomanie et il doit être clair, en particulier, que la présence, la mise à disposition ou la distribution de

¹ Cf. Partie 1, chapitre 1, sous-partie 1.2 de cette thèse.

² Cf. Partie 1, chapitre 1, sous-partie 1.4 de cette thèse.

matériels de prévention ne sauraient être, en tant que telles, *assimilées à des mesures à caractère pornographique ou contraire à la décence* réprimées par le Code pénal et plus généralement à un trouble à l'ordre public » (circulaire interministérielle, 1994 [je souligne]).

Cette circulaire intervient quelques années après celle du ministère de l'Éducation nationale relative à l'installation de distributeurs de préservatifs dans les lycées (MEN, 1992), qui provoqua de vives oppositions et fut taxée « d'incitation à la licence » et « d'incitation au développement de relations sexuelles » par des associations de parents d'élèves. Malgré les précautions prises par les rédacteurs de la circulaire, qui conseillaient aux proviseurs d'agir avec « tact et mesure, dans le respect de la liberté et de l'intimité de chacun » (MEN, 1992), la décision du ministère est suivie de réactions qui s'inscrivent dans la lignée des argumentaires déjà présents dans les années 1980 autour de « l'incitation à la débauche ». « Cela laisse sous-entendre que l'utilisation d'un préservatif est normale pour tout le monde. Pour certains membres de notre fédération, la présence de ces machines est une incitation à la licence, une atteinte à leurs convictions » affirme le président de la *Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)* (*Le Monde*, 26/11/1992). « L'enjeu de ces distributeurs, c'est bien finalement d'exposer le préservatif aux yeux de tous. Pour certains adultes, ce seul fait est une incitation au développement des relations sexuelles », observe un conseiller technique auprès du recteur de Grenoble (*Le Monde*, 26/11/1992). L'article précise que la diffusion des supports d'information est filtrée par les personnels de direction : « les brochures et affiches sur la contraception et la prévention du sida éditées récemment par le secrétariat aux droits des femmes et par l'*Association française de lutte contre le sida (AFLS)* n'ont pas été distribuées directement aux lycéens mais diffusées au compte-gouttes par le canal des chefs d'établissement et sur leur seule demande » (*Le Monde*, 26/11/1992). Le président du *Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN-FEN)* s'interroge : « La liberté des mœurs est-elle partout la même ? Est-ce le rôle d'un établissement de proposer des préservatifs à ses élèves ? Si la circulaire a conforté certains proviseurs, d'autres sont inquiets » (*Le Monde*, 26/11/1992).

Il faut replacer ces réactions dans le contexte d'une opposition très marquée de l'Église au sujet des campagnes de promotion du préservatif. Le 20 décembre 1995, le Conseil Pontifical pour la famille rend public un document de 80 pages sur l'éducation sexuelle où « il déplore en particulier l' "abus" qui consiste, au nom de la prévention du sida, à vouloir enseigner aux enfants, "y compris par des graphiques", tous les détails de la vie sexuelle des couples. Les parents sont invités à rejeter cette promotion du "soi-disant safe-sex" (sexe en sécurité), jugée "dangereuse et immorale, basée sur la théorie illusoire que le préservatif peut fournir une protection adaptée contre le sida" » (*Le Monde*, 23/12/1995). Si les évêques de France nuancent quelque peu leur position en reconnaissant la nécessité du préservatif « pour les cas où une activité sexuelle déjà intégrée à la personnalité a besoin d'éviter un risque grave », ils n'en déplorent pas moins la promotion du préservatif auprès des jeunes. Celle-ci tendrait selon eux à une « banalisation de l'acte sexuel, comme si la multiplication et la diversité des rapports sexuels étaient indispensables, donc normales, pour découvrir l'amour. On passe insensiblement de la prévention à l'induction d'un comportement initiatique donné pour habituel et même pour normatif », regrette le président de la commission épiscopale (*Le Monde*, 13/02/1996). L'éducation à l'amour est alors présentée comme le seul remède aux maux identifiés. C'est l'option défendue par l'association catholique d'éducation sexuelle le *CLER Amour et famille*, qui publie en 1994, un outil audiovisuel intitulé « Qu'est-ce qu'aimer ? ».

« Le CLER est en effet convaincu que sans une motivation en profondeur, les élans de la pulsion sexuelle et de la découverte amoureuse poussent à donner un sentiment de toute puissance de leur amour, et freine d'autant une attitude responsable, notamment face à la contagion des maladies sexuellement transmissibles et particulièrement le SIDA » (Sonet, 1994).

Par une « éducation à l'amour »¹, le CLER affirme « contribuer, pour sa part, à l'effort national de santé publique » (Sonet, 1994 : 3).

¹ Le document ne parle que d'amour : il n'y a aucune information sur le sida ni sur le préservatif.

Entre silence et réquisitoire, le préservatif focalise un ensemble de réactions d'opposition de la communauté religieuse catholique qui tente de faire entendre la voix de l'Église. Les éditions chrétiennes François Xavier de Guibert publient en 1995 le livre d'un certain Thomas Montfort, dans lequel il cherche à prouver l'inefficacité du préservatif, et qui fut envoyé en 5000 exemplaires à des évêques d'Afrique francophone (Montfort, 1995). Ce même auteur s'empare du sujet de l'éducation sexuelle en 1998 dans un livre où il met en garde les parents contre « l'autoritarisme de l'État ». Son argumentaire est exemplaire de la restructuration qui s'opère à partir des années 1990 au sens où il combine la dénonciation, déjà usée, de « l'incitation à la débauche », à un nouveau combat contre le « prosélytisme homosexuel » dont il faudrait protéger les enfants (Montfort, 1998)

1.2 La prévention du sida et l'homosexualité : les débuts des mobilisations catholiques contre le « prosélytisme homosexuel » dans les écoles.

Thomas Montfort est le pseudonyme d'Alain Toulza, aujourd'hui président de l'association *Papa, Maman et nous*, du collectif *Oui à la famille* et proche de l'*Institut Civitas* pour lequel il publie une brochure contre le mariage pour tous (2012).

Dans son réquisitoire contre l'éducation sexuelle à l'école, Alain Toulza se focalise sur la circulaire de 1996 qui d'après lui est une « incitation au vagabondage sexuel » et s'inquiète plus particulièrement de ce qu'il dénonce par les termes de « prosélytisme homosexuel ». Dans une lettre adressée au Ministre de l'Éducation nationale, il fait des « associations d'homosexuels » les ennemis désignés des parents d'élèves :

« Votre circulaire sur l'éducation sexuelle à l'école fait l'objet – j'ose imaginer que vous ne l'ignorez pas – d'un recours en Conseil d'État. Il lui est reproché, entre autres, de favoriser la confiscation de l'autorité éducative des parents au profit, notamment, d'associations d'homosexuels qui n'ont pour autre finalité que de faire du recrutement dans les

établissements scolaires avec la complicité de l'appareil dit éducatif »
(Montfort, 1998 : 99).

Les années 1990 marquent un tournant dans le lobbying associatif religieux contre l'éducation sexuelle. Ainsi que l'indique Toulza, la circulaire de 1996 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida fait l'objet d'une procédure judiciaire portée par la *Confédération nationale des associations catholiques familiales*. La confédération estime que « les parents sont les premiers éducateurs et qu'ils sont les mieux placés pour connaître le moment opportun dans la vie de leurs enfants pour aborder ces questions » (*Le Monde*, 7/09/1998).

- La CNAFC et les procédures judiciaires

Les associations familiales catholiques sont organisées à l'échelle nationale au sein de la *Confédération nationale des associations familiales catholiques* (CNAFC) qui rassemblerait aujourd'hui, d'après leurs sources, 30 000 familles membres en France. La position de la CNAFC est de défendre « la liberté de conscience à l'école » qui serait mise à mal par l'éducation à la sexualité. Au sujet de la circulaire de 1996, quatre causes sont avancées pour s'opposer au bien-fondé juridique du texte :

- violation du principe fondamental de neutralité de l'école publique ;
- violation du caractère propre de l'enseignement privé sous contrat ;
- vice de forme et incompétence ;
- violation du principe de la souveraineté de l'autorité parentale.

L'argumentaire développé à propos du premier point sur la neutralité est révélateur de la principale cause des mobilisations contre l'éducation sexuelle à partir des années 1990 : c'est la présence d'un discours sur l'homosexualité qui est dénoncée comme une atteinte à la neutralité. Alain Toulza, dans l'argumentaire juridique qu'il met à disposition des parents dans son livre contre l'éducation sexuelle, dénonce ainsi « l'idéologie qui sous-tend la stratégie dite de prévention du sida mise en œuvre par

un appareil étatique aux ordres d'associations dont le soutien ou l'appartenance au mouvement homosexuel n'est un secret pour personne : *Planning familial, Aides, Sida info service, Arcat sida* et autres. [...] En ce qui concerne l'homosexualité, les relations amoureuses et l'usage du préservatif, les "grandes religions du Livre" ont des exigences qui ne peuvent s'accorder avec le discours libertaire tenu par certaines autorités publiques. » (Montfort, 1998 : 44-49). Les négociations autour du principe de « neutralité » de l'école viennent alors ébranler la frontière qui sépare la « Nature » de la « Culture » :

« Tout leur est bon pour parvenir à leurs fins, le sida se révélant un formidable prétexte pour la diffusion de messages les plus pervers et une inversion cynique des valeurs : l'immoral, le scandaleux, ce n'est pas celui qui se livre au harcèlement d'adolescents influençables et diffuse, au nom de la "prévention", une incitation déguisée à pratiquer sodomie, fellation et autres graves *déviations sexuelles contre nature* avec n'importe quel "partenaire" (du moment que le préservatif est de la fête). L'immoral [...] c'est celui qui ose crier au viol des consciences des enfants. » (Montfort, 1998 : 15 [je souligne]).

Suite à cette procédure judiciaire, le Conseil d'État annule la circulaire en retenant l'une des quatre causes de nullité avancée par la CNAFC : le vice de forme. En effet, la circulaire aurait dû être présentée au Conseil supérieur de l'éducation. Mais si aucune sanction n'est prononcée sur le fond du texte, la seconde publication de la circulaire est pourtant modifiée par le ministère à deux endroits du texte qui reste sinon identique. Ces changements sont révélateurs de deux points sensibles qui concernent directement l'ordre des sexes et l'ordre des sexualités : le paragraphe sur les « représentations sexistes » ainsi que celui qui porte sur le « droit à la sexualité et à la tolérance » sont modifiés dans la version définitive de la circulaire publiée deux ans plus tard.

D'une circulaire à l'autre : modification du texte et prudence ministérielle sur le sexisme et l'homophobie.

Alors que le Conseil d'État n'a statué que sur le vice de forme, le ministère semble avoir pris en compte une partie des inquiétudes de la CNAFC. En effet, le paragraphe qui porte sur l'homosexualité a été abrégé. Dans la première version en 1996, la circulaire mentionnait l'objectif suivant :

« Droit à la sexualité et tolérance : Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés sans penser de ce fait qu'on les encourage parce qu'on les comprend (délimitation entre la tolérance et l'encouragement) » (MEN, 1996).

Dans la version de 1998, l'intitulé est modifié et le paragraphe abrégé :

« Droit à la sexualité et respect de l'autre : Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés » (MEN, 1998).

Sans savoir si cette modification est le résultat des critiques de la CNAFC, il est révélateur que ce point ait été l'un des deux seuls qui aient fait l'objet d'une nouvelle formulation : l'économie de mots sur l'homosexualité révèle la prudence de l'institution sur l'homophobie, alors que parallèlement le « sexisme » est explicitement nommé dans le point suivant. Celui-ci concerne « l'exercice du jugement critique » par

rapport aux représentations « sexistes », paragraphe qui a été pointé par Alain Toulza comme étant contraire à la neutralité de l'enseignement public : « En imposant aux enseignants de [...] faire "adopter une attitude critique sur les stéréotypes en matière de sexualité visant notamment à dépasser les représentations exagérément idéalisées, irrationnelles et sexistes", la circulaire contestée laisse le champ libre à une interprétation personnelle, totalement subjective et potentiellement contraire aux "croyances religieuses" des enfants [...] et permet de violer sans frein leur "liberté de conscience". En ce sens, elle est fondamentalement en opposition avec "la laïcité, principe constitutionnel de la République" » (Montfort, 1998 : 41).

Le paragraphe de la circulaire cité par Toulza devient, dans la nouvelle version de 1998 : « Exercice du jugement critique : 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 » (MEN, 1998). « Développer » l'esprit critique a remplacé le verbe plus directif « adopter », et les représentations ne sont plus considérées comme « exagérément » sexistes. La modification porte essentiellement sur la formulation et n'abrège pas le paragraphe.

Ces changements, qui peuvent paraître mineurs, révèlent néanmoins la prudence de l'institution sur les aspects de l'éducation à la sexualité qui concernent l'ordre des sexes – le sexisme – et l'ordre des sexualités – l'homophobie.

Parallèlement aux actions lobbying des associations familiales catholiques qui passe par la machine judiciaire, un autre répertoire d'action contre l'éducation sexuelle se développe également dans les années 1990 : c'est le « shooting » par avalanche de courriers.

- « Avenir de la culture », le lobbying par avalanche de courriers

Avenir de la culture est une association créée en 1986 pour lutter « contre la dégradation morale et culturelle des médias » (voir illustration 8). Elle est affiliée à l'organisme brésilien Tradition-Famille-Propriété, classé comme une secte chrétienne d'extrême droite dans le rapport de la commission d'enquête parlementaire sur les sectes en 1995.

Son moyen d'action est la technique du mailing (ou publipostage), c'est-à-dire l'envoi de pétitions et de demandes de fonds à des particuliers qui doivent susciter, si la campagne fonctionne, l'envoi de milliers de courriers de protestation dans les bureaux des chaînes de télévision, des institutions, ou adressés à des personnalités, selon l'objet de la campagne menée.

L'écriture de courriers et mails aux institutions est une « pièce traditionnelle d'action des organisations catholiques » (Courty *et al.*, 2015). Véritables « mobilisations de papiers », les formes pris par ces courriers adressés aux parlementaires et aux ministres ont fait l'objet d'une analyse textuelle lors du mouvement d'opposition au « mariage pour tous ».

« On y trouve, pêle-mêle, menace de mort, excréments, insultes, antisémitisme, islamophobie, sexisme, propos à caractère pornographique voire scatophiles, et amalgames en tous genres, de la pédophilie à la zoophilie. On peut également y lire des courriers plus policés, au style soigné, qui cherchent à crédibiliser leur propos par une argumentation en bonne et due forme. Le propos est toujours homophobe, parfois radicalement, quelques fois de façon plus euphémisée, dans des courriers

“à tendance homophobe” (entretien auprès du rapporteur de la loi). Les supports également sont de nature variée: de la lettre-type au courrier anonyme, de la lettre individuelle manuscrite à l’email, accompagné-es ou non de pièces jointes » (Courty *et al.*, 2015).

L'association *Avenir de la culture* utilise dès les années 1990 ce moyen d'action. L'objet de lutte principal de l'association porte sur les représentations de la sexualité dans les médias : en 1991, *Avenir de la culture* proteste contre la diffusion sur la chaîne de télévision France 3 du dessin-animé *Le bonheur de la vie*, série de courts épisodes qui explique l'anatomie sexuelle des corps, la puberté et la reproduction. La directrice de la chaîne et le président du Conseil supérieur de l'audiovisuel reçoivent des milliers de lettres de protestation – plus de 600 000 selon l'association – contre cette émission qui « prêche l'amour libre aux tout-petits » indique *Avenir de la Culture* sur son site.



Figure 5 : Dessin publié sur la page internet de présentation de l'association *Avenir de la culture*.

Cette technique du publipostage est aussi utilisée pour lutter contre l'éducation sexuelle et la prévention du sida dans les années 1990. La responsable du dossier « éducation à la sexualité » au ministère de l'Éducation nationale s'en souvient :

« Après la première circulaire sur l'éducation à la sexualité [en 1996], surtout avec les distributeurs de préservatifs [en 1992], on a reçu des pétitions, on en avait plein les couloirs, c'était vraiment... Et après on s'est rendu compte que c'était une association, essentiellement... un peu réac' on va dire quand même, qui était suivie par quelques autres, qui avait inondé de pétitions les maisons de retraite, les gens un peu plus âgés, pour dire que l'école faisait de la pornographie, du kama sutra, des choses

comme ça, et puis ça s'est calmé. [...] *Avenir de la culture*, c'est une association qui est connue, qui continue d'œuvrer quand il y a des choses qui relèvent de l'éducation avec lesquelles ils ne sont absolument pas d'accord »¹

L'association *Avenir de la culture* s'est également illustrée dans la lutte contre les mouvements pour les droits des personnes homosexuelles. Elle se mobilise dans les années 1990 contre le Contrat d'union social, devenu Pacs. Le journal *Libération* indique qu'« en juillet 1996, la lettre au président de la République et au président de la Conférence épiscopale intitulée "Manifeste contre l'infâme et répugnant projet d'un pseudo-mariage homosexuel" rappelle que "la sodomie est un vice abominable, contre nature, très sévèrement condamné par l'Église catholique et les Saintes Écritures. Le socialisme français ne perd pas de vue ses objectifs de toujours, la destruction de la famille et la promotion de l'homosexualité. Il s'agit d'un coup mortel contre la société, une révolte ouverte contre l'ordre naturel établi par Dieu". Ce texte, des centaines de milliers de personnes l'ont reçu, et les maires et députés ont été contactés » (*Libération*, 1998).

Cette association qui a pour objet initial la lutte « contre la dégradation morale des médias » devient ainsi dans les années 1990 un acteur des mobilisations contre les distributeurs de préservatifs dans les lycées, puis contre la légalisation d'une union entre personnes de même sexe, mêlant ainsi dans ses objectifs la lutte contre l'éducation sexuelle, la prévention du sida, la pornographie et l'homosexualité, au nom de la défense d'un « ordre naturel établi par Dieu ». Lorsqu'il s'agit de lutter contre l'homosexualité, l'argument de la « Nature » est systématiquement mobilisé.

Durant la même décennie, un autre enjeu vient cristalliser les oppositions et les batailles de désignations : celui de la contraception.

¹ Entretien en 2011 avec Sophie M, fonctionnaire du Ministère de l'Éducation nationale au sein du Bureau scolaire de l'Action Sanitaire et Sociale, responsable du dossier éducation à la sexualité pendant près de 15 ans à partir du début des années 1990.

2. DES POLITISATIONS EN CONCURRENCE SUR LA QUESTION DE L'ACCÈS DES ÉLÈVES MINEURES À LA CONTRACEPTION D'URGENCE (1999-2003)

2.1 L'éducation sexuelle à nouveau au cœur des débats sur l'accès à la contraception

Fin 1999, Ségolène Royal, alors ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, s'empare du sujet de l'éducation sexuelle en annonçant la publication imminente d'un nouveau protocole qui autorise les infirmières scolaires à délivrer une contraception d'urgence aux élèves, aussi connue sous le nom de « pilule du lendemain » :

« "Ma démarche est relative aux droits des femmes", explique Ségolène Royal. "L'école est restée muette sur les questions de sexualité et de contraception et doit désormais assumer ses responsabilités malgré les réticences. On a trop longtemps considéré que ces questions relevaient uniquement du cercle familial alors qu'elles relèvent de la santé publique et d'une mission éducative" insiste la ministre » (*Le Monde*, 29/11/1999).

La question de l'accès des mineures à la contraception d'urgence est présentée par la Ministre comme un enjeu relevant à la fois du droit des femmes et de la santé publique, mais les réactions d'opposition ne tardent pas à remettre au cœur du débat une catégorie passée sous silence dans l'argumentaire de la Ministre : les « jeunes ».

A la santé publique, les évêques de France répondent en effet que « s'il y a une priorité, c'est bien celle de la santé *morale* des jeunes, estime le porte-parole de la Conférence des évêques de France. Entretenir l'illusion qu'aux conséquences de comportements irresponsables on peut apporter des réparations médicales faciles, c'est tromper les jeunes et aller à l'encontre de toute véritable éducation » (*Le Monde*, 3/12/1999 [je souligne]).

Quant aux droits des femmes, il est concurrencé par le droit des familles et la revendication d'une autorité parentale en matière d'éducation sexuelle, l'évêque ne manquant pas de souligner « la priorité du lien familial sur les autres liens sociaux » (*Le Monde*, 3/12/1999). La *Confédération nationale des associations familiales catholiques* réaffirme de son côté que « les parents doivent demeurer les premiers éducateurs de leurs enfants, surtout lorsqu'il s'agit de l'affectivité ou la sexualité » (*Libération*, 1/07/2000). L'*association des Familles rurales* considère également que la décision de la Ministre « oublie une nouvelle fois le rôle des parents dans leur mission d'éducation » (*Le Monde*, 3/12/1999).

Face aux critiques de la communauté religieuse et des associations familiales, Ségolène Royal met de côté le droit des femmes pour concentrer l'argumentaire sur la santé publique : « [Ce protocole] relève exclusivement des professionnels de la santé et a donné lieu à une consultation des autorités sanitaires » déclare Ségolène Royal. « J'assume mes responsabilités ministérielles. Il faut parfois savoir prendre une décision politique sans tergiverser, sinon on ne fait plus rien » (*Le Monde*, 15/12/1999). Le protocole autorisant les infirmières à délivrer la contraception d'urgence est publié le 6 janvier 2000 malgré les oppositions (BOEN, 2000a)¹.

Des associations familiales et des associations de lutte contre l'avortement décident de faire recours au Conseil d'État pour annuler la décision ministérielle. Parmi elles, des associations fondées par des personnalités politiques : *Famille et liberté*, créée en 1995 et présidée par le député RPR Christian Vanneste, milite notamment pour « la protection de la jeunesse contre un certain nombre d'agressions (pornographie, drogue, Sida) »² ; l'*Alliance des droits de la vie* (rebaptisée *Alliance VITA*) fondée en 1993 par la députée UDF Christine Boutin, lutte principalement contre l'euthanasie et l'avortement.

¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) (2000a), Hors-série n°1 du 6 décembre 2000, « Protocole national sur l'organisation des soins et des urgences dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ».

² Source : <<http://www.familleliberte.org/index.php/accueil/qui-sommes-nous>> consulté le 13/05/2012.

La bataille juridique s'apparente alors à une *bataille de désignations*, au sens d'une « lutte par laquelle, face à une même réalité qui constitue un enjeu du débat, chacun des camps antagonistes cherche à imposer ses dénominations contre celles de l'adversaire » (Rennes, 2007 : 512). Le « droit des femmes » et l'impératif de « santé publique » avancés par la Ministre sont contrebalancés par une politisation concurrentielle en termes de « droit de la famille » dans l'éducation et de « protection de la jeunesse » par les associations familiales, de « protection de la vie » par les associations de lutte contre l'avortement. « La situation d'urgence » avancée par la Ministre pour justifier le nouveau protocole est renommée « situation de détresse » par la commissaire au gouvernement¹ devant le Conseil d'État : « La situation d'une adolescente qui s'adresse à une infirmière après un rapport sexuel non protégé, voire après un viol ou un inceste, est sans aucun doute une situation de détresse, mais elle n'est pas une situation d'urgence médicale au sens où l'entend le décret du 14 mars 1993 » (une situation dans laquelle sont en jeu la vie et l'intégrité physique du patient) » estime la commissaire au gouvernement dans son avis rendu au Conseil d'État (*Libération*, 17/06/2000)². L'autorisation des infirmières scolaires à délivrer la la contraception d'urgence dans leur établissement est finalement annulée par le Conseil d'État qui juge que le protocole entre en contradiction avec la loi Neuwirth « qui impose que les contraceptifs hormonaux soient délivrés en pharmacie sur prescription médicale »³. L'État est d'autre part condamné à verser 20 000 francs aux associations qui ont fait recours au Conseil d'État – *Choisir la vie, Union pour la vie, Famille et liberté, Comité pour sauver l'enfant à naître et Pour la protection de la famille* – ainsi que 15 000 francs à l'*Alliance pour les droits de la vie*.

Six mois avant l'annonce de Ségolène Royal, la contraception d'urgence avait pourtant été mise sur le marché en vente libre dans les pharmacies, sans nécessité de

¹ Le commissaire du gouvernement, contrairement à ce que semble indiquer l'appellation, ne représente pas le gouvernement mais a un rôle de procureur.

² Réveil difficile pour la pilule du lendemain. Blandine GROSJEAN, 17 juin 2000, *Libération*

³ Communiqué de presse du 30 juin 2000 du Conseil d'État.

présenter une ordonnance médicale : c'est le déplacement de l'accès à la contraception d'urgence de la pharmacie à l'infirmerie scolaire qui provoque la remise en question de la légalité de l'accès libre à cette pilule, et qui suscite la mobilisation des associations familiales et de lutte contre l'avortement.

Contre le « droit de la famille » et la « protection des enfants », les syndicats d'infirmières scolaires, l'association des parents d'élèves FCPE et le *Mouvement français pour le planning familial* défendent de leur côté le « droit des femmes » dans un communiqué commun : « Nous demandons au gouvernement de prendre toutes ses responsabilités pour qu'il n'y ait pas de retour en arrière car, tant sur la contraception que sur l'IVG, nous assistons à une véritable régression du droit des femmes à choisir leur maternité et à un déni de la sexualité des jeunes filles » (*Libération*, 1/07/2000).

L'association de l'éducation à la sexualité à un *enjeu d'égalité* est également de plus en plus mobilisée par les acteurs étatiques.

2.2 L'émergence des thématiques autour des violences sexuelles, sexistes et homophobes : éducation à la sexualité et éducation à l'égalité

Les mobilisations autour de la contraception d'urgence et l'annulation du Conseil d'État n'ont pas arrêté la dynamique impulsée par la Ministre pour autant. Quelques mois plus tard, lors de la discussion de la nouvelle loi relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, l'éducation à la sexualité est déclarée pour la première fois obligatoire dans un texte de loi et la délivrance de la contraception d'urgence par les infirmières des établissements scolaires du second degré est autorisée.

« Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène » (JORF n°156 du 7 juillet 2001 : 10823).

C'était en effet le souhait de la Ministre déléguée à l'enseignement de renforcer l'éducation à la sexualité, au-delà de l'information sur la contraception. Dans la lettre qu'elle avait adressée aux chefs d'établissements pour les informer de l'introduction de la pilule du lendemain dans les infirmeries, la Ministre avait défini des objectifs bien plus vastes que ceux concernant la contraception :

« L'éducation à la sexualité doit aller au-delà des objectifs de prévention des risques et d'information sur la contraception.[...] La sexualité est indissociable de la liberté de choix. La contrainte physique, psychologique ou morale n'y a pas sa place. Vous veillerez donc aussi aux actions de sensibilisation contre les violences sexuelles. » (BOEN, 6 janvier 2000)¹.

Si la Ministre avait déjà comme cheval de bataille les violences sexuelles liées à la pédophilie, qui ont fait l'objet d'une circulaire en 1997, c'est la première fois que l'éducation sexuelle est associée aussi explicitement à un objectif de lutte contre les violences sexuelles en général, et contre les femmes en particulier, par des représentants de l'institution. Le Ministre de l'Éducation nationale Jack Lang, en réponse à une question d'actualité au gouvernement qui porte sur l'éducation sexuelle, dit vouloir en être le « gardien vigilant » :

« Trop souvent, des violences s'exerçaient à l'encontre notamment des femmes, des jeunes femmes et des jeunes filles. Le ministère de l'éducation nationale s'apprête à lancer une campagne sur ce sujet auprès des jeunes. Il n'est pas tolérable que, dans un pays de mixité, de parité entre les femmes et les hommes, dans un pays d'égalité des sexes, de jeunes garçons puissent agresser, par des mots ou par des gestes, des jeunes filles au collège, au lycée ou à l'extérieur des établissements scolaires. A cet égard, je serai un gardien vigilant. » (JO Sénat du 02/02/2001 : 525).

¹ « Lettre à mesdames et messieurs les proviseurs des lycées et principaux des collèges »

Quelques mois auparavant, une note parue dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale intitulée « A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité » associait « l'éducation à la santé, à la sexualité et à la prévention des violences sexistes et sexuelles » (BOEN, 2 novembre 2000).

Si les violences sexistes et sexuelles sont intégrées dans les nouveaux objectifs de l'éducation à la sexualité, la lutte contre les violences et discriminations homophobes peinent à émerger en tant que problème pour l'École. Des associations commencent cependant à prendre position pour « déplorer les carences de l'action publique » : *Act Up*, *Aides*, la *Ligue des droits de l'Homme*, *Prochoix*, *Sida-Infoservice* et *SOS homophobie* organisent en 2001 un colloque pour dresser le bilan de l'homophobie à l'école.

« "Nous sommes en pleine contradiction avec les idéaux égalitaires de la République, que l'école, lieu pivot de la socialisation, devrait transmettre", a souligné Daniel Borrillo, maître de conférences en droit à l'université Paris-X et juriste d'Aides. "L'école participe au maintien de l'ignorance, des tabous et préjugés, alors qu'elle devrait apprendre aux jeunes à lire l'homophobie comme une forme de discrimination comme une autre" » (*Le Monde*, 25/06/2001).

C'est avec la circulaire de 2003 sur l'éducation à la sexualité que l'homophobie est pour la première fois explicitement citée parmi les objectifs de l'éducation sexuelle, sans toutefois faire l'objet d'un affichage politique comme ce fut le cas pour l'accès à la contraception d'urgence et la défense du droit des femmes.

Les ponts tracés entre éducation à la sexualité et éducation à l'égalité à partir de la fin des années 1990 changent progressivement l'objet des mobilisations contre l'éducation sexuelle. En effet, pour les protagonistes opposés à son développement, il ne s'agit plus de « simplement » lutter contre une technique – le préservatif ou la contraception d'urgence – mais de lutter contre l'entrée en démocratie des catégories de sexe et des sexualités : les années 2000 à 2010 sont celles de l'ouverture d'une *controverse d'égalité en régime démocratique*.

3. LA NATURE DU SEXE ET DE LA SEXUALITÉ COMME CAUSE POLITIQUE : la « théorie du genre » comme cause de mobilisation politique et religieuse

En janvier 2011, je me rends à Lyon pour assister à une formation sur l'éducation à la sexualité. Par soucis d'économie, j'évite de réserver une chambre d'hôtel et je me retrouve hébergée chez une amie d'enfance de ma mère. C'est la première personne à me parler de « la théorie du genre ». En général lorsque je parle de mon sujet de recherche, cela n'évoque rien de particulier à mes interlocuteurs à part quelques vagues souvenirs personnels de séances d'éducation sexuelle au collège. Mais cette fois-ci, lorsque j'explique à mon hôte que je fais une recherche sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, elle me demande si je travaille sur « la théorie du genre ». Je suis surprise à la fois par l'expression (« théorie » du genre) mais surtout par le fait que mon interlocutrice connaisse le mot « genre »¹ et qu'elle relie ce concept à mon sujet alors qu'elle n'est ni universitaire, ni féministe, ni *a priori* particulièrement intéressée par les questions de genre et de sexualités... Fervente pratiquante de la religion catholique, elle est mère au foyer, femme d'un PDG d'une entreprise multinationale et vit dans un appartement bourgeois richement meublé du centre-ville de Lyon.

A l'époque, je n'ai pas les clés pour comprendre ce qu'elle met derrière ce terme. Ce n'est que plusieurs mois plus tard que je retrouve la « théorie du genre » à la Une de tous les quotidiens nationaux et que je saisis rétrospectivement ce que voulait dire mon hôte lyonnaise : les nouveaux programmes des sciences et vie de la terre au lycée prévus pour la rentrée 2011 sont dénoncés comme relevant d'une « idéologie du genre » par des associations familiales catholiques, par le milieu de l'enseignement catholique ainsi que par des évêques, dont les prises de positions sont relayées à la fin de l'été au Parlement par quatre-vingt députés de droite qui dénoncent

¹ Je la rencontre en effet plusieurs mois avant le déclenchement de la polémique sur les manuels de SVT, polémique qui participe largement à la diffusion du terme « genre » au-delà de la sphère universitaire.

l'enseignement d'une « théorie du genre sexuel » à l'École. Si mon interlocutrice connaissait déjà la « théorie du genre » plusieurs mois avant la polémique, c'est sans doute parce qu'elle est insérée dans la communauté religieuse catholique lyonnaise : au moment où la « théorie du genre » se répand dans les médias et s'impose progressivement dans un ensemble de discours, celle-ci a déjà fait son chemin dans différentes instances religieuses catholiques qui n'ont pas attendu la querelle des manuels scolaires pour construire un argumentaire « anti-genre ».

C'est à l'occasion de ces mobilisations contre les manuels, qui surgissent au tout début de ma thèse en 2011, que je découvre que le « genre » préoccupe les instances religieuses romaines et l'épiscopat français depuis bien plus longtemps.

Après avoir retracé la genèse de l'expression « théorie du genre » avant qu'elle ne se médiatise en 2011, je montrerai comment l'engrenage polémique s'est cristallisé sur le terrain scolaire avec les nouveaux programmes de SVT, sous l'impulsion des associations familiales et de leur convergence au sein d'un nouveau mouvement : la *Manif pour Tous*. Il s'agira ensuite de mettre en lumière les enjeux d'une *controverse d'égalité en régime démocratique* dans laquelle se négocie la définition de la « Nature » en matière de sexe et de sexualité.

3.1 Les origines de la « théorie du genre »

Dès le milieu des années 1990, le Vatican s'inquiète de l'évolution des politiques de lutte contre les inégalités fondées sur le sexe, le genre et/ou sur la sexualité qui sont discutées dans les instances internationales. C'est à l'occasion de la conférence de l'ONU sur les femmes qui s'est déroulée à Pékin en 1995 que les premières inquiétudes face au « genre » se font jour (Fassin, 2008 ; Béraud, 2013 ; Favier, 2014).

Cette conférence internationale a pour but de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle n'est pas la première en la matière puisque déjà en 1975 à Mexico,

les Nations Unies avaient décrété l'ouverture d'une « décennie de la femme ». Mais la conférence de Pékin se distingue des conférences précédentes par l'utilisation, de plus en plus courante dans les documents de travail et dans le texte du rapport final, du mot « genre » (en anglais : « gender »), déjà présent dans la conférence du Caire l'année précédente. Pour Anthony Favier, qui étudie la réception du « genre » et du féminisme par les milieux catholiques, les conférences du Caire en 1994 et surtout celle de Pékin en 1995, incarnent un tournant dans les approches et les expertises internationales sur la « condition féminine » : le concept de genre se diffuse dans les instances internationales et permet de penser de façon nouvelle la question des femmes, de proposer des analyses plus dynamiques des situations d'inégalités en n'isolant plus « la femme » mais en réfléchissant aux rapports hommes/femmes et aux distributions inégales des ressources – sociales, économiques, symboliques – entre les sexes. Pour Favier, « en distinguant conceptuellement le sexe biologique, du genre, social et évolutif, de l'orientation sexuelle et de la perception individuelle que peut avoir un individu de ces différents éléments jusqu'à la modification corporelle, la réflexion en termes de genre, apparaît comme ce qui menace la vision du magistère catholique de l'humanité dans laquelle genre et sexualité procèdent de manière conjointe et irrévocable du sexe biologique » (Favier, 2014a).

Cette pensée constructiviste sur le sexe inquiète en effet l'observateur du Saint-Siège lors de la conférence de Pékin. Dans la rédaction du rapport final, c'est l'occasion pour le Vatican de signifier – et de réaffirmer – sa définition du sexe fondé en *nature* en se désolidarisant des interprétations du mot genre qualifiées de « douteuses » :

« Déclaration interprétative du terme "sexe".

Le terme "sexe", tel que l'entend le Saint-Siège, procède de la distinction biologique entre l'homme et la femme. [...] Le Saint-Siège exclut donc les interprétations douteuses fondées sur des vues répandues dans le monde selon lesquelles l'identité sexuelle peut être adaptée indéfiniment à des fins nouvelles et différentes. »¹

¹ Cité par Favier, 2012 : Nations Unies (1996), *Rapport de la quatrième conférence*

Par cette déclaration, le Vatican ancre le sexe dans une binarité biologique, dont le texte précise plus loin la « complémentarité ». Il s'agit ainsi de contrer l'idée que l'identité sexuelle et l'orientation sexuelle puissent être contingentes : elles sont, pour le Magistère, inscrites dans une biologie du sexe.

Le Magistère romain ne se contente pas de cette déclaration. Il prend en effet le « genre » très au sérieux et déclare quelques années plus tard, avec son *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques* (2003), l'ouverture d'une bataille lexicale et sémantique. Le livre est publié par le Conseil Pontifical pour la Famille¹ et traduit en français en 2005. Il s'agit d'un véritable arsenal de vocabulaire déployé sur plus de mille pages qui visent à armer les catholiques contre « l'ingénierie verbale » des instances internationales : quatre-vingt-seize entrées ont été rédigées – dont trois portent spécifiquement dans leur titre le terme de « genre » – dans le but « d'éclairer le sens de certains termes ou expressions ambigus ou controversés » qu'on retrouve « dans les Parlements et les rencontres internationales », « habiles à dissimuler leur sens véritable »². Les écrits de Judith Butler, philosophe américaine connue pour son essai intitulé *Trouble dans le genre*, sont mentionnés et cités comme incarnant l'une des menaces intellectuelles à combattre.

mondiale sur les femmes : Beijing, 4-15 septembre 1995, New York : Nations Unies, particulièrement p. 168-173.

¹ Le Conseil Pontifical pour la famille a été créé en 1981 par le Pape Jean-Paul II. Il a pour mission de « stimuler, promouvoir et coordonner les actions et études des différentes œuvres catholiques portant sur les domaines de la famille ». Il est présidé par un cardinal assisté d'un évêque. (<<http://www.afc-france.org/catholiques/dossiers-et-outils/formations-colloques/1382-un-nouveau-site-pour-le-conseil-pontifical-pour-la-famille>> dernière consultation le 28/06/2015). Son Comité de Présidence est composé de « 15 cardinaux et 12 archevêques et évêques, ainsi que 19 couples mariés de toutes les parties du monde qui en constituent les membres, 39 consultants, et un personnel de 10 officiels ». Site officiel du Vatican : <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_pro_20051996_fr.html>, dernière consultation le 28/06/2015.

² Extraits du *Lexique...* cité in Béraud, 2013, p. 115.

Dans son analyse du lexique, Favier relate que « le terme de genre proposé par l'ONU dans son texte final de la Conférence de 1995 est vu comme le paravent d'une idéologie subversive produite par des féministes radicales américaines. [...] Des acteurs minoritaires chercheraient à imposer leurs vues dans les instances internationales afin de promouvoir un changement social à travers le langage. Parmi ces "mots codés", il y a bien entendu le "genre" "substitut du mot sexe" utilisé par "beaucoup de féministes" » (Favier, 2014a). Le lexique adopte une vision uniforme du genre qui apparaît toujours au singulier, qualifiée alternativement d'idéologie, de théorie ou de doctrine.

Les écrits romains trouvent un écho certain en France, où le « genre » est déclaré « chantier prioritaire » par la Conférence des Évêques en 2005. Une commission est nommée afin de coordonner des travaux sur le sujet, sous la direction d'un psychanalyste, Jacques Arènes. Ces travaux donnent lieu à la publication d'un document épiscopal un an plus tard, intitulé *La problématique du genre*, dans lequel la « gender theory » est désignée comme une idéologie portée par les minorités sexuelles : celle-ci constituerait « le corpus idéologique utilisé par les lobbies gay pour défendre leurs idées soumises au législatif, notamment le mariage dit homosexuel » (Arènes, 2006). Dès 2007, la *Confédération nationale des Associations Familiales Catholiques* organise une journée de réflexion au sein de sa commission juridique intitulée : « Homme-femme : l'avenir que nous réserve la "théorie du genre" » et rédige un document déployant un argumentaire anti-genre (CNAFC, 2007).

En quoi le concept de genre peut-il être considéré comme une menace par les instances religieuses ?

- Sous le genre, la sexualité

Le concept de genre, parce qu'il permet de penser le sexe comme une construction sociale et non comme une donnée naturelle, ébranle « l'anthropologie chrétienne ». Complémentarité et différence sexuelle sont intrinsèquement liées dans l'anthropologie chrétienne dans laquelle sexe, genre et sexualité concordent de façon

« naturelle » dans les deux possibilités d'assemblage suivantes : femme/féminin/hétérosexualité ou homme/masculin/hétérosexualité. Ainsi, toute remise en cause de l'un des éléments du puzzle remet en cause l'ensemble du triptyque. En d'autres termes, s'il est établi que le sexe est contingent, alors la naturalité de l'hétérosexualité risque elle aussi d'être remise en cause. L'épouvantail d'un « effet dominos »¹ est ainsi présent dans beaucoup de textes et de déclarations qui s'attaquent à la « théorie du genre ». En 2004, le cardinal Josef Ratzinger, avant de devenir Benoît XIV, mettait la communauté chrétienne en garde contre le « gender » qui, de la revendication de l'égalité des sexes, pourrait aboutir à une revendication d'égalité des sexualités :

« Pour éviter toute suprématie de l'un ou l'autre sexe, on tend à gommer leurs différences, considérées comme de simples effets d'un conditionnement historique et culturel. Dans ce nivelage, la différence corporelle, appelée sexe, est minimisée, tandis que la dimension purement culturelle, appelée genre, est soulignée au maximum et considérée comme primordiale. L'occultation de la différence ou de la dualité des sexes a des conséquences énormes à divers niveaux. Une telle anthropologie qui entendait favoriser des visées égalitaires pour la femme en la libérant de tout déterminisme biologique, a inspiré en réalité des idéologies qui promeuvent par exemple la mise en question de la famille, de par nature biparentale, c'est-à-dire composée d'un père et d'une mère, ainsi que la mise sur le même plan de l'homosexualité et de l'hétérosexualité, un modèle nouveau de sexualité polymorphe » (Ratzinger, 2004 : 13)².

¹ C'est d'ailleurs le titre d'un ouvrage co-écrit par trois figures de la lutte contre le mariage pour tous en France : BOURGES Béatrice, MIRKOVIC Aude, MONFORT Elizabeth (2013), *De la théorie du genre au mariage de même sexe. L'effet dominos*, Édition Peuple Libre.

² Il s'agit de sa *Lettre aux Évêques de l'Église catholique sur la collaboration de l'homme et de la femme dans l'Église et dans le monde*, citée in Favier, 2012. Favier précise plus loin que « Benoît XVI renouvelle sa condamnation à Noël 2012. Dans la phrase de Simone de Beauvoir « on ne naît pas femme, on le devient », le pape voit le «

La « théorie du genre » n'est pas seulement attaquée par les théologiens. Elle devient la cible du psychanalyste et prêtre Tony Anatrella qui la qualifie de véritable « cheval de Troie » – version guerrière de la métaphore de l'effet domino – (Anatrella, 2011). Les féministes et les homosexuels sont conjointement désignés comme étant les ennemis à combattre pour cet expert considéré comme le spécialiste des questions de genre auprès de l'épiscopat français depuis les années 1990 :

« Pour faire accepter une nouvelle conception de la sexualité humaine dans le monde, il faut travailler à un changement radical de la société. Il est donc conseillé aux militants du genre (féministes et homosexuels) de s'engager dans des lieux de pouvoir où l'on décide du sort du couple, du mariage, de la famille, de l'éducation des enfants (en particulier l'éducation sexuelle que des associations homosexuelles veulent faire dans les écoles pour, prétendent-elles, lutter contre l'"homophobie"), en prenant appui sur les médias. Un programme qui est déjà en cours de réalisation dans certains établissements scolaires. » (Anatrella, 2005 : 118).

Tony Anatrella s'inscrit ici dans la lignée d'autres écrits dénonçant l'existence d'un complot mené par les minorités sexuelles au sein des instances internationales¹. Le parcours de ce psychanalyste illustre les liens entre les mobilisations contre l'éducation à l'égalité des sexes et les mobilisations contre la lutte contre l'homophobie. En effet, ce prêtre diplômé en psychologie et membre de la congrégation des Salésiens commence par s'illustrer dans la décennie 1990 par ses oppositions farouches à la dé-psychiatisation de l'homosexualité puis aux

fondement de ce qui aujourd'hui, sous le mot gender, est présenté comme une nouvelle philosophie de la sexualité ». (Favier, 2014a).

¹ La théorie du complot du « gender » se retrouve dès la fin des années 1990 dans les écrits du prêtre belge Michel Schooyans, également consultant au Conseil Pontifical pour la Famille, auteur de plusieurs essais qui dénoncent le rôle des instances internationales dans la diffusion d'une « idéologie du genre » : *L'Évangile face au désordre mondial* (1997), *La dérive totalitaire du libéralisme* (1999) et *La face cachée de l'ONU* (2000).

revendications de la communauté homosexuelle autour du PACS. Il est consulté en tant qu'expert sur l'homosexualité au sein du Diocèse de Paris et bénéficie d'une aura scientifique par son statut de professeur en psychologie à l'université jésuite de Paris. Il bénéficie d'une visibilité médiatique qui dépasse largement le milieu catholique¹, tout en étant reconnu pour son expertise par le Magistère romain qui le sollicite en tant que consultant du Conseil pontifical pour la Famille et du Conseil pontifical pour la Santé. En 2012, il publie en italien un livre dont le titre relie directement *La théorie du genre et l'homosexualité*. Dans ses écrits, il dénonce tout autant ce qu'il perçoit comme une négation de la différence sexuelle entre hommes et femmes que ce qui concerne l'homosexualité : identité sexuelle et orientation sexuelle sont ses deux chevaux de bataille qu'il s'agit pour lui de sauver de la « théorie du gender » qui « nie le couple hétérosexuel et monogame et présente la relation de l'homme et de la femme en termes de rapports de force et de puissance plutôt qu'en termes de coopération et de complémentarité » (Anatrella, 2005 : 118-119). Interrogé en 2012 par le site d'information *Zenit* qui porte sur l'actualité du Vatican, il déclare que « chaque époque secrète des idéologies qui s'éloignent des intérêts de l'homme et du bien commun. Le marxisme à travers le communisme et le socialisme, nous promettait un homme nouveau avec l'idée dépressive de "changer la vie" au lieu de l'assumer. Le nazisme en appelait à une race supérieure. Nous savons combien ces fausses idées ont été meurtrières à bien des égards. Et maintenant la théorie du gender veut nous libérer de la condition de notre corps sexué et de la différence sexuelle »².

Le terme de « théorie du genre » apparaît dans le premier document portant sur l'éducation sexuelle publié par le Secrétariat général de l'enseignement catholique en 2010. Dans ce livret intitulé *L'éducation affective, relationnelle et sexuelle dans les*

¹ A l'occasion du débat public sur le PACS, il signe des articles dans le *Figaro*, dans *Le Monde*. Voir par exemple : « Ne pas brouiller les repères symboliques », *Le Figaro* du 16 juin 1998 ; « A propos d'une folie », *Le Monde* du 26 juin 1999.

² Source : <<http://www.zenit.org/fr/articles/la-theorie-du-genre-et-l-origine-de-l-homosexualite-par-mgr-anatrella>> dernière consultation le 28/06/2015.

établissements catholiques d'enseignement, la « gender theory » est qualifiée de contraire à l'anthropologie biblique et les écrits de Tony Anatrella sont cités en référence (2010 : 8). Pour le Secrétariat général de l'enseignement catholique, l'éducation sexuelle doit avoir pour but d'aider les jeunes à se construire dans leur sexe d'assignation : « je suis née sexué, je suis fille je resterai fille, je suis née garçon je resterai garçon »¹, explique la responsable EARS² au sein de l'enseignement catholique. Or en 2011, les nouveaux programmes de SVT sont perçus comme allant à l'encontre de cette équation.

C'est en arrivant sur le terrain de l'école que la « théorie du genre » passe du débat interne au milieu catholique à une controverse ouverte et généralisée. La responsable de l'enseignement catholique, lorsque je l'interroge sur la présence du terme « théorie du genre » dans le document publié en 2010 (soit bien avant sa médiatisation), évoque ainsi le lien entre l'arrivée sur le terrain de l'Éducation nationale du « genre » et l'engrenage polémique :

« Il y avait déjà des philosophes, des théologiens, des personnes en réflexion sur ces questions de genre. Les écrits de Judith Butler ne sont pas d'hier non plus. Il y a une entrée lente des questions de société au sein des médias. Quand les médias s'en emparent souvent elles étaient déjà là. C'est pas étonnant que cette question soit déjà présente [dans le document de 2010]. Mais elle n'était pas présente en tant que préoccupation par rapport à des faits et gestes de l'Éducation nationale. Elle était évoquée en tant que questionnement anthropologique. »³

¹ Entretien réalisé en juin 2014. Christine a 51 ans, est blanche, catholique, et cadre supérieur. Elle est responsable EARS – éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle – dans l'enseignement catholique. Elle a des responsabilités au niveau national et coordonne les activités des différents diocèses. Je la rencontre dans une formation organisée par l'association Sésame en janvier 2012. A côté de ses activités de coordination, Christine est également formatrice.

² EARS : éducation affective, relationnelle et sexuelle.

³ Entretien réalisé en juin 2014 avec Christine, 51 ans, responsable en éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans l'enseignement catholique.

Le « questionnement anthropologique » se transforme en *cause de mobilisation* avec l'entrée du concept de « genre » dans les programmes de biologie.

3.2 L'ouverture d'une controverse sur le genre : engrenage polémique et mobilisations collectives autour du genre, du sexe et de la sexualité dans l'arène scolaire

Comment la « théorie du genre » est-elle passée de la sphère religieuse à une large médiatisation ? Comment se constitue des « camps » opposés au travers de la controverse ? À travers les outils analytiques de la sociologie des controverses, je propose ici de voir comment la « théorie du genre » devient une cause de mobilisation contre l'institution scolaire et l'éducation à la sexualité. Il s'agira alors de voir comment celle-ci réouvre des négociations sur la définition du principe de « neutralité » en s'imposant comme une « formule » – c'est-à-dire un « ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces expressions contribuent dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2009 : 7 [citée par Husson, 2014]).

- Du débat entre pairs à la controverse

Des années 1990 aux années 2010, le « genre » fait l'objet de différents entre pairs au sein de la communauté religieuse. La condamnation de la « théorie du genre » ne fait pas l'unanimité, notamment parmi les associations que Philippe Portier qualifie de « catholiques d'ouverture », qu'il distingue des « catholiques d'identité »¹ (Portier, 2012). Parmi elles, l'association fondée en 1970 qui se déclare

¹ Portier définit le pôle des catholiques d'identité comme regroupant les réseaux de « défense de la vie » (anti-avortement, anti-euthanasie), à l'instar de la *Fondation Jérôme Lejeune*, et la « défense de la famille », comme *Familles de France*. Ces réseaux cultivent une visibilité médiatique afin de faire peser leurs mobilisations dans l'espace politique. Les catholiques d'ouverture sont pour leur part héritiers des contestations des années 1960-1970 et tiennent un « discours relativement "large" en matière d'éthique familiale et sexuelle » (Portier, 2010 : 26).

féministe, *Femmes et hommes en Église* (Dubesset, 2010). L'association créée en 2003 une unité de recherche et de documentation intitulée « Genre en christianisme » qui a pour but « l'étude et la transformation de la construction religieuse du genre et de ses modes d'influence dans la société », dont Anthony Favier souligne cependant la très faible reconnaissance et institutionnalisation au sein des universités catholiques (Favier, 2014b). Toujours est-il que le « genre », avant d'être au cœur d'une controverse publique, fait déjà l'objet d'une controverse érudite au sein de la communauté catholique. *Femmes et Hommes en Église* se positionne d'ailleurs rapidement contre les réactions des associations familiales catholiques, dès le mois de juin 2011 : le 16 juin, l'association publie un communiqué intitulé « des catholiques disent "oui" aux analyses de genre dans les manuels scolaires de sciences de la vie » (Béraud, 2013).

Au-delà des associations de croyants et des institutions religieuses, la « théorie du genre » se retrouve au cœur d'une controverse publique à partir de la médiatisation des contestations des programmes scolaires au printemps 2011. Rappelons ici les deux éléments essentiels dans la transformation d'un différend entre pairs en une controverse publique : lorsqu'une controverse quitte l'arène où elle est née, elle fait l'objet d'un investissement d'un ensemble d'acteurs beaucoup plus hétérogène que sous sa forme érudite, transformation qui s'accompagne de « l'intense participation des médias à l'organisation des arènes ou des tribunes dans lesquelles s'expriment les désaccords » (Chateaufreynaud, Torny, 2013 : 82).

Les médias ne sont pas un simple relais de la controverse : ils jouent un rôle dans la forme et le fond du désaccord. Ils participent à la constitution de camps antagonistes par la mise en scène médiatique de débats contradictoires et l'organisation de la confrontation par l'intermédiaire de tribunes interposées.

Le rôle des médias dans la construction de camps opposés.

Les médias sont pris à parti autant qu'ils prennent part dans la controverse sur la « théorie du genre ». Un exemple symptomatique de l'implication de la presse peut se trouver dans la tribune de Florence Rochefort intitulée « Enseigner le genre : contre une censure archaïque » publiée par *Le Monde* le 14 juin 2011 : le texte, signé par l'historienne et présidente de l'Institut Émilie du Châtelet¹, se transforme par la suite en pétition signée par de nombreux universitaires partisans des études de genre – l'article passe ainsi du statut de tribune à celui de pétition, prenant appui sur la presse comme ressort de mobilisation.

L'implication de la presse se retrouve également du côté des opposants : la mobilisation des 80 députés contre les programmes de SVT s'appuie, dans la lettre adressée au Ministre à la fin du mois d'août 2011, sur l'éditorial d'un journaliste reconnu de la presse catholique, Gérard Leclerc². Une citation de l'éditorial publié dans l'hebdomadaire *France Catholique* agrmente en effet l'argumentaire politique des députés.

¹ L'Institut Émilie du Châtelet est une institution universitaire créée en 2006 qui a pour but de favoriser le développement et la diffusion des recherches sur les femmes, le sexe et le genre.

² Gérard Leclerc est éditorialiste pour la presse écrite et radiophonique à *France Catholique* et à Radio Notre-Dame. Il a également signé des articles pour *Famille Chrétienne*, *Le Figaro* et *Valeurs Actuelles*.

Les médias, s'ils recouvrent une diversité de positionnements selon les lignes éditoriales défendues, partagent un rôle commun dans la construction de la controverse autour du genre : ils participent à donner corps à des camps antagonistes et présentés comme homogènes entre « partisans » et « contestataires » du genre. Une logique d'homogénéisation caractérise les représentations médiatiques du camp regroupant les contestataires catholiques. Céline Béraud, lorsqu'elle évoque la pluralité des positionnements au sein du catholicisme français, indique que les « quelques prises de paroles divergentes (que l'on retrouve dans les différents courants du "catholicisme de l'ouverture", des plus contestataires aux plus intégrés) n'ont eu qu'un écho très limité [...] et l'intérêt des médias à leur égard [fut] bien inférieur » (Béraud, 2013 : 121). Cette même logique d'homogénéisation caractérise les représentations médiatiques des pro-genres. Dans l'émission *Ce soir (ou jamais!)* consacrée en partie à la polémique des manuels de SVT, le sociologue Éric Fassin est présenté comme « le Pape des études de genre en France » par le journaliste qui anime le débat¹. Les études de genre recouvrent en réalité des courants et des options théoriques variées qui dessinent des lignes de clivages internes au champ universitaire (Bereni, Trachman, 2014). En présentant le sociologue comme un porte-parole des chercheurs travaillant sur le genre, le journaliste participe ici à construire la vision d'un « camp des universitaires » homogène. Mais cette vision homogène du camp des « partisans » du genre n'est pas seulement le résultat

¹ Émission diffusée le 6 septembre 2011 sur France 2.

d'un « biais » des représentations médiatiques : elle est également liée à la stratégie lexicale utilisée par les instigateurs de la polémique des manuels. Pour la politiste Laure Bereni, l'expression « théorie du genre » s'apparente à un « label utilisé par les adversaires des recherches sur le genre [qui] laisse entendre qu'il existerait un corpus idéologique homogène et doté d'une stratégie politique déterminée. Or le champ des études sur le genre traverse de multiples disciplines, inclut des sous-champs de recherche variés et renvoie à des options méthodologiques et théoriques multiples. Il est traversé par des tensions, qui se traduisent parfois par de vives controverses, et il est en constante reconfiguration » (Bereni, 2011)¹.

Malgré la diversité interne du champ universitaire, il ressort des argumentaires déployés par les différents acteurs une volonté d'unité : la situation de controverse crée des camps qui ne lui préexistent pas. Elle n'est pas un simple « révélateur d'un état donné et préexistant des rapports de force » : elle engendre de nouvelles configurations des structures institutionnelles ou sociales (Lemieux, 2007 : 192-193). Une controverse est ainsi *productrice de clivages* et d'identités collectives :

« Nous, chercheur-e-s et universitaires engagé-e-s dans des travaux sur les femmes, le sexe et le genre, spécialistes d'anthropologie biologique et culturelle, de neurologie et de génétique, de médecine et d'épidémiologie, de psychologie et de psychanalyse, de droit et de science politique, de démographie, d'histoire et de géographie, de sociologie, de sciences de

¹ Cette citation est extraite d'une interview de Laure Bereni en octobre 2011 publiée en ligne sur le site La vie des idées. Celle-ci a fait l'objet d'une publication ultérieure aux Presses Universitaires de France (Bereni, Trachman, 2014). Interview accessible en ligne : <<http://www.laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux.html>>

l'éducation et d'économie, de philosophie et d'histoire des sciences, d'arts du spectacle et de cinéma, de littérature et de linguistique, et d'autres domaines encore, nous élevons avec force contre des conceptions anti-scientifiques qui s'autorisent du "bon sens" pour imposer leur ordre rétrograde. » (Rochefort, 2011).

La pétition signée par l'historienne Florence Rochefort crée un « nous » collectif, fiction d'une homogénéité que la chercheuse institue en même temps qu'elle la nomme. La controverse est productrice d'identités politiques.

L'engrenage polémique autour du genre se caractérise également par un *décloisonnement de secteurs d'activités* habituellement hermétiques, notamment le milieu de la recherche et de l'enseignement public et le milieu universitaire catholique. Éric Fassin, très présent dans les médias tout au long de la controverse, se retrouve ainsi confronté à la théologienne Véronique Margron, religieuse dominicaine et professeur de théologie morale, ancienne présidente de la Faculté de Théologie de l'Université Catholique d'Angers. Le sociologue et la théologienne débattent du genre à la cathédrale de Rouen, à l'invitation de l'association catholique Disputatio. Dans le livre publié à l'issue de la rencontre, les organisateurs du débat indiquent qu'ils souhaitaient réunir « deux maîtres reconnus à s'affronter pour une meilleure compréhension des nuances, des implications et des conséquences du problème abordé » (Fassin, Margron, 2011 : 7).

L'engrenage polémique ouvre donc la voie au *décloisonnement* des espaces de débats, créant ainsi une conjoncture favorable à la transformation d'une controverse en *crise politique*. L'une des caractéristiques conjoncturelles d'une crise politique, identifiée par Michel Dobry, correspond en effet à ce mouvement de « désenclavement des espaces de confrontation, ou, si l'on préfère, des arènes ou lieux de compétition propres aux divers secteurs ». Or ce désenclavement, dans le cas d'une crise politique, conduit à une « dé-spécification des enjeux » : cette tendance témoigne à la fois d'une « forte mobilité des enjeux » et d'une « perte de contrôle » sur ces derniers (Dobry, 2009 : 129).

C'est ce qui se produit avec l'ouverture de cette controverse sur le genre, qui en partant d'une polémique ciblée sur les manuels de SVT, entraîne une mise en débat bien plus vaste que son objet originel.

En quoi consiste cette polémique et quels sont les principaux acteurs de la politisation du « genre » sur le terrain scolaire ?

- La polémique sur les manuels scolaires de SVT

En mai 2011, la *Confédération nationale des associations familiales catholiques*, des représentants de l'enseignement catholique et des personnalités politiques signent tour à tour des lettres ouvertes et des pétitions contre les nouveaux programmes et les manuels de SVT de premières L et ES. L'objet du désaccord porte sur la partie intitulée « Féminin/masculin » publiée dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale le 30 septembre 2010, et plus particulièrement le chapitre « devenir homme ou femme ». Parmi les compétences visées par ce chapitre, le bulletin indique que chaque élève devra être capable 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 » (BOEN, 30 septembre 2010). Les nouveaux manuels scolaires se retrouvent alors la cible privilégiée des contestations, dont le plus cité est celui des éditions Hachette : « 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 » (Hachette, 2011). Pour le manuel Bordas, « l'identité sexuelle dépend d'une part du genre conféré à la naissance (voire avant, du fait du recours à l'échographie), d'autre part du "conditionnement social". En effet, chacun apprend à devenir homme ou femme selon son environnement » (2011, 173).

Si le terme de « genre » n'apparaît pas une seule fois dans le programme officiel et est loin d'être central dans les manuels, les *associations familiales catholiques* s'inquiètent dans une lettre au Ministre de l'Éducation nationale de ce nouvel

« enseignement directement et explicitement inspiré par la "théorie du genre" »¹ et lance une pétition en ligne pour « défendre la liberté de conscience » à l'École.

Les associations familiales et le « genre »

La *Confédération nationale des associations catholiques* et *Familles de France* sont des acteurs de poids dans les mobilisations des anti-genre car elles bénéficient d'un ancrage institutionnel de longue date.

Adhérentes à l'*Union Nationale des Association Familiales* (UNAF), elles sont structurées au niveau national et à l'échelle départementale. L'UNAF réunit environ 8000 associations auxquelles adhèrent 714 000 familles, d'après les chiffres présentés sur le site officiel².

D'après un article de synthèse du *Monde*, « les ressources du mouvement proviennent principalement d'une dotation versée par la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) et par la Mutualité sociale agricole (MSA) – environ 25 millions d'euros par an au total. » (*Le Monde* du 8 avril 2013). Dans ses membres actifs, l'UNAF compte sept mouvements familiaux nationaux à recrutement général : les *Associations Familiales Catholiques* ; les *Associations Familiales Laïques* ; les

¹ Des extraits de la lettre sont publiés sur le site : <http://lesalonbeige.blogs.com/my_weblog/2011/05/nouveaux-manuels-de-svt-les-afc-%C3%A9crivent-au-ministre.html> dernière consultation le 13 février 2014.

² Source: <<http://www.unaf.fr/spip.php?rubrique3>>, dernière consultation le 6/07/2015.

Associations Familiales Protestantes ; la Confédération Syndicale des Familles ; Familles de France ; Familles Rurales ; l'Union des Familles Laïques.

L'UNAF bénéficie d'un *monopole de représentation des familles* au sein des institutions étatiques. Cette structure a été créée par l'État par une ordonnance de 1945. Elle est présente, par exemple, au Haut Conseil pour la Famille (HCF), créé en juin 2009 et placé sous la présidence du Premier Ministre. « Les missions du HCF sont d'animer le débat public sur la politique familiale, formuler des recommandations et propositions de réforme »¹. Le HCF comprend 60 membres dont 14 représentants du mouvement familial tous issus de l'UNAF.

Ce monopole sur la représentation des familles est un enjeu politique pour les associations de familles homoparentales : l'UNAF a toujours refusé la demande de l'*Association des parents gays et lesbiens*² qui souhaitait la rejoindre afin d'être représentée. Avec la loi sur le mariage pour tous, l'UNAF ne peut plus légalement refuser d'agrèer une association LGBT. La première à avoir été acceptée, en novembre 2014, est l'*Association des familles homoparentales*³.

¹ Source : site officiel du HCF <<http://www.hcf-famille.fr/spip.php?article10>> dernière consultation le 7/07/2015.

² L'UNAF regroupe des mouvements aux sensibilités qui peuvent diverger. C'est le cas sur l'adhésion d'associations LGBT, soutenu par Union des familles laïque par exemple, mais dont la voix est restée minoritaire au Conseil d'Administration.

³ Voir par exemple : « L'ADFH intègre l'Union nationale des associations familiales » sur Yagg.com publié le 17 novembre 2014.

Familles de France et la *Confédération nationale des associations familiales catholiques* sont particulièrement actives dans les mobilisations contre le mariage pour tous et contre la « théorie du genre ». D'après les informations disponibles sur le site de ces associations, *Familles de France* comporte plus 60 000 familles adhérentes et les AFC rassembleraient près de 30 000 familles. Les modalités d'actions traditionnelles utilisées par ces deux mouvements sont la pétition, la lettre ouverte, et les actions judiciaires au tribunal administratif. En 1996, la CNAFC utilisait déjà la voie judiciaire pour s'opposer à la circulaire sur l'éducation à la sexualité dans les collèges et les lycées¹. Elle attaque à nouveau en justice le ministère de l'Éducation nationale au sujet de l'agrément qu'il a accordé à l'association *SOS homophobie*. Les AFC ont réussi à faire reconnaître par le tribunal administratif la non-conformité de l'association *SOS homophobie* à intervenir dans les établissements scolaires : en novembre 2012, l'association perd son agrément national suite à la décision du tribunal qui juge qu'un document de travail utilisé par l'association est « insuffisamment nuancé pour ne pas porter atteinte au principe de neutralité ».

Si l'UNAF se fait plutôt médiatiquement discrète sur ses prises de position anti-genre, ses principales composantes sont très actives. D'autre part, il suffit de descendre à l'échelle départementale (les UDAF : *union départementale des associations familiales*) pour observer des prises de position

¹ Voir le Chapitre 2 / 1.1 : « La CNAFC et les procédures judiciaires ».

très claires : l'*UDAF Mayenne* organise par exemple un « débat » avec deux figures du mouvement contre l'ouverture du mariage aux personnes de même sexe, Elizabeth Monfort ancienne députée européenne MPF puis UMP, porte-parole de LMPT en 2013, et François-Xavier Bellamy, maire adjoint de Versailles qui a publié de nombreuses tribunes anti-genre¹.

Les associations familiales sont ainsi les principaux acteurs qui transforment le « genre » en cause de mobilisation politique.

Quelques jours après la lettre de la CNAFC envoyée au Ministre, Christine Boutin écrit à son tour pour demander le retrait des manuels scolaires. « Comment peut-on présenter dans un manuel, qui se veut scientifique, une idéologie qui consiste à nier la réalité : l'altérité sexuelle de l'homme et la femme ? » s'interroge la présidente du *Parti Chrétien Démocrate*.

C'est l'occasion, pour les contestataires catholiques, de mobiliser l'argumentaire « anti-genre » élaboré progressivement depuis le milieu des années 1990, comme le fait *Familles de France* dans sa lettre adressée au Président de la République et datée du 25 juillet 2011, qui fait implicitement référence à la philosophe américaine Judith Butler : « cette idée philosophique, contestable s'il en est, nous revient des milieux féministes d'outre atlantique. Cette théorie n'a rien de biologique, ni scientifique. Pourquoi est-elle pourtant présente dans les manuels de SVT de la rentrée 2011-2012 ? ».

¹ Voir par exemple : « La théorie du genre est une hypothèse idéologique » tribune publiée dans *Le Figaro* du 4 février 2014 ; « Femmes ne devenez pas des hommes comme les autres ! » tribune publiée dans *Le Monde* du 26 août 2011.

La médiatisation de ces premières mobilisations publiques s'intensifie au mois d'août 2011 lorsque 80 députés de la droite populaire relayent ces contestations en co-signant une lettre adressée au Ministre afin « d'attirer [son] attention sur "la théorie du genre sexuel" [...] qui est clairement présentée dans les manuels scolaire »¹.

Alors que l'argumentaire anti-genre circule dans les milieux confessionnels depuis plusieurs années, celui-ci devient un *enjeu de mobilisation politique de contestation de l'institution scolaire*. La controverse qui s'ouvre avec la polémique des manuels est en effet un cas exemplaire d'un processus de politisation de la sexualité dans l'arène scolaire : il y a ici reconversion d'un argumentaire religieux en un argumentaire laïc qui mobilise tour à tour des valeurs républicaines telles que la défense de la « liberté de conscience »², la défense de « l'école républicaine »³ et de la laïcité⁴. Cette conversion correspond à la définition générique que donne Jacques Lagroye du processus de politisation, à savoir la « requalification des objectifs assignés à l'action : de sociaux, ou culturels, ou religieux, et ainsi de suite, ils "deviennent" politiques, dans une sorte de reconversion – partielle ou totale – des finalités qui leur sont assignées, des effets qui en sont attendus et des justifications qu'on peut en donner. » (Lagroye, 2003 : 367).

C'est dans un premier temps au niveau des « justifications » que la politisation est la plus visible. La politisation de la sexualité dans la sphère de l'École s'accompagne en effet du déploiement d'une rhétorique républicaine dénuée de référence religieuse

¹ Lettre datée du 30 août 2011 et signée entre autres par Christian Vanneste, connu pour ses positions anti-IVG et pour ses propos homophobes, ou encore Lionnel Luca et Jacques Myard, fondateurs du collectif de la Droite populaire. Pour lire la lettre, voir en annexe 6.

² Pétition de la CNAFC datée du 31 mai 2011 (voir encadré dans les pages suivantes).

³ Voir par exemple la lettre ouverte de *Familles de France* adressée au Président de la République : « Familles de France estime que le principe de l'École républicaine s'appuyant sur la prévalence de la raison est remis en cause » (25 juillet 2011). Voir en annexe 7.

⁴ Lettre de Christine Boutin : « L'Éducation nationale ne doit pas outrepasser sa mission, qui est d'instruire dans la neutralité des valeurs républicaines et le respect des croyances des élèves et de leurs familles ».

(neutralité de l'enseignement, laïcité...) et portée essentiellement par des parlementaires et des associations (certes catholiques, mais qui ne sont pas des représentantes de l'institution ecclésiastique). Ce nouvel arsenal argumentaire ouvre un débat public qui dépasse les milieux confessionnels pour se placer sur le terrain de la délibération démocratique. Ainsi que le souligne Céline Béraud, « les catholiques en guerre contre le genre utilisent les arguments qui pourraient être ceux de leurs adversaires. Ils accusent les défenseurs de la perspective du genre d'être un lobby, voire une secte, de diffuser une "idéologie" et ainsi d'aller à l'encontre des principes de l'École républicaine » (2013 : 112). Au centre de ces principes, la « neutralité » dont les porte-paroles des associations catholiques affirment être les défenseurs.

- Quand le « genre » revisite la neutralité de l'École

Du côté des opposants, les figures symboliques de l'École républicaine laïque sont abondamment mobilisées. Jules Ferry est cité par des pétitions et des mouvements qui luttent contre « l'invasion de la théorie du genre », comme c'est le cas sur la plate-forme de *la Manif pour Tous*¹, où sa *Lettre aux instituteurs* est reprise en conclusion de l'onglet critique consacré au « genre enseigné aux enfants » : « avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire »².

¹ Le mouvement fera l'objet d'une présentation dans le développement sur les mobilisations contre l'ABCD de l'égalité.

² Citation complète : « Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre

La Manif pour tous et le réseau VigieGender

La première manifestation de *La Manif pour tous* (LMPT) date de novembre 2012, quelques mois après l'élection du candidat socialiste qui fait suite à Nicolas Sarkozy, François Hollande. Les statuts sont déposés au même moment en préfecture :
« Déclaration à la préfecture de police. LA MANIF POUR TOUS. *Objet* : coordonner toute action engagée par des personnes physiques ou morales en France pour la promotion du mariage homme-femme, de la famille, de la parenté, de l'adoption ; et de manière générale toutes les questions concernant la vie et l'enfance » (Journal Officiel du 18 novembre 2012).

Le mouvement LMPT, à l'origine cristallisé autour de la lutte contre le mariage pour tous, prend la question des enseignements scolaires sur le genre à bras le corps : pendant l'été 2013, LMPT crée *VigieGender*, un réseau de vigilance contre la diffusion de la « théorie du genre » dans les écoles. Ce réseau s'adresse aux parents d'élèves en leur proposant soit de s'impliquer au sein des associations de parents d'élèves déjà existantes pour faire entendre leur voix, soit de créer des comités spécifiques de « vigilance gender » dans les écoles. Il s'agit alors de repérer tout programme pédagogique, toute activité ou tout support culturel qui témoignerait de

propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. ». URL : <<http://www.lamanifpourtous.fr/fr/widgetkit/la-democratie-face-au-genre/13-comprendre/369-le-genre-enseigne-aux-enfants>>, dernière consultation le 29/06/2015.

l'infiltration de la « théorie du genre » dans l'école. Des films (*Tomboy* de Céline Sciamma, 2011), des livres (*Papa porte une robe*, Seuil, 2004 ; *Tous à poil !*, éditions du Rouergue, 2011), des pièces de théâtre (*La princesse qui n'aimait pas les princes*, par la compagnie La même perchée) sont « dénoncés » sur le site. Les contestations sont largement médiatisées et reprises par d'autres réseaux militants¹.

L'idée que l'École cherche à prendre la place des familles est au cœur des discours de LMPT, comme en témoigne le slogan de son réseau VigiGender : « Stop au Gender à l'école. Les enseignants instruisent et les parents éduquent. Soyons complémentaires pour le bien des enfants ». On retrouve ici le leitmotiv traditionnel des associations familiales catholiques qui est repris et décliné par le nouveau mouvement emblématique du camp des anti-genre.

Dans les lettres de protestations des associations familiales, l'une des justifications centrales repose sur le droit des familles à s'opposer à ce qui est décrit comme une intrusion de l'État dans la conscience de l'enfant et dans les choix éducatifs des parents. La CNAFC déplore de ne pas avoir été associée à la réflexion sur le changement de programme scolaire et conclue sa lettre au Ministre sur un ton d'avertissement : « Tout ce qui serait compris comme une tentative de contournement des parents, sur des sujets aussi sensibles que l'éducation affective et

¹ Voir par exemple : « Tomboy : Civitas appelle à harceler Arte », *Libération* du 18 février 2014 ; « De Papa porte une robe à Tomboy, cinq exemples qui alimentent la controverse », *Le Figaro* du 30 janvier 2014 ; « Pour Copé, "Tous à poil !" », *Libération* du 17 février 2014 ; « Une initiative lycéenne contre le sexisme réveille les "anti-gender" », *Le Monde* du 14 mai 2014.

sexuelle, ne pourrait que susciter des incompréhensions, voire des tensions, particulièrement préjudiciables à l'élève ».

C'est ici la répartition des rôles entre *sphère publique* et *sphère privée* en matière d'éducation sexuelle qui est discutée par les associations familiales qui revendiquent la primauté de leur rôle éducatif. Cette définition des sphères publique/privée est au cœur de la définition de la neutralité :

« L'Éducation nationale ne doit pas *outrépasser* sa mission, qui est d'instruire dans la *neutralité des valeurs républicaines* et le respect des croyances des élèves et de leurs familles [...]. *Au nom du respect de la liberté de conscience des familles et de la responsabilité des parents* en matière d'éducation affective et sexuelle de leurs enfants, je vous demande donc d'intervenir et de faire en sorte que la théorie du genre ne soit pas enseignée dans des cours de sciences » (lettre de Christine Boutin, [je souligne]).

Du côté des défenseurs du concept de « genre », c'est aussi la « neutralité » qui est mobilisée, cette fois sous couvert de du principe de laïcité. La pétition lancée par le *Mouvement français pour le Planning familial* intitulée « L'école laïque remise en cause ? » est remis aux candidats à la présidentielle de 2012, et revendique la place des enseignements sur le genre dans les manuels de SVT au nom de la laïcité de l'enseignement scolaire :

« Les débats qui émergent autour des contenus des programmes témoignent de la volonté d'empêcher les jeunes en milieu scolaire de s'approprier les réflexions et les débats qui se posent dans la société. La perspective que proposent ces courants de pensée fortement liés aux églises et à leurs valeurs sur les questions de contraception, sexualité, déniaient l'apport des connaissances scientifiques, n'a pas de légitimité dans l'école publique. La laïcité, une des valeurs fortes de l'école, doit garantir à toutes et tous, l'accès aux informations et aux connaissances, la possibilité de débattre pour se construire en citoyen libre et responsable. »

C'est aussi la ligne argumentaire de la pétition signée par Florence Rochefort. Pour l'historienne, « la menace qui pèse sur la laïcité est claire ». La « censure politique » et « l'ingérence religieuse » sont tour à tour dénoncés par l'historienne pour qui « seule la communauté savante peut évaluer les travaux de ses pairs : le champ scientifique, par ses contrôles, en garantit la rigueur ». La pétition prend plus particulièrement pour cible la présidente du *Parti chrétien démocrate* Christine Boutin et lui dénie la légitimité d'œuvrer pour le respect de « la neutralité des valeurs républicaines » de l'enseignement scolaire¹.

Enfin, du côté de l'institution scolaire, l'affirmation du principe de neutralité en matière d'éducation sexuelle apparaît également au cœur des préoccupations : en 2013, parmi les « principes éthiques » édictés par la Direction générale de l'enseignement scolaire dans sa « Charte nationale d'intervention en éducation à la sexualité dans les collèges et lycées », il est rappelé la nécessité de toujours « respecter les principes de laïcité et de neutralité ».

Le principe de « neutralité » de l'institution se voit discuté à l'aune des mobilisations contre le genre qui parviennent à imposer une « formule », une grille de lecture du monde qui politise l'éducation à la sexualité en la dénonçant comme une atteinte à la neutralité.

- La « théorie du genre » comme formule

La notion de « formule » en analyse du discours se définit par un « ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces expressions contribuent dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2009 : 7 [citée par

¹ Pour nous, universitaires et chercheur-e-s, une telle ingérence religieuse dans l'enseignement serait insupportable – et d'autant plus que la présidente du Parti chrétien-démocrate invoque sans rire "la neutralité des valeurs républicaines". Or sa lettre au ministre ne fait que relayer celle du lobby des Associations familiales catholiques » (Rochefort, 2011).

Husson, 2014]). La « théorie du genre » remplit cette fonction : elle cristallise des enjeux politiques qui concernent les délimitations du « privé » et de la « Nature » du sexe et des sexualités. Mais la formule n'est pas un simple catalyseur qui « cristallise » les enjeux politiques. Elle agit sur la réalité sociale et sur le décodage de celle-ci par les acteurs. Avec l'invention et l'imposition dans le langage de la « théorie du genre », il y a transformation d'« une formule rhétorique dépourvue de référent en une catégorie de mobilisation politique productrice d'effets sociaux » (Garbagnoli, 2014). En effet, la formule rhétorique devient une grille de lecture du monde social et politique : à partir de sa médiatisation en 2011, elle vient catégoriser un ensemble hétérogène de programmes scolaires, de livres pour la jeunesse, de films, d'expositions, de recherches scientifiques... perçus comme des émanations de la « théorie du genre ».

Sur le terrain scolaire, la « théorie du genre » vient particulièrement cibler les outils qui permettent d'aborder les questions relatives à l'orientation sexuelle et les discriminations qui y sont liées. C'est le cas des oppositions à la campagne de promotion de la *Ligne Azur* dans les collèges et les lycées. Cette ligne d'écoute est destinée aux personnes en questionnement sur leur orientation sexuelle ou à leurs proches. Le ministère de l'Éducation nationale a lancé depuis 2008 une campagne de promotion avec envoi d'affiches et de cartes dans les établissements scolaires afin de faire connaître le numéro d'appel aux élèves. Depuis la diffusion de la formule « théorie du genre », le dispositif a été dénoncé, quelques années après, comme une émanation de celle-ci, cristallisant une opposition plus visible à la campagne de promotion. Christine, responsable en éducation affective, relationnelle et sexuelle dans l'enseignement catholique, fait d'ailleurs le lien entre les manuels scolaires de SVT et la *Ligne Azur* :

Christine : « il y a aussi toutes les tensions qu'il y a pu avoir autour de la question du genre, la question des manuels qui portaient la question du genre, on n'est jamais très loin. C'est-à-dire que dans la *Ligne azur*, le site *ligne azur* il est quand même pour moi un site qui est porteur d'une sorte

d'idéologie du genre. Ou vraiment la question d'un choix genré pour la personne, une fois son sexe biologique posé, est vraiment mise en évidence. Donc c'est vrai que la *Ligne azur*, nous on n'est pas favorable pour distribuer les cartes par exemple, c'est quelque chose qu'on ne fait pas. »

D'autre part, la formule n'est pas utilisée seulement par les militants anti-genre : elle devient un idiome commun qu'on retrouve repris dans les discours des élus qui soutiennent pourtant les programmes d'éducation à l'égalité. Vincent Peillon, alors Ministre de l'Éducation nationale, déclare ainsi le 28 janvier 2014 : « Je suis contre les théories du genre, mais je suis pour l'égalité, parce que je reconnais qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ». La formule prouve ici son efficacité : elle existe par et pour elle-même, et suscite des prises de position – pour ou contre – et des mobilisations.



Figure 6 : Manifestation du 2 février 2014 à l'appel de La Manif Pour Tous (photographie: Benoit Tessier, Reuters).

Les enjeux de sexualité à l'École ne sont plus seulement controversés : ils traversent une épreuve inédite, avec le déploiement de mobilisations collectives massives. Le précédent mouvement de masse des électeurs de droite concernait également l'École mais sans qu'il soit question de sexualité (il s'agit des manifestations de 1984 pour la défense de l'École libre). Avec la « théorie du genre », c'est l'ouverture d'une crise politique qui remet au cœur la question du rôle de l'École posée sous un jour nouveau : celui du respect de la « Nature » comme déterminant du sexe et de la sexualité.

Quelles ruptures et quelles continuités avec les « épreuves » traversées par la politique d'éducation à la sexualité depuis les années 1970 ?

3.3 La « Nature » au cœur d'une controverse d'égalité en régime démocratique

Une certaine continuité se retrouve dans les lignes argumentaires des opposants à l'éducation à la sexualité, qu'il s'agisse des années 1980 ou des polémiques contemporaines sur le genre : la critique d'une politique de gauche¹ et la dénonciation d'une intrusion dans la vie privée et la liberté de conscience. La Une du *Figaro* du 22 janvier 2013 résume à elle seule ces deux arguments réunis : le quotidien titre « Quand la gauche veut changer notre vie privée » et consacre son éditorial et son dossier aux actions gouvernementales qui portent sur la famille, le mariage, l'éducation, le « genre ». Le quotidien propose de décrypter « la novlangue socialiste » : « Ne plus dire : détruire l'identité sexuée. Dire : Déconstruire les stéréotypes de genre » (*Le Figaro*, 22 janvier 2013).

La politisation gauche/droite sur la frontière public/privé de l'éducation sexuelle se voit aussi dans les tribunes publiées par la presse écrite : celle d'Hervé Mariton, maire UMP, député de la Drôme et président du mouvement Droit-au-cœur, interpelle les

¹ Cette critique est formulée à partir des programmes « ABCD de l'égalité » initié par la Ministre socialiste Najat Vallaud Belkacem. Les débats qu'ils suscitent s'inscrivent dans la continuité de ceux ouverts sur le « genre » avec la polémique des manuels scolaires.

lecteurs du *Monde* sur ce thème. « Préservons l'espace intime qu'est la famille » réclame le député UMP (*Le Monde* du 6 février 2014). Pour le député UMP, il s'agit bien d'un conflit politique entre les deux bords de l'échiquier politique. « Il y a aujourd'hui un gouffre entre la droite et la gauche. La controverse sur l'idéologie du genre en est l'illustration », affirme le député anti-genre. Et la première raison avancée pour s'opposer à « l'idéologie du genre » est « d'abord le rejet d'une immixtion illégitime du politique ou de l'institution dans l'espace très intime de l'éducation des enfants ».

Mais, à lire de façon attentive la ligne argumentaire du député, un autre registre complète cette tribune anti-genre :

« L'individu de gauche n'est pas le même. Il est dans un univers relativiste, anormé, où le choix l'emporte sur la liberté responsable. C'est toute la portée de l'idéologie du genre et de la volonté de toute-puissance culturelle qui *libèrent des déterminants physiologiques*.

Cet homme nouveau doit nécessairement être formé dès le plus jeune âge et c'est l'introduction du genre, encore à une échelle expérimentale, à l'école. Il ne s'agit pas en réalité de lutter contre les stéréotypes. Mais de considérer que *rien n'est naturel*, comme ce rapport de l'Inspection des affaires sociales sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance (décembre 2012) qui affirme que « la simple présence d'une très grande majorité de femmes auprès des petits enfants constitue déjà en soi un apprentissage pour les enfants de la division sexuée des rôles sociaux ». Comme si l'attribution des soins aux enfants en bas âge ne comportait aucune *origine naturelle* dans la maternité et le lien particulier de la mère à l'enfant. » (Mariton, *Le Monde* du 6 février 2014, [je souligne]).

La « Nature » est défendue par l'élue UMP qui se positionne contre l'entreprise de *dénaturalisation du sexe* que le socialisme appellerait de ses vœux.

Les *Associations Familiales Catholiques* s'inquiètent également de la définition de la « Nature » dans un tract contre la « théorie du genre » publié en septembre 2013 :

« Au fond, l'ambition du "genre" est de déconstruire ce qui serait culturel, forgé par l'éducation et en dénonçant tous les arguments faisant référence à la nature ».

Le concept de genre politise la frontière qui sépare le naturel du social, c'est-à-dire ce qui est catégorisé et majoritairement reconnu comme tel dans une société donnée. Quelques rappels historiques suffisent pour voir en quoi cette frontière est mouvante : au XVIIIe siècle, la notion de race est inscrite dans la « Nature » comme différence biologique qui classe *naturellement* différentes espèces humaines (Guillaumin, 1992 : 181-183) ; au tournant du XXe siècle, la nature du sexe fait débat : l'interdiction d'exercer certaines professions prestigieuses aux femmes est-elle fondée en nature ? (Rennes, 2007).

Le mérite ou la nature ? Une controverse sur la nature du sexe au début du XXe siècle.

Un éclairage sur cette controverse historique étudiée par Juliette Rennes permet de mettre en perspective ce qui se joue dans la controverse sur le genre. De la fin du XIXe siècle à la veille de la première guerre mondiale, des « pionnières » investissent de nouveaux champs professionnels

traditionnellement et historiquement masculins : elles deviennent avocat, professeur d'université, chef de clinique... La prétention de ces femmes à accéder à ces titres n'est contrainte par aucune loi réglementaire mais, alors qu'elles se réclament des valeurs républicaines et méritocratiques, un ensemble de discours se met en place afin de leur rappeler et d'asseoir « les lois tacites, considérées comme naturelles, qui les assignent à certaines places dans l'ordre social » (Rennes, 2007 : 7).

Deux camps se structurent alors : d'un côté le camp féministe, qui soutient les pionnières et l'accès des femmes à l'ensemble des professions, de l'autre le camp des « antiféministes » (bien qu'une partie de ce camp refuse l'appellation négative, et « prétendent être les vrais amis des femmes ») (2007 : 7). « C'est ce kaléidoscope de positions, d'affrontements, de compromis, tels qu'ils se déploient à la fois à travers des *polémiques localisées* sur l'accès des femmes à tel diplôme, tel titre, tel grade, telle fonction, et à travers un *débat permanent* sur la capacité et le droit des femmes à exercer les mêmes professions que les hommes, qui constitue l'objet principal de cet ouvrage » (2007 : 8). Juliette Rennes questionne ainsi « la *mise à l'épreuve historique* des discours naturalistes ». Elle part de l'hypothèse que les discours du naturalisme différentialiste, dans des régimes politiques pourtant censés être régis par des normes égalitaires et libérales, ont une *fonction de légitimation des discriminations* : « la défense des inégalités instituées n'étant pas assumable comme telle dans une société démocratique, ces inégalités sont référées à un ordre naturel de type déterministe et finaliste, indépendant de la volonté

humaine. Cet ordre peut ainsi être analysé comme la reformulation laïcisée du providentialisme divin » (2007 : 8). Ces discours sur le différentialisme des sexes et des professions remplissent ainsi une « fonction de religion séculière » : « l'orientation des personnes à toutes les échelles de leur vie sociale en fonction de leur sexe pourrait revêtir une importance spécifique : elle fournit un ersatz de justification transcendante à des êtres sans cesse menacés d'être rendu à leurs contingences » (2007 : 508).

Le mérite ou la nature ? Tel était l'enjeu principal de la controverse du début du XXe siècle qui prenait pour terrain le monde du travail et mettait à l'épreuve les catégories de sexe. Un siècle plus tard, la controverse sur le genre se déploie sur un autre terrain – l'École – et dans d'autres termes, mais s'apparente de la même façon à une mise à l'épreuve des discours naturalistes sur le sexe. La « Nature », représentée dans cette controverse par le sexe dit biologique, se voit contester son règne sur les identités et les comportements sexuels humain.

La culture ou l'anatomie ? Ainsi pourrait-on résumer l'enjeu principal de la controverse sur le genre. Pour les défenseurs des nouveaux programmes de SVT, le genre est une construction culturelle et sociale quand pour les autres il doit rester du côté de la « Nature » et ne doit pas faire l'objet d'un enseignement en sciences et vie de la terre. Le point central de la discorde met donc en jeu *la distinction entre la biologie et la culture* : pour les contestataires, la « théorie du genre » pourrait avoir sa place dans l'enseignement public si elle apparaissait au programme de philosophie ou d'éducation civique¹. Mais l'introduire dans une discipline de sciences dites

¹ La notion de rôles sociaux de sexe était d'ailleurs déjà entrée au programme de première en sciences économiques et sociales sans susciter de polémique.

« naturelles » n'est pas envisageable. Ce qui est en jeu dans la réaction collective qui prend forme à l'occasion des programmes de SVT, c'est la question de la délimitation entre la « Nature » et la « Culture ». Dans la pétition pour les études genre, Florence Rochefort affirme qu' « en démocratie, l'anatomie ne doit plus être un destin ». La responsable en éducation à la vie affective et sexuelle de l'enseignement catholique soutient au contraire que « l'anatomie n'est pas la culture » :

Christine : « Certains manuels contiennent des approches anthropologiques et ethnologiques qui n'ont rien à voir la biologie. Pourquoi a-t-on mis dans ces manuels des approches ethnologiques sans mettre cette étiquette ? On peut faire de l'ethnologie et de l'anthropologie, je suis la première à dire que c'est fort utile pour comprendre l'humain, mais il faut annoncer ce que l'on fait. Si je suis sur une approche anthropologique, je ne suis pas sur une approche biologique, je ne suis pas située de la même façon. C'est important. L'anatomie n'est pas la culture. »¹

Christine condamne les manuels de SVT parce qu'ils remettent en cause sa vision du monde dans laquelle « l'anatomie n'est pas la culture » et dans laquelle la frontière entre les deux est hermétique : le « genre » n'a rien à faire dans un manuel de biologie. C'est le même positionnement adopté par les associations familiales qui ont initié les contestations. Pour *Familles de France*, « qu'elle soit dans les livres de philosophie ou de sciences humaines ne serait pas gênant, dans la mesure où elle serait présentée dans le contexte historique, politique et idéologique qui l'explique. Mais nous ne pouvons accepter qu'elle soit enseignée comme une vérité scientifique ».

¹ Entretien réalisé en juin 2014 avec Christine, 51 ans, responsable EARS dans l'enseignement catholique.

Le problème est donc d'introduire le « genre » dans les sciences naturelles. La « Nature » est ainsi au cœur des mobilisations des « anti-genre » qui opposent au constructivisme social une autre vision du monde, fondée non sur un ordre social mais sur un « ordre symbolique », mobilisé dès la fin des années 1990 dans les débats sur le PACS.

- Ordre symbolique, ordre naturel : le rôle des psychanalystes dans la défense de la « Nature ».

Christine Boutin invoquait déjà, en 1998 lors des débats sur le PACS, le maintien d' « une limite infranchissable : celle que la nature impose aux personnes » (Boutin cité par Fassin, 2008 : 26)¹. La « Nature » comme entité à défendre était représentée dans les débats par les mêmes experts qui se positionnent dans la controverse du genre : des psychanalystes et des juristes sont conviés pour fonder l'universalité et l'intemporalité des normes sexuelles. On y retrouve par exemple le prêtre et psychanalyste Tony Anatrella en première ligne pour la défense d'un « Ordre symbolique » fondé sur la « Nature » qu'il défendait déjà dans les années 1990 pour s'opposer à la reconnaissance juridique d'une union homosexuelle : « Il n'est pas discriminatoire de dire que la relation homosexuelle, qui n'est pas un couple, ne peut pas représenter cette triple symbolique qui débouche, elle, sur la relation père, mère et enfant » (Anatrella, cité dans *Le Monde* du 28 août 2007). La mobilisation de psychanalystes et de juristes permet d'exprimer, dans un langage laïc, des arguments anti-PACS qui sortent du lexique religieux. Une stratégie identique est déployée pour contrer la « théorie du genre » : « de la même façon qu'elle l'avait fait en 1998-1999 pour s'opposer au PACS, la Conférence des évêques de France s'est tournée vers la psychanalyse et le droit en quête d'invariants, c'est-à-dire de normes universelles et intangibles » (Béraud, 2013 : 115). La commission de travail créée en 2006 sur les « différences structurantes » dont le genre est l'un des chantiers prioritaires est présidée par un évêque mais est essentiellement constitué de laïcs : on y trouve deux psychanalystes, un philosophe, trois théologiens, un historien et une

¹ Il s'agit d'un article du Figaro du 29 septembre 1997 : « Les socialistes contre la famille ».

juriste. Et c'est sous le nom du psychanalyste, qui coordonne les travaux de la commission, qu'est publié le document épiscopat sur la « problématique du genre » (Arènes, 2006).

En quoi consiste cet « Ordre symbolique »¹ sur lequel repose les prises de position anti-PACS, puis qui vient abreuver quelques années plus tard les tribunes des opposants au mariage pour tous et à la « théorie du genre » ? On le retrouve défini dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité* publié par le ministère de l'Éducation nationale : « l'ordre symbolique du monde, celui qui noue la différence des générations et la différence des sexes, en tout cas la différence des places » (DGESCO, 2008 : 11). C'est dans l'« Ordre symbolique » que s'enracine la différence des sexes. Pour le psychanalyste Michel Tort, l'Ordre symbolique est un « estuaire théorique où confluent Lévi-Strauss, Lacan et le droit positif de la famille » (tribune publiée dans *Le Monde* du 15 octobre 1999). Critique de ses confrères qui prirent position contre le PACS au nom de leur expertise psychanalytique, il analyse la convergence de cette notion, issue de la théorie lacanienne, avec l'anthropologie chrétienne fondée sur la différence des sexes, irréductible et naturelle :

« L'Ordre symbolique, avec les représentations mystérieuses de la différence des sexes qui lui correspondent dans le Dernier Testament, c'est cette fiction de "Référence" anhistorique qu'a inventée l'ordre positif du jour qui règle les rapports de sexes, les parentés. *Cette fiction a l'avantage de présenter le symbolique comme "naturel"* en faisant des arrangements plutôt instables des humains la nature même du symbolique. [...] On retrouve dans le symbolique ce qu'on y a mis. Reste donc la vraie question : qu'y mettrons-nous ? » (Tort, 2000 : 184 [je souligne]).

¹ La notion d'Ordre symbolique sera analysée plus en détail dans la deuxième partie de la thèse car elle n'est pas seulement utilisée dans les moments de controverses : elle est utilisée par l'institution scolaire dans la formation des personnels enseignants qui interviennent auprès des élèves. Voir le chapitre 2 de la partie 2 : « Savoirs légitimes, technologies de genre et vision institutionnelle d'une « bonne » éducation à la sexualité dans écoles ».

L'« Ordre symbolique » permet de poser une équivalence entre les *normes* et la « *Nature* ». C'est le liant qui fait de l'ordre social un ordre naturel.

Christine et le genre : de la Nature à la Norme.

Pendant l'entretien, l'argumentaire de Christine (responsable EARS dans l'enseignement catholique et formatrice) contre les programmes de SVT et contre la Ligne Azur¹ glisse de la distinction « *Nature* »/ « *Culture* » à la distinction règle/exception. L'idée qu'il ne faut pas confondre l'anatomie et la culture dans les programmes de biologie se retrouve corrélée à l'affirmation qu'il ne faut pas « faire des exceptions une règle, une norme ». Si elle reconnaît l'existence des personnes trans et des personnes intersexes, il s'agit pour elle d'une « question d'honnêteté intellectuelle » de ne pas « grossir le fait comme si c'était une réalité ». Le rejet en dehors des programmes de biologie de la diversité des identités de genre (« l'anatomie n'est pas la culture ») se justifie finalement par une évidence d'un tout autre ressort : la nécessité de marginaliser de ce qu'elle considère comme des exceptions à la règle. La Nature devient subrepticement la Norme.

¹ La Ligne Azur est un dispositif d'écoute téléphonique pour les personnes LGBT ou en questionnement, et leurs proches. Elle dispose également d'un site Internet qui propose diverses brochures d'information. La plate-forme est gérée par l'association Sida Info Service et bénéficie de subventions étatiques (notamment du soutien de l'INPES, institut national de promotion et d'éducation pour la santé sous la direction du ministère de la Santé). La CNAFC ainsi que le secrétariat général de l'enseignement catholique se sont opposés plusieurs fois aux campagnes de promotion de cette ligne téléphonique auprès des lycéens et des collégiens, estimant que celle-ci porte atteinte à la liberté de conscience.

Ci-dessous, l'extrait de l'entretien, dont une partie a déjà été utilisée, mais qui n'est ici pas coupé afin de laisser visible le fil de l'argumentaire :

Christine : « Certains manuels contiennent des approches anthropologiques et ethnologiques qui n'ont rien à voir la biologie. Pourquoi on a mis dans ces manuels des approches ethnologiques sans mettre cette étiquette ? On peut faire de l'ethnologie, de l'anthropologie, je suis la première à dire que c'est fort utile pour comprendre l'humain, mais il faut annoncer ce que l'on fait. Si je suis sur une approche anthropologique je ne suis pas sur une approche biologique, je ne suis pas située de la même façon. C'est important. *L'anatomie n'est pas la culture.* »

Aurore : « et c'est quoi les éditeurs qui vous semblent les plus... »

Christine : « je ne les ai plus en mémoire... *L'idée c'est que à partir d'une exception, on fait comme si l'exception était la règle.* C'est un peu ce que je reproche à la Ligne Azur. Moi j'ai appris sur le site de la Ligne Azur que j'étais cisgenre. C'est-à-dire que semble-t-il, presque par hasard [ton amusé] mon genre est en adéquation avec mon sexe. Je trouve que c'est quand même une vision un peu étonnante des choses de dire "es-tu cisgenre ou pas cisgenre", comme si il y avait une chance sur deux ! C'est quand même des exceptions. Ce sont des exceptions, qui ont un ressenti masculin dans un corps de femme, féminin dans un corps d'homme. Ces exceptions

existent, on ne les nie pas. L'intersexuation existe, on ne la nie pas. Mais *nous n'allons pas faire des exceptions une règle, une norme*, ou une probabilité d'un sur deux, quand il s'agit de 0,005/1000 par exemple. Donc là encore c'est une question de fait, on parle de faits et quelque part on grossit le fait comme si c'était une réalité. Il y a une vigilance avoir par rapport à ça, c'est tout, c'est une question d'honnêteté intellectuelle. »

Au-delà des catégories du public et du privé, les prises de position autour du « genre » viennent ainsi politiser les enjeux d'éducation sexuelle par une mise à l'épreuve des discours naturalistes. L'analyse de la controverse contemporaine autour du genre confirme et rejoint ici les hypothèses d'Éric Fassin sur la « démocratie sexuelle » : « si genre et sexualité sont actuellement des enjeux privilégiés, c'est que ces questions marquent l'ultime extension du domaine démocratique. On les croyait, on les croit encore parfois naturelles ; on les découvre politiques » (Fassin, 2008 : 125).

Le discours religieux sur la « Nature » est un discours politique au sens où il propose une vision du monde en concurrence avec d'autres. Il s'agit, nous l'avons vu, d'une vision du monde où l'ordre des sexes se fonde en nature. Mais la dimension politique du discours du Magistère se manifeste également dans les règles du jeu de la démocratie dont il adopte les valeurs et le lexique : la mobilisation d'une rhétorique égalitariste couplée à la défense d'une « nature humaine » permet d'accommoder la préservation d'un ordre naturel à la reconnaissance d'une égalité « en dignité » entre homme et femme.

- Nature, genre et égalité

Pour Céline Béraud, « le discours romain consiste à tenir, en même temps, le principe d'égalité en dignité des hommes et des femmes et celui de différence des fonctions. Cette « diversité des fonctions » est présentée comme fondée en nature. Elle ne découlerait donc pas d'un « ordre arbitraire » (*Lettre aux femmes du monde entier*, Jean Paul II, 1995). Du fait de leur capacité physique à donner la vie, les femmes disposeraient de qualités particulières dans les relations humaines (souci de l'autre, écoute, humilité etc.), qualités présentées comme précieuses dans la famille, la société et l'Église. » (Béraud, 2011 : 213). C'est ainsi l'égalité dans la différence que prône le Magistère romain : dans l'article du *Lexique des termes ambigus et controversés* consacré à l'égalité des droits entre hommes et femmes, le *Conseil Pontifical pour la Famille* affirme qu'il « n'est nullement requis que les êtres humains soient identiques pour qu'ils soient égaux » (2005 : 317). D'après Éric Fassin, « il ne s'agit donc pas pour les théologiens de s'opposer au féminisme, mais à une forme de féminisme. C'est la dénaturalisation, et non la démocratisation qu'ils prennent pour objet » (Fassin, 2008 : 121).

Cette défense de la « Nature » du sexe, qui mobilise un discours égalitariste, est relayée dans la société civile par les mouvements d'opposition à la « théorie du genre » dans les écoles. La présidente de *la Manif pour Tous* affirme ainsi que « l'égalité, on est tous pour, bien sûr », à la condition de préserver les différences entre les sexes, les stéréotypes étant jugés « nécessaires, [car] ils sont l'expression de la féminité et de la masculinité, des repères qui permettent de s'identifier et d'identifier les autres comme étant homme ou femme »¹.

Le consensus égalitariste et différentialiste s'arrête néanmoins aux rapports entre hommes et femmes : l'égalité des sexes ne se prolonge pas d'une égalité des sexualités. Cela apparaît clairement dans les discours du Magistère – voir la lettre

¹ Interview de Ludivine de la Rochère dans le *Figaro* du 30 juin 2014 : « ABCD de l'égalité : *la Manif pour tous* estime que « le gouvernement se moque des Français » ».

de Ratzinger (2004) précédemment citée – aussi bien que dans les argumentaires des laïcs. La *fondation Jérôme Lejeune*¹ s'inquiète à propos des nouveaux manuels de SVT : « l'hétérosexualité intéresse-t-elle encore notre société ? » (2012 : 33). « Dans ces pages [des manuels], le parti pris est tel que l'on peut s'interroger sur l'objectif : s'agit-il de promouvoir l'homosexualité ? » (2012 : 33). Le problème, pour les auteurs de cette brochure de *Décryptage de la théorie du genre à l'intention des jeunes*, est de présenter comme « équivalente » l'hétérosexualité et l'homosexualité : « La dénonciation insistante de l'homophobie finit par devenir une présentation indifférente de toutes les orientations sexuelles comme si elles étaient toutes équivalentes » (2012 : 37). La sexualité reste le point de tension qui ne peut s'accommoder d'un discours égalitariste. Et s'il faut à tout prix lutter contre la remise en cause de la naturalité du sexe, c'est bien parce que plane la dénaturalisation de la sexualité : « Une fois inculqué aux élèves que la différence des rôles assignés à l'homme et à la femme dans une société donnée est produite par la culture, il est loisible de s'affranchir du modèle hétérosexuel et de *relativiser l'inclination naturelle* vers l'autre sexe »² craint le directeur de la commission bioéthique du diocèse de Fréjus-Toulon.

« Promouvoir l'homosexualité », « relativiser l'inclination naturelle vers l'autre sexe » : voici l'agenda supposé de la « théorie du genre » imaginé par ceux qui s'y opposent. Ces propos témoignent de la crainte d'une propagation de l'homosexualité parmi la jeunesse. *Familles de France* dit en effet avoir « parfaitement compris les

¹ La *fondation Jérôme Lejeune* appartient au pôle des « catholiques d'identité » (Portier, 2012). Elle promeut la recherche scientifique notamment sur la trisomie 21 et s'illustre en première ligne des mouvements pro-vie en France.

² Extrait d'un des premiers articles qui a lancé l'alerte sur les manuels scolaires publié le 20 mai 2011 sur le site *L'Évangile de la vie* : « Le gender au programme des lycées : ce qui attend vos enfants à la rentrée », par Pierre Olivier Arduin, docteur en philosophie, directeur de la commission bioéthique du diocèse de Fréjus-Toulon, également rédacteur pour le magazine *Valeurs actuelles*. <http://www.evangelium-vitae.org/actualite/1448/le-gender-au-programme-des-lycees--ce-qui-attend-vos-enfants-a-la-rentree-.htm> > dernière consultation le 1/07/2015.

objectifs des concepteurs : orienter les jeunes vers des expériences sexuelles diverses, considérant que le sexe social est plus important que le sexe biologique ». En arrière-plan de la défense du sexe biologique, c'est la naturalité de l'hétérosexualité qui s'agit de préserver du « gender ».

La controverse du genre donne ainsi une configuration inédite au débat sur l'éducation sexuelle de la jeunesse en déplaçant les enjeux du rôle de l'École vers un débat ontologique et *politique* sur la « Nature » du sexe et de la sexualité : au-delà de la défense de la « Nature », « c'est le principe même de leur pouvoir que défendent ainsi les institutions religieuses – et non quelque vérité théologique intemporelle » (Fassin, 2014 : 93).



CONCLUSION DES CHAPITRES 1 et 2

Cette histoire de l'éducation sexuelle par les controverses proposées dans les deux premiers chapitres a permis de mettre en lumière comment la reformulation des enjeux du débat depuis les années 1970 peut expliquer en partie le séisme contemporain autour du genre. Si dans les années 1970, l'enjeu reposait sur la délimitation entre le rôle de la famille et celui de l'École, autrement dit sur la délimitation d'une frontière entre sphère privée (éducation sexuelle réservée à la sphère familiale) et sphère publique (information sexuelle au sein de l'Éducation nationale), un autre type de frontière est activée par les dénonciateurs de « la théorie du genre » : celle qui sépare la « Nature » de la « Culture ». Il ne s'agit donc plus seulement de négocier la définition du « privé » mais également de négocier ce que recouvre la « Nature ». La succession de polémiques depuis 2011 s'apparente ainsi à une *mise à l'épreuve des discours naturalistes sur le sexe et la sexualité*.

Pour comprendre ces reconfigurations successives des débats, j'ai montré *comment les acteurs des controverses sexuelles politisent les catégories du « privé » et de la « Nature »*. Je propose comme épilogue à cette histoire, un tableau synthétique – et donc nécessairement simplificateur – des déplacements des enjeux sexuels et de la définition de la « neutralité » de l'École selon les périodes étudiées.

Cette approche de l'éducation à la sexualité comme un débat permanent est une façon de raconter l'histoire de l'éducation sexuelle, en mettant en lumière ce qui divise les différents protagonistes et en rejouant l'affrontement de leurs argumentaires.

Une autre façon d'éclairer l'éducation à la sexualité est de s'intéresser à ce qui fait consensus. Si ces acteurs s'opposent, il y a pourtant une donnée sur laquelle ils sont d'accord et qui légitime leur parole et leur avis sur l'éducation sexuelle de la jeunesse : la sexualité est considérée comme une affaire d'adulte.

C'est cette incursion au prisme des rapports sociaux d'âge que propose d'explorer le chapitre suivant.

	DEFINITION DE LA NEUTRALITE SCOLAIRE	CE QUI RESTE EN DEHORS DU RÔLE DE L'ÉCOLE	RELATIONS ENTRE LES CATÉGORIES PUBLIC / PRIVÉ / NATURE / CULTURE
1970-1980'	Public 1 Information sexuelle (biologie)	Privé 1 Éducation sexuelle réservée à la famille (morale)	La frontière "Nature"/"Culture" recouvre celle qui est tracée à ce moment entre le public et le privé de la sexualité : à l'école le rôle d'enseigner la biologie et les sciences « <u>naturelles</u> », aux familles de transmettre leurs valeurs culturelles.
1990'	Public 2 L'École aborde les dimensions bio/psycho/sociales de la sexualité.	Privé 2 Apparition d'un nouveau terme : le « <u>droit à l'intimité</u> ».	La reconfiguration du rôle de l'École passe relativement inaperçue. Du côté du public, l'École affirme son rôle d'information tout autant que d'éducation sexuelle : les dimensions bio/psycho/sociales de la sexualité doivent être prises en compte. L'École doit donc tout autant se préoccuper de « <u>Nature</u> » que de « <u>Culture</u> ». Que restait-il du côté du privé ? La notion d'intimité est de plus en plus mobilisée dans les textes.
2000'	Public 3 - <u>Déplacement de la frontière "Nature"/"Culture"</u> qui est en jeu avec la notion de genre dans les programmes de SVT : entrée du « <u>social</u> » dans la « <u>biologie</u> ».	Privé 3 - <u>Réaffirmation de la frontière public/privé</u> : orientation sexuelle explicitement assignée à la sphère privée.	Les contre-mobilisations de la sphère catholique activent la frontière "Nature"/"Culture" sur les questions de sexualités et d'éducation sexuelle. Les offensives contre le « <u>genre</u> » en sont symptomatiques. Le « <u>genre</u> » vient brouiller la frontière entre le biologique et le social. Parallèlement, il y a réaffirmation de la frontière public/privé par l'institution scolaire qui place l'orientation sexuelle du côté de l'intime.

CHAPITRE 3

UN DÉBAT PERMANENT QUI REPOSE SUR UN CONSENSUS IMPLICITE La sexualité est une affaire d'adulte

Depuis les débuts de son institutionnalisation à l'École dans les années 1970, les débats qui accompagnent l'histoire de l'éducation sexuelle sont traversés par un consensus : les adultes, qu'ils soient pour ou contre l'éducation sexuelle, ont une vision négative de la sexualité des enfants et des adolescents. Dans ces débats houleux, les « jeunes » n'ont pas voix au chapitre. « Les enfants, les adolescents, principaux intéressés, derniers entendus, n'auront fait que de la figuration » affirmait à la fin de la première décennie de l'éducation sexuelle à l'École le médecin et militant du Planning Familial Claude Lejeune (1980 : 119). Ce silence des « jeunes » est révélateur d'un *consensus implicite* entre les adultes qui certes se disputent, mais partagent un statut et un objectif commun : définir les besoins des enfants et des adolescents en matière de sexualité.

La « jeunesse » apparaît dès le XIX^e siècle comme la cible privilégiée de l'éducation sexuelle. Des traités de conseils pédagogiques à destination des parents aristocrates et bourgeois au XIX^e siècle (Houbre, 1997), à la mise en place de séances d'information et d'éducation dans les établissements publics au XX^e siècle, l'éducation sexuelle prend des formes variées selon les époques, les enjeux et les institutions qui s'en emparent¹. Mais le point commun aux différentes initiatives en

¹ Ainsi que le souligne Michel Foucault dans son *Histoire de la sexualité*, il n'y a pas « une stratégie unique, globale, valant pour toute la société et portant de façon uniforme sur toutes les manifestations du sexe : l'idée, par exemple, qu'on a souvent cherché, à travers différents moyens, à réduire tout le sexe à sa fonction reproductrice, à sa forme hétérosexuelle et adulte, et à sa légitimité matrimoniale, ne rend pas compte des multiples objectifs visés, des multiples moyens mis en œuvre dans les politiques sexuelles qui ont concerné les deux sexes, les différents âges, les diverses classes sociales » (Foucault, 1976 : 136-137).

direction des « jeunes », qu'elles s'inscrivent dans une rhétorique religieuse, sanitaire ou morale, qu'elles concernent les classes bourgeoises ou les classes ouvrières, qu'elles prennent place dans la famille ou dans l'institution scolaire, réside sans doute dans le fait que « les craintes pour les dangers encourus et la volonté de protéger la jeunesse justifient toujours pour les adultes une *surveillance de l'accès à la sexualité des jeunes* » (Blanchard *et al*, 2010 : 11 [je souligne]).

Sous cet angle, le chapitre qui suit propose une incursion dans l'histoire de l'éducation sexuelle en milieu scolaire au prisme de l'âge et de l'enjeu de l'accès à la sexualité. Il ne s'agit plus de mettre en lumière – comme cela a été précédemment fait – les rapports de force entre les différents protagonistes qui se mobilisent sur le sujet, mais plutôt d'éclairer un rapport de domination structurel et constitutif de la politique d'éducation à la sexualité : celui de la domination des adultes sur les enfants.

Je reviendrai dans un premier temps sur les lectures qui m'ont permis de changer de regard sur les catégories d'âges pour les considérer comme des rapports de classe au même titre que d'autres rapports sociaux¹. Dans ce changement de regard, il s'agira d'abord de voir comment l'enfance et l'adolescence sont des catégories sociales et non biologiques, qui s'ancrent en partie dans des savoirs issus de la psychologie et la psychanalyse. Ce préalable permettra de poser le cadre d'analyse proposé dans ce chapitre : une approche sociologique et matérialiste des classes d'âge.

L'histoire racontée par la suite partira de ce nouveau regard, porté sur les mêmes événements que dans les chapitres précédents : les débats entourant les débuts de l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle en milieu scolaire dans les années 1970, puis un saut dans le temps pour revenir à des enjeux plus contemporains, toujours au prisme des catégories d'âge.

¹ La première lecture qui m'a permis de reconsidérer l'âge est un livre de Catherine Baker, intitulé *Insoumission à l'école obligatoire*, publié en 1985 aux éditions Barrault / Flammarion, et disponible en ligne ici : http://www.descolarisation.org/pdf/insoumission_a_l_école_obligatoire_de_catherine_baker.pdf

1. LA CONSTRUCTION DE L'ADOLESCENCE

D'après l'historien américain Jeffrey P. Moran, l'invention de l'adolescence au tournant du XX^e siècle est liée à trois changements matériels survenus au XIX^e (Moran, 2000).

La généralisation de l'enseignement public participe à un mouvement de séparation de la jeunesse du monde adulte. C'est aussi la thèse de l'historienne Agnès Tiercé qui met en avant le rôle du développement de la scolarisation dans l'émergence de l'adolescence dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (Tiercé, 1999). La baisse progressive de l'âge de la puberté et l'allongement de la période d'éducation sont les deux autres facteurs qui ont participé à modeler la catégorie adolescente : la période d'éducation s'allongeant, plus particulièrement pour les hommes, le mariage devient plus tardif. Ce double mouvement est, pour Moran, synonyme d'une extension de la période d'interdit sexuel : l'adolescence, dans son acception moderne au début du XX^e siècle, correspond à cette « *extended period of forbidden sexuality* » (Moran, 2000 : 15) que les éducateurs, et en premier lieu les psychologues, se chargent d'encadrer.

1.1 Les adolescents, enfants de la psychologie.

Aux États-Unis, le concept d'adolescence a été élaboré par des psychologues américains de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Les deux volumes de G. Stanley Hall intitulé *Adolescence* (1904)¹ sont considérés comme l'ouvrage fondateur qui consacre la création de l'adolescence comme « période spécifique de la vie, avec

¹ Hall a un doctorat de psychologie de l'université de Harvard et se spécialise dans l'étude de la jeunesse et de l'éducation. Il ne fut pas le premier savant à théoriser sur l'adolescence en en faisant une période spécifique du développement humain, ni même à définir cette période comme étant fondamentalement liée à la maîtrise de la sexualité. Rousseau, dans *L'Emile*, proposait déjà cette représentation. Mais Hall est le premier à consacrer un ouvrage entier sur l'adolescence.

sa propre dynamique et ses propres besoins » (Moran, 2000 : 1). Pour l'historien Jeffrey P. Moran, la construction de « l'adolescent sexuel » (*the sexual adolescent*) est intimement liée à l'encadrement par les adultes de la période de puberté, considérée comme l'âge de l'éveil de la sexualité.

Héritier de la morale victorienne qui connut son apogée au XIX^e siècle, le psychologue Stanley Hall définit la période adolescente comme une période de chasteté située entre les débuts de la puberté et le mariage, seul cadre dans lequel la sexualité pouvait alors légitimement s'exprimer. D'après l'historien Moran, « Hall fit de la chasteté et de l'abnégation le cœur de son interprétation. [...] Sans l'exigence de répression sexuelle et de sublimation de la sexualité, l'acception moderne du concept d'adolescence n'avait aucun sens » (2000 : 14-15). L'éducation sexuelle de la jeunesse créait ainsi sa cible en même temps qu'elle s'élaborait elle-même en tant que spécialité dans les livres et les traités pédagogiques. L'histoire de l'adolescence se mêle à l'histoire des champs et des disciplines qui l'ont inventée : la médecine, la psychologie, l'éducation... Pour Hall et ses collègues médecins et psychologues, il fallait impérativement aider les adolescents dans leur lutte contre l'expression de leur sexualité : « ayant créé l'adolescence, ils étaient désormais tenus de l'encadrer » (Moran, 2000 : 22). L'éducation sexuelle est ainsi une des composantes constitutives de la catégorie moderne « d'adolescent » au début du XX^e siècle.

En France, un débat qui a lieu en 1911 sur l'éducation sexuelle fait écho aux préoccupations des universitaires américains du début du siècle. Le débat en question réunit six savants de l'époque qui discutent de la nécessité de l'éducation sexuelle de la jeunesse dans le contexte des maladies vénériennes. On compte parmi ce cercle restreint et élitiste de la Société française de philosophie le juriste catholique Paul Bureau, figure de proue de la Ligue pour le relèvement de la moralité publique, le sociologue Émile Durkheim, ardent défenseur d'une morale laïque, ou encore Jacques-Amédée Doléris, médecin hygiéniste auteur d'un rapport sur l'éducation sexuelle qui fait l'objet du débat¹. Le même souci d'encadrer la sexualité des jeunes

¹ Trois philosophes viennent compléter le cercle : Dominique Parodi, intellectuel le plus proche de Durkheim et de son argumentaire laïc ; Paulin Malapert, qui défend une

gens caractérise les discours des savants, qu'ils se prononcent pour ou contre l'éducation sexuelle en milieu scolaire. Le philosophe Paulin Malapert, qui publie des essais de philosophie et de psychologie, défend par exemple la nécessité d'une éducation sexuelle pour contrecarrer la « curiosité malsaine » des élèves (Durkheim *et al*, 2011 [1911] : 82). Les traités écrits par les psychologues du début du siècle nourrissent cette vision d'une jeunesse à encadrer et dont les « instincts sexuels » doivent être maîtrisés. Au début du XXe siècle et tout au long des décennies suivantes, l'adolescence devient ainsi, aux États-Unis comme en Europe, « l'un des objets qui soutiennent l'institutionnalisation des sciences psychologiques » (Cicchelli et Merico, 2001 : 212).

Le corpus des recherches en psychologie se voit peu à peu concurrencé, plus particulièrement tout au long de la deuxième moitié du XXe siècle, par une discipline qui va s'intéresser de près à la sexualité des adolescents : la psychanalyse. Celle-ci « prend le relais de ces recherches psychologiques dans l'influence qu'elles peuvent avoir sur les réflexions éducatives » (de Linares, Metton-Gayon, 2009 : 165). Face à la proximité et à la diffusion des discours psychologiques et psychanalytiques qui mobilisent la notion de « développement psychosexuel » depuis Freud jusqu'à nos jours, les approches critiques de la naturalisation de l'âge sont peu nombreuses. C'est le constat dressé par Chantal de Linares et Céline Metton-Gayon : « Si les travaux abondent du côté de la psychologie et de la psychanalyse, il n'en va pas de même pour la sociologie » (2009 : 166).

1.2 Une analyse matérialiste de l'adolescence

Si les historiens se sont intéressés à l'histoire de l'enfance (Ariès, 1960) et de l'adolescence (Thiercé, 1999, Moran, 2000), la sociologie aborde plus tardivement et encore assez peu cette catégorie d'âge en tant que résultat d'un *rapport de classe*

éducation à une « morale sexuelle » assurée par les maîtres d'école ; Wicenty Lutoslawski, philosophe catholique et polonais qui s'oppose à toute instruction publique, « l'initiation dev[ant] être strictement individuelle et avoir un caractère religieux » (p. 77).

*d'âge*¹. Christine Delphy envisage les rapports d'âge comme rapport de domination structurel, au même titre que les rapports sociaux de sexe. Elle met en avant des mécanismes de domination similaire sur le plan juridique :

« Il est clair que les enfants ne sont pas soumis au même droit que les adultes, et que la question des droits spécifiques se pose donc à leur sujet, comme elle se pose au sujet des femmes. En effet, la question du statut sociologique de "l'enfance" n'est jamais posée. Elle est considérée comme une catégorie sociale naturelle : une catégorie naturelle à effets sociaux. [...] Il n'y a pas si longtemps, et pour beaucoup de nos collègues aujourd'hui encore, c'est ainsi que la question de la "féminité" était envisagée : une "catégorie naturelle à effets sociaux". La problématique du genre, c'est-à-dire de la création sociale des sexes commence à peine à poindre en France. Or si l'on examine le statut des enfants sous l'angle juridique, il correspond de façon frappante à une privation de droits, du même type que celle dont les femmes étaient victimes dans ce pays jusque bien avant dans la seconde moitié du vingtième siècle. Des arguments de type biologiste – la "faiblesse naturelle" des enfants – continuent d'être invoqués pour justifier l'absence de droits des enfants, et les droits que d'autres ont, en contrepartie, sur eux » (Delphy, [1995] 2001).

Dans le domaine de la sexualité, la question des droits est centrale dans le contrôle adulte de la sexualité juvénile : la loi française ne reconnaît pas l'existence de la notion de consentement aux enfants de moins de 15 ans. Cette loi, qu'on désigne dans le langage courant par l'expression « majorité sexuelle », conduit à considérer comme une « atteinte sexuelle » toute relation sexuelle entre une personne de moins de 15 ans et une personne de 15 ans ou plus, étant donné que le consentement n'existe pas juridiquement pour les moins de 15 ans.

¹ Pour des travaux récents qui témoignent d'une prise en compte de l'âge comme rapport social de domination, voir le numéro de la revue *Clio* intitulé « Age et sexualité » (Bozon, Renne, 2015).

- De l'usage de la loi sur la majorité sexuelle sur le terrain

Certaines intervenantes en éducation à la sexualité en milieu scolaire jouent volontairement sur l'ambiguïté de cette loi dans le but de restreindre l'autonomie sexuelle des adolescents. C'est le cas dans mes observations d'interventions du CLER Amour et famille, association catholique qui intervient essentiellement dans les établissements privés. Le déroulé des séances est toujours le même, d'après mes 16 heures observations avec cette association¹. La loi sur la « majorité sexuelle » est systématiquement évoquée lors de la première heure d'intervention, au moment où les intervenantes font un point sur la loi et les interdits. Elles demandent aux élèves ce qui est interdit par la loi et listent au tableau les propositions, en ajoutant ce que les élèves oublieraient de mentionner afin d'arriver, quelle que soit la séance, à la même liste qui prend cette forme : « - de 15 ans / pédophilie / viol / inceste ».

Solange et Bérengère : « avant 15 ans on n'a pas le droit d'avoir de relations sexuelles »

Les notes qui suivent ont été prise en mai 2014 lors de deux observations d'interventions en classe de quatrième dans un collège privé situé dans une commune du Nord. Solange et Bérengère² sont intervenantes pour le CLER et font l'animation en binôme.

¹ 8 séances de 2h00 dans deux établissements différents, avec quatre intervenantes différentes.

² Bérengère a 49 ans, est blanche, catholique et conseillère conjugale et familiale. Elle est au CLER depuis 1997. Elle y a fait sa formation et est aujourd'hui responsable d'une équipe d'intervenante au niveau régional. Elle possède également son propre cabinet de consultation. Solange a la cinquantaine, est blanche et intervient bénévolement dans les établissements scolaires, elle a été formée au CLER et fait partie de l'équipe pilotée par Bérengère.

EXTRAIT 1 :

Les intervenantes parlent de la loi. Un garçon réagit.

Un garçon à chemise : « quand on est mineur on n'a pas le droit ».

Une fille : « On n'est pas tout à fait... »

Bérengère (qui finit sa phrase) : « mature ? »

Bérengère dessine un panneau de sens interdit au tableau, et marque à côté « - 15 ans ». Solange continue sur les autres interdits. Sur la pédophilie et l'inceste, elle répète : « on va pas savoir dire stop ». Bérengère liste au fur et à mesure les interdits énoncés sur le tableau. Au final, voici ce qui est écrit sur le tableau :

[avec le dessin du sens interdit à la craie]

- - de 15ans
- pédophilie
- viol
- inceste

Solange conclut : « l'amour c'est beau mais il y aussi des mochetés ».

Extrait 2 :

Solange : « Et au niveau de la société, que dit la loi ? »

Un garçon : « Il faut avoir 16 ans, ou 15 ans. »

Solange : « Avant 15 ans on n'a pas le droit d'avoir de relation sexuelle car on peut manipuler l'autre. Comment ça s'appelle le fait de manipuler l'autre ? C'est le viol : obliger quelqu'un par menace ou par ruse. »

Fille à lunette : « Mais si les deux personnes sont d'accord ?... »

Bérengère : « Les parents peuvent porter plainte. »

Fille 2 : « Mais il y a des filles qui sont enceintes à 14 ans. »

Solange : « Mais est-ce qu'elles sont prêtes ?... »

Cette présentation de la loi sur la « majorité sexuelle » par les intervenantes du CLER est biaisée car elle est décrite comme un interdit et mise sur le même plan que des infractions pénales (viol, pédophilie, inceste). La loi sur la « majorité sexuelle » n'est pas utilisée comme une occasion de parler du consentement : elle est utilisée pour effrayer et dissuader les jeunes d'avoir une sexualité avant 15 ans.

En deuxième heure, les élèves peuvent poser leurs questions sur des petits papiers anonymes. La question de l'âge revient souvent, et Bérengère se sert de la loi pour essayer de retarder leur entrée dans une sexualité génitale (cf. encadré suivant).

Extrait des notes de terrain

Question anonyme sur papier : « Pour vous c'est quoi le bon âge ? ».

Bérengère lit le papier et répond simplement : « La loi l'interdit avant 15 ans ». Elle passe au papier suivant.

Plus tard dans la séance :

Bérengère : « Est-ce qu'il y a une norme pour le bon âge ? »

Un garçon : « 12 ans. »

Bérengère : « Non, en bas, on a dit que 15 ans, c'est la loi. Après 15 ans, il n'y a pas de norme, prenez votre temps. »

Elle fait un parallèle avec le Nutella : si on aime ça mais qu'on en mange trop, on est dégoutté.

La loi sur la majorité sexuelle est ré-interprétée dans une éthique sexuelle catholique pour retarder l'entrée dans les sexualités des jeunes. Je fais le même constat avec les deux autres intervenantes du CLER dans un collège privé lillois : « pour avoir des relations sexuelles il faut avoir 15 ans. Avant 15 ans, le législateur estime qu'on a pas le droit d'avoir de relation sexuelle » dit l'une ; « en dessous de 15 ans on est pas mur » ajoute l'autre. Au débriefing entre adultes après les séances, j'assiste à un échange entre les intervenantes et un professeur de l'établissement.

Extrait des notes de terrain

Sylvie (une des intervenantes) s'inquiète de l'accès à la sexualité de plus en plus jeune. Le professeur leur dit, avec un air catastrophé, que dans l'une des classe, une jeune fille de 4ème est allée chez son copain et y a passé la nuit, qu'ils ont appris ça il y a trois mois, que cela s'est passé il y a neuf mois. Sylvie s'inquiète de savoir s'ils ont été changés de classe afin de ne plus être ensemble. Aucune décision de ce type n'a été prise mais la désolation se lit sur le visage des intervenantes et du prof. Le prof dit que d'année en année, ils voient le changement, que la sexualité arrive de plus en plus tôt. Sylvie s'inquiète : quand est-ce que ça va s'arrêter, ce sera en maternelle bientôt ?

La panique des adultes face à l'autonomie sexuelle des jeunes est ici clairement exprimée. Elle n'est pas caractéristique de cette association catholique mais se retrouve très largement dans les discours des intervenantes, qu'elles aient été formées au CLER, à Couple et Famille, au Planning Familial ou ailleurs. Dans une séance animée par une intervenante formée au Mouvement Français pour le Planning Familial, je retrouve la loi sur la « majorité sexuelle » présentée de façon tout aussi effrayante, bien qu'elle n'aille pas jusqu'à affirmer qu'il est interdit d'avoir des rapports avant 15 ans.

Extrait des notes de terrain

Alexandra¹ répète plusieurs fois que les lois ne sont pas faites pour nous embêter mais pour nous protéger. La seule loi dont elle parle est la loi sur la majorité sexuelle. Elle explique qu'à 15 ans, le législateur estime qu'on est capable de dire oui ou de dire non. Elle prend l'exemple d'une soirée où une fille de 14 ans et demi, qui se serait maquillée et habillée, et qui en paraîtrait 16 voire plus, rencontre un garçon de 17 ans. Ils boivent un peu d'alcool, et ont un rapport non protégé. Elle est enceinte. Qu'est-ce que les parents de la fille peuvent faire ? Porter plainte, et le garçon peut aller en prison. Même si la fille était plus ou moins consentante, le procureur estimera qu'à 14 ans, et avec l'alcool en plus, elle n'était pas capable de dire oui ou non.

Elle ne précise pas qu'il n'est pas interdit d'avoir des rapports avant 15 ans.

En demandant aux élèves ce que les parents peuvent faire, Alexandra utilise également la menace de l'autorité parentale qui se traduit ici par une punition pénale : ils peuvent « porter plainte, et le garçon peut aller en prison ». Plutôt que d'explorer avec les élèves la notion de consentement, l'intervenante mobilise la loi comme une menace.

¹ Alexandra a fini sa formation de conseillère conjugale et familiale il y a un an, elle s'est formée au MFPP. Elle a une formation d'infirmière à la base. Elle travaille aujourd'hui au Centre de Planification de Calais. Elle a la quarantaine, est blanche.

Le même constat est apporté par une étude de l'INJEP¹ sur l'éducation à la sexualité. Les auteurs y expliquent que « le recours à l'expression "majorité sexuelle" par les animateurs·trices sert à distinguer la sexualité autorisée/légale et la sexualité interdite/illégale et donc, par voie de conséquence à stigmatiser les rapports sexuels précoces » (Amsellem-Mainguy, Cheynel et Fouet, 2015 : 55).

- Autonomie sexuelle, autonomie matérielle

La question de l'autonomie sexuelle des adolescents n'est pas qu'une question juridique : elle est également liée à leur autonomie matérielle et financière.

« Vous nous dites que ce n'est pas un mal, qu'on peut coucher avec un garçon à notre âge si on a pris ses responsabilités. Mais où voulez-vous qu'on aille ? C'est déjà pas facile d'avoir la pilule... y a les parents. Moi, je sais que je pourrais pas le faire chez moi, même si mes parents sont pas là... Faut avoir un endroit... J'aimerais pas que ça se fasse dans une voiture » (Lejeune, 1980 : 103).

Ces propos sont ceux d'une élève s'adressant à une conseillère conjugale dans une séance d'éducation sexuelle dans les années 1970². Ils sont révélateurs du manque d'autonomie matérielle caractérisant la période adolescente. Je retrouve les mêmes problématiques soulevées par des élèves dans des interventions aujourd'hui : il n'y a pas d'espace où les adolescents peuvent vivre leur sexualité, celle-ci étant interdite dans leur lieu de sociabilité principal (l'école) et la plupart du temps dans la sphère familiale. Les échanges suivants entre des intervenantes du CLER et les élèves sur les règles au collège sont révélateurs de l'affirmation d'une autorité adulte sur le contrôle des espaces et des manifestations de la sexualité des jeunes (cf. encadré suivant).

¹ Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

² L'échange est relaté dans l'ouvrage sur l'éducation sexuelle du médecin Claude Lejeune déjà cité (Lejeune, 1980).

Extrait des notes de terrain

Bérengère : « Le collège c'est pour travailler pas pour tomber amoureux. »

Une fille exprime son désaccord. Elle explique qu'au collège c'est le lieu où on rencontre tous ses amis.

Solange : « Mais pour les profs c'est la même chose »

Agitation. Les élèves ne sont pas d'accord.

Un garçon : « Dans la salle des profs on sait pas ce qu'ils font... »

Bérengère : « L'amour, c'est comme un bijou qu'on cache pour le protéger, on ne va pas l'exposer à tout le monde, il faut le garder dans un écrin. »

Lorsque l'élève exprime son désaccord avec l'affirmation de Bérengère (« Le collège c'est pour travailler pas pour tomber amoureux »), elle énonce une réalité liée à sa condition adolescente : le collège est son principal lieu de vie et de sociabilité, c'est donc l'un des rares espaces de rencontre entre pairs. Mais le règlement y interdit toute manifestation amoureuse et/ou sexuelle entre élèves. Dans une autre séance toujours animée par Solange et Bérengère du CLER (cf. encadré suivant).

Extrait des notes de terrain

Solange : « Et au collège, comment ça se passe, il y a quelque chose dans le règlement ? »

Une fille : « On n'a pas le droit de faire des bisous. »

Garçon 2 : « Si on se fait un câlin c'est deux heures de colle ! »

Solange : « Mais cela vaut pour les profs aussi. »

Bérengère : « Le collège n'a rien à voir avec votre vie amoureuse. »

La comparaison entre professeurs et élèves sur l'interdiction d'exprimer une sexualité cache l'asymétrie adulte/enfant : elle fait l'impasse sur l'absence d'autonomie et d'espace pour vivre une sexualité adolescente.

Or la question de l'autonomie est au cœur de la condition adolescente : c'est ce qui marque l'asymétrie constitutive des rapports sociaux d'âge entre adultes et enfants.

Relire l'histoire de l'éducation sexuelle en milieu scolaire sous ce prisme invite à faire le récit d'une autre version : celle d'une réaction de la communauté adulte face à des revendications et à de nouvelles possibilités d'autonomies sexuelles de la jeunesse, aux lendemains de mai 1968 et des lois légalisant la contraception.

2. L'ÉDUCATION SEXUELLE COMME CONTRE-RÉVOLUTION ?

Une analyse des débats des années 1970 au prisme des rapports sociaux d'âge

2.1 « L'information sexuelle : un rempart estimé comme tel par bien des adultes »¹ dans les années 1970

Les écrits des années 1970 sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire sont révélateurs d'une peur des adultes face à l'idée d'une autonomie sexuelle des jeunes. Le Docteur Suzanne Képès, figure historique du Mouvement Français pour le Planning Familial, se demande aux lendemains de la circulaire Fontanet si celle-ci n'est pas la manifestation d'« une peur inconsciente des adultes devant les connaissances très grandes des enfants qui vont en quelque sorte dépasser leurs aînés par leur intimité avec les mystères du corps alors que les tabous des adultes restent grands dans bien des milieux » (Képès, 1974 : 66). Dans un numéro spécial de la revue *La documentation française* consacré à l'information et à l'éducation sexuelle quelques années après la circulaire en 1977, l'inquiétude voire la « panique morale des adultes » (Bozon, 2012) face à la sexualité des jeunes transparait dans les propos d'Isabelle Mourral, chargée de mission d'Inspection générale de l'Instruction publique, qui invite les éducateurs à s'emparer de l'éducation sexuelle pour mieux encadrer une jeunesse qui leur échappe :

« Les camps d'adolescents, les colonies de vacances, les voyages donnent des soucis particuliers aux parents. On pourrait parler longtemps de l'influence de la société ambiante, du rôle des illustrés, des chansons, du cinéma et des magasins où la littérature érotique est à la disposition des gamins de 12 ans, et où l'on peut acheter ou chaparder des préservatifs. *Tout cela fait ressortir à quel point l'éducation sexuelle est nécessaire.* Les conseillers et conseillères principaux d'éducation, qui reçoivent maintenant une formation d'un an, savent, par une relation personnelle bien établie ou en organisant des enquêtes et des débats, *mieux pénétrer*

¹ (Lejeune, 1980 : 111).

*dans la vie que les élèves mènent en dehors du temps scolaire, et connaître les influences qu'ils subissent, les situations dans lesquelles ils se trouvent : sorties du samedi soir, flirts, façon dont se prennent les vacances, bals, auto-stop, expériences diverses, toutes situations sur lesquelles les jeunes peuvent maintenant réfléchir en commun avec leurs éducateurs » (Delattre *et al*, 1977 : 34 [je souligne])*

L'éducation sexuelle est explicitement pensée par l'inspectrice comme une forme d'encadrement de la sexualité des jeunes face à « l'influence de la société » et à diverses situations propices à l'autonomisation des jeunes. Les camps de vacances sont des moments partagés entre pairs où les jeunes sont sous une surveillance plus relâchée que dans le cadre de l'institution scolaire, bien que les adultes soient toujours là pour encadrer les relations entre jeunes notamment en établissant des règles sur la non-mixité des dortoirs.

D'autre part, la mixité scolaire s'est généralisée dans les années soixante et a été rendue obligatoire peu après (loi Haby, 1975). Filles et garçons fréquentent désormais les mêmes établissements, et leur entrée dans la sexualité se produit le plus souvent entre pairs (Bozon, 1993) : « l'événement majeur est la disparition des premiers rapports très tardifs [chez les jeunes filles], ce qui modifie les modalités de l'initiation : désormais, les jeunes ont tendance à s'initier entre eux. Les formes traditionnelles de l'initiation masculine¹, en perte de vitesse depuis la seconde guerre mondiale, ne concernent donc plus qu'une minorité de jeunes hommes » (Rebreyend, 2008 : 261). Cette initiation entre pairs ne manque pas d'inquiéter les promoteurs de l'éducation sexuelle, inquiétudes dont on trouve la trace dès le premier rapport officiel de l'inspecteur général François qui affirmait déjà en 1948 que « les enfants et les adolescents s'instruisent entre eux de la façon la moins morale et la plus malfaisante »²(cité in : Giami, 2007 : 219-229).

¹ L'auteure fait référence au dépucelage des jeunes hommes avec des femmes plus âgées, ou des prostituées.

² Extrait du *Rapport au Comité d'études concernant l'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique* rédigé par l'inspecteur François, 1948 (cité in Giami, 2007 : 219-229).

L'éducation sexuelle n'a donc pas vocation à réguler seulement les relations entre jeunes dans le milieu scolaire : elle doit permettre aux adultes d'avoir une prise sur ce qui se joue dans les périodes de loisir, « sorties du samedi soir, flirts, façon dont se prennent les vacances, bals, auto-stop, expériences diverses » comme l'indique l'inspectrice dans son article précédemment cité (Delattre *et al*, 1977 : 34). C'est une forme de contrôle que souligne également le médecin Claude Lejeune, militant du Mouvement Français pour la Planning Familial :

« L'ouverture des sex-shops, l'autorisation des films classés X, l'apparition des bandes dessinées pour adultes ont été autant d'éléments déterminants, l'information sexuelle dans les écoles devenant, grâce à un langage médical, une assurance, une garantie de première grandeur contre cette sexualité déroutante mise brutalement au grand jour. L'information sexuelle : un rempart estimé comme tel par bien des adultes » (Lejeune, 1980 : 110-111).

Si les positions peuvent diverger sur la nature et le contenu des séances d'information et d'éducation sexuelles, il existe ainsi une représentation partagée de la sexualité des jeunes comme sexualité déviante. Trop jeunes, irresponsables, immatures, les adolescents ne peuvent vivre une sexualité légitime. Alain Giami voit d'ailleurs une continuité historique entre les écrits du début du siècle et les positions défendues par les éducateurs des années 1970. « Les arguments médicaux, psychologiques, religieux et féministes avaient tous le même but : prévenir et retarder autant que faire se peut l'activité sexuelle des adolescents sur la base d'arguments hygiénistes, sécuritaires et moraux confondus dans leur entrelacement » (Giami, 2007).

Mais le contexte de politisation est bien différent de celui du début du siècle : la décennie 1970 est marquée par un mouvement de réaction face aux revendications de libération sexuelle de mai 1968 et des années qui suivent. Alain Giami, déjà présent en tant que chercheur à cette époque et très critique par rapport à l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle, était d'ailleurs taxé de « gauchiste » et de « révolutionnaire » par celui qui est présenté par *Le Monde* comme faisant « autorité en matière de sexologie », le sexologue Gilbert Tordjman (*Le Monde de*

l'éducation, octobre 1980). L'institutionnalisation de l'éducation sexuelle à l'école et la montée en puissance de la sexologie sont les moyens déployés pour une reprise en main de la sexualité des jeunes. De l'aveu même de deux sexologues de renom, auteurs de l'encyclopédie de la vie sexuelle chez Hachette, « ce n'est pas l'éducation sexuelle qui autorise la liberté, mais la liberté sexuelle plus précoce qui la rend indispensable » (Kahn-Nathan, Tordjman, 1970 : 20).

2.2 L'éducation sexuelle institutionnelle contre la « révolution sexuelle » de 1968 ?

Un débat contradictoire publié dans *Le Monde de l'éducation* en 1980 entre Alain Giami (présenté comme « jeune chercheur en psychologie sociale ») et le sexologue Gilbert Tordjman, est révélateur de la politisation de l'éducation sexuelle dans les années 1970.

Dans ce débat, Tordjman renvoie Giami à un discours « révolutionnaire », « de gauche » – tout en se distinguant lui-même de la position des « traditionnels » pour qui toute éducation sexuelle à l'école serait à éviter afin de ne pas pervertir la jeunesse. Le sexologue se présente comme un progressiste qui souhaite permettre aux jeunes de « s'autodéterminer » grâce à des discussions libres sur la sexualité entre les jeunes et leurs éducateurs, ou leurs professeurs. Giami critique de son côté le contenu de l'éducation sexuelle proposée par Tordjman qui, plutôt que d'œuvrer à une libération, tend selon lui à normaliser les comportements en ne proposant pas de réflexion critique sur interdits sociaux en matière de pratique sexuelle : « condamnation de la masturbation, réprobation des rapports sexuels qu'on appelle pré-conjugaux, monogamie obligatoire, hétérosexualité imposée, etc. Pour sécuriser les jeunes, pour reprendre votre expression, il faut avant tout dénoncer cette sur-répression » reproche le chercheur au sexologue. Tordjman considère de son côté que Giami tient là une position politique caractéristique des « milieux révolutionnaires », tout en ne se positionnant pas lui-même sur l'échiquier politique. Ce discours est pour lui dépassé, car pour le sexologue la révolution sexuelle est achevée : « Aujourd'hui, on peut dire que, socialement, la sexualité est libérée (ce qui ne veut pas dire que l'individu se sente pour autant libre). Tout est permis en matière amoureuse. A condition que vous travaillez, que vous produisiez. La "révolution

sexuelle" est achevée depuis 1968 ». Ce à quoi Giami répond : « ce qui me préoccupe, c'est qu'une connaissance scientifique de la sexualité – dont je ne conteste pas l'intérêt – se mue en un discours "socialisé", influençant la perception que les gens ont d'eux-mêmes ». Normalisation et mise en condition contre libération de l'individu apte à l'autodétermination : l'éducation sexuelle se construit sur cette ligne de politisation avec comme horizon – dépassé pour certain, à atteindre pour d'autres – la « révolution sexuelle ».

L'institutionnalisation de l'éducation sexuelle est au même moment dénoncée par des militants d'extrême gauche qui y décèlent une « mascarade ». *Le Monde* relate la formation, à l'initiative de militants lycéens du Parti Socialiste Unifié, d'un « comité lycéen d'information sexuelle » quelques mois après la publication de la circulaire Fontanet en 1973.

« Pour répondre aux cours d'information sexuelle qu'ils considèrent comme une "mascarade", des lycéens militants du PSU, de l'Alliance marxiste révolutionnaire (trotskyste) et des sympathisants du journal *Antinorm*¹, viennent de créer un "centre lycéen d'information sexuelle" (CLIS) [...]. Les lycéens du CLIS rappellent que les cours d'information sexuelle instaurés par le ministère ont seulement un caractère "scientifique" ; ils leur reprochent de ne donner "comme but à la sexualité que la procréation", de ne faire "aucune allusion à la contraception" et de "véhiculer des valeurs morales traditionnelles". Ils dénoncent aussi le fait que ce soit le chef d'établissement qui, après consultation du conseil d'administration et des parents, choisisse les personnes à inviter et les thèmes à aborder dans les conférences d'éducation sexuelle. "Le premier combat que nous devons mener, précisent-ils, est celui du droit à la parole dans les lycées sur la sexualité" » (*Le Monde* du 26 janvier 1974).

¹ Le journal *Antinorm* est publié par l'une des tendances du FHAR, le Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire fondé en 1971.

Le CLIS propose de mettre en place des « contre-cours d'information et d'éducation sexuelles ». La première manifestation publique du comité est organisée le 2 mars 1974. Il s'agit d'un ensemble de débats baptisé « six heures pour la sexualité ». Des commissions sur l'avortement, la contraception, ou encore sur l'homosexualité sont proposées par les lycéens. « Les titres des commissions montrent assez que l'on voulait surtout insister sur les thèmes que l'enseignement "officiel" n'a pas prévu de développer » indique Bruno Frappat, journaliste du quotidien *Le Monde* qui signe régulièrement des papiers sur la sexualité (*Le Monde*, 05/03/1974). Les lycéens militants au PSU se méfient des initiatives du ministère de l'Éducation nationale qui, avec cette nouvelle circulaire, pose un cadre contraignant qui laisse le choix des intervenants et des thématiques aux adultes encadrants – parents, proviseur. Cette crainte se confirme dans le bilan dressé en 1980 par le docteur Lejeune, militant du *Mouvement Français pour le Planning Familial* :

« Avant que les héros ne soient fatigués, bien des spécialistes, invités directement par les élèves, l'étaient sur leur personnalité propre et non sur des critères de formation spécifique. Ils étaient autant de vedettes insolites, déplaçant la foule, mobilisant l'intérêt : défenseur de l'affaire Carpentier, médecin-avorteurs, militants du *Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception* ou du *Front homosexuel d'action révolutionnaire*. Actuellement l'animateur n'est pratiquement jamais choisi par les élèves. En général, il est représentatif du courant idéologique majoritaire dessiné lors des réunions de parents ou... de celui du professeur le plus concerné » (1980 : 46).

Au prisme des rapports sociaux d'âge, l'histoire des débuts de l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle peut ainsi se raconter comme une réaction collective de la communauté adulte face aux revendications de « liberté sexuelle » de la jeunesse en 1968.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les écrits, guides et rapports contemporains constituent-ils un nouveau chapitre de cette histoire du contrôle de la sexualité des jeunes ?

3. LES GUIDES ET RAPPORTS CONTEMPORAINS AU PRISME DES RAPPORTS SOCIAUX D'ÂGE.

Je propose d'analyser ici l'utilisation de savoirs psychologiques dans les écrits contemporains au prisme des rapports sociaux d'âge, pour montrer comment l'âge est pensé comme un critère discriminant dans l'accès à la sexualité.

3.1 « Maturité » et « développement psychosexuel » : l'âge comme critère discriminant dans l'accès à la sexualité.

Les sexologues, les psychanalystes et les psychologues de l'adolescence sont particulièrement sollicités en tant qu'experts par les institutions étatiques pour produire des rapports sur la sexualité des jeunes, des guides et des brochures destinés au personnel enseignant et aux élèves. Ces savoirs d'expertise balisent les trajectoires sexuelles adolescentes en définissant des étapes biographiques liées à l'âge et qui constituent le « développement psychosexuel ». Cette théorie fait référence aux travaux de Freud et aux différents stades de la sexualité – oral, anal, génital, période de latence – par lesquels est censé passer un enfant au cours de son développement. Mais il est rare de trouver des références précises à l'auteur ou une définition unique qui ferait consensus dans les différents documents qui utilisent ce terme. Dans les écrits de Freud, « la sexualité infantile est reconnue, mais elle est considérée comme incomplète ou située dans un stade de développement inachevé. Son expression dans cet état d'inachèvement risque de compromettre son développement et sa finalisation dans la maturité de la sexualité adulte » (Giami, 2007). Si la référence à Freud n'est pas systématique, la notion de « développement psychosexuel » ou de « développement psychoaffectif », fait partie du vocabulaire usuel utilisé dans les guides et les rapports sur l'éducation sexuelle de la jeunesse, et viennent façonner une certaine temporalité de la sexualité et de la façon dont on va en parler à l'école.

Dans un des derniers rapports sur l'éducation sexuelle des jeunes publié en 2012¹, il existe un chapitre entier sur le « développement psychoaffectif de l'enfance à l'adolescence ». La grande enfance y est délimitée de l'âge de 7 à 12 ans et est décrite comme une période où la sexualité serait endormie. Cette « période de latence »² se situerait entre la découverte de la masturbation chez les petits enfants et le réveil de la sexualité avec la puberté :

« L'enfant déplace son énergie libidinale de la rivalité œdipienne vers des victoires autres telles que la réussite scolaire, les investissements sociaux, les activités sportives, artistiques, ludiques. Les facultés de sublimation entrent en jeu [...]. La sublimation est une transformation des pulsions sexuelles vers des activités ou des buts non sexuels. » (Letombe *et al*, 2012 : 101).

Selon les auteurs, les enfants entre 7 et 12 ans n'ont pas de sexualité et ne s'en préoccupent pas. Cette explication de l'asexualité enfantine en termes de « sublimation » fait l'impasse sur l'influence de la répression sociale de la sexualité chez les jeunes enfants : réactions des parents devant la masturbation de leur enfant, répression de l'expression de toute sexualité dans le cadre scolaire... Cette pression sociale est complètement invisibilisée dans les théories psychanalytiques du développement psychosexuel qui présente la « période de latence » comme un stade de « sublimation » et non comme la conséquence d'un apprentissage de la pudeur, de la censure et de l'interdit sexuel.

¹ Il s'agit d'un rapport remis à la secrétaire d'état à la jeunesse en février 2012, publié chez Odile Jacob : LETOMBE Brigitte, MARINOPOULOS Sophie, NISAND Israël, *Et si on parlait de sexe à nos ados ?*, Paris, Odile Jacob, 2012. On compte parmi les auteurs deux gynécologues, et une psychologue et psychanalyste.

² On retrouve une définition semblable de la période de latence dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité* publié par le ministère de l'Éducation nationale : « La période de latence classiquement aconflictuelle, se situe entre sept et douze ans. [...] Cette période est considérée comme une phase de repos et de consolidation des positions acquises. Les instincts sexuels turbulents sommeillent, le comportement tend à être dominé par des sublimations partielles et par des formations réactionnelles (dégoût, pudeur). L'enfant se tourne vers des domaines autres que sexuels : école, camarades de jeux, livres et autres objets, encore que l'énergie de ces nouveaux intérêts soit toujours dérivée des intérêts sexuels » (DGESCO, 2008a : 16).

Je fais ici un petit détour pour souligner que ce type d'interprétation du développement de l'enfant est largement repris en dehors du champ de la psychologie et de la psychanalyse, et utilisé à des fins politiques pour s'opposer à l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires, et plus particulièrement à tout discours sur l'homosexualité auprès des jeunes élèves. C'est le cas de l'opposition du Collectif pour l'enfant à la projection du *Baiser de la lune* évoqué précédemment, dont la lettre au Ministre s'indigne de « la promotion de l'homosexualité dans les établissements scolaires, au mépris du respect de l'enfant, et à *des âges cruciaux pour son développement* » (lettre du 25 janvier 2010, [je souligne]). Cette polémique se clôture finalement par une victoire temporaire de l'argument de l'âge : Luc Chatel, alors Ministre de l'Éducation nationale, retirait son aval au projet en déclarant sur BFM TV : « Traiter de ces sujets en primaire me semble *prématuré* »¹.

La censure pour motif d'âge vient trouver une légitimité dans la théorie du développement psychosexuel où la période de la grande enfance correspond à une période de latence où la sexualité en général n'a pas sa place, et encore moins l'homosexualité.

Il faut souligner ici que la notion de maturité sexuelle ne s'appuie pas seulement sur les catégories d'âge : elle n'est en effet pas définie de la même façon selon l'orientation sexuelle. C'est ce qu'affirme les auteurs du rapport de 2012 :

« Il faut rappeler, au sujet de l'homosexualité, que l'objet sexuel et l'identité sexuelle définitive d'une personne ne se stabilisent qu'au-delà de 20 ans et que, dans la période adolescente, les jeux homosexuels, voire les rapports homosexuels qui peuvent avoir eu lieu, n'ont aucune signification particulière. » (Letombe *et al*, 2012, 185).

Caractérisée ici par une instabilité du désir sexuel, la période de l'adolescence ne serait propice qu'au développement d'une homosexualité transitoire avant d'arriver à l'âge adulte où l'orientation sexuelle serait, à ce moment seulement, définitive. Ce

¹ Interview de Luc Chatel sur BFMTV le 3/02/2010. C'est moi qui souligne.

raisonnement est une fois de plus appliqué uniquement à l'homosexualité : les auteurs se gardent bien de dire que les « jeux [hétérosexuels], voire les rapports [hétérosexuels] qui peuvent avoir eu lieu, n'ont aucune signification particulière ». En constatant cette asymétrie des interprétations des comportements sexuels entre hétérosexualité et homosexualité à l'adolescence, la sociologue Elisa Jasmin conclue :

« la prévention [de l'homophobie dans les collègues] se trouve donc dans une impasse : [...] refusant de considérer qu'il y a vraiment déjà des homosexuels au collège – alors qu'elle est par ailleurs entièrement construite sur le postulat qu'il y a déjà vraiment des hétérosexuels – elle se trouve incapable d'aborder les relations homo-érotiques entre jeunes adolescents et les laissent dans l'ombre, sous prétexte que l'adolescence est une période de « recherche » délicate avec laquelle il ne faut pas interférer. » (Jasmin, 2009, 154).

La hiérarchisation des sexualités se rejoue ainsi dans les étapes biographiques définie dans la théorie du développement psychosexuel. Le stade final, celui de la maturité, est dans certains écrits explicitement pensé comme celui de l'hétérosexualité. C'est le cas dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité en milieu scolaire* publié par le ministère de l'Éducation nationale, qui fait de l'hétérosexualité la finalité du développement psychosexuel, et même un « destin » :

« *Les destins sexuels* du garçon et de la fille diffèrent considérablement. Car si l'un comme l'autre s'attachent à l'objet primordial maternel féminin, le garçon pourra retrouver *au terme de son développement psychosexuel*, par un déplacement unique, un objet de même sexe que l'objet primordial tandis que la fille aura à trouver un objet d'un sexe différent de celui de la mère » (DGESCO, 2008a : 16 [je souligne]).

La délimitation d'étapes biographiques est également différenciée selon le sexe. Les sexologues Kahn-Nathan et Tordjman affirmaient par exemple en 1970 que « la plupart des filles âgées de 15 à 20 ans n'ont pas une sexualité exigeante. Même libres d'agir à leur guise, elles n'éprouvent pas le besoin d'avoir des rapports sexuels »

contrairement aux jeunes garçons (Kahn-Nathan, Tordjman, 1970 : 205). Ces représentations sont toujours présentes aujourd'hui dans l'esprit des intervenantes (voir Partie 3 / chap 1).

Ainsi, les notions de maturité et de développement psychosexuel définissent les étapes d'une biographie sexuelle légitime dont les âges varient selon qu'on soit fille ou garçon, hétérosexuel ou homosexuel. L'âge se conjugue aux catégories de sexe, à l'asymétrie hétéro/homo, et apparaît comme un critère discriminant dans l'accès à la sexualité légitime.

Un exemple type de l'utilisation de l'âge comme critère discriminant est l'interdiction de l'accès à des films à contenus jugés pornographiques aux personnes de moins de 18 ans.

3.2 Un enjeu très présent dans l'esprit des éducateurs d'aujourd'hui : contrôler l'accès des jeunes à la pornographie.

Pour justifier la nécessité d'une éducation sexuelle à l'école, un ensemble de maux et de dangers sont définis par ceux qui défendent la nécessité d'une éducation sexuelle en milieu scolaire. C'est le cas par exemple des discours sur la consommation de la pornographie, définie comme dangereuse pour le « développement psychosexuel » de l'enfant et de l'adolescent.

La consommation de pornographie par les « jeunes » inquiète en effet nombre d'adultes. Dans le rapport d'éducation à la sexualité sur la prévention des grossesses indésirées chez les jeunes filles publié en 2012, les trois experts sollicités par la secrétaire d'État à la jeunesse Jeanette Bougrab consacrent un chapitre entier à ce « fléau grandissant » qu'est la pornographie :

« "Parler" pour prévenir, "parler" pour partager, "parler" pour s'approprier, avec d'autres parents d'adolescents une préoccupation majeure, est indispensable. Pour les professionnels, c'est une façon d'être avec eux à distance et de prendre leur juste place à leurs côtés pour lutter contre un fléau grandissant : la pornographie » (Letombe *et al*, 2012 : 23).

Le *leitmotiv* de la « protection de la jeunesse » n'est pas nouveau. Un regard historique sur les différentes controverses suscitées par la pornographie montre que cette justification était déjà invoquée dans les années 1900 lors de la démocratisation de la carte postale érotique, ou encore dans les années 1970 dans les mobilisations contre les cinéma X et les sex-shops (Voros, 2012). Et c'est toujours sous couvert du même motif que la lutte contre la pornographie intègre les objectifs de l'éducation sexuelle à l'école dans la circulaire de 2003 : il s'agit d'assurer « *la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelle, de la pornographie* » (MEN, 2003).

L'accès facilité *via* Internet des « jeunes » à la pornographie a relancé les débats sur les conséquences de la consommation de la pornographie : au début des années 2000, les médias relayent les inquiétudes des psychologues, psychiatres, sexologues (Fabre et Fassin, 2003). En 2002, les unes s'enchaînent dans la presse : *Libération* titre « Ados, porno, bobos » (23 mai 2002), *Le Nouvel observateur* consacre un dossier sur « Les ados et le porno » (25-31 juillet 2002), *Les Inrockuptibles* répondent avec un dossier « Spécial X » intitulé « Porno, censure, ordre moral : critique de la raison prude » (24-30 juillet 2002).

Les appels à la « protection de la jeunesse » contre la pornographie ou contre l'influence jugée néfaste des médias, sont aujourd'hui autant de motifs avancés par les adultes pour justifier l'éducation sexuelle de la jeunesse, dans un contexte où le contrôle direct des adultes sur la sexualité des jeunes se voit concurrencé par « une socialisation "horizontale" et diffuse, où la construction de soi passe par les pairs, les moyens de communication et les références culturelles de génération, les expériences personnelles, les recommandations et les campagnes publiques, telles qu'elles sont interprétées par les individus » (Bozon, 2012 : 122). La protection est toujours, dans un même mouvement, une forme de contrôle face à la crainte des adultes d'une autonomie sexuelle de la jeunesse :

« La banalisation d'une période de jeunesse sexuelle, vécue hors d'un cadre de contrôle strict, plonge une partie des adultes, notamment ceux qui sont en contact professionnel avec les adolescents et les jeunes, mais aussi un

certain nombre de journalistes et d'essayistes, dans une véritable anxiété morale, dont témoigne leur obsession des effets de la pornographie. »
(Bozon, 2012 : 127)

Le contrôle de l'accès à la sexualité *via* l'interdiction de la pornographie dessine ainsi les contours d'une hiérarchisation des populations selon l'âge, un classement fortement ancré dans une pensée naturalisante dans laquelle les notions de « maturité » et de « développement psychosexuel » issues de la psychologie viennent définir ce qu'est le développement sexuel normal d'un enfant.

La « protection de la jeunesse », avancée par les défenseurs de l'éducation à la sexualité contre le « fléau » de la pornographie, est un *leit motiv* qu'on retrouve du côté des opposants à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Pour conclure ce chapitre sur une histoire de l'éducation sexuelle au prisme de l'âge, je propose de voir comment « l'enfant » et « l'adolescent » sont transformés en cause de mobilisation politique par des mouvements qui mettent en avant l'impératif de « protection de la jeunesse » aujourd'hui.

4. LA « CAUSE DE L'ENFANT » DANS LES MOBILISATIONS CONTEMPORAINES CONTRE L'ÉDUCATION SEXUELLE

Que recouvre la « cause des enfants » ? Il s'agit, dans les écrits des psychanalystes qui mettent en avant « l'intérêt » de l'enfant (dont Françoise Dolto est en France la figure de proue), de considérer la relation parent/enfant au prisme des « risques psychiques » qu'encourent un enfant selon les choix d'éducation de ses parents. Un petit détour historique pour comprendre d'où vient cette notion est nécessaire avant de revenir à son utilisation contemporaine par les opposants à l'éducation sexuelle aujourd'hui.

4.1 L'invention d'une « cause des enfants » par les psychanalystes.

- *Des risques sanitaires aux risques psychiques : une nouvelle perception de « l'intérêt de l'enfant »*

Dans *Mères sous influence* (2011), Sandrine Garcia montre comment la « cause de l'enfant » est devenue une nouvelle ressource des politiques publiques de la protection de l'enfance, sous l'influence de la psychanalyse qui sort d'une vision strictement sanitaire pour avancer l'existence de « risques psychiques ». De la fin du XIXe siècle au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'objet principal des politiques de protection de l'enfance s'est en effet déplacé du risque sanitaire au « risque psychique ». Aux débuts de la IIIe République, c'est d'abord dans le cadre de politiques sanitaires que se sont mis en place les institutions et les services d'accueil destinés aux enfants, à travers notamment la mise en place des services de protection maternelle et infantile (PMI). Le but de ces politiques sanitaires était de réduire la mortalité infantile, et celles-ci se sont appuyées sur l'institution médicale à travers le développement des savoirs liés à la puériculture. C'est en opposition et en concurrence avec cette approche sanitaire que la psychanalyse va étendre son champ aux enfants et développer des théories concernant les risques psychiques encourus par l'enfant selon l'éducation reçue. La cause des enfants se construit ainsi sur ce glissement progressif qui s'opère dans les politiques de protection de l'enfance, sous l'influence de la psychanalyse.

C'est le travail de Sandrine Garcia sur la psychanalyse de l'enfant en tant que nouveau champ d'expertise qui m'intéresse ici : à la fois parce que certains de ces experts investissent dans les années 1970 le champ de réflexion sur l'éducation affective et sexuelle (à l'instar d'André Berge ou de Georges Mauco), mais aussi parce que « la cause de l'enfant » dont ces experts se font les porte-paroles, a été progressivement mobilisé en dehors du champ de la psychanalyse dans des prises de positions d'associations familiales et/ou catholiques s'opposant à l'éducation à la sexualité dans les écoles.

- La « cause de l'enfant » au service d'une vision conservatrice de l'ordre sexué

Sur quelle vision du monde se construit cette « cause de l'enfant » ? Pour Sandrine Garcia, la « cause des enfants » s'est construite en opposition avec la « cause des femmes » dans les discours tenus sur la maternité et dans les représentations légitimes de la « bonne mère ». Elle étudie ainsi les positions défendues par les « entrepreneurs de morale » qui tentent d'imposer leur définition du métier de mère, et se focalise plus précisément sur deux camps qu'elle identifie au sein de cette « bataille des normes » (2011 : 12) : d'une part, le mouvement de la *Maternité Heureuse* – qui deviendra le *Mouvement Français pour le Planning Familial* – qui place *l'intérêt des femmes* au cœur des conditions d'une maternité heureuse et d'une bonne éducation de l'enfant ; d'autre part, le développement d'une spécialité au sein de la psychanalyse qui porte spécifiquement sur *l'enfant* et qui vient renouveler la pensée familialiste catholique en assignant les mères à une disponibilité totale pour l'éducation de leur enfant¹. Garcia met alors en avant ce qu'elle désigne comme étant un « processus de naturalisation de la division sexuelle du travail parental et l'avènement d'une "police des mères" » (2011 : 15).

Elle décrit la psychanalyse de l'enfant incarnée par Françoise Dolto comme « l'universalisation d'une vision catholique de la famille et des rôles sexuels, transfigurée par l'attribution à la psychanalyse d'un mandat révolutionnaire au service de la "cause des enfants" » (2011 : 13).

Pour Garcia, la psychanalyse de l'enfant s'apparente en effet à une « transfiguration du familialisme catholique » qui œuvre à la perpétuation d'un « ordre naturel des genres » (2011 : 238). A titre d'exemple, l'allaitement de l'enfant est présenté par Françoise Dolto comme une obligation naturelle qui inscrit la primauté du rôle maternel et le retrait du père dans un destin biologique :

¹ Ces deux camps, présentés ici en opposition, sont bien entendu étudiés de façon plus complexe par l'auteur.

« Ces modalités supposent et prescrivent une disponibilité maternelle à l'égard de l'enfant qui réaffirme clairement qu'ordres social et biologique sont scellés : la vocation d'éducatrice des mères auprès de leurs enfants "n'est pas démodable parce qu'on ne changera pas la biologie" et qu'on "n'arrivera pas à greffer des fœtus dans le péritoine des hommes". Contrairement aux femmes, "les pères ont une responsabilité discontinue, parce qu'il en a toujours été ainsi biologiquement". C'est bien l'Éternel Féminin qui se profile derrière cette version catholique de la "cause de l'enfant" : "c'est éternel : la mère est le continuum inconscient de l'enfant [...], cela est inconsciemment inscrit dans notre biologie à tous". La "confusion des sexes" est désignée comme un "écueil actuel" et un "soi-disant principe éducatif qui se passe de bouche en bouche : la mère et le père doivent se comporter pareillement vis-à-vis de l'enfant" or, ce principe est "aberrant, pervers" » (Garcia, 2011 : 244)¹.

Définir une « cause des enfants » amène la psychanalyste à associer des « thèmes très conservateurs du point de vue des femmes et révolutionnaire pour les enfants » (Garcia, 2011 : 246).

Le travail de recherche historique de Sandrine Garcia sur la construction psychanalytique de la « cause de l'enfant » permet d'éclairer les influences et les logiques sociales familialistes et catholiques qui sous-tendent cette rhétorique de plus en plus mobilisée autour des « droits de l'enfant » ou de la « protection de l'enfance » utilisées dans les argumentaires de différents mouvements conservateurs, et de comprendre en quoi la « protection de l'enfance » entre en résonance avec le maintien d'un certain ordre sexuel.

La « cause des enfants » a en effet trouvé un écho et des porte-paroles adultes parmi les mouvements conservateurs qui s'opposent à l'éducation sexuelle et dénoncent la « théorie du genre » : c'est la stratégie adoptée par la *Manif pour tous* qui parle au nom de « l'enfant » pour son bien et pour la défense de ses droits.

¹ Les citations de Françoise Dolto sont issues des ouvrages suivants : *Les chemins de l'éducation*, Gallimard, Paris, 1994, p.34 – 37 ; *La cause des enfants*, Robert Laffont, Paris, 1985 p.489.



Figure 9 : Affiche de la Manif pour tous pour la manifestation du 2 février 2014.



Figure 10 : Manifesteration lyonnaise du 5 mai 2013 organisée par LMPT.
Photo : lyon.mag.com.

4.2 La « cause de l'enfant » dans les mobilisations contre la « théorie du genre ».

La protection de la jeunesse permet de construire un sujet politique – l'enfant – au nom duquel il s'agit de parler. La « théorie du genre » se transforme en cause de mobilisation politique lorsqu'elle est identifiée par les mouvements opposants comme menaçant « l'enfant » : c'est en effet autour des programmes scolaires de SVT puis du programme ABCD de l'égalité que les mobilisations publiques contre le genre se forment. L'affirmation de l'anthropologue Gayle Rubin selon laquelle « aucune stratégie pour susciter l'hystérie sexuelle ne fonctionne aussi bien que l'appel à protéger les enfants » trouve ici une parfaite illustration (Rubin, 2010 : 144).

L'ensemble des affiches créées par la *Manif pour tous* à l'occasion de la manifestation du 2 février 2014 révèle comment le *leitmotiv* de la « protection de l'enfance » est ici utilisé pour revendiquer la perpétuation d'un ordre hétéronormatif : aux côtés des slogans sur « l'égalité des enfants d'abord », LMPT s'oppose à la remise en question des rôles homme/femme – « pas touche à nos stéréotypes de genre », « non merci, c'est pas leur genre ».



De façon plus générale, le mouvement défend la famille hétérosexuelle, en revendiquant l'inscription de l'institution familiale traditionnelle dans un ordre naturel (cf. figure 12).



LMPT, comme d'autres collectifs qui s'inscrivent dans la défense des « droits de l'enfant », transforme la norme en besoin en se proclamant porte-parole d'un sujet-enfant qui ne bénéficie d'aucune représentation politique. La « défense de l'enfant » s'apparente à une défense du pouvoir des adultes à déterminer ce qui est bon pour eux.

La lutte au nom des droits de l'enfant s'inscrit ici dans une lutte idéologique de préservation du régime politique de l'hétérosexualité¹. L'opposition à la diffusion du dessin-animé *Le Baiser de la lune* dans les écoles primaires en est un exemple. C'est sous la bannière de la protection de l'enfance et de la préservation de « l'innocence » que le collectif s'est opposé à l'éducation à la sexualité et à la lutte contre l'homophobie dans les classes de primaire : entre 2010 et 2012, le collectif s'oppose à la projection du dessin-animé qui vise à aborder la diversité des relations amoureuses en racontant une histoire d'amour entre deux poissons mâles². Béatrice Bourges revendiquait alors, dans une lettre adressée au Ministre de l'Éducation nationale, le droit des enfants « de vivre leur âge sans se voir imposer des problématiques qui ne

¹ Voir la tribune de Paul B. Preciado publiée dans *Libération*, qui affirme que la lutte au nom des droits de l'enfant s'inscrit dans une lutte idéologique de préservation du régime politique de l'hétérosexualité : « Qui défend l'enfant queer ? », *Libération* du 14/01/2013 (<www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947>).

² Il s'agit de la polémique autour du film d'animation *Le baiser de la lune* de Sébastien Watel (2010).

les concernent pas »¹. Cette idée qu'il est trop tôt pour parler d'homosexualité avec les élèves de primaire ne trouve aucun équivalent lorsqu'il s'agit de parler d'hétérosexualité : les contes et les histoires d'amour hétérosexuels racontés aux enfants ne sont pas perçus comme étant des discours sur la sexualité. La mobilisation pour la protection de l'enfance est ainsi une mobilisation pour la préservation de l'hétéronormativité : la conception d'un enfant asexuel à protéger coexiste en effet avec la promotion implicite de l'hétérosexualité.



CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Malgré les divergences politiques qui séparent les différents acteurs – qu'il s'agisse des « pros » ou des « antis » – la protection de la jeunesse apparaît comme un moyen de contrôle des adultes sur la sexualité des enfants, qu'il s'agisse de maintenir l'ordre sexuel avec la mobilisation d'une « cause de l'enfant » par *La Manif pour tous*, ou de « protéger » la jeunesse de la pornographie pour contrôler l'accès à la sexualité. Un consensus implicite réunit ces acteurs *a priori* opposés : celui de faire de la sexualité un domaine réservé aux adultes.

Ce consensus structure dès le début les débats entourant l'éducation sexuelle. L'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité à l'École peut en effet se raconter, à travers le prisme des rapports sociaux d'âge, comme l'histoire d'une contre-révolution aux lendemains de mai 1968.

Au-delà de ce consensus entre adultes qui se disputent le droit de définir les besoins des enfants, existe-t-il un terrain d'entente commun qui puisse réunir les croyants du CLER, les militantes du MFPPF, les parents d'élèves des comités *Vigigender* ?...

¹ Extrait d'une lettre à Luc Chatel écrite par Béatrice Bourges, porte-parole du Collectif pour l'enfant, disponible sur : <<http://www.collectifpourenfant.fr>>

C'est la question difficile à laquelle l'administration centrale de l'Éducation nationale tente de répondre pour mettre en œuvre une politique d'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. Et ce sera l'intrigue de l'« histoire » racontée dans la partie suivante : celle de la création d'un langage commun qui construit la sexualité des jeunes comme un problème de santé publique.

PARTIE 2

FAIRE DE L'ÉDUCATION SEXUELLE UN CONSENSUS

Une histoire de l'institutionnalisation
par la santé publique

Le récit proposé dans la première partie donne une vision de l'enjeu « éducation sexuelle » en perpétuelle transformation, à travers les voix des acteurs multiples qui prennent part aux controverses sur l'éducation sexuelle de la jeunesse.

Cette deuxième partie propose, en décernant cette fois le premier rôle aux acteurs étatiques, une histoire plus linéaire qui met l'accent sur une facette constante de la politique d'éducation sexuelle : celle du déploiement d'une logique sanitaire depuis les années 1970.

Les principaux protagonistes de cette seconde histoire évoluent au Ministère de la Santé ou au Ministère de l'Éducation nationale. Ils travaillent dans les bureaux de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ou dans ceux de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (l'INPES, sous tutelle du ministère de la Santé).

D'autres protagonistes, tout aussi important et plus nombreux que les premiers, travaillent en collaboration avec les fonctionnaires d'État et sont invités par les institutions à s'emparer du sujet de l'éducation sexuelle : consultants, experts qui prêtent leur plume pour la rédaction d'une brochure, chercheurs. Ils sont parfois réunis officiellement par la création d'un conseil consultatif ou d'une commission, rassemblant les représentants de l'État et des « personnalités qualifiées ».

Les « acteurs étatiques » représentent donc une réalité variée. Si tous ne parlent pas d'une seule et même voix, une vision institutionnelle se dégage pourtant sur le temps long : celle d'une éducation à la sexualité pensée comme une éducation à la santé.

Cette logique sanitaire peut se comprendre par deux éclairages que propose d'explorer la deuxième partie.

Le premier consiste à voir dans l'histoire de l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle le revers des mobilisations et débats qu'elle suscite. En effet, la concomitance entre le premier récit, qui explorent les conflits, et cette histoire de l'institutionnalisation par le consensus s'articule dans un rapport de complémentarité plutôt que de contradiction : l'imposition d'un langage commun, celui de la « santé publique », peut se comprendre comme *une stratégie de neutralisation* des débats entourant l'éducation sexuelle afin de légitimer le rôle de l'État. Il s'agit pour les institutions étatiques, comme l'affirmait le Ministre de la santé en 1993, de « privilégier, au-delà d'autres considérations, la valeur que constitue le droit à la santé »¹. L'incursion proposée dans ce premier éclairage permet de voir comment la santé s'est imposée à la fois comme *champ d'intervention* pour réguler les corps et la sexualité, et comme *ressource instrumentale* pour les acteurs étatiques qui y voit le moyen de créer un terrain d'entente commun (chapitre 1), malgré l'existence d'autres registres pour penser l'éducation sexuelle qui entrent en concurrence (chapitre 2).

Un second éclairage propose d'inscrire la sanitarisation dans un mouvement plus vaste et dans des logiques qui ne peuvent s'expliquer uniquement par une réaction stratégique aux controverses. Elle s'intègre dans *une histoire du gouvernement des corps*. Le déplacement des frontières du politique est au cœur de cette seconde approche qui souhaite mettre en avant « la place croissante occupée par la question du corps, de la santé et de la vie dans le gouvernement des affaires humaines » (Fassin, Memmi, 2004 : 10). C'est ici à la fois le *contenu* de l'éducation sexuelle et les *techniques de gouvernement* sur lesquelles elle s'appuie qui permettent d'approcher de façon précise le cœur de l'action publique en matière d'éducation sexuelle. C'est pourquoi il s'agira de s'intéresser à la fois aux *instruments de politique publique* (chapitre 3), mais aussi de voir *quels discours et quels contenus* sont proposés (chapitre 4) dans ce qui s'inscrit dans une logique de « gouvernement des corps ».

¹ Il s'agit de la réponse du Ministre de la Santé à une question écrite posée par Christine Boutin à l'Assemblée nationale. La députée critiquait « le caractère à la limite du pornographique et du licencieux » d'une brochure sur la sexualité et le sida distribuée aux lycéens (Bulletin Officiel du 18 janvier 1993, question n°65270 du 14 décembre 1992).

CHAPITRE 1

LA SEXUALITÉ DES JEUNES COMME PROBLÈME DE SANTÉ PUBLIQUE

Retracer les chemins de l'institutionnalisation de l'action étatique en matière d'éducation sexuelle permet de dessiner les frontières du public, et de voir dans quel langage celle-ci construit la réalité sur laquelle elle veut agir. Ce langage qui a permis de « dépersonnaliser » le privé est celui de la santé publique. Celui prend la forme de *différentes conceptions de la santé* et des objectifs d'une politique de santé publique, que je propose de retracer ici depuis les années 1970.

1. DE L'ÉDUCATION SANITAIRE À LA PROMOTION DE LA SANTÉ SEXUELLE

Le déploiement d'une logique sanitaire en matière d'éducation sexuelle se caractérise par des principes d'action publique qui se sont transformés des années 1970 à aujourd'hui. Ces transformations se voient déjà dans les intitulés des programmes : l'« éducation sanitaire et sociale » des années 1970 laisse place à l'« éducation à la santé » puis à la « promotion de la santé » avec l'invention d'un nouveau domaine, celui de la « santé sexuelle ». Les objectifs, les définitions de la santé et les moyens imaginés pour influencer les comportements sexuels ne sont pas les mêmes selon la perspective adoptée, mais gardent pour point commun de s'inscrire dans un processus de sanitarisation des enjeux sexuels.

En s'intéressant aux principes qui dirigent ces différentes conceptions de la rencontre de l'éducation et de la santé, il s'agit de voir dans quels types de « cultures politiques » ces politiques de santé publique s'inscrivent. Envisager la santé publique comme une culture, c'est s'intéresser aux « opérations de jugement et de classement qui sont au

principe de cet art de faire, lorsqu'on l'emploie à mesurer ou à éduquer. [...] Les propositions qu'elle énonce, aussi bien en termes de réalités observées qu'en termes de normes prescrites, s'inscrivent dans un rapport à la fois symbolique et matériel au monde social qui constitue son véritable socle culturel. Dans cette perspective, on peut parler de *cultures politiques de la santé publique* » (Dozon, Fassin, 2001 : 8-9).

1.1 Une éducation sanitaire et sociale aux accents paternalistes

Dans un premier temps, l'éducation sexuelle est envisagée comme une « éducation sanitaire et sociale ». La terminologie est employée aussi bien par des mouvements associatifs que par les institutions étatiques. Le secrétaire général du *Mouvement Français pour le Planning Familial* écrit ainsi dans *Le Monde* que la vocation du mouvement « est avant tout de participer à l'éducation populaire, sanitaire et sociale, seule susceptible de faire face à un fléau national aussi dramatique que l'alcoolisme : sa volonté de réduire le nombre des avortements » (*Le Monde* du 9 juin 1971).

L'objectif de réduction des avortements comme la terminologie employée se retrouvent dans les missions attribuées par les parlementaires au nouveau Conseil supérieur de l'information sexuelle (CSIS) créé en juillet 1973. Dans la proposition de loi votée par l'Assemblée nationale, l'une des missions de ce Conseil officiel est d'« assurer la liaison entre les représentants des établissements, associations, organismes ou groupements participant à *l'information et à l'éducation sanitaire et sociale de la population* sur ces problèmes » (*Le Monde* du 16 décembre 1972). Placée sous tutelle du ministère de la Santé, la première réunion du Conseil est présidée par le Ministre de la Santé publique et de la sécurité sociale qui réaffirme à son auditoire l'objectif de lutte contre l'avortement : « J'attends du Conseil qu'il définisse une politique globale dans le domaine de l'information sur les problèmes de la vie. [...]. L'information dans ce domaine est un moyen de prévention privilégiée et de lutte contre l'avortement. Or la connaissance des méthodes de contraception est très inégale selon les milieux socio-professionnels » (*Le Monde* du 30 mars 1974).

Une préoccupation de « justice sociale » se retrouve dans les débuts de l'action étatique en matière d'éducation à la sexualité. Lucien Neuwirth, député à l'origine de la proposition de loi pour la création du CSIS, axe son argumentaire devant les députés sur la nécessité d'une éducation chez les populations les plus précaires afin de prévenir le recours à l'avortement. Le député déplore les inégalités sociales d'accès à l'information relative au contrôle des naissances, « les connaissances et l'information dans ce domaine [étant] l'apanage des favorisés de la fortune et de l'éducation » (JO, 1972 : 5989) (cf. encadré).

Extrait du discours de Lucien Neuwirth à l'Assemblée nationale, 7 décembre 1972.

« Voici ce qui s'est passé entre le 1er et le 15 novembre dernier dans une maternité de l'Assistance publique, à Boucicaut :

Le 1^{er} novembre : Mlle X..., 17 ans, apprentie charcutière, parents qui travaillent en usine, six frères et sœurs, grossesse cachée non suivie, patron averti en dernière minute, veut abandonner son enfant;

Le 2 novembre : Mlle X..., 16 ans, vendeuse, vit chez ses parents qui travaillent en usine, six frères et sœurs, grossesse cachée jusqu'au huitième mois, transférée dans un service de psychiatrie à Sainte-Anne après son accouchement ; ses parents l'incitaient à ne pas garder l'enfant, alors qu'elle voulait le garder ;

Le 13 novembre : Mlle X..., 16 ans, vendeuse en boulangerie, quitte la Nièvre pour cacher sa grossesse, parents et patron ignorent son état, veut abandonner son enfant ;

Le 13 novembre encore : Mlle X..., 19 ans, employée de banque, vit avec sa mère divorcée, trois frères et sœurs, grossesse cachée, accouche seule à domicile ; sa jeune sœur, 16 ans, la trouve en hémorragie, l'enfant couché à côté d'elle ; elle arrive à l'hôpital, il lui reste 1.600.000 globules ; veut abandonner son enfant ;

Le 14 novembre : Mlle X..., 19 ans, vendeuse fleuriste, grossesse cachée jusqu'à huit mois et demi, non suivie, vit avec sa mère veuve, brocanteuse ; veut abandonner son enfant.

J'arrête là cette énumération, en précisant que tous ces cas peuvent être vérifiés : dix-sept ans, seize ans, seize ans, dix-neuf ans, dix-neuf ans. J'ajoute qu'à Lariboisière c'est pire !

Ainsi, ces malheureuses n'avaient pas besoin d'information ! Bien entendu, leurs familles étaient tout à fait capables de leur fournir l'éducation dont elles avaient besoin ! Elles se sont mal conduites et elles ont été punies... Mes chers collègues, tel est le chemin sur lequel une certaine campagne de pression collective et individuelle voudrait nous voir demeurer. On vient nous dire : ne vous occupez pas de ces problèmes, ce n'est pas l'affaire du législateur. Je pense le contraire. Nous sommes comptables des vies gaspillées. Nous sommes responsables des lois et nous avons à veiller à ce que

chacun profite des mêmes libertés, quelle que soit sa condition sociale. Or, quand les connaissances et l'information dans ce domaine sont l'apanage des favorisés de la fortune et de l'éducation, il n'y a pas de liberté et il y a injustice. (*Applaudissements sur plusieurs bancs*) » (JO, 1972 : 5989).

L'information sexuelle, envisagée comme un moyen de lutte contre l'avortement, se formule dans les termes d'une action de santé publique aux accents paternalistes. Il s'agit d'éduquer et d'informer en particulier les classes populaires. Cette orientation d'une *politique d'éducation du peuple pour limiter le nombre d'avortements* caractérise la culture politique de l'éducation sexuelle en tant qu'éducation sanitaire et sociale dans les années 1970. Mais cette terminologie disparaît progressivement des textes officiels pour laisser place à une autre formule et à une redéfinition de la notion de santé même : l'éducation à la santé.

1.2 Éduquer à la santé : « votre santé dépend aussi de vous »

Luc Berlivet a analysé cette transformation des principes d'action publique en matière d'éducation à la santé en s'intéressant aux évolutions des campagnes de prévention du Comité français pour l'*éducation à la santé* (CFES) (Berlivet, 2004). Ce comité est une association créée en 1972, qui remplace le Centre national d'*éducation sanitaire* démographique et sociale créé en 1945, et qui se transformera en 2002 en Institut national de prévention et d'*éducation pour la santé* (INPES), passant du statut d'association à celui d'établissement public administratif de l'État.

Ces changements d'appellations s'accompagnent d'un délaissement progressif, à partir des années soixante-dix, des principes de l'*éducation sanitaire* pour construire un nouveau mode d'action publique : l'*éducation pour la santé*. Berlivet montre comment

les grandes campagnes de prévention publicitaire mises en œuvre à partir des années 1970 par le CFES¹ témoignent d'une rupture avec l'héritage prophylactique qui caractérisait les orientations de l'association jusqu'alors. L'abandon d'une approche paternaliste et moralisatrice va de pair avec la promotion d'une *définition positive de la santé*. Dès lors, « il ne s'agissait plus de "blâmer la victime", mais de susciter et d'entretenir des résistances à ces influences néfastes ; au lieu de rappeler à l'ordre des individus infantiles oublieux des nécessités de l'ordre biosocial, il convenait désormais d'*éveiller des acteurs, dotés d'autonomie, à leurs potentialités*. Et il fallait avant tout les convaincre de ce qu'une vie saine, libérée de l'emprise des comportements pathogènes, n'en est pas moins pleine, entière ; au contraire » (Berlivet, 2004 : 51). Il s'agit alors de faire coïncider l'adoption de comportements responsables en matière de santé, aux notions de bien-être et d'épanouissement personnel. *La responsabilisation individuelle est préférée à la moralisation des foules.*

« Votre santé dépend aussi de vous »

(1980, CFES)

La série de spots publicitaires intitulée « Pierrot la forme » est caractéristique de l'approche par la responsabilisation individuelle dans le maintien de l'état de santé. Chacun des spots se termine par le message de prévention suivant : « votre santé dépend aussi de vous ». L'un d'eux met par exemple en scène un repas de famille, commenté par un petit garçon s'adressant à son chien² :

1 Les premières campagnes télévisées sont lancées en 1976 et portent sur la prévention du tabagisme.

2 Visible sur : <<http://www.ina.fr/video/PUB3503169049/comite-francais-d-education-pour-la-sante-pierrot-la-forme-repasexterieur-video.html>>, dernière consultation le 24/07/2015.

- **Le petit garçon** : « Regarde-les Kiki, ramolli, ramollo et compagnie ! Et on boit... et on mange... et on fume... et on tousse bien sûr. Pour nous ça va hein Kiki ! Pas d'excès, que du muscle ! Allez viens Kiki, nous on va bouger un peu ! »
- **Un des adultes à table** : « Dis donc, on peut venir avec vous ? »
- **Voix off** : « Eh oui, votre santé dépend aussi de vous »



Figure 13 : Capture d'écran du spot publicitaire "Pierrot la forme", CFES, 1980.

Cette façon d'envisager la prévention repose sur une redéfinition de la notion même de santé, énoncée dès 1946 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) : « un état de complet bien-être physique, mental et social [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946).

C'est sur cette approche dite « positive » de la santé que va se développer une différenciation entre *prévention* et *promotion* de la santé : il ne s'agit plus seulement de prévenir la maladie mais de promouvoir des comportements favorables à un état de bien-être et d'épanouissement personnel. C'est ce qu'explique le président du CFES lors de son audition devant la Commission des affaires sociales en 2001, où il argumente en faveur de la transformation du CFES en établissement public administratif :

« Quelle est la différence entre prévention et promotion de la santé ? La réponse est liée à l'évolution du concept même de santé. A la notion d'absence de maladie, notre époque actuelle y a ajouté la notion de bien-être. [...] J'ai la conviction que les comportements en santé sont au centre des actions, qu'il s'agisse d'éviter les maladies, de promouvoir le bien-être, de faire en sorte que le système de santé fonctionne de manière responsable. Et il importe d'agir dès l'enfance, pour intervenir avant que les problèmes ne se posent »¹.

Prévenir dès l'enfance, c'est compter sur l'institution scolaire pour être relais d'une éducation à la santé qui influe durablement sur les comportements. C'est en tout cas l'espoir nourrit par les textes qui encadrent l'éducation à la sexualité et à la santé en milieu scolaire dans la décennie 1990.

1.3 L'éducation à la santé et à la sexualité dans les écoles : faire des enseignants des « hussards noirs de la santé publique »

« Que tous nos compatriotes s'unissent pour imposer l'éducation à la santé dans le programme de l'école primaire et pour que nos instituteurs aient l'honneur de devenir les "hussards noirs de la santé publique" » écrit en 1994 le professeur Émile Aron, membre de l'Académie de médecine où il préside le groupe de travail pour

¹ Audition de M. François de Paillerets, président du comité français d'éducation pour la santé dans le cadre du projet de loi relatif aux droits des malades et à la qualité du système de santé, rapport n° 174 (2001-2002) de MM. Francis Giraud, Gérard Dériot et Jean-Louis Lorrain, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 16 janvier 2002.

l'enseignement de l'hygiène à l'école. « Il faut aussi élargir le propos pour, au-delà de l'alcoolisme, englober la prévention de la consommation du tabac et plus généralement de toute forme de toxicomanie, l'apprentissage concret des grandes règles de la diététique, la découverte et la maîtrise de son corps, le respect du sien et celui des autres, ce qui implique d'aborder la physiologie de la reproduction et la sexualité » ajoute le professeur dans sa tribune publiée dans *Le Monde* du 2 février 1994.

La traduction des principes de l'éducation à la santé dans le domaine de la sexualité est progressive et se formalise avec la seconde¹ circulaire du ministère de l'Éducation nationale publiée en 1998, intitulée « Éducation à la sexualité et prévention du sida ». Contrairement à son intitulé, le corps du texte inscrit la démarche bien au-delà d'une optique de prévention pour préférer les objectifs de « l'éducation à la santé » :

« Au-delà de l'information autour de la sexualité et du sida, il est nécessaire de développer une véritable éducation à la sexualité et à la responsabilité. Les objectifs sont de prévenir les comportements à risques mais, surtout, de *faire évoluer les attitudes de fond qui sont à l'origine de ces comportements et de contribuer à l'épanouissement personnel* » (MEN, 1998a, [je souligne]).

Les objectifs déclinés dans la circulaire sont bien plus vastes que ceux définis en 1973 : « construire une *image positive de soi-même* et de la sexualité comme composante essentielle de la vie de chacun » ; « intégrer positivement des attitudes de *responsabilité individuelle*, familiale et sociale ».

La même année, le Ministère intègre l'éducation à la sexualité dans les orientations générales de l'éducation à la santé en milieu scolaire, parmi des « thèmes tels que l'alimentation, la sexualité, le respect du corps, les toxicomanies... » (MEN, 1998b ; Dgesco, 2006). L'éducation sexuelle se retrouve ainsi aux côtés des préoccupations de santé nutritionnelle ou bien encore de la prévention des addictions.

¹ Aucune circulaire ministérielle portant spécifiquement sur l'éducation à la sexualité n'a été publiée entre 1973 – c'est la circulaire Fontanet – et 1998 (avec une première publication en 1996 annulée par le Conseil d'État, cf. partie 1).

Les objectifs de l'éducation à la sexualité

Extrait de la circulaire de 1998

1. Image de soi

Construire une image positive de soi-même et de la sexualité comme composante essentielle de la vie de chacun.

2. Dimensions de la sexualité humaine

Apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions biologiques, affectives, psychologiques, juridiques, sociales et éthiques.

3. Relation à l'autre

Analyser la relation à l'autre dans ses composantes personnelles et sociales, à partir de connaissances précises de chaque sexe.

4. Droit à la sexualité et respect de l'autre

Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés.

5. Exercice du jugement critique

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.

6. Attitude de prévention

Adopter des attitudes responsables et des comportements préventifs, en particulier en ce qui concerne les abus et l'exploitation sexuels, les maladies 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.

7. Éducation à la responsabilité

Intégrer positivement des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale fondées notamment sur les valeurs humanistes du respect de soi et d'autrui, préparant à des choix lucides dans le domaine de la sexualité.

Dans cette même circulaire apparaît une nouvelle terminologie, synonyme d'éducation à la santé, et qui tend aujourd'hui à la remplacer : « dans l'action publique de *promotion de la santé* chez les jeunes, l'éducation nationale a un rôle irremplaçable à jouer » affirme le ministère (MEN, 1998b, [je souligne]).

La « promotion de la santé » est entrée dans le langage courant des acteurs : qu'il s'agisse de la chargée du dossier à la Direction générale de l'enseignement scolaire ou du responsable du pôle santé sexuelle de l'INPES, tous se réfèrent à la Charte d'Ottawa pour caractériser leur démarche. Cette Charte pose en 1986 les fondements de la promotion de la santé, une approche qui se différencie des politiques de santé épidémiologiques : il s'agit moins de soigner la population (par des politiques de vaccinations de masse par exemple) que d'apprendre aux gens à prendre soin d'eux-mêmes, en rendant le citoyen responsable de sa propre santé et de son bien-être. Or pour être responsable, il faut être informé. Tel est le postulat sur lequel se fonde la « promotion de la santé » :

« La promotion de la santé soutient le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à la vie. Ce faisant, elle permet aux gens d'exercer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et de faire des choix favorables à celle-ci. Il est crucial de permettre aux gens d'apprendre pendant toute leur vie et de se préparer à affronter les diverses étapes de cette dernière. Cette démarche doit être accomplie à l'école, dans les foyers, au travail et dans le cadre communautaire, par les organismes professionnels, commerciaux et bénévoles, et dans les institutions elles-mêmes » (OMS, 1986).

C'est donc à la fois en bénéficiant de l'impulsion des approches en « promotion de la santé » élaborées par l'OMS, et dans le contexte particulier de l'épidémie du sida, que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire a dépassé le stade de l'information sexuelle prévu dans la circulaire Fontanet en 1973, pour se construire en tant qu'éducation à la santé et à la responsabilité.

L'ancrage de la sexualité dans l'éducation à la santé se formalise institutionnellement dans la décennie suivante, avec un partenariat établi entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Santé représenté par l'INPES et porteur d'une nouvelle approche : la santé sexuelle.

1.4 La santé sexuelle, dernière formule de l'éducation à la sexualité

L'INPES et le ministère de l'Éducation nationale ont signé une convention depuis 2003 qui indique que « la direction de l'enseignement scolaire et l'INPES conviennent de travailler ensemble dans le domaine de la prévention, de l'éducation à la santé et de la promotion de la santé auprès des enfants et des adolescents scolarisés » (MEN, 2003b). Dans ce programme quinquennal de prévention et d'éducation, l'éducation à la sexualité fait partie des objectifs prioritaires. Cette convention s'inscrit dans un « contrat-cadre de partenariat en santé publique » entre les deux ministères de la Santé et de l'Éducation et

consacre l'approche en termes de « promotion de la santé », estimant que la « protection des jeunes représente le premier maillon de la chaîne de préservation du capital santé de chacun » (MEN, 2003b).

- Qu'est-ce que l'INPES ?

L'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES¹) est un établissement public administratif créé en 2002², qui remplace le Comité Français d'Éducation pour la Santé. (CFES). Le CFES bénéficiait déjà de fonds étatiques importants et était très liée aux pouvoirs publics : la personne placée à sa tête ainsi que le président du conseil d'administration étaient nommés par le ministre de la Santé (Berlivet, 2004). Lors de l'audition du président au Sénat pour le changement de statut et de nom du comité, celui-ci indiquait en 2001 que l'association avait « pris un essor considérable depuis sept ans, puisque son personnel a doublé, atteignant presque cent salariés, que son budget a triplé, dépassant 350 millions de francs pour l'exercice passé ».

Le CFES avait déjà pour principale activité la création et la diffusion de campagnes de prévention en santé publique, mandaté par le ministère : alcool, drogue, nutrition, sida ou encore tabagisme faisaient partie de ses thématiques d'intervention. Passé du statut d'association à celui d'établissement public administratif en 2002, l'INPES est désormais placé sous la tutelle du ministère de la Santé, et ses missions³ se sont élargies : la prévention et l'éducation relatives à la sexualité constituent désormais un programme thématique à part entière depuis la restructuration de l'établissement en 2010 et la création du « pôle santé sexuelle ».

1 L'INPES est devenu l'Agence Nationale de Santé Publique en 2016.

2 Loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé.

3 D'après la loi de 2002, les missions générales de l'INPES sont : *d'exercer une fonction d'expertise et de conseil en matière de prévention et de promotion de la santé ; d'assurer le développement de l'éducation pour la santé, y compris de l'éducation thérapeutique, sur l'ensemble du territoire en tant que mission de service public ; de mettre en œuvre les programmes nationaux de prévention, pour le compte de l'État et de ses établissements publics* [extrait de la circulaire MEN, 2003-12].

- La santé sexuelle au croisement de la sexologie et de la promotion de la santé

Qu'est-ce que la « santé sexuelle » ? D'après la définition de référence de l'OMS, c'est « l'intégration des aspects somatiques, émotionnels, intellectuels et sociaux du bien-être sexuel en ce qu'ils peuvent enrichir et développer la personnalité, la communication et l'amour. La notion de santé sexuelle implique une approche positive de la sexualité humaine. L'objectif de la santé sexuelle réside dans l'amélioration de la vie et des relations personnelles et pas uniquement dans le *counseling* et les soins concernant la procréation ou les MST » (OMS, 1975.) Il s'agit d'une des premières définitions que relève Alain Giami (2007b) à propos de la santé sexuelle dans un rapport publié par l'OMS. Cette notion s'inspire directement de la définition désormais classique de la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946).

La santé sexuelle fait l'objet d'un programme de travail de l'OMS depuis 2004, et est abondamment utilisée dans les pays anglo-saxons dans le cadre des politiques de prévention et d'éducation relatives à la sexualité (Giami, 2007b). Si cette notion se retrouve dans des productions des années soixante-dix (OMS, 1975), c'est récemment qu'elle s'est consolidée, diffusée et qu'elle s'est faite une place au sein des programmes de santé publique en tant que *champ d'intervention*.

Le document de référence qui signe le renouveau de la « santé sexuelle » est issu d'un séminaire international organisé en 2000 par la *World Association of Sexology* (WAS) en collaboration avec la *Pan American Health Organization* (PAHO) et l'OMS. Il enrichit la définition en ajoutant à l'idée de « bien-être » celle de « responsabilité » :

« La santé sexuelle est l'expérience d'un processus continu de bien-être physique, psychologique et socioculturel concernant la sexualité. La santé sexuelle est fondée sur l'expression libre et responsable des capacités sexuelles qui renforcent le bien-être harmonieux personnel et social et enrichit la vie individuelle et sociale » (PAHO/OMS/WAS, 2000).

Cette nouvelle définition se place dans la lignée de la promotion de la santé telle que l'a définie la charte d'Ottawa, « avec une focalisation sur le développement de la responsabilité individuelle en matière de gestion et de maintien de la santé » (Giami, 2007b : 59). En effet, le « comportement sexuel responsable » est au cœur de la promotion de la santé sexuelle proposée par l'association mondiale de sexologie (WAS) : celui-ci « comprend l'autonomie, la réciprocité, l'honnêteté, le respect, le consentement, la protection et la poursuite du plaisir et du bien-être. Une personne qui revendique un comportement sexuel responsable ne cherche pas à nuire et s'abstient d'exploiter, de harceler, de manipuler et d'exprimer de la discrimination envers les autres. Une communauté favorise des comportements sexuels responsables en fournissant les connaissances, les ressources et en défendant les droits dont les individus ont besoin pour avoir une telle conduite » (PAHO/OMS, WAS, 2000).

À l'INPES, c'est à l'occasion de la restructuration des programmes en 2010 que le pôle santé sexuelle fait son apparition. Auparavant, les champs d'intervention de l'INPES concernant la sexualité étaient restreints au « programme VIH/IST » et à l'information sur la contraception. Désormais, le pôle santé sexuelle fait partie des quatre pôles définis par la direction des programmes et recouvre des thématiques bien plus vastes qui ne se limitent plus à la contraception et à la prévention du sida.

La « promotion de la santé sexuelle » devient alors un nouveau champ d'intervention pour l'INPES qui s'appuie sur les définitions de l'OMS : « Ce qui est intéressant dans la définition de l'OMS c'est notamment ce point sur la vision positive de la sexualité, qui a beaucoup eu tendance à être oublié quand on faisait des actions de prévention centrées sur les questions de risques. Ça nous amène à intégrer tout ça, tout en étant vigilant aussi à intégrer les questions de genre, les questions de violences sexuelles, les questions d'identité sexuelle... La question de l'affectif également, des relations aux autres, du rapport à son corps... Toutes ces questions-là concourent à améliorer sa santé sexuelle et sa santé en générale » explique le responsable du pôle santé sexuelle¹ de l'INPES.

¹ Entretien réalisé par téléphone en 2011. Sur les trois personnes du pôle santé sexuelle

En 2011, le pôle réunit une quinzaine de personnes issues de différentes directions¹ au sein de l'établissement. Cinq personnes y travaillent à temps plein.

**La présentation du pôle santé sexuelle par l'INPES :
« Une approche positive et respectueuse de la sexualité »**

« L'action de l'Inpes en matière de santé sexuelle est organisée autour de trois grandes orientations complémentaires :

- la promotion de la santé sexuelle (appréhender la sexualité de façon globale et positive)
- la prévention des risques sexuels
- le dépistage des infections

Chaque orientation se décline ensuite en populations prioritaires (grand public, jeunes, LGBT - lesbiennes, gays, bisexuels, trans -, Français des départements d'outre-mer, migrants, professionnels de santé, etc.).

interviewées en 2011, deux sont de jeunes diplômées, expertes en communication publique, et sont responsables chacune de la communication contraception et VIH/IST, les deux thèmes les plus importants du pôle santé sexuelle. Le responsable du pôle connaît lui une carrière plus longue au sein de l'établissement et avait déjà la responsabilité du pôle VIH/IST avant la restructuration de 2010.

¹ Il existe 4 directions au sein de l'INPES : direction générale, direction des programmes (dont le pôle santé sexuelle fait partie), direction des affaires scientifiques, et direction de l'information et de la communication.

L'Inpes agit sur plusieurs facteurs :

- les connaissances et le niveau d'information (sur le développement sexuel, les risques associés à des rapports non protégés, les moyens de se protéger et leurs modalités d'accès)
- les attitudes et valeurs favorables à la santé sexuelle (ouverture d'esprit, respect de soi et d'autrui, estime de soi, attitude dénuée de jugement de valeur négatif, sens des responsabilités)
- les aptitudes et compétences personnelles (esprit critique, communication et négociation, prise de décision, affirmation de soi, confiance, capacité à assumer des responsabilités, capacité à poser des questions et à chercher de l'aide, empathie)
- un environnement social favorable à la santé sexuelle

Pour atteindre ces objectifs, l'Inpes intervient selon différentes modalités :

- le soutien à la réalisation d'études et de recherche
- la réalisation de campagnes nationales et de campagnes dans les Territoires d'outre-mer
- la diffusion de documents imprimés de type brochures, dépliants, affiches, etc.
- la mise à disposition de préservatifs féminins et masculins et de gel
- un soutien financier et méthodologique aux associations dans une logique de complémentarité avec ses missions et ses actions

- par un soutien aux dispositifs de services de prévention et d'aide à distance en santé (écoute téléphonique et site internet) : Fil santé jeunes, Sida Info Service et Ligne Azur, qui contribuent de manière transversale à l'ensemble de ses actions dans le domaine de la santé sexuelle. »

Source: site officiel de l'INPES, page datée du 30 décembre 2012
<[http://www.inpes.sante.fr/10000/themes/information sexuelle/in dex.asp](http://www.inpes.sante.fr/10000/themes/information_sexuelle/in dex.asp)>, dernière consultation le 25/07/2015.

Ces transformations des conceptions de l'action publique en matière d'information et d'éducation sexuelle traduisent chacune des « cultures politiques de la santé publique » (Dozon, Fassin, 2001) différentes. Avec la promotion de la santé sexuelle, l'approche préventive qui dominait dans l'éducation sanitaire et sociale n'est pas délaissée mais se retrouve intégrée dans une conception bien plus vaste de l'action sanitaire qui doit désormais favoriser la « préservation du capital santé de chacun » en favorisant son bien-être et son épanouissement personnel (circulaire du MEN, 2003b).

Or la santé publique n'est pas seulement un langage, une rhétorique, une façon de nommer : elle a des effets concrets sur la façon dont les acteurs institutionnels se représentent les problèmes et construisent la réalité sur laquelle il s'agit d'agir. Construire un champ d'intervention, c'est construire une représentation des problèmes publics sur lesquels les acteurs étatiques cherchent à agir. Le développement suivant propose de s'intéresser aux liens entre la construction de l'éducation sexuelle comme champ d'intervention en santé publique, et les représentations des problèmes et des objectifs assignés aux politiques publiques.

2. LES EFFETS DE LA SANITARISATION DES ENJEUX RELATIFS À L'ÉGALITÉ SUR LA CONSTRUCTION DES PROBLÈMES PUBLICS

Il s'agit ici de s'interroger sur les conséquences de l'orientation sanitaire sur les objectifs d'éducation à la sexualité en prenant comme entrée deux thématiques pensées au travers de la « santé sexuelle » : la lutte contre l'homophobie intégrée en 2008 dans un « plan santé jeune », et la « *prévention* et le *traitement* des violences sexuelles » qui a fait l'objet d'une publication du ministère de l'Éducation nationale en 2002 (DGESCO, 2002).

Je souhaite montrer ici comment la santé n'est pas qu'un champ d'intervention, elle apparaît comme une *ressource instrumentale*, un langage qui crée du consensus. Je reprends cette notion de « ressource instrumentale » dans le sens où l'a mobilisé Cécile Chartrain dans ses analyses sur les politiques de prévention du sida. Elle montre comment la cible « jeune » s'est imposée à la fin des années quatre-vingt comme un « champ d'intervention et [une] ressource instrumentale » des politiques de santé publique car elle permettait de généraliser la cause du sida à l'ensemble de la population dans un contexte où cette maladie « était trop associée à des groupes incarnant des trajectoires de vie "marginales" (homosexuels, toxicomanes...) pour susciter une identification collective » (Chartrain, 2010 : 81). La cible « jeune » a alors été choisie de manière stratégique : « les jeunes renvoient à la famille, à l'école et donc à l'intérêt de tous. Toute l'ambiguïté de l'adolescence et de la jeunesse se situe là. Elles permettent de contourner les oppositions en établissant un minimum de "consensus" tout à fait précaire sur l'association "risque des jeunes" et intérêt public de lutte contre le sida » (Thiaudière, 1999). La construction du « risque des jeunes » est ainsi apparue comme une « ressource culturelle » (Calvez, 2001) : loin d'avoir été construite de façon « rationnelle » fondée sur des données épidémiologiques¹, la cible « jeune » a été stratégiquement choisie en fonction des représentations négatives des populations statistiquement plus atteintes, afin de faire de la prévention du sida une cause nationale.

¹ Les jeunes ne sont pas la population prioritairement atteinte par l'épidémie.

Pour l'éducation à la sexualité, c'est la santé et son vocabulaire qui apparaissent comme une ressource instrumentale pour créer un terrain d'entente entre les promoteurs d'une éducation sexuelle en milieu scolaire et ses opposants.

Il s'agit alors de voir, pour chacune des deux thématiques – lutte contre l'homophobie et prévention des violences sexuelles – quelle forme prend la « sanitarisation » et quelles conséquences cela a sur la façon dont sont « traités » les problèmes.

2.1 La lutte contre l'homophobie : lutter contre les discriminations ou promouvoir la santé ?

La « lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes » fait partie des objectifs de l'éducation sexuelle depuis la circulaire de 2003. Mais perdu dans une liste d'objectifs multiples, la lutte contre l'homophobie ne fait pas l'objet d'une mobilisation spécifique des pouvoirs publics avant 2008.

C'est seulement quand le ministère de la Santé inscrit la « lutte contre la souffrance psychique liée à l'homosexualité » dans le Plan « santé des jeunes » en février 2008¹ que l'homophobie devient l'objet d'un programme d'action spécifique dans les établissements scolaires : la circulaire de la rentrée 2008 fait de la lutte contre l'homophobie une des orientations nationales prioritaires de l'année scolaire 2008/2009. Une campagne nationale de promotion de la ligne téléphonique Azur – un service d'écoute destiné aux personnes qui se posent des questions sur leur orientation sexuelle – est alors lancée dans tous les lycées, et dans les collèges les années suivantes.

¹ Le Plan « santé des jeunes » a été présenté par la Ministre de la Santé, Roselyne Bachelot, en février 2008. Il vise plus particulièrement le public des 16-25 ans et propose une série de mesures à développer, dont des mesures concernant spécifiquement les adolescent-e-s LGBT : « un dispositif de repérage et la prévention de la crise suicidaire et de la souffrance psychique chez les jeunes, plus particulièrement chez les jeunes homosexuels, sera mis en place » (p.5).

L'impulsion vient donc du côté du ministère de la Santé, pour être ensuite relayée par le ministère de l'Éducation nationale. C'est avant tout en tant qu'enjeu de santé publique que l'homophobie devient une préoccupation : c'est parce que celle-ci est décrite comme une des principales causes du suicide chez les jeunes qu'elle devient l'objet d'une action publique alliant ministère de la Santé et ministère de l'Éducation nationale.

Comment les experts et chargés de mission de l'INPES et de la DGESCO ont-ils intégré la lutte contre l'homophobie dans leurs objectifs ? Quelle réponse institutionnelle au désordre que provoque l'entrée des « questions sexuelles » dans l'Éducation nationale ?

- Le corps souffrant comme justification politique

La controverse autour du dessin-animé *Le baiser de la lune* (Watel, 2010) permet de donner des éléments de réponse. Il s'agit d'un court-métrage d'animation sur l'homosexualité destiné aux élèves des écoles primaire qui raconte une histoire d'amour entre un poisson-lune et un poisson-chat. Ce dessin-animé n'a pas reçu le soutien du Ministre de l'Éducation nationale, suite à la mobilisation de nombreuses associations catholiques qui qualifièrent *Le baiser de la lune* d'« incitation à l'homosexualité ». L'homosexualité y est abordée et présentée comme une sexualité parmi les autres, sous un angle positif et dans un objectif d'égalité des sexualités. Le ministère recule estimant qu'il est trop tôt pour aborder l'homosexualité en primaire¹.

En revanche, l'homophobie comme problème de santé publique peut légitimer la lutte contre l'homophobie dans les séances en éducation à la sexualité. En 2010, l'INPES intègre la lutte contre l'homophobie dans une « stratégie de promotion de la santé globale (à la croisée de ses programmes "Santé des jeunes" et "Santé mentale") », qui contribue à créer pour tous les jeunes des milieux favorables à leur épanouissement, et à

¹ Je dis oui à la lutte contre l'homophobie, oui à la lutte contre les discriminations, oui à la sensibilisation de nos lycéens et de nos collégiens, [...] je pense que traiter de ces sujets en primaire, cela me semble prématuré », déclare le Ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel sur RMC (3 février 2010).

prévenir en amont la survenue de nombreux risques (comme le risque suicidaire ou encore les usages nocifs de substances psychoactives) » (Beck *et al*, 2010 : 8). Cet extrait est issu d'un livret d'information de l'INPES à destination des professionnels qui encadrent les « jeunes » et qui traite spécifiquement du sujet suivant : *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire* (Beck *et al*, 2010).

Le malaise provoqué par le dessin-animé *Le baiser de la lune* montre que lorsque l'homosexualité est montrée aux enfants sous un jour positif (une relation amoureuse) et menace alors l'ordre sexuel, la santé offre un terrain consensuel pour parler de l'homosexualité en classe : dans le livret d'information de l'INPES, les discriminations homophobes sont néfastes pour la santé mentale des jeunes homosexuels et les rendent plus vulnérables face au risque suicidaire. Il s'agit alors de « prévenir » les violences homophobes et les conduites à risques.

Cette classification de la lutte contre l'homophobie dans le champ de la santé publique et de la santé mentale va dans le sens de l'hypothèse formulée par Didier Fassin lorsqu'il suggère que pour de nombreux champs d'action publique qui ne relèvent pas *a priori* du domaine sanitaire, « la santé est apparue comme le mode d'approche le plus légitime, ou tout du moins le plus politiquement acceptable. Là où les manifestations de la violence et de l'inégalité menacent la paix sociale, la santé offre un terrain consensuel » (Fassin, 2005 : 176). Il étaye cette hypothèse en montrant comment un programme d'action sanitaire au sein d'une politique de la ville en destination d'un quartier « en difficulté » a permis de légitimer une prise en charge des toxicomanes, en transformant l'usager de drogue en potentielle victime : avec le programme visant la « réduction des risques pour les usagers de drogue par voie intraveineuse », le toxicomane n'est plus un criminel déviant mais un *individu qui a besoin de soin*. « Le corps souffrant, malade ou menacé, se trouve ainsi doté d'une légitimité qui transcende, au moins jusqu'à un certain point, les préjugés sur la déviance des toxicomanes, [...] devenant par conséquent une ressource pour les interventions publiques en direction de ces catégories » (Fassin, 2005 : 176). C'est cette « *reconnaissance politique du corps et de sa souffrance par la société* » (2005 : 180) que Didier Fassin appelle « biolégitimité ».

L'entrée de la lutte contre l'homophobie dans la politique d'éducation à la sexualité s'inscrit dans cette « biolégitimité » en faisant du corps souffrant la justification de la prise en charge par les pouvoirs publics du problème de l'homophobie. C'est effectivement la reconnaissance de la souffrance provoquée par l'homophobie et du risque suicidaire qu'elle provoque qui permet d'en faire un problème de santé publique. C'est en arguant de la souffrance que le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel présente la nécessité de la Ligne Azur :

« Nous connaissons aussi la souffrance de celles et ceux qui s'interrogent sur leur sexualité. Voilà pourquoi j'ai tenu à ce que l'Éducation nationale lance dès le mois de mars une nouvelle campagne d'information sur la ligne Azur dans tous les lycées et les collèges. Il s'agit de faire connaître ce numéro d'écoute à ceux qui se posent des questions sur leurs préférences sexuelles. Il s'agit aussi de leur offrir un espace de partage, de dialogue et d'écoute pour combattre le repli sur soi, l'isolement et la peur du regard des autres. Dans le cadre du plan santé que je prépare, je tiens à intégrer un volet sur le bien-être et l'équilibre psychique des adolescents. Il me paraît dès lors essentiel de mettre en place un accompagnement plus personnalisé pour *les jeunes en souffrance*, notamment parce qu'ils s'interrogent »¹.

Le taux de suicide des jeunes LGBT est ainsi devenu une préoccupation de santé publique avec le plan « santé des jeunes 2008 », au sein duquel est annoncé la mise en place d'une « campagne d'information pour combattre le mal-être des jeunes homosexuels qui peut conduire à des idées suicidaires »². Le risque suicidaire apparaît

1 Source : <http://www.ligneazur.org/article.php3?id_article=234>, dernière visite le 30 juillet 2011.

2 Plan « santé des jeunes » du ministère de la Santé, février 2008, disponible sur Internet : <<http://www.sante-jeunesse-sports.gouv.fr/presentation-du-plan-sante-des-jeunes,474.html>> (dernière consultation le 23 mai 2013). « 25 % des garçons accueillis pour suicide évoquent leur homosexualité pour la première fois après la tentative. De plus la synthèse de plusieurs études récentes permet de constater que si, chez les 12-25 ans, les sujets homo, bi ou transsexuels représentent 6 % de la population générale masculine, ils

comme une catégorie de gestion publique des questions liées à l'homophobie. Pour Marcel Calvez, qui s'est intéressé à l'usage de la notion de risque dans les politiques de prévention du sida, le « risque » doit en effet avant tout être considéré comme une *catégorie de gestion publique* des questions de santé, certes issue du savoir épidémiologique, mais utilisée de façon bien plus large : « Non seulement le risque renvoie à une connaissance d'une pathologie, de sa transmission et de son évolution, mais il est aussi une catégorie centrale dans la gestion des problèmes publics ; on le retrouve ainsi dans des domaines aussi divers que la conduite automobile, l'alimentation humaine, la pollution de l'environnement, les conditions de travail ou les comportements sexuels » (Calvez, 2001 : 130).

- La sanitarisation de l'homophobie

On trouve une illustration de la sanitarisation de l'homophobie dans les outils pédagogiques produits par l'INPES. Suite au « Plan santé jeune 2008 », l'INPES a mis au point un outil d'intervention pédagogique à destination du milieu scolaire intitulé « Jeune et homo sous le regard des autres ». Il s'agit d'un DVD de cinq courts-métrages sur le thème de l'homophobie, agrémenté d'un livret d'accompagnement pour guider les discussions en classe. La discrimination y est présentée comme « *vecteur principal de souffrance psychique* » (Housseau *et al*, 2010 : 11).

La discrimination n'est donc pas niée ou invisibilisée, le terme est bien employé dans les documents de l'INPES. Mais elle est pensée et définie dans le cadre d'un programme de santé. Les auteurs du guide de l'INPES sur la prévention du risque suicidaire des minorités sexuelles envisagent ainsi une sensibilisation aux discriminations qui trouveraient sa place au sein des programmes de prévention des risques :

constituent 50 % de l'ensemble des garçons décédés par suicide pour la même tranche d'âge » (extrait de la présentation du Plan santé jeune, p.26).

« Dans le cadre général de la prévention du suicide, la solution que nous recommandons (en direction des jeunes dès le collège) est de mettre en place, outre les sessions de sensibilisation aux discriminations (dont l'homophobie et le sexisme), des programmes de promotion des habiletés d'adaptation. Ces programmes, ayant pour but de *prévenir divers problèmes ou comportements à risques* (tels que les différentes formes d'agressivité, la dépression, l'anxiété, la consommation d'alcool ou d'autres substances psychoactives, qui sont autant de conditions associées aux suicides), se sont révélés efficaces. *Des sessions sur les discriminations trouveraient très bien leur place au sein de tels programmes.* » (p.84-85).

Les conséquences de cette approche sont de traduire des actions de sensibilisation sur les discriminations dans des programmes de prévention des risques centrés sur l'individu et ses « habiletés d'adaptation » en milieu hostile. Il n'y a pas invisibilisation des discriminations mais une sanitarisation de la façon de se représenter le problème de l'homophobie et de la façon d'y répondre. Dans cette approche, la lutte contre l'homophobie vise à favoriser l'apparition de « compétences psychosociales »¹ et se fonde sur l'individu-victime : le but principal devient d'œuvrer au bien-être par le développement personnel et favoriser l'estime de soi. La sanitarisation de l'homophobie a pour conséquence le développement d'une approche centrée sur l'*individu*, plutôt que d'adopter une compréhension globale, politique et sociale de ce que recouvrent les discriminations homophobes.

Si l'homosexualité a été retirée de la liste des maladies mentales de l'OMS en 1993, l'homophobie est ainsi considérée aujourd'hui comme un problème de santé publique. Entre le financement de la Ligne Azur, la production d'un outil pédagogique spécifiquement consacré à la lutte contre l'homophobie (Housseau *et al*, 2010), et la publication d'un livre d'expertise sur le risque suicidaire des minorités sexuelles (Beck *et al*, 2010), l'INPES a ancré la lutte contre l'homophobie comme un enjeu de santé

¹ Celles-ci seront abordées en détail dans le chapitre suivant.

publique en prenant le corps souffrant des adolescents LGBT (suicide, VIH), comme « ressource pour les interventions publiques en direction de ces catégories » (Fassin, 2005 : 176). C'en est également une pour les acteurs associatifs qui mobilisent de plus en plus la notion de risque suicidaire pour justifier leurs interventions de lutte contre l'homophobie en milieu scolaire.

- Les associations agréées pour la lutte contre l'homophobie : de l'égalité à la santé des jeunes ?

Si l'association *SOS homophobie* se place ouvertement sur le terrain de la lutte contre les discriminations et contre les violences homophobes, lesbophobes, biphobes et transphobes, les deux autres associations qui ont obtenu l'agrément national ont choisi une autre stratégie : celle de la santé sexuelle.

Estim' fait des interventions qui portent sur la sexualité et les discriminations. Bien que le terme de « lutte contre les discriminations » n'ait pas tout à fait disparu de la façon dont l'association se présente, l'accent est mis sur les problématiques relatives au mal être, au suicide et aux conduites à risques des adolescents LGBT. Le but de l'association est de *renforcer l'estime de soi* des « jeunes » afin de prévenir les comportements à risque

« Malgré une plus grande médiatisation des questions de sexualité, d'orientation sexuelle, d'identité de genre, les jeunes continuent à se sentir seuls, n'osent pas poser leurs questions, ils rencontrent, pour certains, des difficultés : tentatives de suicide (taux de suicide élevé, a fortiori chez les jeunes homosexuel-les), comportements à risque (drogue, tabac, alcool), recrudescence des contaminations par le VIH »¹.

¹ Extrait du site Internet de l'association *Estim'*, « Constats et but » : <http://www.estim-asso.org>, consulté le 23 mai 2013.

Du côté de *Contact*, association qui vise à favoriser le dialogue entre les personnes LGBT et leurs parents, on retrouve cette même focale sur la question du suicide et des comportements à risque.

« De plus en plus de recherches mettent en évidence que la difficulté à accepter son orientation sexuelle serait une des toutes premières causes de suicide des adolescents, concernant 30 à 50% des jeunes qui tentent de se suicider (sources ci-dessous, dans la partie "recherches").

L'homophobie intériorisée est aussi souvent à l'origine de difficultés diverses : consommation de drogues, mauvaise estime de soi, dépressions, conduites à risques, absentéisme scolaire... »¹.

Le point commun dans le positionnement des associations *Estim'* et *Contact* est de mettre en avant la problématique de la souffrance psychique individuelle que provoque l'homophobie sans mettre l'accent sur les violences homophobes comme problématique sociétale : il s'agit plutôt de montrer la nécessité d'intervenir auprès des « jeunes » pour renforcer leur estime de soi afin qu'ils et elles ne mettent pas leur vie ou leur santé en danger.

Cet objectif de prévention des risques est en cohérence avec celui de leurs partenaires et financeurs institutionnels qui œuvrent dans le champ de l'éducation à la santé. Pour *Estim'*, les subventions proviennent de l'Union Caisse régionale des caisses d'assurance maladie d'Île-de-France, de la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales d'Île-de-France, du Groupement régional de santé publique qui coordonne le schéma régional pour l'éducation à la santé. Cette stratégie de positionnement dans le champ de l'éducation à la santé plutôt que dans celui de l'éducation à l'égalité entre ainsi en cohérence avec la façon dont les institutions étatiques problématifient la lutte contre

1 Extrait du site Internet de l'association Contact, « présentation de nos interventions scolaire » : <http://www.asso-contact.org/intervention-scolaire/presentation-homophobie.html>, consulté le 23 mai 2013.

l'homophobie comme *champ d'intervention* relatif à la santé sexuelle. La santé sexuelle devient alors une *ressource instrumentale* pour les acteurs associatifs qui y trouve un moyen de légitimer la nécessité de leurs actions dans un contexte où leur place et leur rôle dans l'éducation est contesté par d'autres acteurs.

- Neutraliser les controverses ?

Les mobilisations des associations catholiques et familiales contre les programmes de lutte contre l'homophobie¹ sont un élément de contexte à prendre en compte dans la formulation du problème de l'homophobie comme problème de santé publique.

L'entrée par la santé publique permet en effet aux institutions étatiques de minimiser le risque d'opposition à sa politique : des actions qui se présentent sous le registre de la promotion de la santé et de la prévention du suicide permettent une neutralisation des débats.

C'est une rhétorique qui a déjà été employée sur d'autres « problèmes », notamment au début des années 1990 dans la justification des programmes de prévention du sida. La santé, transformée en « valeur » par les promoteurs des politiques de prévention du sida et de promotion du préservatif, a permis un arbitrage nouveau des valeurs entre « outrage à la pudeur » et « priorité de santé publique ».

¹ Pour la *Confédération nationale des associations familiales catholiques*, la lutte contre l'homophobie à l'École porte atteinte à la « neutralité et à la « liberté de conscience ». En novembre 2012, la CNAFC réussit à faire reconnaître par le tribunal administratif la non-conformité de l'association *SOS homophobie* à intervenir dans les établissements scolaires : l'association perd son agrément national suite à la décision du tribunal qui juge qu'un document de travail intitulé « module de sensibilisation » est « insuffisamment nuancé pour ne pas porter atteinte au principe de neutralité » (tribunal administratif de Paris, décision du 23 novembre 2012 relative à l'agrément national de *SOS homophobie*). Suite à ce jugement, l'association a déposé à nouveau une demande d'agrément au ministère de l'Éducation nationale qu'elle a obtenu quelques mois plus tard (fin mai 2013).

Quand la santé fait revoir la définition de la pornographie

Dans le contexte de l'épidémie du sida, les préoccupations sanitaires des institutions étatiques font revoir la définition de la pornographie.

Afin de neutraliser les oppositions catholiques qui jugent « pornographiques » les représentations graphiques de la sexualité dans une brochure sur la prévention du sida, le Ministre de la santé choisit de mettre fin à cette polémique portée par les Associations familiales catholiques et relayée à l'Assemblée nationale par Christine Boutin. La députée critiquait « le caractère à la limite du pornographique et du licencieux » d'une brochure sur la sexualité et le sida distribuée aux lycéens. La Ministre lui répond qu'il faut « privilégier, au-delà d'autres considérations, la valeur que constitue le droit à la santé » (Bulletin Officiel du 18 janvier 1993, question n°65270 du 14 décembre 1992).

Le contexte de mobilisations sociales influence le travail des administrations centrales dans l'avancée des dossiers.

Océane, responsable du dossier prévention des discriminations et de l'égalité fille/garçon à la DGESCO, insiste beaucoup sur ce qui pour elle est une difficulté majeure : faire avancer le dossier prévention des LGBTphobies dans le contexte des mobilisations de la *Manif pour tous* et des *Journées de retrait*. Cela a par exemple

retardé le lancement de la campagne de la *Ligne Azur*, pendant deux années consécutives (la première année à cause des *Journées de retrait*, la seconde par rapport à une action judiciaire engagée par la *Confédération Nationale des Associations Familiales Catholiques*) :

« L'année dernière on s'est trouvé au milieu des *Journées de retrait* de l'école qui ont été l'occasion de la très grande confusion que vous savez entre éducation à l'égalité et incitation à la débauche [*rire*]. C'est malheureux mais... Les travaux d'élaboration de la campagne *Ligne azur* ont été très fortement perturbés par ça. Du coup le calendrier a été repoussé, et une campagne qui arrive en mai/juin dans un établissement, c'est un peu tard... [...] L'année dernière on s'était dit qu'on allait lancer la campagne début janvier, et puis il y a eu vraiment un mauvais concours de circonstances... Et puis cette année il y a eu un mauvais concours de circonstances parce que le conseil d'État a jugé une requête de la *Confédération nationale des associations familiales catholiques* qui se plaignait de la manière dont le ministère faisait la promotion du dispositif *Ligne azur*. Donc on s'est trouvé à nouveau coincé par ça. C'est compliqué parce qu'il y a quand même des forces sociales, de la résistance sociale, qui fait qu'on est entravée dans notre action administrative. C'est vraiment... C'est compliqué » (Océane, responsable du dossier prévention des discriminations et de l'égalité fille/garçon, DGESCO).

Les contestations sociales ne modifient pas seulement la mise en œuvre des actions : elles jouent par anticipation sur les actions à venir, même si leur nécessité est reconnue. C'est le cas de la prévention de la transphobie, qui de l'aveu d'Océane, est complètement absente car le « terrain est trop miné » :

Océane : « on travaille très peu sur la transphobie. Et puis alors on évite de parler d'identité de genre car c'est trop... pff... On se trouve inutilement la cible d'attaques qui sont à mon avis complètement infondées. Il y a trop d'ambiguïté, le terrain est trop miné pour que l'on puisse actuellement, au ministère de l'Éducation nationale, dire que l'on va travailler sur l'identité de genre. De fait, c'est fait quand ça doit être fait mais ce n'est pas affiché en tant que tel. Sur la dernière campagne de la *Ligne azur*, on avait repris les termes du code pénal qui parle d'identité et d'orientation sexuelle comme critère de discriminations. On sait très bien que les associations, une partie des associations, sont insatisfaites de cette expression du code pénal qui parle d'identité sexuelle, mais nous on s'est arrêté à ça ».

La hiérarchie des objectifs suit ainsi une organisation stratégique qui s'adapte par anticipation des mobilisations et des contestations. C'est le cas pour la transphobie comme l'explique Océane, mais c'est en réalité le cas pour les LGBTphobies en général, qui ne sont pas affichées explicitement comme une mission au sein des académies (il n'existe pas de « référent LGBTphobie » alors qu'il existe dans chaque académie un référent égalité fille/garçon), ni dans les textes au niveau national : la responsable du dossier éducation à la sexualité au Bureau de la santé de la DGESCO m'explique en effet que dans la dernière version du texte de la nouvelle circulaire en préparation, le terme de « LGBTphobie » a disparu. Lorsque que je l'interview en 2013, la nouvelle version de la circulaire sur l'éducation à la sexualité en cours d'écriture est bloquée depuis plus d'un an au niveau du cabinet ministériel et a fait l'objet de plusieurs réécriture – la responsable du dossier me dit avoir déjà six versions différentes sur son ordinateur.

Prise de notes pendant l'entretien non-enregistré : « Je lui demande pourquoi cette circulaire est bloqué depuis si longtemps. C'est à cause du contexte de la loi sur le mariage pour tous. Je lui demande plus précisément ce qui peut bloquer. Elle prend l'exemple du terme « LGBTphobies » qui apparaissait dans la première version du texte de la charte d'intervention, à la demande de

plusieurs associations. Le terme a été « retoqué » et remplacé par l'expression suivante : « et toutes les autres formes de discrimination ». « On ne sait pas comment les termes évoluent » explique la responsable du dossier (sous-entendu ce terme de LGBTphobie serait moins pérenne dans le temps que celui de « discrimination »).

Sous le prétexte de la compréhension des termes, les LGBTphobies ne sont plus nommées explicitement dans le nouveau projet de circulaire sur l'éducation à la sexualité.

Dans un contexte de tensions politiques, on voit comment la santé peut apparaître pour les acteurs étatiques comme une ressource pratique, voire une stratégie politique pour continuer à faire avancer des dossiers sur long terme. C'est également le cas sur un deuxième volet de l'éducation à la sexualité : la « prévention et le traitement des violences sexistes et sexuelles ».

2.2 Violences sexistes et sexuelles : un problème de santé publique ou d'égalité ?

Pour Clémentine, chargée de mission au service du droit des femmes, le choix de « passer par la santé » est une stratégie qu'elle utilise dans son travail relatif aux violences sexuelles :

« À l'Éducation nationale il parle éducation à la santé, c'est toute la prévention des risques... [...] Mais c'est vrai qu'en étant représentant de l'État, pour l'État pour justifier une politique *c'est plus facile de passer par la santé*, moi je le fais ici aussi pour que ça passe mieux. Quand vous pouvez prouver qu'il y a un risque en termes de santé publique et en termes de coût, sur les violences par exemple, c'est dingue, nous on passe par des études sur le coût des violences... » (Clémentine, chargée de mission santé des femmes, service du droit des femmes, Direction générale de la cohésion sociale).

Dès la circulaire de 1998, l'un des objectifs énoncés de l'éducation à la sexualité est d'adopter une démarche *préventive* à l'égard des violences sexuelles : il s'agit de développer à l'école « une prévention efficace du sida et des maladies sexuellement transmissibles, des *violences sexuelles* ou encore des grossesses non désirées » (MEN, 1998). La prévention des violences est déclinée de façon un peu plus détaillée dans la circulaire de 2003 : l'éducation à la sexualité doit œuvrer à la « protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles » et à la « lutte contre les préjugés sexistes » (MEN, 2003). Ces objectifs sont déclinés de manière plus précise dans deux documents publiés par le ministère, l'un paru en 2002, l'autre en 2010.

Le document de 2002 réalisé par le Bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention s'inscrit dans la droite ligne de la *promotion de la santé* en considérant le problème des violences sexuelles dans une optique de santé publique. Le document définit en effet une « culture de prévention des violences sexuelles » en ces termes :

- « – l'école inscrit la prévention des violences sexuelles dans un projet éducatif plus global de *promotion de la santé*, élaboré avec les différents acteurs concernés au sein de l'école;
- l'école accorde une place importante à la parole de l'élève, le reconnaît comme acteur de ses projets et lui offre un cadre propice au *développement de ses compétences face à des situations de risques* » (MEN, 2002b : 26 [je souligne])

Ces compétences font références « au champ plus large de l'éducation à la sexualité, voire de l'éducation à la santé » (2002b : 28). Il s'agit des compétences psychosociales¹ caractéristiques des démarches promotion de la santé : « s'estimer et s'affirmer » ; « être à l'aise dans les échanges avec les pairs » ; « connaître ses limites » ; etc. « Informations », « compétences » et « attitudes » sont les trois grandes catégories d'acquisition visés par les programmes de prévention de violences sexuelles.

¹ Voir le chapitre suivant pour une analyse des compétences psychosociales.

Pourtant, en 2010, un nouveau document est publié sur la thématique des violences sexuelles et opte pour un ancrage différent : la préface met en avant les objectifs de « promotion de l'égalité » et le terme de santé n'y apparaît qu'à la marge. Ce document est issu d'une collaboration entre le Bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention de la Direction générale de l'enseignement scolaire et du Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie personnelle et sociale du Service des droits des femmes et de l'égalité, rattaché à la direction générale de la cohésion sociale. La collaboration avec le Service du droit des femmes produit *un autre langage de l'action publique* et une autre conception du problème des violences sexuelles. Considérées dans ce document comme étant relative à la « promotion de l'égalité », les violences y sont définies comme des « comportements inacceptables et réprimés par la loi, car ce sont des *rapports de pouvoir* et de soumission qui vont à l'encontre de l'égalité et du respect de l'intégrité physique et psychique des personnes, bases fondamentales de tout rapport humain. » (2010 : 11).

Mais au même moment, c'est l'approche par la santé qui se fait une place dans les publications institutionnelles avec l'émergence de la thématique « violence et santé ». « Dès 1996, l'Assemblée Mondiale de la Santé déclare dans une résolution que la prévention de la violence est une priorité de Santé publique. En 2002, l'OMS publie son rapport mondial sur la violence et la santé et qualifie la prévention de la violence de "défi planétaire". » (Haut Comité de la santé publique, 2004). Les violences conjugales se retrouvent au côté des violences routières, ou encore de la prévention du suicide. Quelques années plus tard, un état des lieux sur la thématique « violence et santé » donne lieu à la publication d'un document important, qui aborde la question des violences sexuelles comme problème de santé publique. Le rapport propose « une optique de compréhension sanitaire large des problèmes en cause » (Beck *et al*, 2010b : 13). Parmi ses co-auteurs, on retrouve le statisticien et sociologue François Beck qui fait partie de l'INPES et a coécrit le guide sur la prévention du risque suicidaire chez les minorités sexuelles. L'INPES joue un rôle de diffusion de l'approche de la question des violences par la santé, qu'il s'agisse des violences homophobes ou des violences sexistes.

En 2007, la revue éditée par l'INPES publiait un dossier consacré à la thématique « violences et santé : quelles actions éducatives ? » et interviewait Étienne G. Krug, médecin qui a piloté le rapport Violence et Santé en 2002, « point de départ de l'action de l'OMS dans ce domaine » :

« Il y a urgence à attirer l'attention sur le fait que la violence est un problème de santé publique. Pour simplifier, dans de nombreux pays, la violence est réduite à une question liée à la justice et la répression. Or, des efforts sont importants dans le domaine de la prévention primaire, et la santé publique a un rôle à jouer » (INPES, 2007).

Cette approche n'est donc pas spécifique à la France et s'inscrit dans le contexte plus large de la diffusion par l'OMS de la promotion de la santé comme objectif et comme moyen d'action, qu'il s'agisse de harcèlement, de violence, d'accident de la route ou d'habitudes alimentaires. On retrouve ainsi des orientations similaires dans des pays voisins : en Suisse romande, un nouveau programme de prévention et de promotion de la santé intitulé « Sortir ensemble et se respecter » vise à éduquer les jeunes afin de prévenir les violences sexuelles dans le couple. Il est décrit comme « un outil prometteur pour induire progressivement un changement de comportement chez les jeunes et les aider à acquérir des *compétences positives* » (Depuy *et al*, 2013 : 153).

La classification des enjeux fait ainsi l'enjeu de luttes, et l'éducation à la santé apparaît pour plusieurs cas de thématiques controversées, comme une porte de sortie consensuelle (ou qui recherche du moins à établir le consensus). L'orientation sanitaire des programmes de lutte contre l'homophobie et de ceux qui concernent les violences sexistes et sexuelles relève alors d'un choix politique. Politique au sens où ce choix a des implications sur la manière dont sont traités les sujets, sur la nature des objectifs d'égalités reformulés dans une optique individualisante : il s'agit de ne pas ancrer ces violences dans des rapports sociaux. Les deux sujets sont abordés dans le cadre d'une éducation à la santé avec un traitement individuel centré sur le sujet, la promotion de la

santé et l'estime de soi. Mais ce choix est aussi politique dans un autre sens : celui d'une stratégie pour faire avancer des dossiers en contexte hostile. Pour maîtriser un sujet controversé, la « santé » fait passer la pilule.

Ces considérations sur les orientations des programmes de lutte contre l'homophobie et de lutte contre les violences sexistes et sexuelles rejoignent les conclusions de Didier Fassin et Jean-Pierre Dozon pour qui « le sanitaire est devenu l'un des lieux d'interprétation du monde social et d'énonciation du discours politique » (2001 : 7). En effet, la promotion de la « santé sexuelle » englobe des préoccupations qui dépassent le cadre de l'action sanitaire et qui pourraient tout aussi bien s'inscrire dans une action ayant pour enjeu l'égalité. C'est l'objet du chapitre suivant, dans lequel il s'agit d'analyser les luttes institutionnelles pour le cadrage d'une politique publique, entre santé et égalité.

CHAPITRE 2

ENTRE SANTÉ ET ÉGALITÉ Le cadrage politique comme enjeu de luttes

L'éducation à l'égalité a été un axe fort porté par la porte-parole du gouvernement et Ministre au Droit des femmes, Najat Vallaud Belkacem, avec une communication autour du programme ABCD de l'égalité. Il en a été de même à la fin des années 1990 avec Ségolène Royal qui pour la première fois inscrivait des objectifs politiques d'égalité dans l'éducation à la sexualité¹. Et pourtant, c'est sous une majorité UMP que la campagne de la *Ligne Azur* pour lutter contre l'homophobie a été lancée, soutenue par le Ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel. On retrouve ainsi des initiatives politiques relatives à l'éducation à la sexualité et à l'égalité sous différentes majorités gouvernementales. Mais les registres de justification ne sont pas les mêmes : les ministres socialistes insistent sur la valeur « égalité » alors que Luc Chatel choisit de mobiliser ici la santé.

Au-delà d'une question d'affichage politique, il s'agit d'un *langage politique*. Entre santé et égalité, les luttes institutionnelles et politiques entrent en concurrence pour orienter, à l'échelle nationale comme à l'échelle locale, la politique d'éducation à la sexualité.

Dans la circulaire de 2003 sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, les objectifs de santé publique – prévention du sida, contraception – côtoient ainsi les objectifs d'égalité et de lutte contre les discriminations. Mais loin d'être complémentaires, ces objectifs entrent souvent en concurrence : entre santé et égalité, la politique d'éducation à la sexualité est l'enjeu de luttes pour hiérarchiser ces objectifs. C'est un champ d'action

¹ Voir partie 1 / chapitre 2 / 2 : Des politisations en concurrence sur la question de l'accès des élèves mineures à la contraception d'urgence : droit des femmes contre droit des familles, santé des femmes contre « santé morale des jeunes » (1999-2003).

publique qui est *controversé*, dans le sens où les objectifs, les concepts utilisés, les problèmes identifiés ne sont pas figés mais font au contraire l'objet de luttes et de rapports de force à l'intérieur des institutions comme à l'extérieur.

Les rapports de force à « l'extérieur » ont fait l'objet d'un premier récit sur l'éducation sexuelle en France (partie 1). Il s'agit désormais d'éclairer les *logiques internes*, les luttes institutionnelles et politiques où s'affrontent différentes visions de l'éducation sexuelle. On a déjà vu que le champ sanitaire prédomine dans la construction de l'éducation sexuelle comme champ d'intervention, aujourd'hui synonyme de « promotion de la santé sexuelle » (partie 2 chapitre 1). Il s'agit de voir ici comment cette approche sanitaire s'est construite *en confrontation* avec d'autres façons de penser les enjeux et les orientations de l'éducation à la sexualité de la jeunesse. Car « la santé publique, loin de s'appliquer comme une doctrine, ne cesse d'avancer par compromis entre des injonctions contradictoires et des champs concurrents. [...] Faute de l'autorité dont elle se voudrait dotée, elle doit s'arranger avec les autres logiques, économiques ou politiques du monde social » (Dozon, Fassin, 2001 : 12).

L'agencement et l'affrontement de ces logiques sera dans un premier temps étudié à l'échelle *nationale*, dans les luttes de définitions des objectifs entre ministère de l'Éducation et ministère de la Santé, mais également au sein même d'un ministère dans une concurrence entre les bureaux qui le compose. Il s'agira ensuite de voir comment se traduisent ces confrontations d'orientations politiques dans le financement des associations de terrain, ainsi qu'à l'échelle *territoriale* dans l'organisation du travail administratif des chargées de mission à l'échelle de la région, du département ou de l'académie.

1. DES LOGIQUES EN CONCURRENCE : Luttres de territoires institutionnels sur les enjeux d'éducation sexuelle à l'échelle nationale.

L'action publique en matière d'éducation à la sexualité est le résultat d'un agencement complexe entre différents niveaux d'application, entre des acteurs multiples qui entrent en jeu dans sa mise en forme, sans compter les marges de manœuvre et de réappropriation des objectifs dont disposent les « acteurs publics du premier degré » (Belorgey, 2012). Si de nombreuses recherches ont étudié la complexité de ces mécanismes d'agencement des acteurs et de superposition des échelles des politiques publiques, plus rares sont les analyses qui se sont concentrées sur les processus de *combinaison des secteurs d'intervention étatique*. Les politiques d'éducation à la santé en milieu scolaire ont cette particularité de transgresser la répartition traditionnelle des champs d'intervention étatique : l'enchevêtrement des enjeux de santé publique et d'Éducation nationale en fait un objet particulièrement intéressant pour étudier l'agencement des politiques publiques.

1.1 Une politique entre deux ministères

Dès les débuts de l'éducation sexuelle en milieu scolaire dans les années 1970, celle-ci fait l'objet d'une prise en charge simultanée du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé. D'une part, le ministre Joseph Fontanet signe une circulaire qui cadre cette nouvelle mission pour le personnel de l'Éducation nationale (MEN, 1973) ; d'autre part, le Ministre de la Santé préside le tout nouveau Conseil Supérieur d'Information Sexuelle (CSIS), qui a notamment pour mission de décerner les agréments étatiques aux associations de la société civile qui souhaitent intervenir dans les établissements scolaires.

Pendant les premières décennies, l'interministériel ne semble pas le mot d'ordre : les années 1990 sont l'exemple d'une avancée en parallèle des deux ministères avec la publication en 1993 d'un guide pour la formation des personnels de l'Éducation

nationale par la Direction générale de la Santé (Donval, Lesourd, 1993), et quelques années après la circulaire « Éducation à la sexualité et prévention du sida » (MEN, 1998) puis la première publications des guides du ministère de l'Éducation nationale en 2000. Dans la signature des guides, pas de mention de travail en commun.

Ce n'est que dans les années 2000 qu'un partenariat s'établit entre les deux ministères par la signature d'un contrat-cadre entre deux administrations. Au sein de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), c'est le Bureau de la Santé, de l'Action Sociale et de la Sécurité (BSASS) qui a pour mission de s'atteler à la mise en forme de l'éducation à la sexualité. Au ministère de la Santé, c'est l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) qui s'en charge. L'INPES a déjà fait l'objet d'une présentation¹, le BSASS est ici présenté au travers du parcours de Sophie, arrivée au Bureau au début des années 1990, qui a joué un rôle clé dans la formulation du nouveau projet d'éducation sexuelle (circulaire de 1998 et guides).

**Sophie, chargée du dossier « éducation à la sexualité » des années 1990 à 2012 :
le BSASS, ses missions, son parcours.**

Sophie : « Ma mission a évolué avec le temps. Quand je suis arrivée dans le bureau, il y avait tout ce qu'il y a autour de la santé des élèves. Dans ce cadre-là, il y a un certain nombre d'objectifs, qui ont évolué avec le temps, mais qui tournent autour de la prévention (globalement, la prévention des conduites à risques), l'éducation à la santé, tout ce qui est protection de l'enfance, et puis tout ce qui est accès aux soins.

¹ Cf. chapitre 1 de cette partie.

Ça ce ne sont pas mes missions, c'est le bureau en général. [...] Sur l'éducation à la santé, c'était déjà présent quand je suis arrivée : il y avait ce qu'on appelle des conférences inter-académiques qui avaient eu lieu à Montpellier sur l'éducation à la santé, et la prévention du sida avait déjà pris une place particulière, des instructions avaient été données – c'était de l'ordre de l'information simplement, et essentiellement fait par les médecins et les infirmières.

La structure du bureau a changé, il y avait d'abord deux grands pôles, moi je travaille dans l'un des deux, qui était essentiellement à l'époque vaccinations, protection de l'enfance. Et puis j'ai eu en charge non pas la prévention du sida tout de suite, mais plutôt ce qui concernait l'intégration des enfants atteints de maladies chroniques, les enfants séropositifs. La communauté scolaire se posait des questions, et donc on a commencé à faire une circulaire, « circulaire relative à l'intégration des enfants séropositifs ». Les inquiétudes étaient surtout autour de la prise de médicaments : comment donner ces médicaments chargés, est-ce que c'était à eux de le faire, comment le secret qui pouvait entourer d'autres questions de santé allait être levé de ce fait... C'est à partir de ce travail que j'ai été en charge, là aussi mes missions ont évolué, de tout ce qui touchait à la prévention du sida, qui a emmené sur l'éducation à la sexualité. Et ensuite plus largement j'ai eu en charge toutes les questions relatives à l'éducation à la santé, et tous les partenariats institutionnels et associatifs (conventions etc.) avec le ministère de la santé, l'INPES, le Sidaction... »

Aurore : « Et depuis quand avez-vous été nommée chargée du dossier éducation à la sexualité ? »

Sophie : « Alors en fait on ne nomme pas, on a un certain champ, et puis... en fonction des arrivées, des départs du bureau on essaie de donner un peu de cohérence aux missions de chacun. Au fur et à mesure ce bureau a été restructuré, au début c'était un énorme service, et puis après il s'est intégré, a évolué, et c'est devenu un bureau. Moi je l'ai toujours connu en tant que bureau.

J'ai d'abord travaillé sur des bilans des premières actions de prévention du sida qui étaient faites. J'y connaissais absolument rien, et puis voilà, j'ai fait une synthèse, et puis au fur et à mesure que je m'intéressais à ces questions-là on m'a donné l'intégralité du dossier. C'est à la fois un travail personnel mais aussi un travail d'équipe. Moi j'ai beaucoup travaillé avec Danièle C., avec le médecin Bérengère T. qui est formateur en éducation à la sexualité, qui est maintenant dans le bureau, qui vient du terrain aussi. Et voilà, donc ce n'est jamais le travail d'une seule personne ».

Pendant toute la décennie 1990, le BSASS met en place sa nouvelle politique d'éducation à la sexualité en tant qu'éducation à la santé dans un sens large. Le partenariat avec l'INPES, alors encore sous son nom de Comité français d'éducation pour la santé, est inexistant. C'est ce qu'affirme son président à la veille de la restructuration du CFES en INPES :

« Pour ce qui est des liens avec l'éducation nationale, je constate que le CFES a essayé de nouer des liens, avec peu de succès. Nous avons néanmoins le sentiment que les choses bougent depuis quelque temps ; il est ainsi à noter que le siège dédié à l'éducation nationale au sein du conseil d'administration du CFES est, depuis quelques mois, désormais occupé. Cela permet des échanges, mais les choses ne sont pas faciles : l'éducation pour la santé doit probablement être faite essentiellement par les enseignants, avec l'aide des médecins et infirmières scolaires, mais l'éducation à la santé ne s'improvise pas. Il faut donc apporter une formation réelle à ces personnels. A partir de là, la collaboration deviendra plus facile »¹.

La transformation de l'association (CFES) en établissement public administratif de l'État (INPES) s'accompagne de la signature d'une convention avec le ministère de l'Éducation nationale depuis 2003 qui indique que « la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et l'INPES conviennent de travailler ensemble dans le domaine de la prévention, de l'éducation à la santé et de la promotion de la santé auprès des enfants et des adolescents scolarisés » (MEN, 2003b). Parmi les sept domaines concernés, par ce contrat-cadre, on trouve « l'éducation à la sexualité, *notamment pour une prévention des infections sexuellement transmissibles, du sida et des grossesses non désirées* ».

L'éducation à la sexualité est ici amputée des problématiques égalitaristes (lutte contre les stéréotypes, etc.) qui sont pourtant spécifiquement énoncées dans les textes depuis la circulaire « Éducation à la sexualité et prévention du sida » de 1998. Le partenariat du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation est révélateur de la prédominance des préoccupations de santé publique ; il vient conforter le volet sanitaire au détriment des enjeux d'égalité.

¹ Audition de M. François de Paillerets, président du comité français d'éducation pour la santé dans le cadre du projet de loi relatif aux droits des malades et à la qualité du système de santé, rapport n° 174 (2001-2002) de MM. Francis Giraud, Gérard Dériot et Jean-Louis Lorrain, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 16 janvier 2002.

En quoi consiste plus précisément ce partenariat ? Si l'on en croit les articles de la convention signée, l'INPES et le BSASS sont amenés à travailler étroitement ensemble : développement d'actions en promotion de la santé, formation des personnels, créations d'outils pédagogiques, publications en commun, recherches, enquêtes et organisations de colloques et de séminaires... Pourtant, d'un côté comme de l'autre, les acteurs et actrices s'accordent pour dire que ce partenariat est plutôt informel et fonctionne « plus ou moins bien » :

« Ce partenariat n'est pas forcément toujours très formalisé... Par exemple on fait relire les documents qu'on produit... Il faut qu'on ait leur accord pour pouvoir être diffusé en établissement. Après leur relecture, on peut envoyer des courriers cosignés avec l'Éducation nationale qu'on adresse aux chefs d'établissement » (Responsable du pôle santé sexuelle, INPES)

« Sur un plan institutionnel il y a du lien. Après ça marche plus ou moins bien, parce que tu peux avoir l'INPES qui publie une brochure qui nous l'envoie la veille pour avoir le logo de l'Éducation nationale, et nous on dit "non on met pas notre logo là-dessus !" C'est pas sans difficulté non plus. Mais dans la théorie ça marche. » (Danièle, consultante en éducation à la sexualité, BSASS)

« Pour reprendre l'idée de la formalisation des partenariats et du fait qu'on se soit peut-être senti enfermé, c'est certain que les objectifs éducatifs et les objectifs de santé publique se rejoignent mais ne sont pas tout à fait les mêmes, donc quelques fois entre nos deux administrations il y a à la fois une concertation et une cohérence, mais il peut y avoir des hiatus, parce que *nous on ne veut pas être que sur le pathologique. On a entre guillemets "vendu" notre démarche d'éducation à la sexualité parce qu'on veut absolument que les objectifs éducatifs soient très présents.* [...] Il y a encore trop

d'établissements qui font des actions, mais pas une démarche éducative : ils font des actions de prévention (qui ont leur utilité, je ne dis pas que c'est pas utile car il faut que chacun fasse son chemin) mais qui continuent de faire des actions de prévention du sida, de prévention des grossesses... voilà on est dans les objectifs de santé publique. Alors maintenant j'espère que ces interventions évoquent d'autres choses concernant la sexualité. » (Sophie, responsable du dossier éducation à la sexualité, BSASS, [je souligne]).

Le partenariat pour les actrices du BSASS semble ainsi vécu comme une sorte de mal nécessaire, ou du moins un compromis : il favorise l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité, mais a tendance à mettre l'accent sur la prévention de comportements à risques (ce que Sophie nomme le « pathologique ») au détriment de l'éducation à la sexualité dans un sens plus global, comprenant les autres dimensions de la sexualité. Pourtant, interrogé sur l'approche privilégiée par l'INPES, le responsable du pôle santé sexuelle prend ses distances avec l'approche dite épidémiologique et centrée sur les comportements à risques :

« C'est important d'avoir *une approche vraiment globale*. Certes nous pouvons mettre l'accent sur des problèmes particuliers – en gros sur les jeunes ça va être préservatif, dépistage – mais comment dire... Le socle de nos actions, le liant de notre communication envers les jeunes, c'est de favoriser *une entrée positive dans la sexualité* : tous les coups de projecteurs qu'on fait c'est dans cette optique-là » (Responsable du pôle santé sexuelle, INPES [je souligne]).

Cette approche « globale » et « positive » correspond à celle dont se revendique à la fois l'INPES et le BSASS : la promotion de la santé. Cette stratégie d'action est donc partagée par les deux administrations, mais donne lieu à des interprétations différentes :

Danièle : « L'INPES est un établissement qui dépend directement de la DGS [direction générale de la santé]. [...] L'INPES, nous on le définit souvent comme *la vitrine de promotion de la santé* de la DGS, qui elle n'est pas forcément dans cette approche : elle est épidémio. La DGS elle est responsable des hôpitaux, de la sécu et tout, et donc elle est gérée avec le corps qui va avec (les médicaux, les universitaires, les laboratoires...). C'est compliqué parce que *le champ de la promotion de la santé c'est un champ de bataille* quelque part. Et économiquement c'est pas viable, ça ne rapporte rien, sauf si on considère le long terme. J'ai encore jamais vu des politiques s'intéresser sur la question du long terme.

Aurore : « Mais pourtant l'INPES ils sont vraiment sur le créneau "promotion de la santé" non ? Je pense aux deux livrets qu'ils ont publiés, "promouvoir la santé", et "éduquer à la santé"... »

Danièle : « Oui, ils sont tous venus nous piquer parce qu'on les a écrits entre autres avec eux ces livrets. Nous on avait déjà écrit des ouvrages bien avant eux. Après, c'est des guerres entre les universitaires etc., pour accaparer ce champ-là ».

« Discours bataille », pourrait reprendre Foucault : le discours sur l'éducation à la sexualité apparaît bien ici comme « un champ stratégique, où les éléments, les tactiques, les armes ne cessent de passer d'un camp à l'autre, de s'échanger entre les adversaires et de se retourner contre ceux-là mêmes qui les utilisent. [...] Ce n'est pas parce qu'on pense de manières différentes ou parce qu'on soutient des thèses contradictoires que les discours s'opposent. C'est d'abord parce que le discours est une arme de pouvoir, de contrôle, d'assujettissement qu'il est l'enjeu d'une lutte fondamentale » (Foucault, 2001a).

Le partenariat institutionnel qui consacre l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité comme composante de l'éducation à la santé ne semble pas répondre aux aspirations des médiatrices du BSASS qui œuvrent depuis les années quatre-vingt-dix. Interrogée sur les brochures pour les jeunes produites par l'INPES, Sophie se montre très réservée quant à la pertinence de ces outils (que l'Éducation nationale a pourtant « cosignée ») :

« Je ne suis pas très partante pour ce qui a été fait, mais bon c'était là, et puis il fallait utiliser les documents de l'INPES... [...] Il y a [ce document] par rapport à la progression des IST dans la population et chez les jeunes en particulier (la chlamydia notamment). Et on sait que ces IST sont une porte d'entrée pour aborder la contamination par le VIH. Donc voilà ils [l'INPES] veulent se prémunir de ça, ils ont actualisé un petit livre au titre pas très glamour, « le livre des IST » (*rire*). C'est quand même (*dubitative*)... Mais bon, c'est simple. On ne va pas dans les détails. En gros l'idée c'est le dépistage précoce. Et la prévention. »

Les deux administrations sont certes en partenariat, mais elles restent en concurrence. Sur quoi peut bien s'établir cette concurrence si chacun affirme œuvrer pour la « promotion de la santé » ? C'est en s'intéressant aux contenus et aux auteurs mobilisés dans les documents produits par le BSASS et dans ceux produits par l'INPES qu'on peut trouver un élément de réponse : les deux administrations ne mobilisent pas les mêmes expertises. Du côté des guides publiés par l'Éducation nationale, ce sont les savoirs psychologiques et psychanalytiques qui priment, alors que du côté de l'INPES, des statisticiens, des épidémiologistes et quelques sociologues produisent les supports destinés à former les professionnels. A titre d'exemple, le document sur *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire* a été rédigé par un statisticien et sociologue de l'INPES, un sociologue du centre Maurice Halbwachs, un épidémiologiste de l'Institut national d'études démographiques et une sociologue du centre de recherche médecine, science, santé et société. La concurrence entre les l'INPES et le BSASS se joue ainsi en partie sur *le terrain de l'expertise*.

Elle se joue également dans *une culture d'administration* différente : l'INPES est empreint de la culture du nouveau management public, avec son langage et ses valeurs – les « référentiels », « indicateurs », « freins et leviers » parcourent les productions de l'institut. Du côté du BSASS, les guides sur l'éducation à la sexualité se rapprochent plus du style de l'essai que de celui de la fiche technique.

Cette concurrence à l'échelle interinstitutionnelle se retrouve aussi en interne à la Direction générale de l'enseignement scolaire, sous une autre forme : l'éducation à la sexualité est-elle relative au Bureau de la santé ou à la nouvelle mission créée sur les discriminations et l'égalité homme/femme ?

1.2 Une politique entre deux bureaux : le Bureau de la santé et Bureau de l'égalité

Océane travaille à la Direction générale de l'enseignement scolaire au sein de la mission « prévention des discriminations et égalité fille/garçon ». La mission recoupe les « questions d'égalité hommes/femmes, de lutte contre les LGBTphobies, de lutte contre les discriminations fondées sur l'origine, ainsi que les questions de laïcité et d'intégration »¹. Elle est arrivée à ce poste en 2012. L'historique de cette mission témoigne du caractère très récent de la prise en compte des problématiques égalitaristes relatives au sexe et à l'orientation sexuelle par l'administration centrale :

« Avant de devenir une mission prévention des discriminations et égalité filles garçons, c'était une mission qui s'occupait de laïcité et d'intégration autour de la loi de 2004, la loi qui encadre le port des signes ostensiblement religieux. [...] Et ensuite c'est devenu une mission assez polymorphe avec pas beaucoup de moyens, parce qu'on est que deux. [...]. Il y avait aussi tout ce qui était prévention du racisme et de l'antisémitisme. Et puis après on s'est dit : il n'y a pas que des discriminations fondées sur l'origine ou l'appartenance religieuse. Donc quand a émergé la question de l'égalité filles-garçons, enfin émergé c'est

¹ Entretien avec Océane réalisé en février 2015.

un bien grand mot car cela faisait longtemps que cela avait émergé, mais quand il a fallu donner le dossier à une mission, ça a été donné à cette mission-là. Et ensuite on lui a donné aussi les LGBTphobies. C'est comme ça que ça s'est construit, par agrégat de sujets... » (Océane, mission prévention des discriminations et égalité fille garçon, BSASS).

Ce recoupement des thématiques s'est fait progressivement depuis 2004, et le déclencheur a été la loi sur le voile. L'institution s'empare du sujet de la prévention des discriminations sexistes dans une mission qui s'ouvre à l'occasion de la polémique sur le port du voile, enjeu qui a été construit comme un enjeu « féministe » par la sphère politique (Delphy, 2008). Quelques années plus tard, cette mission recouvre un ensemble de discriminations : racistes, sexistes, LGBTphobes.

Or, cet élargissement progressif des thématiques dévolues à cette mission entre en « concurrence » avec les dossiers gérés par le Bureau de la Santé, de l'Action Sociale et de la Sécurité. C'est le cas notamment de la lutte contre l'homophobie qui est annoncée comme l'un des objectifs de l'éducation à la sexualité par le BSASS, et qui est une mission dont Océane a également la charge. La lutte contre les LGBTphobies a été ajoutée à la mission d'Océane dans les suites de la première campagne de promotion de la Ligne Azur par le ministère en 2010/2011. La lutte contre l'homophobie est à cheval entre deux secteurs d'action de la Direction générale de l'enseignement scolaire :

« On travaille avec les associations qui sont agréées au niveau national, et qui interviennent pour *prévenir les LGBTphobies* à l'école. Mais au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire, dans nos groupes de travail il y a le Bureau de la santé, parce que le réseau des référents académiques en *éducation à la sexualité* est directement destinataire des informations sur les campagnes de prévention des LGBTphobies. » (Océane, mission prévention des discriminations et égalité fille garçon, BSASS).

La règle générale est cependant le travail en parallèle, avec d'un côté l'approche par les discriminations et de l'autre l'approche par la « santé globale ». En entretien avec la nouvelle chargée du dossier éducation à la sexualité au Bureau de la santé (qui remplace Sophie), la responsable m'explique que son bureau et la mission égalité ont plutôt avancé en parallèle mais qu' « ils vont de plus en plus être amenés à travailler ensemble »¹.

Travailler ensemble ou développer des approches en concurrence ? L'approche par l'égalité portée par la nouvelle mission égalité diffère de l'approche par la santé qui domine jusqu'à présent. Océane m'explique ainsi que pour elle, il faut « faire sortir » le dossier des discriminations du domaine sanitaire :

Océane : « Nous ici on a pour mission de faire sortir notre dossier sur les discriminations liées à l'orientation sexuelle du domaine de la santé »

Aurore : « Faire sortir ça du domaine de la santé ? »

Océane : « C'est pour ne pas médicaliser d'une part l'homosexualité et d'autre part la prévention de l'homophobie. [...] Ça paraît un peu compliqué aujourd'hui d'avoir une approche hygiéniste des questions liées à l'homophobie. C'est comme si on disait que l'éducation à la sexualité était uniquement une question de reproduction et de prévention des grossesses précoces et des maladies sexuellement transmissibles. Je ne sais pas dans le détail ce que font mes collègues, mais pour le coup la doctrine c'est pas celle-là du tout. Sur les LGBTphobies, on n'est pas sur "l'homosexualité n'est pas une maladie, les homosexuels ne sont pas des malades". On a dépassé ça. C'est dans ce sens-là » (Océane, mission prévention des discriminations et égalité fille garçon, BSASS).

¹ Entretien réalisé en juin 2014 avec la responsable du dossier éducation à la sexualité du BSASS suite à la retraite de Sophie en 2012.

Cette séparation entre d'un côté l'approche par l'égalité et de l'autre l'approche par la santé est soulignée par d'autres acteurs, partenaires associatifs pour l'éducation à la sexualité : pour la coprésidente du *Mouvement français pour le planning familial*, « c'est évident qu'il n'y a pas de volonté au niveau de l'institution, en tout cas au niveau de la DGESCO, de considérer que l'éducation à la sexualité et l'éducation à l'égalité doivent se travailler ensemble. On a vraiment l'impression que on a d'un côté les "éducations à" englobées dans une politique de santé, et de l'autre côté ce travail sur l'égalité. Pourquoi ces résistances ?... »¹. Elle donne comme exemple la séparation des thématiques dans deux groupes de travail : un groupe sur l'éducation à la sexualité piloté par le Bureau de la santé, l'autre sur la lutte contre l'homophobie piloté par la mission égalité :

Emmanuelle : « Dans ce groupe de travail [sur l'éducation à la sexualité] on a eu une intervention de Michel Teychené qui était à ce moment-là en train d'écrire son rapport sur l'homophobie dans les écoles, mais il y a eu un groupe de travail à part sur ces question-là. »

Aurore : « Au sein du groupe de travail ? »

Emmanuelle : « Un groupe de travail à côté. Et le *Planning* n'était pas invité. C'était que les associations qui sont spécifiquement sur ce sujet : Estim', SOS homophobie... [...] »

Aurore : « Et il y avait d'autres groupes de travail ou c'était le seul ? »

Emmanuelle : « C'était le seul. »

Aurore : « Donc il y a eu clairement une séparation des sujets. »

¹ Entretien avec Emmanuelle, coprésidente du MFPP, 2013.

Emmanuelle : « Voilà. Ce qui est quand même... Par contre moi je suis allé voir Teychené en lui disant que *j'étais surprise du clivage de ces thématiques*, alors que nous quand on travaille au *Planning* on travaille sur les questions de sexualités, on aborde ces questions-là. Du coup on a été auditionné par lui, on lui a expliqué comment on intervenait etc. » (Emmanuelle, coprésidente du MFPPF).

Emmanuelle essaie de créer du lien entre éducation à la sexualité et éducation à l'égalité : invitée à participer à un groupe de travail piloté par le BSASS qui réunissait entre 30 et 40 personnes pour refonder une « charte d'intervention », la coprésidente investit le territoire institutionnel pour faire sortir l'éducation sexuelle de l'éducation à la santé. A l'occasion de ce groupe de travail, elle rencontre une référente égalité au ministère de l'Éducation nationale avec qui elle entre en discussion pour faire inscrire l'éducation à la sexualité dans l'éducation à l'égalité :

Emmanuelle : « Ce qu'on a pu faire quand on l'a rencontré, c'est qu'on l'a interpellé sur les ABCD de l'égalité. On lui a demandé pourquoi ce nouveau dispositif, alors que l'éducation à la sexualité c'est quelque chose qui existe, qui est inscrit dans les textes, et pourquoi on s'appuie pas sur ça comme levier pour travailler sur les questions d'égalité ? L'idée c'était d'intervenir dans les écoles primaires et maternelles. Comme il y avait aussi au même moment la relance de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, du coup a été intégré l'éducation à la sexualité dans cette convention. C'est comme ça que ça s'est fait, via [la référente égalité], du coup ça a permis que l'éducation à la sexualité soit inscrite alors qu'elle ne l'était pas avant. »

Aurore : « Ça c'est sous votre impulsion ? »

Emmanuelle : « Dans *un rendez-vous à part du groupe de travail*, avec elle. »

Entre santé et égalité, l'éducation à la sexualité est l'enjeu de lutte et de négociations au cœur de l'administration centrale pour classer et hiérarchiser les objectifs.

Ces conflits, la routine institutionnelle cherche au contraire à les aplanir. L'exemple type de la gestion du dossier éducation à la sexualité est la façon dont a été mené le groupe de travail réuni en 2012 sur la volonté du ministre Vincent Peillon. Dans ce groupe, des acteurs de l'éducation à la sexualité qui n'ont pas les mêmes philosophies d'intervention, voire des acteurs qui se sont fait connaître pour leur opposition farouche aux ABCD de l'égalité – l'*UNI*, qui s'est illustré avec la création de l'*Observatoire de la théorie du genre*, était à la même table que le *MFPP* et *SOS homophobie*. Malgré la diversité des acteurs, les réunions sont pilotées de telle façon à produire du consensus et aplanir les conflits. C'est ce qui ressort de l'expérience d'Emmanuelle :

Emmanuelle : « C'était un travail avec beaucoup d'associations, des séances de deux heures à chaque fois, donc ça n'a pas été un travail de fond, de réécriture de la charte. On a pu dire des choses, mais grosso modo on sentait qu'il ne fallait pas trop toucher non plus aux choses existantes [...] »

Aurore : « Et j'ai eu la liste des associations qui ont été invité, et c'était quand même assez varié, j'ai vu qu'il y avait le mouvement du Nid ?... »

Emmanuelle : « On a jamais eu d'échanges sur le fond »

Aurore : « Est-ce que tu as identifié des points de tension dans les échanges ? »

Emmanuelle : « Des points de tensions... [*réfléchit*]. Oui, il y a eu des points de tension, mais si tu veux c'est dans un tel grand groupe, piloté en deux heures, et tu sentais que c'était piloté pour qu'il n'y ai pas beaucoup de débordements. Donc t'avais des prises de paroles, des "oui on prend note de... on va le noter... on va l'intégrer..." Mais... »

Aurore : « Quatre séances de 2h c'est ça ? »

Emmanuelle : « Oui, il me semble. J'ai vraiment eu le sentiment qu'on a pas été au fond des choses. Qu'il fallait faire ce groupe de travail parce qu'il y avait peut-être eu une directive qui disait qu'il fallait associer les partenaires »

La position d'Emmanuelle est intéressante car elle occupe plusieurs terrains institutionnels en tant qu'invitée ou membre. Elle fait en effet partie d'une nouvelle institution qui réussira peut-être à donner l'orientation qu'elle aimerait voir dans la politique d'éducation à la sexualité : il s'agit du Haut Conseil pour l'Égalité homme/femme, qui s'est emparé du sujet de l'éducation à la sexualité peu de temps après sa création en 2012. Les conflits resurgissent de façon plus frontale qu'en interne avec cette nouvelle institution qui œuvre à la promotion de l'égalité.

1.3 Les rapports de pouvoir entre institutions : quand le Haut Conseil pour l'Égalité fait revoir sa copie au ministère de l'Éducation nationale

Le *Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes* a été créé par décret du président de la République François Hollande le 3 janvier 2013, et institué auprès du Premier ministre. Il a pour mission « d'assurer la concertation avec la société civile et d'animer le débat public sur les grandes orientations de la politique des droits des femmes et de l'égalité »¹. Parmi ses commissions de travail, l'une porte sur la « santé, les droits sexuels et reproductifs » qui s'est saisie du dossier de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Les membres du HCE sont nommés par arrêté du Premier Ministre, sur conseil du Ministre du Droit des femmes. Ils sont sélectionnés en leur qualité de représentant d'une association de la société civile œuvrant pour l'égalité, ou en tant que personnalité compétente (chercheurs ou professionnels du secteur de l'égalité).

¹ Source: <<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/hcefh/presentation-et-missions/>> consulté le 7 août 2015.

Clémentine, membre de la commission du HCE qui s'occupe de l'éducation à la sexualité, fait partie de cette commission au titre de représentante du ministère du Droit des femmes où elle occupe le poste de chargée de mission « santé des femmes ». Elle explique que la création de cette institution interministérielle placée directement sous l'autorité du Premier Ministre instaure un rapport de force inédit pour donner du poids aux politiques d'égalité :

« Là par exemple pour moi c'est assez unique ce qui est en train de se passer, le HCE qui auditionne la Direction Générale de l'Enseignement scolaire !... Et puis quand la DGESCO dit : "on remet à jour le guide des formateurs en éducation à la sexualité" et que le HCE dit : "très bien on va le faire avec vous"! »

Clémentine fait référence à l'audition des fonctionnaires du BSASS sur la politique d'éducation à la sexualité. La commission a choisi d'auditionner également des professionnels et des chercheurs, séance à laquelle j'ai été invitée pour présenter une approche par le prisme du genre des guides publiés par l'Éducation nationale. Les membres de la commission partageaient en majorité un point de vue critique sur les perspectives adoptées par l'Éducation nationale. Parmi eux, deux chercheurs en sciences sociales, qui ont invité le ministère à refonder en profondeur les guides. Emmanuelle, également critique face à l'approche du ministère de l'Éducation, n'est cette-fois ci pas invitée mais membre de la commission en tant que coprésidente du MFPPF, ce qui lui donne un tout autre poids. Elle partage le point de vue des deux chercheurs :

Emmanuelle : « On a senti l'Éducation nationale très très mal à l'aise par rapport à ce "dépiantage" de leur guide, "dépiantage" qui va à l'encontre de ce qui est porté par l'Éducation nationale aujourd'hui : la question du genre n'est pas portée, il ne faut pas rêver, dans la façon dont c'est fait aujourd'hui ça arrange toujours que l'éducation à la sexualité se soit d'abord des questions de santé, de prévention, même si on part on parle "d'approche globale et positive" on reste toujours dans un cadre qui est bien défini... »

La critique d'Emmanuelle a cette fois-ci plus de poids que lorsqu'elle participait au « groupe de travail » piloté par le Bureau de la santé de la Direction générale de l'enseignement scolaire : le HCE parvient en effet à justifier la nécessité de refaire le guide. En entretien avec la responsable du dossier éducation à la sexualité du BSASS, elle confirme que c'est le HCE qui a proposé « l'actualisation du guide ». Clémentine, elle, n'en revient pas :

Clémentine : « J'ai appris des choses lors de l'audition de la DGESCO au HCE où ils ont annoncé plein de choses dont je n'étais pas au courant. Il faut être honnête on est souvent pas très associée, la DGESCO fait souvent les choses toutes seules. [...] C'est dans le cadre de ce groupe de travail qu'est venu la question du *Guide de formateur*. Moi je ne l'avais pas lu. Et c'est vrai que quand on le lit c'est très psy... Ça ne va pas ! [...] À la base je pense qu'ils ne voulaient pas complètement le réécrire ils voulaient simplement le remettre à jour mais ils se sont rendu compte avec le HCE qu'ils étaient un peu coincés et qu'ils allaient être obligés de le réécrire de façon plus profonde. Pour moi c'est assez unique qu'une instance comme le HCE puisse mettre son nez là-dedans et participer à la réécriture. Je ne sais pas ce que ça va donner, mais moi en tant que SDFE [service du droit des femmes], je n'ai jamais réussi ! »

Non seulement les représentants du Bureau de la santé de la DGESCO se retrouvent « coincés » devant des critiques qui portent sur le fond du guide et pas seulement sur une « actualisation », mais en plus ils sont auditionnés en tant qu'*invités* de la commission mais n'en sont pas membres. Le membre représentant de la DGESCO n'est autre que la responsable de la mission prévention des discriminations et égalité fille/garçon : le Bureau de la santé se retrouve donc marginalisé sur le sujet sur lequel il a pourtant la main au ministère de l'Éducation nationale. *L'approche par l'égalité* semble se frayer un chemin ; elle est en tout cas vivement encouragée par cette nouvelle instance de poids qu'est le HCE. Avec cet exemple de la réécriture des guides, on voit que

les luttes de territoires institutionnels ne sont pas seulement des luttes d'étiquetage ou de répartition : ce sont des *luttes politiques* qui déterminent l'orientation des programmes et les objectifs prioritaires poursuivis. Et ces luttes d'orientations politiques se rejouent à une autre échelle sur le terrain de la mise en œuvre.

2. LES ENJEUX POLITIQUES AU SEIN DES INSTITUTIONS ÉTATIQUES SUR LE TERRAIN

Il s'agit ici de voir comment les luttes d'orientations politiques au niveau national se rejouent au niveau des territoires au travers de deux vecteurs : d'une part, les moyens accordés aux acteurs de terrain à travers les choix de financement des associations ; d'autre part, le travail administratif à l'échelle territoriale qui peut renforcer (ou déjouer!) les orientations politiques nationales.

2.1 Logiques économiques, logique politiques : le financement des associations de terrain.

Les financements des associations qui interviennent sur le terrain se jouent à plusieurs niveaux. Pour les établissements d'information et les centres de planification¹, il s'agit de jongler entre les financements nationaux (répartis dans les territoires par le biais des Directions départementales de la cohésion sociale), et des financements locaux qui dépendent des politiques des conseils généraux et départementaux. Une troisième source de financement possible provient des Agences régionales de santé (ARS).

¹ « Les établissements d'information, de consultation et de conseil familial (EICCF) et les centres de planification ou d'éducation familiale (CPEF) trouvent une origine commune dans la loi Neuwirth de 1967 qui les a institués pour accompagner la diffusion des méthodes contraceptives. Aujourd'hui les quelques 1200 centres et 390 établissements répartis sur le territoire national continuent d'assurer une fonction irremplaçable d'information, de conseil et de prévention » (IGAS, 2011).

La baisse des financements peut reposer sur une logique de restriction budgétaire aussi bien au niveau national¹ que local. Mais ces logiques économiques sont dans un même temps des logiques politiques : réduire le financement d'une association, c'est mettre en péril son existence. C'est ce qui s'est produit dans le département du Nord lors du changement de majorité politique au Conseil général entre 1992 et 1998. A ce moment, le Conseil général est présidé par Jacques Donnay, partisan du Rassemblement pour la république (RPR). C'est le premier épisode à droite au Conseil général du Nord depuis les débuts de la cinquième République. Pendant la durée du mandat, le *Planning familial* voit ses subventions départementales diminuer de 70 % et est contraint de fermer en 1995, pendant près de quatre ans. Emmanuelle, aujourd'hui coprésidente du MFPPF, a commencé à militer et travailler dans le mouvement à la fin des années 1970. Elle raconte cet épisode de restriction budgétaire dont elle a été témoin lors du changement de majorité du Conseil général au début des années 1990 :

Emmanuelle : « Le *Planning Familial* a toujours été soutenu par un Conseil général de gauche PS. Il y a eu un épisode de Conseil général à droite, avec Donnay comme président et Colette Codaccioni qui était à l'époque chargée des questions enfance famille, sage-femme au CHR, femme d'un grand professeur, et en lien direct avec l'opus dei². Et à ce

1 Au niveau national, les budgets attribués à l'EICCF font également l'objet de remise en cause. C'est le cas en 2009, où Brice Hortefeux, alors ministre de l'Emploi, avait proposé une baisse de plus de 40 % du budget. Emmanuelle : « Hortefeux a fait marche arrière mais il a transféré ce budget sur un budget spécifique pour les populations en difficulté, vulnérables. Alors qu'au départ c'est un budget qui ne fait pas de catégories de population, c'est un budget concerne toutes les populations. [...] Il faudrait pas que l'éducation à la sexualité devienne une information ciblée sur un certain nombre de populations. C'est le risque qu'on y voit. Une politique publique qui s'adresse à tous et à toutes, même si bien sûr dans la pratique c'est d'aller vers les populations les plus vulnérables, mais c'est une information qui concerne tout le monde. Donc là il y avait eu effectivement une offensive très claire de la droite ».

2 D'après *Le Monde Diplomatique* de septembre 1995, Mme Colette Codaccioni, ministre de la solidarité entre les générations entre 1995 et 1997, mère de cinq enfants et ancienne

moment-là le Planning Familial a vu ses subventions diminuer de 70 %. Donc le Planning a fermé. Ça c'était en 95.

Le Planning Familial est une association départementale qui gérait des centres de planification partout, donc à Maubeuge, Cambrai, Hazebrouck, Dunkerque, Lille bien sûr, Valenciennes, etc. C'était une grosse association départementale. Et quand il a eu cette difficulté avec le *Planning*, il y a eu la fermeture du *Planning Familial* et de toutes les antennes. Il y a eu plein de manifestations à l'époque, moi je me souviens je manifestais avec mes gosses en poussette. Et donc il s'est recrée une association tout de suite derrière, une association lilloise. C'est ce qui explique la spécificité de l'association du Nord par rapport aux autres associations départementales. Il s'est créé d'abord une association à Lille, qui a réouvert un centre de planification en 99, avec le soutien de la ville. »

Cette baisse de subvention rejoint, d'après Emmanuelle, les positions « anti-Planning » de certaines fonctionnaires du service administratif de Protection maternelle et infantile (PMI) dont dépendent les centres de planifications : des logiques politiques se retrouvent également dans le *travail administratif* au niveau local.

2.2 Logiques politiques et travail administratif

Les récits d'Emmanuelle sur les rouages administratifs des financements n'éclairent pas seulement les logiques politiques des élus mais aussi *le rôle des services administratifs* dans la gestion des politiques territoriales. D'après Emmanuelle, « il y a plusieurs façons de ne pas financer » et le « contrôle administratif » en est un.

sage-femme, se définit comme « chrétienne et pour l'éducation à la vie ». Sa directrice de cabinet est Mme Clara Lejeune-Gaymard, fille du professeur Jérôme Lejeune, fondateur du mouvement anti avortement « Laissez-les vivre », nommé par Jean Paul II au Conseil pontifical pour la famille et membre de l'Opus Dei. Article disponible en ligne : <<http://www.monde-diplomatique.fr/1995/09/NORMAND/6667>>

- Le contrôle administratif des dossiers de subvention

Si les élus du Conseil général, sous la présidence du socialiste Patrick Kanner, ont fait le choix de financer des interventions en 4ème et 3ème pour tous les collégiens du département du Nord, les dossiers de subventions sont loin d'être négociés facilement avec l'administration, d'après l'expérience d'Emmanuelle avec les fonctionnaires des services départementaux de la Protection Maternelle et Infantile (PMI) qui s'en charge :

Emmanuelle : « Il y a un épluchage administratif qui fait que ça devient très difficile. [...] Ouvertement, il y a un discours qui dit que le *Planning Familial* c'est important, qu'on soutient ses combats etc., et dans la pratique, dans les fonctionnaires qui suivent le dossier, ils sont hyper tatillons, ils nous mettent des bâtons dans les roues, à tel point qu'à un moment donné moi j'ai dit à la présidente, si ça coince comme ça il faut qu'on dise qu'on ne peut plus continuer. Ça c'est la situation telle qu'elle se présente aujourd'hui. Ce qui est compliqué c'est que t'as l'impression qu'il y a ce décalage énorme entre le politique et les services du conseil général. [...] Tu as un clivage entre une impulsion politique, et puis des services qui ne sont pas du tout associés à cette réflexion, et qui dans la pratique sont complètement en décalage par rapport au discours politique du conseil général »

La part intentionnelle qu'attribue Emmanuelle à cet « épluchage administratif », qu'elle identifie comme autant d'embûches, n'est pas vérifiable au sens où il s'agit aussi du rôle de l'administration de valider des dossiers en conformité avec des critères, qui ne sont d'ailleurs pas définis par les agents qui jugent les dossiers. Cependant, le témoignage d'Emmanuelle concorde avec les choix de recrutement du personnel des services administratifs de la PMI, majoritairement formé par l'association concurrente¹ du *MFPF : Couples et Familles*.

¹ Concurrente car les deux associations ne partagent pas la même éthique : cela fait l'objet

- Les choix de recrutement des conseillères conjugales et familiales

Les services de la PMI ont la responsabilité de recruter des vacataires pour exercer la mission de conseillère conjugale et familiale dans les centres de planification qui ne sont pas gérés par des associations conventionnées – comme le *MFPF* ou *Couples et Familles* – mais qui sont gérés directement par le Département. Or, au fur et à mesure de mes observations en classe, je réalise que toutes les vacataires qui travaillent pour le Conseil général ont été formées à *Couples et Familles* et continuent souvent d'exercer une partie de leur temps de travail en tant qu'intervenante associative, et l'autre en tant qu'intervenante du Conseil général. La plupart du temps, les interventions se passent en binôme avec une conseillère de *Couples et Familles* et une conseillère vacataire du Conseil général, qui se connaissent car elles ont fréquenté la même formation à *Couples et Familles*. Isabelle est l'une des vacataires qui m'a fait réaliser des liens privilégiés entre les centres de planification gérés par le Conseil général et l'association *Couples et Familles*.

Isabelle, conseillère conjugale à la « double casquette »

Isabelle a 52 ans et a travaillé en tant qu'enseignante pendant près de vingt ans en écoles maternelles et primaires. Elle a fait sa formation pour exercer en tant que conseillère conjugale et familiale à *Couples et Familles* en 2005. Suite à sa formation,

du premier chapitre de la partie 3. Pour résumer rapidement, le MFPF a un héritage féministe et militant pour la contraception et la légalisation de l'avortement, alors que *Couples et Familles* est issu d'un mouvement catholique qui luttait contre la diffusion des moyens de contraception.

elle est embauchée par l'association pour un contrat d'une trentaine d'heures par mois (en moyenne sur l'année scolaire où il y a des grandes périodes de vacances). Elle est également embauchée au titre de vacataire pour le Conseil général au sein d'un centre de planification sur un autre territoire du département, pour une trentaine d'heures par mois également. « Je fais de la planification, de l'accueil d'ados et de mamans autour de la contraception, de la grossesse, tout ça en centre de planification, et je vais aussi dans les établissements scolaires au titre du Conseil général. Donc *j'ai un peu les deux casquettes, associatif et conseil général.* »

Elle m'explique comment se passent les interventions en binôme Couples et Familles / conseil général :

« En général on échange nos cartes¹. On est toujours en binôme sur une même classe. On est deux pour les demi-groupes. Par exemple à G., j'interviens avec la conseillère du secteur, je la connais très bien elle a fait sa formation à *Couples et Familles* après moi. Elle, elle intervient pour le Conseil général et moi j'interviens pour *Couples et Familles*. Avant de rentrer dans la classe, quand on se dit "qui tu prends toi, filles ou garçons?" - parce qu'on échange à la pause, on fait pas quatre heures de garçons ou quatre heures de filles, on inverse histoire de redynamiser - et donc on échange nos cartes, je lui donne des cartes

¹ Il s'agit de petite carte type carte de visite avec les coordonnées du centre de planification.

de *Couples et Familles* et elle, elle me donne des cartes du Conseil général, comme ça on donne les deux, ils ont le choix. »

Le choix laissé entre les deux cartes se résume à deux lieux différents : soit venir jusqu'à Lille pour se rendre dans les locaux de *Couples et Familles*, soit aller au centre de planification du secteur où une conseillère formée par la même association les accueillera. Et comme le remarque Isabelle, « c'est aussi parce qu'on intervient dans les collèges du secteur que les jeunes viennent ici, nous connaissons, quand on connaît la personne c'est plus facile de venir etc ».

J'ai la confirmation de cette prédominance de *Couples et Familles* dans la formation des conseillères du Conseil général par Eva, médecin territorial associée au service PMI. D'après le bilan qu'elle a effectué pour l'année 2013-2014, la PMI seule a couvert 8 collèges sur le territoire dont Eva à la charge de la mise en œuvre. Mais la PMI en collaboration avec *Couples et Familles* a réalisé 118 interventions dans 17 établissements. 27 établissements ont été couverts par les structures conventionnées sans collaboration avec la PMI (il s'agit des interventions réalisées par *Couples et Familles* ou par le MFPPF). Sur le territoire placé sous la responsabilité d'Eva, plus de la moitié des établissements couverts sont donc passés par des interventions de *Couples et Familles* ou des conseillères formées à *Couples et Familles*.

Lorsque je rencontre Geneviève, directrice adjointe au service PMI du département et supérieure hiérarchique d'Eva, je lui demande à quoi est dû la plus forte présence de *Couples et Familles* dans les recrutements du Conseil général. Geneviève n'ayant pas souhaité être enregistré pendant l'entretien, voici les notes prises suite à l'interview :

« Je lui explique que j'ai rencontré plusieurs personnes qui travaillaient en PMI et qui avait été formé à *Couples et Familles*. Je lui demande si cela est représentatif du personnel PMI du Conseil général. Elle m'explique qu'il y a quatre grands organismes de formation : l'*AFCCC* mais elle n'est pas sûre qu'il y ait une formation dans le département du Nord, le *CLER*, *Couples et Familles*, le *MFPPF*.

En 2003 a été prise la décision politique d'aider les deux grosses associations qui ont été nommées tête de réseau pour la formation au conseil conjugal et familial, à savoir *Couples et Familles* et le *MFPPF*. "Quand on a besoin de conseillères conjugales, on fait appel à ces deux associations".

Je lui redemande s'il y a majoritairement des personnes formées à *Couples et Familles*. Elle répond cette fois-ci par l'affirmative, et ajoute qu'il y a aussi quelques personnes formées au *CLER*. Elle explique la mise en retrait du *MFPPF* par le fait que ce soit « une grosse structure qui manque de personnel ». Elle confirme que l'essentiel des vacataires sont des personnes formées à *Couples et Familles*.

Elle m'interroge avec insistance pour savoir qui j'ai rencontré de la PMI car je n'avais pas d'autorisation hiérarchique. Je sens que la question de la formation des conseillères la met mal à l'aise. J'ai dû la reformuler plusieurs fois pour qu'elle me donne une réponse. »

C'est Geneviève qui s'occupe des recrutements des vacataires qui exercent la mission de conseillère conjugale pour le département. L'explication qu'elle donne sur l'absence de recrutement de conseillères conjugales formées au *MFPPF* – le « manque de personnel » – entre en contradiction avec les sessions annuelles de formations organisées par le *MFPPF*, dont le nombre de conseillères conjugales formées est comparable à celui de *Couples et Familles*. Les choix de recrutement de Geneviève semblent plutôt s'expliquer

par une affinité personnelle de la fonctionnaire avec l'orientation éthique de *Couples et Familles* et même avec celle du *CLER*, association catholique qu'elle a fait la démarche de contacter lorsqu'elle est arrivée en poste en 2007 :

« Je lui demande si le *CLER* pourrait être un organisme de formation financé par le Conseil général. Elle me répond que le *CLER* n'a pas fait de demande mais que quand elle est arrivée en poste en 2007 elle avait essayé de contacter l'association, mais qu'ils n'ont pas répondu. Elle ajoute qu'il y a des conseillères conjugales qui travaillent à la PMI qui ont été formées par le *CLER*. »

Le choix des conseillères conjugales qui travaillent pour le département n'est pas qu'un choix technique en termes de compétences : selon l'organisme qui a formé et délivré l'attestation permettant d'exercer la mission de conseil conjugal et familial, la philosophie et l'orientation politique n'est pas la même¹. Les positions de l'association catholique le *CLER* sur l'avortement ne sont pas les mêmes que celles du *MFPF*. Pareil pour *Couples et Familles*, association issue d'une scission du *CLER*. Et le personnel de l'administration a d'ailleurs conscience des différentes approches, sans pour autant vouloir les reconnaître comme des différences « politiques » car cela impliquerait que leurs choix dans les recrutements le seraient tout autant. Geneviève admet ainsi que chaque organisation a « une couleur ». « Pas politique » précise-t-elle. Elle prend l'exemple du *Planning familial* qu'elle qualifie de « féministe » et qu'elle oppose au *CLER* qui est « catholique ». « Il y a des couleurs différentes mais une même éthique : informer sur les droits et les devoirs ». Même discours chez Eva, l'un des médecins territorial qui travaille sous sa direction : « Je dirais que la philosophie de l'association peut être différente d'une association à une autre. Des fois il y a des incompréhensions parce qu'on se dit qu'on ne travaille pas dans le même sens. Par exemple il y a des associations qui sont d'inspiration plutôt catholique, je pense au *CLER*, c'est sûr qu'avec le *Planning familial*, on n'est pas dans la même philosophie de vie ».

¹ L'analyse des différentes orientations selon l'association qui intervient fait l'objet d'un développement ultérieur dans le chapitre 1 de la 3ème partie.

Pour un service administratif, faire le choix de recruter des conseillères formées au *CLER* et à *Couples et Familles*, c'est mettre de côté l'approche féministe du *MFPPF*. C'est ce qui s'est produit dans les années 1980 lors de la création d'un centre de planification à Villeneuve d'Ascq par le département du Nord, événement dont Emmanuelle fait le récit.

Emmanuelle : « Au début j'étais jeune conseillère, enfin à l'époque j'étais prof et j'étais aussi militante au Planning, et on a fait une formation avec d'autres, avec l'idée d'ouvrir une structure. À l'époque c'était un groupe local parce que la fac n'était pas relayée par le métro. Donc la fac était assez isolée de Lille, et il y avait plein d'étudiants donc on se disait que c'était important qu'il y ait quelque chose là-bas. Il y avait des centres sociaux aussi où on allait pour parler de contraception, de droit des femmes etc. Donc on avait fait notre formation, on avait obtenu un local à Villeneuve-d'Ascq, on avait mis en place un petit groupe local. Et on a appris par la bande, par les médecins, que s'ouvrait un centre de planification à Villeneuve-d'Ascq par le conseil général. Et Madame X du Conseil général avait invité *Couples et Familles*, Le *CLER*, mais le *Planning* [le *MFPPF*] n'était pas associé. On l'a appris par les médecins parce que Madame X avait recruté des conseillères, mais elle n'avait pas de médecin. Un des militants du Planning était aussi médecin généraliste à Villeneuve-d'Ascq et il nous a dit : « les filles il y a un centre de planification qui s'ouvre et vous n'êtes pas dedans ». Donc on s'est pointé à la réunion de Madame X, et elle nous a dit de partir. On est allé voir le maire

de Villeneuve-d'Ascq et on lui a dit : « vous savez qu'il y a un centre de planification qui est en train de s'ouvrir sur votre commune par le conseil général ? ». Il n'était pas au courant, et on lui dit « en plus nous le *Planning*, on n'est pas dedans ». Il a dit « comment, mais c'est vous qui intervenez dans les centres sociaux ! ». Il a décroché son téléphone, il a appelé le conseil général et il a dit « c'est pas possible, qu'est-ce qu'il se passe, je veux y voir clair ! ». [...] Le maire a dit « soit il y a un centre de planification avec le *Planning*, soit il n'y en a pas ». Et les gens du Conseil général ont dit « bien sûr c'est évident ». Donc Madame X, pffffiout, là. Mais comme elle était directrice de ce centre de planification, c'est elle qui a imposé à un moment donné le fait que le *Planning* n'interviendrait pas tout seul mais en binôme avec quelqu'un d'une autre association. Je pense qu'elle avait imposé des interventions en binôme parce qu'elle avait très peur de ce que pouvait faire le *Planning*. »

Cette anecdote racontée par Emmanuelle fait le lien entre le travail administratif et le travail politique : la responsable PMI se fait corriger par les élus qui soutiennent l'intégration du *Planning familial* dans le projet de centre de planification mis en place par la fonctionnaire. L'intervention du politique dans la gestion administrative de la création d'un centre de planification témoigne des enjeux politiques qui sous-tendent les choix des agents de l'État, qu'il s'agisse de recrutements ou de financements.

Les majorités politiques au niveau local et les sensibilités politiques des fonctionnaires en charge des recrutements et de l'attribution des financements sont ainsi des éléments qui ont freiné ou encouragé la mise en œuvre d'une politique d'éducation à la sexualité

dans les établissements scolaires, et qui ont favorisé une approche par rapport à une autre. En l'occurrence, dans le Nord, celle de *Couples et Familles* plutôt que celle du *Planning familial*, avec des fonctionnaires qui sont recrutés à *Couples et Familles* ou au *CLER*.

Ainsi, le travail administratif est loin d'être un travail « technique », une application « neutre » de directives politiques décidées en amont : il prend part au cadrage de la politique d'éducation à la sexualité, entre objectif de santé et objectif d'égalité.

Dans le prochain chapitre, je propose de continuer l'analyse des composantes étatiques de la politique d'éducation à la sexualité en s'intéressant aux *instruments de politique publique* qui la caractérisent. Tout comme le travail administratif n'est pas neutre, les instruments des politiques publiques ne sont pas qu'une question de « technique » : ils façonnent un art de gouverner qu'il convient d'interroger.

CHAPITRE 3

LA PROMOTION DE LA SANTÉ AU PRISME DE SES TECHNIQUES DE GOUVERNEMENT

L'approche par les instruments des politiques publiques permet d'éclairer les techniques de gouvernement sous-jacentes de cet art de faire qu'est l'action sanitaire, qui a aussi pour ambition d'être un *art de gouverner*.

En effet, saisir l'action publique par ses instruments permet de révéler « les effets politiques [de ces] instruments et les relations de pouvoirs qu'ils organisent » (Lascoumes, Le Galès, 2004 : 15). La démarche s'inscrit dans le même cadre théorique (foucauldien) repris par Lascoumes et Le Galès, mais surtout dans la même conception de l'action publique, entendue comme « un espace socio-politique défini aussi bien par des instruments et des techniques que par des finalités et des contenus » (Lascoumes, Le Galès, 2007 : 103).

Les techniques de gouvernement individualisantes caractérisent pour Foucault un art de gouverner « qui transforme les individus en sujet » (Foucault, 2001d). Ce sont ces relations entre le pouvoir et la subjectivité, qui sont au fondement de la politique d'éducation à la sexualité et plus généralement de la « promotion de la santé », que je propose ici d'explorer.

Dans ce but, il s'agit de s'intéresser dans un premier temps aux principes éthiques en éducation à la sexualité pour montrer comment elles font de la santé sexuelle un enjeu de responsabilité individuelle et sociale, en demandant aux individus de *s'autonomiser et de se responsabiliser*. Il ne s'agit plus de gouverner la sexualité des jeunes en leur interdisant toute une série d'actes, d'obtenir leur obéissance par l'aveu et la culpabilité

(Foucault, 1976), mais de la contrôler à distance par une injonction à la responsabilité, comprise comme le préalable de la liberté : être responsable, c'est être libre de faire ses propres choix.

Cette « responsabilisation libératrice » apparaît comme une nouvelle manière de « conduire la conduite des autres » (Foucault, 2001e ; Hache, 2007) qui ressort dans les pratiques pédagogiques conseillées dans les guides du ministère.

1. RENDRE L'ÉLÈVE ACTEUR DE SA PROPRE SANTÉ : l'éducation à la sexualité comme travail sur soi

L'éducation à la sexualité a des objectifs aussi étendus qu'ambitieux : du crime sexuel (violences sexuelles), à la maladie (IST/VIH), en passant par les comportements jugés « déviant » (les grossesses adolescentes), la diversité des problèmes traités s'accompagne d'autant de questions portant sur *les moyens d'agir sur les comportements*. Comment réduire le nombre de grossesses adolescentes ? Comment systématiser l'usage du préservatif ? Comment prévenir les violences sexuelles ?

Le mot clé qui fait le lien entre les différentes réponses que propose l'éducation à la sexualité est celui de *responsabilité* : « *les faire réfléchir sur les conséquences d'une grossesse ou d'une naissance à l'adolescence en introduisant les notions de compétences parentales et de co-responsabilité* » (DESGCO, 2008a : 33), « *favoriser l'exercice de la responsabilité individuelle et collective en matière de prévention* » (2008a : 37), les aider à « *prendre conscience que les propos sexistes instaurent un rapport de force qui peut conduire à terme à d'autres formes plus graves de violence* » (2008a : 12-13).

Or la « prise de conscience », ou encore « l'éveil à la responsabilité » ne peuvent avoir lieu sans l'implication de l'élève par un « travail d'élaboration psychique » guidé par l'intervenant :

« L'objectif est un travail d'élaboration psychique avec les enfants, dans le groupe et entre eux avec le soutien des adultes. C'est-à-dire que nous sommes vraiment du côté de la construction de la pensée. Et si nous sommes très bons, s'ils ont bien compris cette réflexion et l'ont menée à terme, ils doivent arriver à délivrer eux-mêmes des messages de prévention. Et c'est quand le message vient d'eux, qu'ils peuvent se l'approprier »¹.

C'est ici une consultante du ministère de l'Éducation nationale sur le dossier de l'éducation à la sexualité qui s'exprime, à l'occasion des journées de la prévention organisées par l'INPES en 2006.

Dans cette approche, l'École ne doit en aucun cas dicter des comportements, mais favoriser des prises de décisions responsables en donnant aux élèves les ressources nécessaires. C'est la position également défendue par la fonctionnaire chargée du dossier de l'éducation sexuelle au BSASS jusqu'en 2012 :

« L'école n'a pas à dire ce qui est bien, ce qui est mal. Chacun mène sa vie, on ne va pas s'assurer à la sortie de l'école, si les gens utilisent un préservatif, s'ils n'en utilisent pas, s'ils ont une ou deux relations, s'ils sont chastes... Simplement, je crois qu'après, c'est la liberté des gens. Mais on est libre quand on est informé. On n'est pas libre quand on n'est pas informé. C'est un peu ça l'enjeu pour nous : qu'il y ait cette liberté »².

Détachée d'un discours moraliste en termes de bien et de mal, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire a pour mission, dans l'esprit de ses concepteurs, de donner des éléments de connaissance qui permettent aux élèves de faire « des choix plus librement consentis » (DGESCO, 2008a : 39). « Dans la mesure où l'éducation à la santé contribue

¹ Extrait de son intervention lors des *Journées de la prévention 2006* organisées par l'INPES (actes du colloque en bibliographie, cf. INPES, 2006).

² Entretien réalisée dans les bureaux de la Direction générale de l'enseignement scolaire en 2011. Sophie est alors en poste depuis le début des années 1990. Son parcours a déjà été détaillé dans un encadré de la partie 2, chapitre 2.

à rendre les élèves acteurs de leur propre santé, l'objectif n'est pas d'imposer des comportements normés, "scientifiquement sains", mais de donner des atouts permettant de faire des choix en toute connaissance de cause » insiste l'INPES dans un guide sur l'éducation à la santé en milieu scolaire (Broussouloux *et al*, 2006 : 109).

Quelle stratégie adopter pour influencer sur les comportements ? L'éducation à la santé répond à cette question en sortant de l'alternative entre information brute (perspective libérale où l'individu fait ce qu'il veut de cette information) et discours paternalistes et moralisateurs : elle propose de partir du sujet, de ses représentations, de ses attentes, afin de l'intégrer en tant qu'acteur au processus de transformation des comportements. Autrement dit, elle le rend acteur du mode de gouvernement, en œuvrant à sa *responsabilisation*.

L'usage de la responsabilité s'apparente à une technique de gouvernement différente de celles qu'a pu analyser Foucault pour le pouvoir pastoral et pour le pouvoir libéral : « le type de gouvernement exercé sur chaque individu [...] ne consiste pas ici à instaurer un rapport d'obéissance, de dépendance intégrale à l'instar du pastorat chrétien, ni de dépendance tout court comme dans l'État providence ; il demande au contraire aux individus de s'autonomiser et de se "responsabiliser" » (Hache, 2007 : 51). Épanouissement personnel, construction de la personne, respect de soi, autonomie, en sont les diverses déclinaisons.

Comment l'implication du sujet et de sa volonté se traduit-elle dans les pratiques pédagogiques ? Pour les concepteurs de la politique d'éducation à la sexualité, les séances doivent être « un temps et un espace de dialogue, de débats, permettant aux élèves de susciter leur réflexion, de s'exprimer sur les sujets, les préoccupations qui les concernent » (DGESCO, 2008b : 11).

Ce travail de mise en discours se fait dans des activités et des exercices *sur soi*, par le biais de mises en situation. Le *Guide de l'intervention en éducation à la sexualité* présente par exemple une série de fiches d'activités classées par thèmes (« la puberté »,

« loi et sexualité », « contraception et désir d'enfant »). Pour la thématique « Prévention des infections sexuellement transmissibles », un module propose de mettre en situation les élèves dans une négociation sur l'usage du préservatif au sein du couple, dans le but de développer leur « capacité de faire des choix » (DGESCO, 2008b : 39). Ce type de mise en situation permet de faire passer une information (une relation non protégée représente un risque qu'il faut refuser) qui n'est pas énoncée *a priori*, mais doit être formulée par les élèves eux-mêmes grâce à un « travail d'expression ».

Module 2 – la capacité de faire des choix	
Objectifs opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> – Faire émerger les freins, résistances, obstacles à la prévention. – Développer leur capacité à refuser un rapport sexuel non protégé.
Outils proposés : – mise en situation – blason	<p>Comment négocier une relation sexuelle protégée ? Comment refuser un rapport sexuel non protégé ? Mettre les élèves par deux, leur donner éventuellement un préservatif. Consigne: dans la perspective d'une relation sexuelle, la discussion s'engage au sujet de l'utilisation du préservatif. L'un est pour, l'autre contre : il faut qu'ils négocient et trouvent une solution sans aller jusqu'à la rupture. Tous les « couples » discutent en même temps. Les arguments pour ou contre le préservatif et les différentes stratégies qui peuvent être mises en place sont repris en grand groupe.</p> <p>La construction du blason se fera sur la prise de risques dans un rapport non protégé: – ce qu'est la prise de risques, – ce qu'elle n'est pas, – ce qui conduit à la prise de risques, – ce qui pourrait l'éviter. Penser à mettre un titre ainsi qu'une devise ou une maxime au bas du blason.</p>
À l'issue de ce module	<p>Les élèves auront évoqué ce qui fait obstacle à l'adoption de comportements de prévention. Ils auront ainsi pu exprimer leurs propres résistances et prendre conscience de celles des uns et des autres. Ce travail d'expression est essentiel dans leur capacité future de faire des choix.</p>

Figure 14 : Extrait de la fiche d'animation « Prévention des infections sexuellement transmissibles » du Guide d'intervention en éducation à la sexualité¹.

¹ Ce guide est la seule référence officielle, publiée par le Ministère de l'Éducation nationale à destination du personnel intervenant dans la mise en place des séances. Il est diffusé dans les formations de l'Éducation nationale, connu et utilisé par les intervenantes de l'Éducation nationale (infirmières et enseignantes) que j'ai interviewées.

La « mise en situation » s'apparente à un exercice sur soi, où le travail sur les représentations personnelles (« exprimer leurs propres résistances ») permet aux élèves de « développer leur capacité à refuser un rapport sexuel non protégé », de construire un soi sur lequel ils peuvent agir. Ce type d'activité vise à construire les sujets en tant qu'acteur doté de ressources (une capacité personnelle de refus) et doit permettre de « favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective, notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre » (DGESCO, 2008b : 16).

Dans un article intitulé « Revolutions within : self-government and self-esteem » (1993), Barbara Cruikshank analyse ce type de méthode axé sur l'individu et sa responsabilité comme une forme de technique de gouvernement qu'elle nomme « *technique narrative* ». Ces « techniques narratives » peuvent prendre la forme d'écrits, de récits, de mises en situation, dans une optique de retour sur soi. « Ces narrations amènent les gens à prendre conscience que les détails de leur vie personnelle et leur chance d'améliorer leur vie sont inextricablement liés à ce qui est bien pour toute la société » (1993 : 329). Dans le but de prévenir les grossesses adolescentes, il s'agira par exemple de demander aux adolescentes de raconter leur histoire personnelle, leurs sentiments et leur point de vue sur les grossesses précoces, pour qu'au travers de ces techniques narratives « les jeunes filles construisent un soi (*a self*) gouvernable sur lequel elles peuvent agir » (1993 : 330).

L'estime de soi comme technologie

Barbara Cruikshank étudie les relations entre le pouvoir et la subjectivité au sein d'un gouvernement démocratique en analysant « les techniques de subjectivation qui permettent de faire coïncider les buts et les désirs personnels avec l'ordre et la stabilité sociale »¹ (1993 : 327). Elle s'intéresse plus particulièrement à un programme de « promotion d'estime de soi et de responsabilité personnelle et sociale » mis en place par le gouvernement californien en 1983. Elle veut montrer que ce type de programme, qui met en œuvre les techniques de l'*empowerment*, du *self-help*, vise à promouvoir la subjectivité (*to enhance subjectivity*) des individus concernés (en l'occurrence les femmes et les publics économiquement précaires) : le programme californien promet de « délivrer une technique de subjectivation qui résoudrait les problèmes sociaux allant du crime et de la pauvreté aux inégalités de genre par la mise en place d'une révolution sociale, non pas contre le capitalisme, le racisme et les inégalités, mais contre le soi et la façon dont nous le gouvernons » (Cruikshank, 1993 : 328). La promotion de l'estime de soi est ainsi présentée par la California Task Force² comme remède aux maux de la société (*social vaccine*)³.

1 Les extraits cités sont des traductions personnelles ou reprises des travaux d'Émilie Hache, 2007.

2 California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility (1990) *Toward a State of Esteem: The Final Report*, California Department of Education.

3 Extrait du rapport cité ci-dessus : « *Self-esteem is the likeliest candidate for a social vaccine, something that empowers us to live responsibly and that inoculates us against the lures of crime, violence, substance abuse, teen pregnancy, child abuse, chronic welfare dependency,*

La thèse soutenue par Cruikshank propose de considérer l'estime de soi comme « une technologie au sens où elle est une connaissance spécialisée de comment nous estimer nous-mêmes, comment nous évaluer, nous discipliner ou encore nous juger » (1993 : 329). L'un des moyens de mettre en œuvre cette technologie est d'amener les individus à se raconter, à parler de « leurs histoires personnelles et de leur combat avec leur manque d'estime de soi » (1993 : 329). Cela correspond à ce qu'elle appelle les « techniques narratives ».

Dans les séances d'éducation à la sexualité, des techniques similaires à celles analysées par Barbara Cruikshank sont employées. Elles ne prennent pas exactement la forme de récits écrits, mais reposent sur des exercices sur soi où les élèves sont amenés à formuler leurs attentes, leurs représentations, leurs appréhensions sur différents thèmes autour de la sexualité.

1.1 Les « techniques narratives »

La « technique narrative » de la mise en situation (comme celle proposée dans la fiche sur la prévention des IST précédemment citée) s'apparente à une technique de subjectivation qui répond aux objectifs de l'éducation à la sexualité tels que les a formulés Sophie M. :

L'éducation à la sexualité « nous apprend à *nous penser*, à *nous interroger*, et à évoluer aussi avec les informations que l'on reçoit. [...] C'est une façon de s'interroger *sur son rapport à soi et son rapport au monde* » (Sophie M., responsable du dossier éducation à la sexualité au BSASS).

and educational failure. The lack of self-esteem is central to most personal and social ills plaguing our state and nation as we approach the end of the twentieth century » (cité in Cruikshank, 1993 : 328-329).

Ce *rapport à soi* est énoncé comme un des leviers de la transformation des comportements en matière de prévention : la « difficulté d'affirmation de soi, s'accompagnant souvent de la crainte du jugement et du regard de l'autre » est en effet présentée comme une des causes qui peut entraîner la prise de risque (DGESCO, 2008b : 37). Le travail sur soi (s'accepter, s'affirmer, s'estimer) apparaît ainsi comme une dimension constitutive des techniques d'animation en éducation à la sexualité.

Malgré la diversité des thématiques abordées, les autres fiches d'activité ne viennent pas contredire ces premières considérations. La fiche intitulée « contraception et désir d'enfant » doit « permettre l'expression, particulièrement chez les jeunes adolescents, d'un désir d'enfant ou d'un non-désir d'enfant » (DGESCO, 2008b : 33). Le but du premier module proposé est de « permettre aux jeunes de s'exprimer face à un désir ou un non-désir d'enfant », et de « les faire réfléchir sur les conséquences d'une grossesse ou d'une naissance à l'adolescence en introduisant les notions de compétences parentales et de co-responsabilité » (DES GCO, 2008a : 33). L'outil proposé aux élèves pour parvenir à ces objectifs consiste à les laisser formuler eux-mêmes les « conséquences d'une grossesses » selon leur propre sexe en remplissant un tableau (DGESCO, 2008b : 34).

Conséquences d'une grossesse							
	Sur le plan biologique, physique	Sur le plan psychologique	Sur le plan des relations intra-familiales	Sur l'avenir scolaire et professionnel	Sur les relations affectives avec le partenaire, futur père/mère de l'enfant	Au regard de la loi	Autres
Pour une fille							
Pour un garçon							

Figure 15 : Extrait de la fiche d'animation "Contraception et désir d'enfant" du Guide de l'éducation à la sexualité.

L'enjeu est de reconnaître le désir d'enfant que peuvent éprouver certaines adolescentes (les reconnaître en tant que sujet) tout en les incitant à réfléchir aux conséquences néfastes d'une grossesse « précoce » (les rendre actrices dans le processus de responsabilisation individuelle). Les élèves sont une fois de plus amenés à incorporer un message (tu es trop jeune pour être parent) en l'ayant formulé eux-mêmes.

À l'injonction autoritaire tend à se substituer (ou du moins s'ajouter) une forme de surveillance des conduites sexuelles où les « incitations à la responsabilisation sont conçues comme des techniques d'auto-régulation qui viennent non pas remplacer mais compléter les mécanismes de régulation classiques » (Hache, 2007 : 56).

Mais pour se responsabiliser, il faut d'abord que le sujet se respecte et s'estime. « L'estime de soi » s'inscrit dans cet art de gouverner les corps, que je propose d'aborder ici au travers d'une étude de cas : la ligne d'écoute téléphonique Azur.

1.2 Une ligne d'écoute téléphonique pour apprendre à parler et à « prendre soin de soi »

Le cas des lignes d'écoutes téléphoniques se situe aux marges de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, à la charnière entre le traitement collectif (dans le cadre de la salle de classe) et le traitement individuel. Mais il s'agit toujours du champ de l'action publique en éducation à la sexualité, puisque la dernière circulaire prévoit en effet la possibilité d'« actions individuelles » :

« Les séances d'éducation à la sexualité peuvent être l'occasion de susciter chez certains élèves des questionnements d'ordre privé ou encore de révéler des difficultés personnelles. Celles-ci ne doivent pas être traitées dans un cadre collectif mais relèvent d'une prise en compte individuelle de l'élève et d'une relation d'aide » (MEN, 2003).

Pour répondre à ces « questionnements d'ordre privé », il existe des dispositifs d'écoute téléphonique anonymes et gratuits. C'est par exemple le cas pour les questions relatives à l'orientation sexuelle qui sont définies comme relevant de la sphère privée. La Ligne azur se décrit comme « un espace de parole pour des personnes qui se posent des questions par rapport à leur orientation et /ou leur identité sexuelle. Ces personnes peuvent être "perdues" par rapport à leur désir ou à leur identité »¹. Ce dispositif fait l'objet d'une campagne de promotion depuis 2010 dans les collèges et les lycées qui sont tenus d'afficher les supports de communication informant les élèves sur l'existence du numéro.

La *Ligne Azur* permet une gestion au cas par cas des situations de « détresse psychologique » que peuvent connaître certains adolescents homosexuels. À défaut de pouvoir la partager en classe dans des discussions sur la sexualité, ils peuvent bénéficier d'une aide personnalisée en parlant de leurs interrogations à des « écoutants professionnels » qui peuvent les aider à renforcer leur *estime de soi* :

« Le premier soutien qu'ils [les agents d'écoute] apportent est de permettre la parole, sans jugement moral. Ils installent ainsi *une reconnaissance de l'appelant* et peuvent les aider à valoriser leur orientation ou identité sexuelle. [...] Dans un premier temps, il s'agit pour cette personne de mettre des mots sur sa situation. Ensuite, avec les écoutants, elle commencera à élaborer des *stratégies pour pouvoir s'accepter* ».

Histoires personnelles, retour sur soi, et combat avec leur manque d'estime de soi : nous retrouvons ici les « techniques narratives » destinées à faire parler les jeunes, afin de construire un « soi » valorisé, d'entretenir un « rapport actif à soi » (Hache, 2007). L'instrument et le cadre diffèrent des interventions en classe mais le principe reste le même. La Ligne azur se présente en effet comme un « espace de parole » qui permet

¹ Extrait du site de la *Ligne azur* : <<http://www.ligneazur.org>>, consulté en juillet 2011. Tous les extraits qui suivent sont issus du même site.

d'aider les individus à faire des choix favorables à leur santé, à minimiser leur prise de risque, en prenant pour ressort un travail sur l'estime de soi :

« Prendre soin de soi

Lorsqu'on se sent "méprisable", "nul", "anormal", on ne voit pas pourquoi on devrait faire attention à soi. Quand on assume mal son orientation sexuelle, on gère mal la prévention que nécessitent les pratiques. Cette mésestime de soi et cette mauvaise information sur les risques d'infection rendent les jeunes homos particulièrement vulnérables. Nous sommes là aussi pour vous aider à prendre soin de vous-même ! » (extrait du site Internet de la *Ligne azur*).

C'est par le récit de vie et le retour sur soi que les appelants sont amenés à formuler des réponses à leurs questionnements.

L'estime de soi, levier d'action pour la prévention des comportements à risque, s'apparente à une technologie « au sens où elle est une connaissance spécialisée de comment nous estimer nous-mêmes, comment nous évaluer, nous discipliner ou encore nous juger » (Cruikshank, 1993 : 329). Elle est d'autant plus centrale dans ces modes de gestion au cas par cas où l'aide individualisée est majoritairement assurée par des psychologues et des médecins psychiatres. L'argument de la détresse (les jeunes LGBT sont appelés « les jeunes en souffrance ») justifie ce mode de gestion au cas par cas, où « casuistique et compassion, individualisation et psychologisation sont ainsi un complément des formes traditionnelles d'action » (Fassin, Memmi, 2004 : 26).

Les techniques narratives qui demandent à l'individu de se raconter, de dire ses peurs, ses attentes, de dévoiler ses représentations personnelles de la sexualité, visent à promouvoir des compétences spécifiques nommées « compétences psychosociales » – dont l'estime de soi fait partie – qui sont censées permettre à l'individu d'exercer un plus grand contrôle sur sa santé, et plus généralement sur son bien-être et sur sa vie.

Pour comprendre les enjeux des techniques de gouvernements sur lesquelles repose le gouvernement des corps par la santé publique, il faut intéresser à un nouveau type de « compétences » définies par l'OMS depuis les années 1990 : les compétences psychosociales.

2. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET GOUVERNEMENT DES CORPS

La notion de « compétence psychosociale » est née dans un domaine spécifique de prévention puisqu'elle a été élaborée en 1993 par la division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies de l'OMS (Arwidson, 1997). Elle a été ensuite largement reprise dans tous les domaines de l'éducation à la santé et est devenue une référence incontournable. Issue de la psychologie sociale et cognitive, son ascension vient confirmer l'influence du champ d'expertise de la psychosociologie.

En quoi consiste cette approche qui caractérise désormais les actions de promotion de la santé ? Quels effets réciproques de pouvoir et de savoir ce type de discours permet-il d'assurer (Foucault, 1976) ?

2.1 En quoi consistent les « compétences psychosociales » ?

Les « compétences psychosociales » sont apparues en 1993 sous l'égide d'une équipe d'experts de l'OMS¹ et ont été définies par la liste suivante (Arwidson, 1997) :

- savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions
- avoir une pensée créative, avoir une pensée critique
- savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles

¹ Il s'agit de l'équipe qui crée des programmes pour le milieu scolaire au sein de la division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies de l'OMS (Arwidson, 1997).

- avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres
- savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

L'INPES s'est réapproprié cette définition de l'OMS en la reformulant en deux catégories : les compétences psychologiques, qui renvoient à l'estime de soi ainsi qu'au rapport au corps, et les compétences sociales (relations aux autres, gestion des conflits, confiance en son propre jugement) (cf. encadré ci-dessous).

Les compétences psychosociales d'après l'INPES (Broussouloux et al, 2006 : 108).

L'éducation à la santé s'attache à développer des compétences psychosociales ⁷⁷ qui vont donner aux jeunes la possibilité de faire des choix pertinents.

Les compétences psychologiques renvoient :

- à l'estime de soi : confiance en soi, sentiment de son efficacité personnelle, sentiment que les autres ont confiance en nous ;
- au rapport au corps : compréhension des sensations provenant du corps (douleur, plaisir...), expression physique des sentiments (colère, peur...), besoins physiologiques (nourriture, sommeil...).

Les compétences sociales renvoient :

- aux relations aux autres : le respect, l'acceptation des différences et des règles de la vie en société...

Exemple de prise en compte de ces éléments en milieu scolaire : le règlement intérieur de l'établissement signé en début d'année scolaire par l'élève et ses parents ;

- à la gestion des conflits : privilégier le dialogue en cas de désaccord...

Exemple de prise en compte de ces éléments en milieu scolaire : commission de vie scolaire, fiche de suivi pour gérer les problèmes de discipline et essayer d'éviter le conseil de discipline et l'exclusion de l'élève ;

- à la confiance en son propre jugement : résister à l'influence des pairs, des médias...

77. Selon l'OMS, « les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ».

Les compétences psychosociales permettent de donner une cohérence à un ensemble de domaines qui seraient autrement disparates (alcoolisme, tabagisme, surpoids, VIH...). On retrouve ces compétences dans les objectifs énoncés pour l'éducation à la sexualité, signe de son intégration dans le champ de la promotion de la santé, et de la circulation des « mots clés » d'un champ d'intervention à l'autre : « comprendre comment l'*image de soi* se construit à travers la *relation aux autres* », « développer l'*exercice de l'esprit critique* notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité », « favoriser des attitudes de *responsabilité individuelle et collective* notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre », etc. (MEN, 2003 [je souligne]).

Les savoirs issus de la psychologie sociale et cognitive, desquels sont issues les « compétences psychosociales », se caractérisent par des effets de pouvoirs qui n'ont pas pour fonction primordiale de prohiber mais plutôt de favoriser des « aptitudes personnelles ».

2.2 Les compétences psychosociales comme « technologie de soi »

Les compétences psychosociales comme technique de gouvernement s'apparentent à une « technologie de soi » au sens où l'a définie Foucault :

Les « technologies de soi » sont des procédures « qui sont proposées ou prescrites aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d'un certain nombre de fins, et cela grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi. En somme, il s'agit de replacer l'impératif du "se connaître soi-même", qui nous paraît si caractéristique de notre civilisation, dans l'interrogation plus vaste et qui lui sert de contexte plus ou moins explicite : que faire de soi-même ? Quel travail opérer sur soi ? Comment "se gouverner" en exerçant des actions où on est soi-même l'objectif de ces actions, le domaine où elles s'appliquent, l'instrument auquel elles ont recours et le sujet qui agit ? » (Foucault, 2001c : 1032).

Les compétences psychosociales sont des technologies de soi au sens où elles sont centrées sur l'optimisation des comportements individuels dans le but d'une maîtrise de soi, de ses relations, de ses émotions. Déjà, parce que la nature de ces compétences – savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions, avoir conscience de soi, etc. – ont vocation à favoriser une « réflexion sur les modes de vie, sur les choix d'existence, sur la façon de régler sa conduite, de se fixer à soi-même des fins et des moyens » (Foucault, 2001c : 1034). Ensuite, parce que la santé apparaît comme un terrain privilégié pour l'exercice de ces techniques de gouvernement individualisantes dans le sens où « gouverner » son état de santé, c'est exercer « des actions où on est soi-même l'objectif de ces actions, le domaine où elles s'appliquent, l'instrument auquel elles ont recours et le sujet qui agit » (Foucault, 2001c : 1032).

Dans la démarche de promotion de la santé, l'individu est en effet constitué en tant que « principale ressource sanitaire » des actions de promotion de la santé, et sa santé y est définie en tant que « ressource de la vie quotidienne » (OMS, 1986) : l'individu est à la fois sujet gouverné (en tant que « ressource sanitaire », c'est-à-dire cible des actions d'éducation à la santé), et sujet gouvernant (doté d'un pouvoir d'action sur sa propre santé qualifiée de « ressource » personnelle). Cette différence des positions de pouvoir n'a pas vraiment de sens, à moins que l'on ne considère justement les recompositions qui entrent en jeu dans les catégories du politique : « ce qui est en jeu dans ces dispositifs multiples [du gouvernement des corps], c'est la recomposition d'une série d'entités qui structurent le fonctionnement des sociétés contemporaines : espace public et sphère privée, individu et population, pouvoir et sujet, État et citoyen, toutes catégories qu'une utilisation de routine tend à faire prendre comme allant de soi alors même qu'elles sont sans cesse soumises à l'épreuve de l'innovation sociale » (Fassin, Memmi, 2004 : 11).

Les technologies du *self-esteem* analysées par Barbara Cruikshank, et qu'on retrouve dans l'éducation à la santé et à la sexualité, illustrent bien cette recomposition des catégories du politique. L'opposition entre les catégories du personnel et du politique, du privé et du public, perd sa pertinence dans la mesure où ces techniques de gouvernement transcendent ces frontières :

« Les critiques adressées à la promotion de l'estime de soi, qui continuent à opposer terme à terme le pouvoir et la résistance – l'individuel et le collectif, le public et le privé, le politique et le personnel –, passent à côté de l'essentiel. Ce qu'elles omettent, à mon sens, est de prendre en considération le fait que le soi (tout comme l'inégalité, la pauvreté, le racisme) n'est pas personnel, mais est le produit de relations de pouvoir, de stratégies et de technologies, développées dans le but de créer tout ce que nous rangeons sous le nom de l'autonomie jusqu'à la citoyenneté démocratique. Des pouvoirs extérieurs investissent le terrain du *self*, mais il ne faut pas oublier que nous agissons également sur nous-mêmes » (Cruikshank, 1993 : 341-342 [ma traduction]).

C'est pourquoi il est sans doute utile de souligner avec Cruikshank que l'estime de soi n'est pas une « idéologie », ni une « ruse » ou un « scénario cynique » élaboré par les experts de la santé publique : c'est une *forme de gouvernement* (1993 : 333).

Il ne s'agit pas donc pas de voir dans les compétences psychosociales des énoncés performatifs ; elles nous renseignent simplement sur des formes de gouvernement qui restent inefficaces si les individus auxquels elles s'adressent ne s'en font pas le relais. Ces technologies restent donc dépendantes des sujets qu'elles cherchent à produire, ce qui constitue leur paradoxe, mais pas forcément leur échec.



CONCLUSION DU CHAPITRE 2

En étudiant les principes éthiques, les pratiques pédagogiques et les compétences dont est porteuse l'éducation à la santé et à la sexualité, nous avons mis en évidence les effets de pouvoir qui caractérisent la technologie intrinsèque des discours institutionnels relatifs aux comportements sexuels des jeunes. Ces discours sont traversés par des techniques de gouvernement individualisantes qui transforment l'individu en un sujet sommé d'entretenir *un rapport actif à soi* : les techniques narratives qui visent à « mettre en capacité » les élèves (en les amenant à formuler leurs « représentations » et leurs « dispositions »), et à les rendre acteurs et actrices (et donc responsables) de leur état de santé, reposent sur le développement de compétences personnelles que les élèves peuvent perfectionner dans leur propre intérêt (leur « épanouissement individuel ») et dans l'intérêt de la société (en devenant un « citoyen responsable »). Ces divers dispositifs techniques qui font entrer des « jeux de normalisation douce » (Fassin, Memmi, 2004) relèvent d'une *logique de l'incorporation*, entendue comme l'assimilation par les corps aussi bien que par les esprits d'un certain nombre de messages, mais aussi d'une certaine façon de « s'administrer » (notamment en développant ses compétences psychosociales). « L'objectif [de l'éducation à la sexualité] est donc un travail d'élaboration psychique avec les enfants, dans le groupe et entre eux avec le soutien des adultes. C'est-à-dire que nous sommes vraiment du côté de la construction de la pensée. Et si nous sommes très bons, s'ils ont bien compris cette réflexion et l'ont menée à terme, ils doivent arriver à délivrer eux-mêmes des messages de prévention. Et c'est quand le message vient d'eux, qu'ils peuvent se l'approprier », expliquait Danièle C.

C'est justement à ce(s) « message(s) » qu'il s'agit de s'intéresser à présent. Ainsi que le souligne Lascoumes et Le Galès, une action publique se définit « aussi bien par des instruments et des techniques que par des finalités et des contenus » (2007 : 103). Techniques et finalités, pouvoir et savoir, se construisent mutuellement : la « productivité tactique » (Foucault, 1976) des discours consiste en cette relation de réciprocité entre effets de pouvoirs et effets de savoirs.

À l'analyse des techniques vient ainsi s'ajouter celles des *normes véhiculées par les savoirs de l'éducation à la sexualité*. Et celles-ci structurent en premier lieu les rapports sociaux de sexe : le contrôle de la sexualité juvénile constitue en effet « un nœud de la reproduction de l'ordre du genre » (Bozon, 2010 : 6).

CHAPITRE 4

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU PRISME DES « TECHNOLOGIES DU GENRE »

Pour s'intéresser aux contenus de la politique d'éducation à la sexualité, encore faut-il savoir où chercher : il n'existe pas de manuels scolaires d'éducation à la sexualité à destination des élèves.

En revanche, le Ministère de l'Éducation nationale a publié deux guides pour les adultes, que j'ai déjà cités plusieurs fois : l'un destiné aux formateurs qui assurent la formation du personnel de l'Éducation nationale, l'autre destiné aux intervenants auprès des élèves. D'une cinquantaine de pages chacun, ces guides sont les dernières productions de l'Éducation nationale sur le sujet : leur première publication remonte à 2000, et ils ont depuis été réédités à plusieurs reprises. Ils sont distribués dans les formations académiques, connus et utilisés par la majorité des personnels de l'Éducation nationale que j'ai interviewés.

D'autre part, il existe un ensemble de documents sur la sexualité destinés aux « jeunes », produit par le ministère de la Santé par l'intermédiaire de l'INPES sous la forme de brochures d'information.

Une analyse des discours contenus dans ces guides et brochures permet d'avoir une approche des contenus et des normes qui caractérisent l'approche « institutionnelle » de l'éducation à la sexualité : Quels sont les caractéristiques d'un bon intervenant ? Qu'est-ce qu'une bonne éducation à la sexualité selon les chargées de mission de l'administration centrale ? Sur quelles interprétations du social les contenus proposés se fondent-ils ?

L'objet de ce dernier chapitre est d'éclairer la façon dont la politique d'éducation à la sexualité contribuent (ou non) à renforcer l'ordre social du genre.

L'analyse de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire n'est cependant pas réductible au genre. L'éducation sexuelle, en tant qu'ensemble de discours normatifs, produit plus largement des « autres » : autour des enjeux sexuels se rejouent les rapports sociaux de classe, de race, qui traversent et modulent les rapports de genre. Il s'agit alors de voir comment ces discours institutionnels, par leur prétention à une posture universaliste, contribuent à fabriquer non seulement des filles et des garçons, des homosexuels et des hétérosexuels, mais aussi des immigrés, des pauvres, des bons et des mauvais citoyens sexuels.

L'analyse de la production discursive des institutions doit également être mise en perspective avec son utilisation sur le terrain : ces discours sont-ils transmis tels quels en formation ? La réception et la mise en œuvre suivent-elle au mot les intentions du ministère exposées dans cette littérature grise ? Peut-on parler d'« une » approche institutionnelle de la sexualité ? Des observations en salle de formation et en salle de classe donneront des éléments de réponse à ces questions.

Avant d'entrer dans les contenus et dans les salles de classe et de formation, je propose un d'entrer dans le sujet en clarifiant la posture théorique adopté ici lorsque j'emploie le concept de genre, ou d'ordre social du genre, et de resituer ce concept dans l'héritage des écrits d'historiennes et sociologues féministes. Le premier point propose ainsi de « penser l'éducation sexuelle au prisme du genre » par le biais d'une revue de la littérature scientifique sur le sujet, pour mieux définir le cadre qui guide la présente recherche.

Je reviendrai ensuite sur mes observations en salle de formation et sur la littérature grise qui constitue le socle officiel de l'éducation à la sexualité pour proposer une analyse de la production du genre, à l'intersection d'autres rapports de domination (de sexe, de classe, de race).

Enfin, la fin du chapitre s'éloignera de l'analyse des contenus pour s'interroger sur la forme : comment être un « bon » intervenant en éducation sexuelle d'après l'institution ?

1. PENSER L'ÉDUCATION SEXUELLE AU PRISME DU GENRE

« Dès la toute première fois où nous avons coché la petite case près du F [pour "femme"] sur le formulaire, nous sommes officiellement entrées dans le système sexe/genre [...]. Question : est-ce que cela ne revient pas à dire que le F qui figure près de la petite case que nous avons cochée en remplissant le formulaire nous colle à la peau comme une robe en soie mouillée ? Alors que nous pensions que nous étions en train de cocher le F sur le formulaire, n'était-ce pas en fait ce F qui imposait sa marque sur nous ? » (De Lauretis, 2007 : 61-62).

Quand Teresa de Lauretis parle d'une expérience aussi triviale que de compléter un formulaire, « ce sont là des faits d'une extrême banalité, que tout le monde connaît », pourrait commenter Foucault. « Mais ce n'est pas parce qu'ils sont banals qu'ils n'existent pas. Ce qu'il faut faire avec les faits banals, c'est découvrir – ou du moins essayer de découvrir – quel problème spécifique et peut-être original s'y rattache » (Foucault, 2001d : 1043). Ces gestes et ces mots de la vie quotidienne sont, pour Teresa de Lauretis, les manifestations du régime politique de l'hétérosexualité.

Ses analyses permettent de déceler les effets de pouvoir qui sont aux fondements de la répartition sexuée des individus dans un système de pensée binaire appelé et analysé de

façon différentes dans les écrits des théoriciennes des rapports sociaux de sexe : le « système sexe/genre » pour Teresa De Lauretis (2007 [1987]), la « pensée *straight* » pour Monique Wittig (2007 [1992]), la « matrice hétérosexuelle » pour Judith Butler (2006 [1990]), ou encore le « patriarcat » pour Christine Delphy (1998). Le point commun entre ces différents cadres d'analyse est de détacher les catégories de sexe de leur ancrage naturaliste pour les penser comme les productions de rapports de domination et de relations de pouvoir.

1.1 Des techniques de gouvernement aux technologies de genre

La forme de pouvoir qui caractérise au plus près les effets des rapports sociaux de sexe se retrouve chez Foucault sous le nom de « subjectivation » : il s'agit une forme de pouvoir qui « s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu'il leur faut reconnaître en eux et que les autres doivent reconnaître en eux. C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujet » (Foucault, 2001d : 1046).

Pour De Lauretis, le système sexe/genre est « un système de représentations qui assigne une signification (identité, valeur, prestige, position dans la filiation, statut dans la hiérarchie sociale, etc.) aux individus au sein de la société » (De Lauretis, 2007 : 46). Elle s'inspire alors de la « technologie de sexe » analysée par Foucault (1976) pour identifier les processus par lesquelles se construisent et se déconstruisent la différenciation des humains entre hommes et femmes, processus qu'elle désigne sous le nom de « technologies de genre » :

« On pourrait dire que le genre, comme la sexualité, n'est pas la propriété des corps ou quelque chose qui existe originellement chez les êtres humains, mais qu'il est "un ensemble d'effets produits dans les corps, les comportements et les relations sociales", pour reprendre Foucault, et ce grâce au déploiement

d'une "technologie politique complexe". Mais avant toute chose il faut préciser, d'où le titre de cet essai [*la technologie du genre*], que *penser le genre comme étant le produit et le processus d'un certain nombre de technologies sociales, d'appareils technico-sociaux ou bio-médicaux*, revient à dépasser Foucault, puisque son approche critique de la technologie du sexe n'a pas pris en compte la différence de traitement des sujets masculins et des sujets féminins par cette même technologie, et qu'en faisant l'impasse sur les investissements conflictuels des hommes et des femmes dans les discours et les pratiques de la sexualité, la théorie de Foucault exclut de fait, bien qu'elle ne l'empêche pas, la prise en considération du genre » (De Lauretis, 2007 : 41 [je souligne]).

Teresa de Lauretis inscrit ainsi le genre au cœur d'un dispositif technique qui transforme les individus en sujets *sexués*. Cette transformation est d'après elle le « produit de technologies sociales variées comme le cinéma et les discours institutionnalisés, les épistémologies et la pratique critique ainsi que les pratiques de la vie quotidienne » (De Lauretis, 2007 : 40). La production du genre se poursuit « là où on peut s'y attendre – dans les médias, les écoles publiques et privées, les tribunaux, les familles [...], dans tout ce que Louis Althusser a appelé "les appareils idéologiques d'État" » (De Lauretis, 2007 : 42).

Penser le genre au travers de ses « technologies », comme invite à le faire De Lauretis, c'est refuser de considérer que les effets de savoir – *les normes* – fonctionnent indépendamment des effets de pouvoir – *les techniques*. Autrement dit, c'est inscrire la production du genre dans un *processus*, au lieu de s'attacher à une description statique qui, tout en se réclamant bien souvent du constructivisme, isole trop souvent les catégories de sexe dans l'analyse (le vote des femmes, la sexualité féminine, etc.) et ne s'intéresse finalement qu'à une partie du « système sexe/genre » : son résultat. Il s'agit ici de s'intéresser plutôt aux processus de production du sexe et du genre qu'aux résultats ou à leurs finalités – et plus particulièrement à la production du sexe comme catégorie d'État.

- Sexe et genre : quelle différence ?

Pour saisir la différence entre sexe et genre, je propose de partir d'un exemple concret : celui du mariage de Monica et Camille refusé par l'État en 2004.

Le mariage de Monica et Camille jette le trouble sur la définition du « sexe » et la délimitation entre la loi et la norme. Toutes deux s'identifient comme femme et s'habillent comme des femmes. L'une a eu un parcours de transition et a changé de sexe sur son état civil, l'autre est une personne transgenre, c'est-à-dire qu'elle n'a pas eu de parcours de transition par opération et conserve son assignation de naissance sur son état civil : homme. Juridiquement, il s'agit donc du mariage hétérosexuel d'un homme et d'une femme. Mais leur mariage est refusé, et l'État mobilise – implicitement et paradoxalement – la notion de genre pour justifier l'interdiction du mariage :

« C'est parce qu'elles refusaient de "se comporter comme mari et femme", autrement dit, de se conduire comme un homme et une femme, qu'elles se voyaient interdire le mariage. Le sexe de l'état civil n'y suffit plus : il faut que l'État s'arme du genre. Du coup, *c'est la catégorie de sexe qui se révèle clairement pour ce qu'elle est : non pas le fondement biologique du genre social, mais une catégorie d'État*. Loin d'être naturel, le sexe lui-même s'avère politique – et ce qui le manifeste, paradoxalement, c'est l'invocation du genre par l'État » (Fassin, 2008 : 123 [je souligne]).

Il convient ici de préciser l'usage fait dans ce travail des notions scientifiques de sexe et de genre.

« 1 – le genre n'exprime pas la part sociale de la division mais il est cette division
2 – le genre précède et détermine les sexes, qui en font partie
3 – le genre n'est pas simplement un système de différenciation, mais aussi un système de domination » (Bereni *et al*, 2008 : 22).

Je reprends ici le travail concis et précis de clarification des concepts opéré par Élise Devielhe.

Genre et sexe : extrait de la thèse d'Élise Devielhe (2013 : 26-27)

Le genre n'est pas à entendre comme une sorte de « sexe social », qui s'opposerait à un « sexe biologique » et s'appuierait sur lui comme sur une base « naturelle ». Nous considérons que la différence des sexes est également une construction sociale, car, comme l'ont montré des biologistes (comme Anne FAUSTO-STERLING) et des historiens (comme Thomas LAQUEUR¹), aucun critère scientifique ne suffit à lui seul pour déterminer avec certitude deux sexes, pour construire deux catégories d'êtres humains différentes et exclusives.

	MÂLE	FEMELLE
- Sexe anatomique (forme des organes génitaux externes) :	pénis	vagin
- Sexe gonadique :	testicules	ovaires
- Sexe chromosomique (ADN) :	XY	XX
- Sexe hormonal (hormone majoritaire) :	testostérone	œstrogène
- Caractéristiques physiques secondaires : pilosité, forme des hanches, forme de la poitrine...		
- Capacités particulières :	pénétrer un orifice avec son organe génital,	porter un enfant

Il existe certes plusieurs données, dont la matérialité biologique est incontestable, mais qui ne suffisent pas à déterminer le sexe en tant que tel, ni à conclure qu'il y a bien deux sexes opposés : chacun de ces critères pris séparément laisse des individus non déterminés entre les cases « mâle » et « femelle », et tous les critères pris ensemble mettent plus encore en péril la

¹ Thomas LAQUEUR, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris : Gallimard, 1992 (1990).

bicatégorisation de sexe. « Le sexe d'un corps est simplement trop complexe. Il n'y a pas de « ou l'un / ou l'autre », comme l'écrit la biologiste Anne FAUSTO -STERLING¹. Ce qu'on appelle le « sexe », c'est la réduction de tous ces critères à un seul, pour former deux catégories exclusives. Si chacune de ces données est d'ordre biologique, le travail par lequel elles sont liées ensemble et unifiées est en revanche social, ce qu'explique Christine DELPHY : « On ne trouve pas ce marqueur [le sexe] à l'état pur, prêt à l'emploi. Pour se servir du sexe, qui est composé selon les biologistes, de plusieurs indicateurs, plus ou moins corrélés entre eux, et dont la plupart sont des variables continues – susceptibles de degrés – il faut réduire ces indicateurs à un seul, pour obtenir une classification dichotomique. Cette réduction est un acte social². Selon Christine DELPHY, les traits physiques « de sexe » ne sont pas plus importants que d'autres traits physiques (comme la couleur de la peau) qui distinguent chaque individu de tous les autres. Mais comme ceux-là marquent – et justifient dans l'idéologie – une différence sociale fondamentale, ils prennent une importance démesurée dans les cultures patriarcales.

La chercheuse étasunienne Judith BUTLER remet également en cause la pensée binaire, qui divise le monde en doubles catégories exclusives : homme/femme, hétéro/homo, mais aussi nature/culture, et sexe/genre. En distinguant les concepts de

1 Anne FAUSTO -STERLING, *Sexing the body. Gender politics and the construction of gender sexuality*. New York : Basic Books, 2000, p. 3.

2 DELPHY Christine, *L'ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, Syllepse, 2001, p.252.

sexe et de genre, on construit le genre comme une sorte de « sexe social » associé à la culture, tandis que le « sexe biologique » est associé à la nature et est exclu de la réflexion. Or, pour BUTLER, le sexe (ou le genre) n'est pas quelque chose que l'on est (« naturellement »), mais quelque chose qu'on fait : le sexe est considéré comme un construit « performatif », c'est-à-dire qui s'accomplit en l'énonçant et en le faisant¹. Les expressions du genre ne seraient donc pas des signes d'une « identité » (masculine ou féminine) naturelle, mais la source même de l'identité : « [...] il n'y a pas d'identité de genre cachée derrière les expressions du genre ; cette identité est constituée sur un mode performatif par ces expressions, celles-là mêmes qui sont censées résulter de cette identité »². Il s'agit donc d'une entreprise de dénaturalisation du sexe, fondamentalement subversive.

Comment aborder l'éducation sexuelle sous le prisme du genre ? Différentes études, historiques et sociologiques, s'y sont attelées. Je propose de revenir sur ces écrits pour mieux situer la présente recherche.

1 C'est le cas, par exemple, de l'énoncé « Je vous déclare mari et femme », qui pendant qu'il est prononcé par le/la maire produit en même temps des époux.

2 BUTLER Judith, « Sujets de sexe/genre/désir », in *Trouble dans le genre, Le féminisme et la subversion de l'identité*. (Traduit de l'étasunien par Cynthia KRAUS). Paris : La Découverte/Poche, 2006 (1 ère édition en 1990), p.96.

1.2 L'éducation sexuelle, résultat ou opérateur du genre ?

Si Foucault identifiait déjà l'éducation sexuelle comme l'une des formes de mise en discours du sexe visant à discipliner les corps (Foucault, 1976), les historiennes féministes sont les premières à s'intéresser spécifiquement à l'éducation sexuelle par le prisme des rapports sociaux de sexe et viennent renouveler les premiers écrits d'historiens qui portent plus généralement sur « la vie privée » (Prost et Vincent, 1985).

- L'éducation sexuelle comme un effet du genre

Gabrielle Houbre, en s'intéressant à l'éducation sentimentale des jeunes filles et des jeunes garçons au début du XIX^e siècle, montre comment les discours adressés à la jeunesse aristocrate et bourgeoise témoignent de l'existence d'une double morale qui différencie et hiérarchise les catégories de sexe (Houbre, 1997). Si la pudeur et le silence sont des règles communes aux jeunes bourgeois dont l'initiation amoureuse et sexuelle se fait sous l'étroite surveillance de la tutelle familiale, les jeunes garçons bénéficient cependant d'une période de découvertes sexuelles pré-conjugales qui reste strictement condamnée pour la jeune fille de « bonne famille » dont la virginité est de mise. Le couple mythique de l'étudiant et de la grisette au début du XIX^e siècle est l'une des formes d'initiation sexuelle alors tolérée pour les jeunes garçons bourgeois qui vivent des histoires pré-conjugales auprès de jeunes filles du « peuple ».

Au début du XX^e siècle, la sexualité apparaît pour les élites sociales et politiques comme un double enjeu démographique et sanitaire. Face au « péril vénérien » (Corbin, 1982) et à la menace de la « dépopulation », des propagandistes de la Société de prophylaxie sanitaire et morale souhaitent alors mettre en œuvre une éducation sexuelle dans les établissements scolaires pour les garçons comme pour les filles. Mais le contenu de celle-ci reste différencié selon le sexe de l'auditoire. « Dissuasion sexuelle et mise en garde, description des signes, hygiène intime, telle est l'éducation des garçons au cours de ces années. [...] Si les manifestations corporelles sont dramatisées pour les garçons, pour les filles il n'en est rien : elles ne sauraient scruter l'organe viril de leur époux lors de leur

nuit de noces. » (De Luca Barrusse, 2010 : 175-177). Et s'il faut tout de même avertir les jeunes filles des risques de maladie, il s'agit surtout de les préparer à leur rôle maternel. Même des féministes, comme Adrienne Avril de Sainte-Croix¹, défendent l'utilité d'une éducation sexuelle destinée à la gente féminine tout en ré-affirmant que « la responsabilité essentielle reste à l'homme. Pour la fille, il suffirait de la préparer au rôle maternel et de lui inspirer de l'estime pour l'homme chaste. » (Knibiehler, 1996 : 146). Ces trois perspectives historiques entre histoire sociale (Houbre, 1997 ; De Luca Barusse, 2010) et histoire des femmes (Knibiehler, 1996) ont pour point commun de placer au cœur de leurs analyses des discours sur la sexualité les rapports sociaux de sexe : l'éducation sexuelle y est envisagée comme un champ de reproduction de la différence des sexes.

- L'éducation sexuelle en tant que fabrique du genre

Un autre ensemble de travaux sociologiques s'inscrit dans la continuité de ces approches historiques tout en mobilisant d'autres terrains – l'éducation sexuelle contemporaine en milieu scolaire – et d'autres concepts qui déplacent le regard porté sur l'objet (Jasmin, 2009 ; Devieille, 2013). Plutôt que d'appréhender la sexualité comme un effet du genre, c'est-à-dire « un ensemble de pratiques et de représentations qui reflètent les manifestations de la domination masculine et des normes » relatives aux classes de sexe, il s'agit dans ces travaux de considérer que « la sexualité contribue à fabriquer le genre : parce qu'elle est à l'origine de l'identification des individu·e·s à un sexe, et un seul, dans un rapport antagonique et complémentaire avec un autre sexe, et un seul autre » (Clair, 2012 : 67). Dans cette perspective, il s'agit de saisir dans un même mouvement la co-construction des rapports de sexe et des sexualités, ce que permet de penser le concept d'hétéronormativité. Ainsi, plutôt que d'envisager l'éducation sexuelle comme produit des rapports sociaux de sexe, il s'agit pour la sociologue Élise Devieille

¹ A propos des discours féministes sur l'éducation sexuelle au début du XXe siècle, voir également : Mozziconacci, 2014.

« d'analyser les méthodes et théories d'éducation à la sexualité pour y discerner les représentations du genre et des sexualités qu'elles véhiculent » (Devielle, 2013 : 18). En comparant l'éducation sexuelle en milieu scolaire en France et en Suède, elle montre comment l'École – et plus particulièrement les institutions scolaires françaises – participe à la fabrication et à la reproduction de « systèmes de classification et de domination, cristallisant les normes qu'elle ne remet pas en cause » [p.35]. L'éducation sexuelle fabrique ainsi à la fois du genre, du sexe et des normes de pratiques sexuelles. Un exemple peut se trouver dans les représentations iconographiques et filmiques utilisés en classe pour aborder la question de l'orientation sexuelle et la problématique de l'homophobie.

- L'exemple des représentations iconographiques de l'homosexualité

Cette étude de cas permet de voir comment l'éducation sexuelle « produit » du genre en transmettant des représentations des sexes et des sexualités qui participe à la *fabrique de l'hétéronormativité*.

Dans les manuels scolaires de SVT et d'autres outils pédagogiques qui abordent le sujet de l'homosexualité, un premier constat s'impose : de l'école primaire jusqu'au lycée, les représentations de l'homosexualité dans l'éducation sexuelle des jeunes sont majoritairement masculines et généralement inexistantes avant quatorze ans. Selon l'âge et le sexe, les élèves n'ont pas accès aux mêmes scripts sexuels (Gagnon, 1999). Filles et garçons n'ont pas accès aux mêmes champs des possibles, les lesbiennes demeurant largement invisibilisées.

Jeune et homo sous le regard des autres fait partie des rares outils pédagogiques qui portent spécifiquement sur la prévention de l'homophobie. Il est composé d'un ensemble de cinq court-métrages destinés aux élèves de collège et de lycée, ainsi que d'un livret d'accompagnement destiné à l'enseignant-e ou à l'intervenant-e. Il a pour but de lutter

contre l'homophobie afin de prévenir les suicides chez les adolescent-e-s LGBT et a été créé suite à une initiative de l'INPES en 2010¹.

Sur les cinq court-métrages proposés, un seul prend pour protagoniste une adolescente lesbienne : *Pauline*². Les quatre autres films mettent en scène des jeunes gays dans divers contextes et situations. *Pauline*, en plus d'être le seul court-métrage sur la lesbophobie, se distingue aussi par son scénario. Contrairement aux autres films qui se passent toujours dans des lieux publics (un quartier d'une ville de banlieue, une métropole le soir, un camp de colonie de vacances, une salle de sport), et qui mettent en scène des protagonistes en action (Fusion Man est un super-héros, Omar fait du foot et écrit du slam, Jérôme fait du basket et des maths, Mathieu et Maxime font diverses activités dans le cadre de la « colo »), *Pauline*, elle, est allongée seule sur son lit, et raconte son enfance et son adolescence, face caméra. Pour *Pauline*, récit, retour sur soi et isolement : *Pauline* ne se montre pas, elle reste dans l'*intimité* de la chambre pour parler de son histoire ; *Pauline* n'est pas « en action » comme les autres, elle est *passive*. En comparant les différents scénarios, on constate ainsi qu'ils mettent en scène des représentations stéréotypées des comportements (passivité/activité) et de la répartition de l'espace entre hommes et femmes (public/domestique). D'autre part, *Pauline* est la seule que l'on ne voit pas évoluer dans une relation, c'est la seule qui n'a *pas de sexualité*, alors que tous les autres protagonistes gays sont ou se mettent en couple, s'embrassent, se désirent, s'aiment. A la toute fin du film, on voit simplement une main caresser sa joue, puis une tête qui se pose sur son épaule.

1 Cet outil a été conçu suite au Plan Santé Jeune de 2008 annoncé par le gouvernement, qui a inscrit dans ses objectifs prioritaires la prévention de la souffrance psychique des jeunes LGBT.

2 Visible sur : <<http://www.youtube.com/watch?v=KZFmXFRDuLk>>, dernière consultation le 13/09/13.



Figure 16 : Capture d'écran du court-métrage "Pauline", INPES, 2010.

Les lesbiennes sont largement invisibilisées dans les représentations qui sont données à voir aux élèves, à l'instar de Pauline, confinée dans l'espace privé d'une chambre, et privée de sexualité. Et cette invisibilisation des lesbiennes se retrouve dans les manuels scolaires de SVT. Chez Hatier, la page de garde du chapitre « Devenir homme, devenir femme » présente trois photographies : un portrait d'un couple hétérosexuel, un portrait d'un couple gay, et une photographie de deux mains qu'on devine être deux mains de femmes du fait de leur habillement (Hatier, 2011, 174).

■ Une grande diversité d'hommes et de femmes.

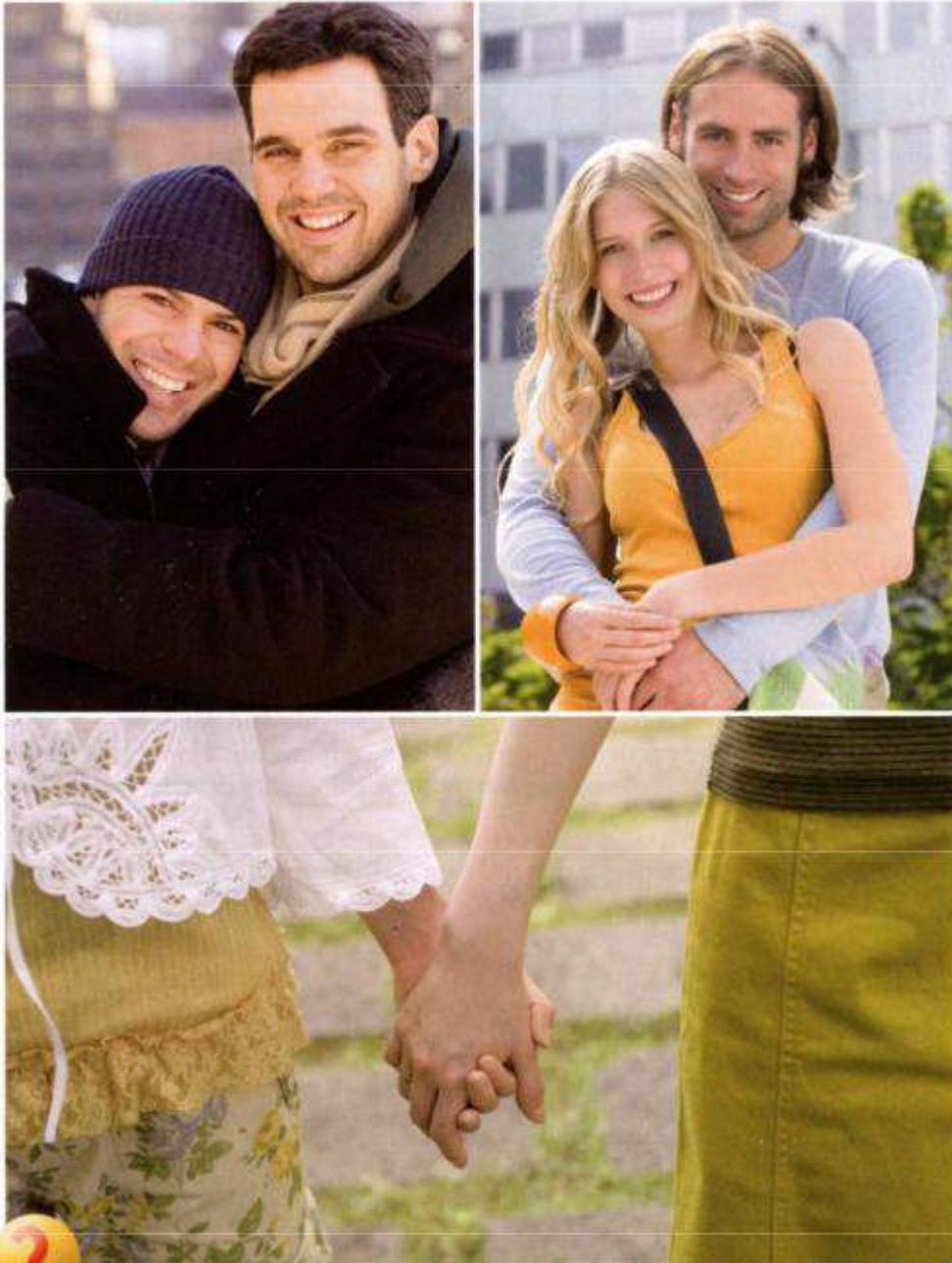


Figure 17 : Manuel de SVT Hatier, 2011, chapitre "Devenir homme, devenir femme" (p.74).

Chez Hachette Éducation, le manuel contient une photographie d'un couple gay à la gay pride mais aucune photographie de couple lesbien. Par contre, on y trouve un tableau de Toulouse-Lautrec sans autre légende que son titre – *Le baiser* – ce qui fait que l'élève qui ne connaît pas l'histoire du tableau ne sait pas forcément qu'il s'agit de deux femmes, d'autant plus que ce tableau est placé sur une page qui ne parle pas de l'orientation sexuelle ou du genre mais qui parle de « responsabilité sexuelle » (Hachette, 2011, 181).



Figure 18 : Manuel de SVT, Hachette, 2011, page de garde du chapitre (p.181).

Chez Bordas, le manuel propose un couple hétérosexuel en page principale, puis une série de photographies et d'images dont aucune ne porte spécifiquement sur un couple lesbien.

Dans ces trois manuels, soit la sexualité lesbienne est montrée de façon artistique et implicite – avec le tableau de Toulouse Lautrec chez Hachette – soit suggérée sans être véritablement montrée – les deux mains chez Hatier – alors que les couples gays sont représentés explicitement en photographie.

Ces représentations quasi-exclusivement masculines de l'homosexualité ont pour conséquence l'invisibilisation de l'existence d'une sexualité lesbienne. Comme le souligne Anne Revillard, l'invisibilité « traduit dans une large mesure un impensé social : dans un contexte de domination masculine, une jouissance indépendante du principe masculin est socialement impensable » (Revillard, 2002, 177).

La comparaison de trois manuels français de grands éditeurs scolaires montre que les lesbiennes sont invisibilisées dans le matériel pédagogique, contrairement aux couples hétérosexuels (largement représentés) et aux couples gays.

Cet exemple illustre *l'imbrication des rapports sociaux de sexe* (la sexualité des femmes est socialement moins acceptée ou valorisée que celle des hommes) *et des normes hétérosexuelles* (représentations majoritaires de l'hétérosexualité) dans l'éducation sexuelle. Il invite à analyser conjointement la fabrique du sexe, du genre et de la sexualité, à discerner les « technologies de genre » (De Lauretis, 2007) à l'œuvre dans les discours d'éducation sexuelle.

Pour étudier ces discours, je propose maintenant d'aller à la fois dans les salles de formation, lieu clé de la création d'une « culture commune » en éducation à la sexualité, et de parcourir la littérature grise produite par l'institution, à laquelle les personnels de l'Éducation nationale sont invités à se référer.

2. LA FABRIQUE DU GENRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : se baser sur des savoirs « scientifiques » et « progressistes »

Dans la circulaire relative à la politique de santé en faveur des élèves, Jack Lang indiquait qu'il avait « engagé un travail de fond important pour définir le cadre éthique et pédagogique de ces séances. [Il a] demandé à la direction de l'enseignement scolaire de s'assurer à cette fin *le concours des meilleurs experts des différentes spécialités qui peuvent être intéressées à ce domaine* » (MEN, 2002). À la lecture de la partie théorique¹ du guide de formation chargé d'établir un socle de connaissances sur la sexualité humaine, on s'aperçoit vite que les « meilleurs experts » partagent des affiliations disciplinaires. Sur les six auteurs qui ont été sollicités par la Direction générale de l'enseignement scolaire, on compte : une psychanalyste spécialiste de l'adolescence, un psychiatre et anthropologue directeur d'enseignement en sexologie, un psychologue chargé d'enseignement en sexologie médicale, et un psychanalyste. Tous se situent dans la filiation de Freud et de Lacan. Un sociologue et un journaliste ont également été conviés, mais leurs analyses se réfèrent au même cadre théorique : l'ensemble des articles est parcouru par des références aux concepts psychanalytiques – « pulsion », « fantasme », « angoisse de la castration », etc.

Les savoirs sexologiques et les savoirs psychologiques sont les deux types de savoirs sexuels qui parcourent les guides de l'Éducation nationale et qui sont mobilisés en formation professionnelle. Ces savoirs sont souvent utilisés de façon complémentaires, parfois par une seule et même personne psychologue ou psychanalyste de profession, spécialisée en sexologie. La complémentarité de ces savoirs sexuels réside dans leur approche différentialiste et essentialiste du sexe : la sexologie affirme l'existence d'*invariants biologiques* des comportements sexuels selon le sexe, quand la psychologie et la psychanalyse déterminent des *invariants psychiques*.

¹ Il s'agit des parties « Réflexions sur la sexualité humaine » et « Comment se structure la sexualité ? » (DGESCO, 2008a : 7-20).

2.1 La sexologie comme expertise : l'inscription de la différence sexuelle dans les corps

Il ne s'agit pas ici de proposer une analyse de la sexologie dans son ensemble en prétendant déceler une unité et une uniformité dans les options théoriques défendues par les sexologues. En revanche, en s'appuyant sur les écrits diffusés par la Direction générale de l'enseignement scolaire et sur le contenu des formations en éducation sexuelle auxquelles j'ai assisté, l'analyse qui suit souhaite mettre en lumière des logiques communes de production d'une certaine forme de savoir sexuel présidées sous l'égide de la sexologie. Ce savoir, mobilisé par les acteurs de terrain de l'éducation sexuelle, participe à la production « scientifique » du sexe et du genre.

- La sexologie en formation, une science du sexuel ?

En 2011, je participe à une formation académique de 4 jours destinée aux personnels de l'Éducation nationale pensée en collaboration avec le CIRM¹, association qui œuvre à la diffusion d'une approche sexologique de la sexualité et dont la mission est de « former les professionnels dès lors qu'ils sont confrontés à l'intime de l'autre ».

¹ Le Carrefour d'initiatives et de réflexions pour les missions relatives à la vie affective et sexuelle (CIRM) fait partie d'un groupement régional de santé publique et qui est subventionné par le Conseil régional et l'Agence régionale de santé publique. La création du CIRM remonte à 1976 et a été impulsée par Simone Weil. Le but de la structure est de former des professionnels médicaux, psycho-sociaux, éducatifs (qui travaillent avec des publics divers : déficients mentaux, populations incarcérées, milieu scolaire...) sur des thématiques en rapport avec la sexualité. La spécificité de cette association, explique sa présidente aux participants d'une des formations qu'elle assure, est d'être une association centrée sur la sexualité avec des sexologues de formation. Au-delà du partenariat avec l'Éducation nationale, le CIRM intervient également dans l'ensemble de la région au travers de formations de « découverte d'outils » financés par l'INPES. C'est ainsi une association qui œuvre pour la diffusion d'une approche sexologique de la sexualité, aussi bien dans le cadre de l'Éducation nationale qu'au sein d'autres structures de santé publique dans lesquelles le CIRM va former les personnels.

La formation destinée au personnel de l'Éducation nationale et pilotée par le rectorat existe depuis 2000 suite à la formation d'un groupe de travail mis en place au sein de l'académie de Lille en collaboration étroite avec cette association.

La collaboration entre le rectorat et le CIRM s'incarne à travers la figure de Martine Lars, sexologue et présidente de l'association. Martine est décrite avec humour comme leur « gourou » par les trois formatrices de l'Éducation nationale qui animent le stage auquel je participe. Martine Lars est la première intervenante invitée, elle occupe une place d'honneur, et est très respectée par les autres formatrices (deux infirmières scolaires et une documentaliste).

Son intervention porte sur « la sexualité aux différents âges de la vie » et prend la forme d'un cours magistral sur la sexualité humaine. Tableaux, schémas et discours parsemé de références aux « théories de Freud », aux « enquêtes de Kinsey », aux « expériences de Masters et Johnson », le cours magistral de Martine Lars se présente comme un cours de science qui cherche toutefois à *se distinguer* d'une approche biologique présentée comme une vision appauvrie de la sexualité humaine.

Le cours de Martine commence avec l'exposé des « 5 stades de la sexualité » dont voici mes prises de note :

- Stade de l'oralité. Sucions. Un plaisir érotique inconscient.
- Stade anal (d'environ 18 mois jusqu'à 3 ans)
- Stade phallique : masturbation, érection chez les garçons, chez les filles ça ne se voit pas. Plaisir érotique toujours inconscient.
- Stade de latence : à partir de 6 ans (pendant longtemps on croyait qu'il n'y avait rien)
- Stade de la génitalité, à partir de 11-12-13 ans. Plaisir érotique conscient. Pollution nocturne, masturbation. Pour les filles, accès plus difficiles à la sexualité : nous ne sommes pas tous égaux dans le développement sexuel.

Suite à cet exposé de la théorie freudienne, une des participantes réagit en demandant la référence où l'on peut trouver exactement l'explication de ces cinq stades de la sexualité tels qu'ils nous ont été ici présentés. Elle montre à la formatrice qu'elle a lu et qu'elle connaît les écrits de Freud et évoque l'existence d'une autre phase dont la sexologue n'a pas parlé, la « phase homosexuelle ». Martine répond qu'elle n'a pas la référence exacte sous la main mais que *cette théorie n'ayant pas encore été invalidée, elle est toujours vraie.* »

Martine ne présente pas la sexologie comme une approche parmi d'autres de la sexualité humaine mais comme une discipline scientifique qui repose sur un ensemble de théories qui répondent aux critères de la validation scientifique. C'est ce qui transparait dans l'échange entre la formatrice sexologue et une des participantes de la formation, très critique par rapport à la présentation de la formatrice.

Face à une mise en doute de l'exactitude du savoir proposé, la sexologue se réfugie derrière l'autorité scientifique d'un grand principe poppérien de l'épistémologie des sciences : la réfutabilité. Paradoxalement, la sexologue argue de la scientificité de la théorie des cinq stades, qui serait d'après elle toujours valable car non réfutée, alors même que, précisément, les théories psychanalytiques ne sont pas réfutables. Karl Popper critiquait la prétention à la scientificité de la psychanalyse : « il n'existe pas de caractère scientifique des hypothèses psychanalytiques puisqu'elles ne sont pas testables. Pour cet auteur, une hypothèse est scientifique si elle peut être réfutée ou falsifiée au moyen de procédures expérimentales, reproductibles par n'importe quel sujet. Une hypothèse non testable ou non falsifiable ne peut pas être considérée comme scientifique. Elle n'est pas forcément fausse, mais elle appartient à un autre ordre que celui généré par la science » (Micheli-Rechtman, 2007 : 171).

Le cours de Martine se poursuit et présente un ensemble de propos sur la sexualité, énoncés sur ce même mode de vérité. C'est le cas dans sa façon de décrire le déroulement d'une relation sexuelle :

Martine expose « les quatre phases d'une relation sexuelle » :

- excitation
- plateau
- orgasme
- résolution

Elle illustre son exposé de divers schémas.

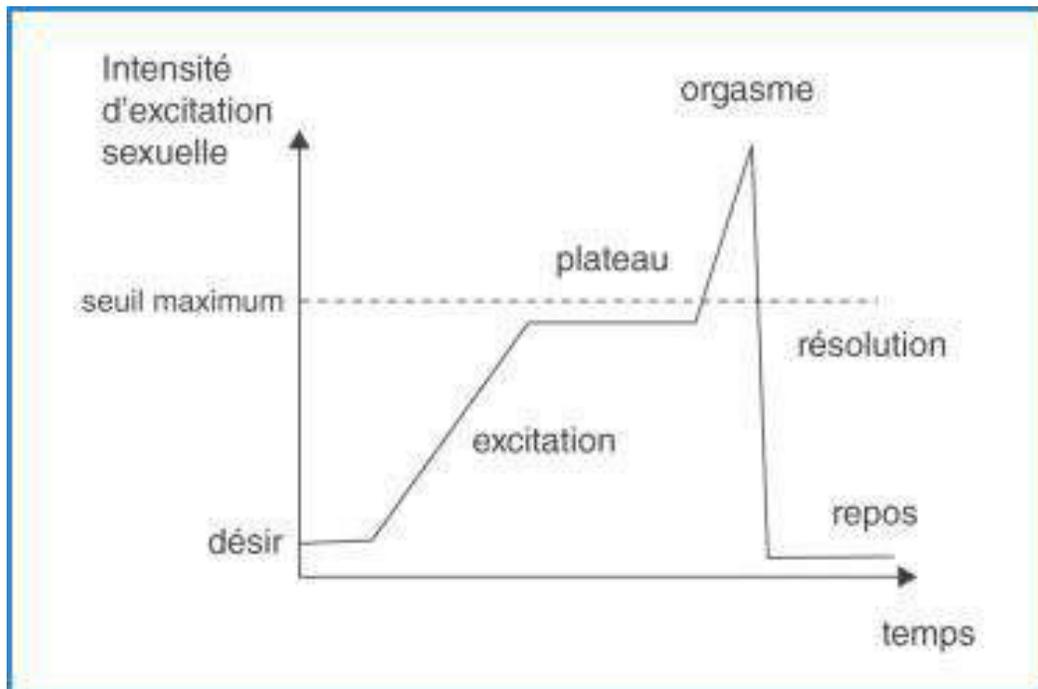


Figure 19 : Courbe physiologique d'excitation sexuelle (homme)

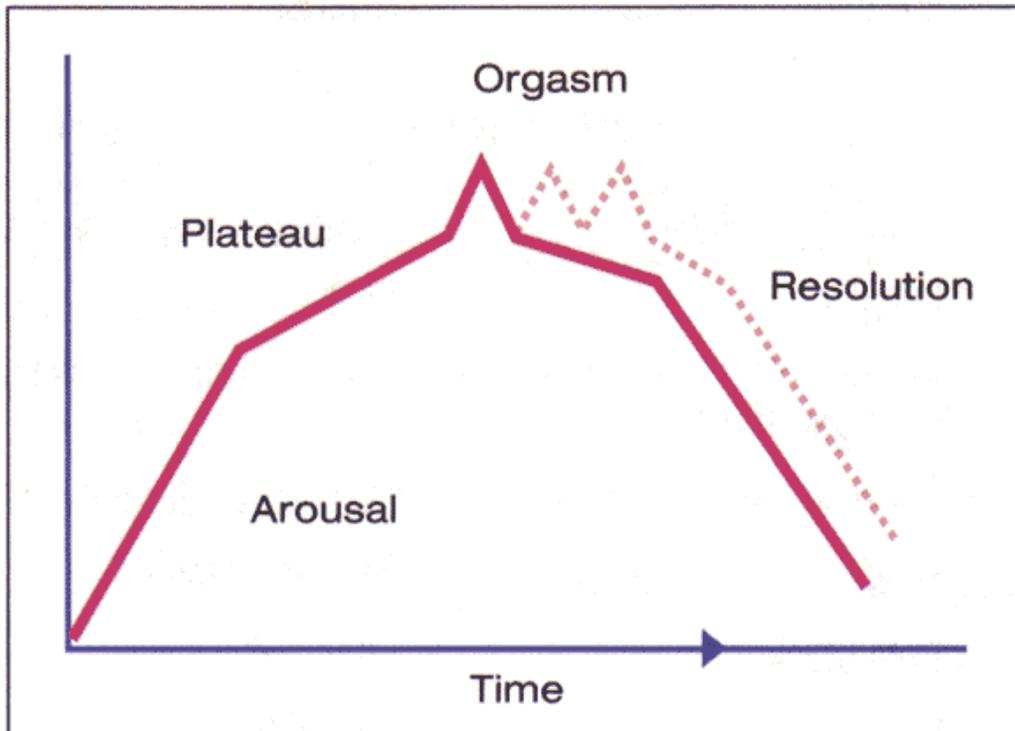


Figure 20 : Courbe physiologique d'excitation sexuelle (femme)

Les schémas utilisés comme support à l'exposé de la sexologue viennent appuyer la position d'autorité scientifique qu'elle adopte dans son discours. Mise à part Marie, la participante sceptique qui demande les références bibliographiques des théories exposées, aucun autre des vingt participants ne discute ou conteste le savoir qui leur est proposé. « Pour les institutions comme pour les "experts", faire autorité, c'est produire un discours marqué du sceau de la crédibilité ou même de la véracité, lesté du poids de la compétence ou de la connaissance, émis pour rencontrer "spontanément" la reconnaissance et recueillir "naturellement" l'assentiment » (Monte, Oger, 2015). Dans la salle de formation, l'attention aux propos de la sexologue est quasi-religieuse.

- La sexologie, un savoir « progressiste » ?

Une autre stratégie de présentation de la sexologie confère une autorité au discours : il s'agit pour Martine d'en faire un savoir progressiste.

**Notes de terrain du 7 novembre 2011,
première journée de formation :**

« Martine souhaite nous faire un "historique de la sexologie pour voir que quand on parle de sexualité c'est hautement politique". Elle cite les grands fondateurs, Freud et Havelock Ellis, la théorie des 5 stades de la sexualité humaine. Historiquement, la sexologie se serait développée dans les années 1920 dans des universités allemandes. Mais l'arrivée au pouvoir d'Hitler porte un coup fatal à cette jeune discipline : Martine explique qu'Hitler envoyait les homosexuels et les sexologues dans les camps. C'est seulement dans les années 1950 que la sexologie renaît sur le continent américain grâce au chercheur Kinsey, puis dans les années 1960 avec les enquêtes de Master et Johnson – elle précise que ces études ne sont plus rééditées et sont très difficiles à trouver. « Merci les années 1960 », dit-elle en guise de conclusion à ce petit historique. »

Cette courte présentation de la discipline par la formatrice-sexologue est intéressante car elle nous renseigne sur les « façons de dire » sa science : Martine présente la sexologie comme un savoir qui a été censuré par un régime totalitaire et conservateur (elle rappelle au passage que Freud était juif, et que les sexologues ont été envoyés dans des camps avec les homosexuels). Puis, elle raconte le redéploiement de ce savoir « grâce à » la révolution sexuelle des années 1960. Ces deux éléments font de la sexologie un savoir progressiste étouffé par le conservatisme puis tenant de la révolution sexuelle. Cette idée de modernité, voire d'avant-gardisme, se retrouve notamment lorsqu'elle précise que la sexologie a permis de « découvrir le plaisir féminin », d'approcher la sexualité par le plaisir, et qu'elle se distingue en cela des approches préventives sur la sexualité.

Dans les sessions de formation organisées par le CIRM en région, Martine insiste en effet beaucoup pour distinguer son approche de celle des « politiques de prévention » en matière de santé sexuelle. En mai 2012, j'assiste à deux sessions de présentation d'outil, l'une sur la thématique de la vie sexuelle des adolescents, l'autre sur la contraception. Les deux sessions sont animées par Martine. Elle se montre très critique de ce qu'elle appelle « l'approche française en termes de risque » et identifie cette approche aux institutions étatiques qui seraient uniquement dans un discours de prévention. Elle distingue son approche sexologique en montrant qu'il s'agit de mettre l'accent sur le désir et non sur le risque :

« Si on veut être un bon agent de l'état, c'est-à-dire faire de la prévention, on dit : pilule, capote. Mais même les adultes ne le font pas! Dans ce discours, il n'y a que le risque. Ce que nous on préconise, c'est qu'on devrait parler de la sexualité en termes de désir et de plaisir. On est dans le respect de soi. » (prise de note personnelle à partir des propos de Martine, session « Vie affective et sexuelle chez les adolescents », 2012).

« L'État, c'est "y-a-qu'à-faut-que". Si on faisait toutes les séances d'éducation à la sexualité qui sont recommandées (ce qui est d'ailleurs impossible car il n'y a pas assez de personnel), il y aurait le même nombre d'adolescentes qui auraient des rapports sexuels sans contraception. Sinon, c'est pas drôle, c'est pas excitant. C'est pourquoi c'est important de ne pas parler en termes de risque, mais en termes de désir et plaisir. (on comprend mieux le phénomène des grossesses adolescentes si on les aborde sous l'angle du désir et du plaisir, que sous l'angle des risques à prévenir) » (prise de note personnelle à partir des propos de Martine, session « Contraception », 2012).

Mettre l'accent sur le désir, sur le plaisir, est une façon de revendiquer une approche positive de la sexualité qui se distingue de l'approche préventive toujours évoquée de façon négative. C'est une façon de *faire autorité* : attacher la valeur positive de « progressisme » à un discours le rend d'autant plus respectable pour l'auditoire. Cela rend également plus difficile la place pour la contradiction : critiquer un discours progressiste, c'est prendre le risque d'être renvoyé à une position conservatrice.

En entretien, la directrice du CIRM attache des valeurs « humaniste » et « évolutionniste » à l'approche sexologique qu'elle défend. Elle insiste sur le nécessaire « respect de toutes les sexualités » et la « déconstruction » des préjugés.

Les valeurs « humanistes » de la sexologie

Entretien avec Martine Lars, sexologue et directrice du CIRM

Aurore : « Qu'est-ce que vous pensez que la sexologie apporte à la pratique pour former des adultes qui interviennent sur la sexualité ? »

Martine Lars : « On leur apprend à réfléchir, ils réfléchissent différemment. Quand vous faites sexologie à la fac, la première année on vous apprend à déconstruire tout ce que vous avez pu construire, tout ce que vous pensiez qui était à peu près vrai... et puis ensuite la deuxième année on va travailler... il y a une approche dans moi ce que j'ai fait qui est différente de ce qu'on peut trouver aujourd'hui où l'approche est beaucoup plus médicale, malheureusement. [...] J'espère qu'au CIRM on réussira à maintenir cette approche. J'ai accompagné trois des formatrices dans leurs masters, une que j'ai accompagnée dans son DU de sexo. Moi je suis dans la transmission, et je suis assurée que les choses se transmettront dans les valeurs qui nous animent et les réflexions qui nous animent. »

Aurore : « Et alors quelles sont ces valeurs justement ? »

Martine Lars : « Humanistes ! C'est une approche humaniste, évolutionniste. D'ailleurs quand on a créé la formation pour le personnel de l'Éducation nationale, nous avons mis l'éducation à la sexualité dans l'éducation citoyenne. Et nous avons très

satisfaites de nous rendre compte que cela avait été repris par le Ministère, dans les guides etc. Ça, ce sont pour nous des valeurs qui sont très importantes, le respect de toutes les sexualités. Quand on travaille sur des représentations, quand je fais écrire aux stagiaires le mot « sexualité » et qu'ensuite je rajoute des « s » à « sexualitéS », le ton est donné... et ils n'y avaient même pas pensé. Le respect de la personne, je crois que c'est résumé dans des valeurs humanistes. »

Ces *façons de dire* sa science sont ainsi autant de *façon de faire autorité*, par la combinaison de deux registres de discours : d'un côté la science, de l'autre le progressisme.

Malgré le principe énoncé de « déconstruction » des préjugés sur la sexualité, le contenu de la formation proposé au personnel de l'Éducation nationale participe à renforcer des représentations différencialistes et essentialistes des comportements sexuels selon le sexe.

- Des comportements sexuels inscrits dans la nature humaine : les « invariants biologiques » de l'homme et de la femme.

Si la formation académique prétend « dépasser l'approche biomédicale pour englober la dimension psychologique et affective », le *recours à la biologie* est pourtant omniprésent dans l'exposé sur la sexualité proposé par la sexologue. Sur les trois heures d'exposé, la formatrice passe plus d'une demi-heure à détailler le « patrimoine génétique » et les « invariants biologiques » qui distinguent d'après elle homme et femme au niveau de leurs comportements sexuels. La sexologue introduit son propos en affirmant que les humains ont 99,4 % de patrimoine génétique commun avec le bonobo,

et que les 0,6 % qui restent sont « ce qui fait de nous des êtres humains : la conscience et la capacité de se projeter ». Dans ce patrimoine génétique résiderait des invariants biologiques agissant sur la sexualité.

Chez les hommes, l'invariant biologique qui conditionnerait ses comportements sexuels est l'éjaculation précoce :

« Mettre en place sa fonction sexuelle pour un homme, c'est pénétrer un orifice¹. L'éjaculation se passe, a minima, entre 30 secondes et 1 minute. Cet invariant biologique provient du temps des hommes préhistoriques qui, pour assurer la reproduction de l'espèce, devaient éjaculer rapidement car la procréation se faisait en contexte hostile dans un environnement menaçant. Pour sortir de l'éjaculation précoce, il faut que l'homme se masturbe en pratiquant deux types de masturbation : la masturbation mécanique et la masturbation de plaisir. » (prise de note personnelle à partir des propos de Martine, formation académique sur l'éducation à la sexualité, 2011).

Martine conclue en disant que chez l'homme, son invariant biologique fait qu'il doit « apprendre à se retenir ».

Chez la femme, son invariant biologique la conduirait inversement à « apprendre à lâcher prise » :

« Chez les femmes, l'invariant biologique est l'anorgasmie. Il ne faut pas parler de masturbation, mais de caresses intimes. Pour les femmes, les caresses ne sont pas suffisantes, il faut une élaboration mentale. Souvent, elles simulent l'orgasme. Pour qu'une femme ait un orgasme, il faut qu'elle ait trouvé son chemin. Chez les femmes, c'est une histoire entre soi et

¹ Dans une autre formation, Martine affirme que « les hommes sont naturellement des pénétrants ».

soi, l'homme n'est pour rien dans l'orgasme. Leur invariant biologique fait qu'elles doivent apprendre à lâcher prise ». (prise de note personnelle à partir des propos de Martine, formation académique sur l'éducation à la sexualité, 2011).

Martine ajoute que le corps entier des femmes est érogène, alors que chez les hommes il y a seulement des zones érogènes. L'affirmation de ces propos sous formes de vérités générales est une forme de discours ne laissant pas d'ouverture à la discussion. Au-delà des affirmations non prouvées des origines préhistoriques des comportements sexuels masculins, les énoncés réitèrent des divisions traditionnelles entre sexualité masculine et sexualité féminine : aux hommes, l'instinct sexuel qu'ils doivent apprendre à contrôler ; aux femmes un rapport plus intellectuel et affectif à la sexualité (elles ont besoin d'une « élaboration mentale » pour atteindre l'orgasme qui est « une histoire entre soi et soi »).

Ces explications biologiques des comportements sexuels prétendent fonder scientifiquement une différence entre homme et femme et éludent complètement les études qui s'intéressent, par exemple, à la construction sociale du plaisir féminin (Andro *et al*, 2010). L'anorgasmie, élevée au rang « d'invariant biologique », fait également partie de la liste des « troubles sexuels » en sexologie. Les conceptions sexologiques du plaisir sexuel des femmes restent ainsi « fondamentalement ancrés dans un cadre médical d'analyse : en mobilisant des notions telles que "dysfonctions" et "troubles sexuels" pour appréhender ce qui relève avant tout d'une expropriation de leur potentiel de plaisir sexuel » (Andro *et al*, 2010 : 10).

Cette approche sur les invariants biologiques présentée ici en formation n'est pas une exception : on la retrouve dans d'autres formations animées par des sexologues, sous une forme similaire.

« Enjeux de l'entrée dans la sexualité chez les adolescents »

Extrait de l'intervention de Frédéric Galtier (octobre 2008)

Frédéric Galtier est formateur et sexologue. Son intervention s'inscrit dans le cadre d'une journée d'échanges régionale intitulée « Adolescence et sexualité », organisée par deux comités départementaux d'éducation pour la santé (CODES) en partenariat avec le service Santé prévention de la ville de Chalon et avec le soutien financier du groupement régional de santé publique :

« Rappelons ici que nous sommes tous des mammifères et qu'il n'y a, n'en déplaise à certains, que seulement 1% qui nous différencie du singe. Les 99% restants font notamment de l'Homme un être programmé pour la reproduction, et le rapport sexuel n'est ni plus ni moins qu'un coït permettant la pénétration du sexe de l'homme dans celui de la femme, avec pour seul but la procréation. Étant dans une continuité du singe (que ce soient les chimpanzés, les bonobos ou les orangs outans), l'être humain a hérité d'invariants biologiques : chez le mâle et chez l'homme, l'érection est courte et l'éjaculation quasi immédiate, ou apparaissant toujours au même nombre de minutes ; elle est tout de suite suivie d'une période réfractaire assez longue qui annule la reprise du coït. Chez la femelle et chez la femme, un seul invariant existe : l'anorgasmie. La femme est donc naturellement anorgasmique, elle ne jouit pas.

Ces éléments nous montrent que par nature, l'homme et la femme sont programmés pour se reproduire ; Aucune dimension de désir, de plaisir ou de sentiment n'est alors présente. On se rend compte ainsi très vite que dans tout projet érotique, l'univers masculin sera dominé par la continence de l'instinct et l'univers féminin sera lui dominé par l'apprentissage de la jouissance. La rencontre sexuelle de l'homme et de la femme se fait donc avec ce patrimoine héréditaire »

Les discours sexologiques développés en formation n'ont pas vocation à expliquer mais à *prescrire* les comportements sexuels humains. Il réside là une contradiction entre la règle de mise à distance de l'intervenant en éducation sexuelle qui ne doit pas imposer ses représentations, et le déploiement d'un savoir sexuel qui prétend dire une vérité sur le sexe. Ainsi que le fait remarquer Marie – la seule participante ayant exprimée son désaccord – « madame Lars s'est finalement autorisée à faire ce qu'elle ne cesse de dénoncer également, ce qu'elle dit qu'on ne doit pas faire avec les adolescents, à savoir imposer des représentations »¹.

Aux côtés de la sexologie, d'autres savoirs proposent leurs représentations sur l'ordre sexuel : les savoirs psychologiques et psychanalytiques.

¹ Entretien avec Marie, enseignante de français en lycée et stagiaire de la formation académique en éducation à la sexualité.

2.2 L'utilisation des savoirs psychologiques et psychanalytiques en éducation sexuelle : l'inscription de la différence sexuelle dans le psychisme

Dans les guides de l'Éducation nationale, les auteurs ne font pas de référence explicite à leur spécialisation en sexologie et développent surtout des savoirs psychologiques ou psychanalytiques sur les comportements sexuels des humains, avec un intérêt particulier pour la période adolescente. Le contenu normatif de ces savoirs a déjà été souligné précédemment lorsqu'il s'agissait de mettre en lumière les rapports sociaux d'âge : les notions de « maturité » et de « développement psychosexuel » écrivent des parcours sexuels jalonnés d'étapes biographiques qui témoignent d'une différenciation et d'une hiérarchisation des âges dans l'accès à une sexualité légitime (cf. Partie 1, chapitre 3). Il s'agit maintenant d'analyser les savoirs psychologiques et psychanalytiques à la lumière d'un autre rapport social – les rapports sociaux de sexe – en interrogeant une notion mobilisée dans les guides de l'Éducation nationale et dans les écrits des spécialistes de l'éducation sexuelle : l'« ordre symbolique ».

- Qu'est-ce que l'ordre symbolique ?

D'après Xavier Pommereau, psychiatre français spécialiste de l'adolescence, l'ordre symbolique est constitué de trois grands interdits fondamentaux : l'inceste, l'anthropophagie et le meurtre (DGESCO, 2008b : 19). La notion d'ordre symbolique trouve son origine dans les écrits de Lévi-Strauss et est aujourd'hui mobilisée en psychanalyse. Le guide précise : « La loi symbolique n'est jamais écrite et se transmet de génération en génération. Elle relève de l'inconscient collectif et est fondée sur la nécessité d'intérioriser l'ordre symbolique du monde » (DGESCO, 2008b : 19). Cet ordre symbolique, c'est pour le sociologue et adepte de la psychanalyse Patrick Pelèges « celui qui noue la *différence des générations* et la *différence des sexes*, en tout cas la différence des places. » (DGESCO, 2008a : 11).

Cette notion est mobilisée plus largement depuis les années 1980 dans des débats aussi variés que le PACS, l'homoparentalité, l'égalité homme/femme, le droit au mariage homosexuel. Le psychanalyste Michel Tort dresse un bilan critique des prises de paroles médiatiques d'un ensemble de psychanalystes prenant part à des débats politiques au nom de la psychanalyse. Il y voit l'instrumentalisation d'un savoir issue d'une pratique – l'analyse – qui se retrouve mobilisé pour « analyser » des situations qui n'ont aucun lien avec la situation analytique. Il invite ainsi à « s'interroger sur les mécanismes de la légitimation sociale de ce discours, d'examiner comment certains analystes se laissent réquisitionner par des demandes et des finalités sociales à identifier » (2013 : 27).

La place accordée aux psychanalystes dans les outils d'éducation sexuelle développés par les institutions étatiques se compte parmi ces « mécanismes de légitimation sociale ».

Dès 1993, suite aux premières années d'action en milieu scolaire autour de la prévention du sida, la Direction générale de la santé édite en cassette vidéo la conférence d'un psychiatre sur la sexualité des jeunes, commentée par un psychanalyste et un médecin. Il s'agit d'une conférence du psychiatre Stanislas Tomkiewicz organisée en 1987 dans un foyer de jeunes. Celle-ci s'intitule « La sexualité, la plus belle chose du monde ». Quelques années plus tard, en 1990, une petite équipe se constitue au sein de la Direction générale de la santé (DGS) pour transformer ce film en outil pédagogique à l'usage des formateurs d'intervenants en éducation sexuelle. Une fonctionnaire de la DGS, une gynécologue, une pédagogue, un psychiatre, un médecin et une psychanalyste imaginent ensemble le support vidéo et le livret d'accompagnement, la rédaction de ce dernier étant mise entre les mains du médecin, Élise Donval, et du psychanalyste, Serge Lesourd.

C'est avec ce livret que le psychanalyste Serge Lesourd commence à se faire une place en tant qu'expert en éducation sexuelle (on le retrouve dans les écrits des guides sur l'éducation à la sexualité publiés en 2008). À son actif, il n'a à l'époque que peu de publication – la bibliographie du livret de 1993 mentionne trois références mineures

dans deux articles dans la Lettre du GRAPE (groupe de recherche et d'action pour l'enfance et l'adolescence créé en 1975). En quelques années, Serge Lesourd publie plusieurs livres sur l'adolescence et la sexualité¹, et fait partie de la petite équipe d'experts choisie par la Direction générale de l'enseignement scolaire pour rédiger le guide du formateur en éducation à la sexualité en 2000. Les explications psychologiques et psychanalytiques sont les seules ressources proposées dans les deux guides, ce qui participe à *légitimer ces savoirs* qui ne sont pas mis en perspective avec d'autres approches : l'institution participe à valider l'autorité scientifique de cette approche psychanalytique sur la sexualité.

Pour la sociologue Annie Ferrand, « ce guide ne se situe pas dans une perspective critique des faits sociaux et des savoirs institués. Il entend lutter contre les préjugés, compris comme des fausses représentations favorisées par l'ignorance, voire venant d'elle. [Il propose] des connaissances dites "objectives", issues de savoirs reconnus » (Ferrand, 2010 : 61). Or ces savoirs, loin de questionner la construction sociale de la sexualité, s'inscrivent dans une perspective naturaliste qui met l'accent sur « l'altérité portée par la différence des sexes » (DGESCO, 2008a : 7). Dans cette approche, le psychisme est ce sur quoi se fonde la « différence fondamentale » entre les sexes.

- Psychisme et physiologie du sexe

Le livret publié en 1993 par la Direction générale de la Santé et co-écrit par le psychanalyste Serge Lesourd présente une conception classique de l'adolescence en psychologie, faite d'étapes non seulement présentées comme inéluctables mais « nécessaires à la construction de l'identité », notamment la « transformation de la relation avec les parents par la réactivation des désirs œdipiens » (1993 : 10).

¹ LESOURD Serge (1998), *Violente adolescence*, éditions ERES ; (2001), *Le féminin, un concept adolescent ?*, éditions ERES ; (2002), *Adolescences... Rencontre du féminin*, éditions ERES ; (2005) *La construction adolescente*, éditions ERES.

Les auteurs décrivent par la suite une succession de changements physiques¹ qui sont présentés comme étant la cause de comportements différenciés chez les filles et chez les garçons à la puberté :

« Ces différentes transformations vont entraîner un positionnement différent de chaque sexe par rapport aux pulsions. La fille, prise dans des transformations physiques très visibles, va privilégier le regard (et donc la parure) ; le garçon, lui, privilégiera la voix (et donc la tchatche). » (1993 : 10-11).

Les attitudes sont ici directement reliées aux changements biologiques survenant généralement à la période de la puberté.

Extrait du livret :

Sexe – amour – paroles

***Guide pédagogique à l'usage de la formation
des intervenants chargés de l'éducation sexuelle***

(Ministère de la Santé, 1993)

« Chez les garçons.

La crainte de non-virilité, liée à la détumescence qui suit le plaisir masculin, amènera le garçon à adopter une attitude de conquête. Que ce soit dans la tenue vestimentaire, dans la valorisation de la puissance musculaire (body-building), dans la prise de risque ou la passion pour les engins mécaniques, le

¹ Le développement musculaire, la mue de la voix, l'éjaculation pour la puberté des garçons ; le développement des seins, l'élargissement du bassin, l'apparition des règles pour la puberté des filles.

garçon tente de se réassurer sur sa possibilité de "bander". La mue de la voix qui est un des signes patents pour le garçon de son changement de statut, et qui souvent fait qu'il ne se reconnaît pas en parlant, entraînera aussi ce privilège de la "tchatche" dans ses rapports aux autres, dont la cour reste une des suites dans le domaine amoureux.

Chez les filles.

La transformation du corps du côté du visible (changement de formes) amènera la fille à se situer plus dans le regard des autres. Tenue vestimentaire, maquillage, soins de beauté, mais aussi angoisse du poids ou craintes dysmorphophobiques sur la taille des seins, du nez, des cuisses, du "cul" seront les manifestations évidentes de son rapport à son corps. L'anorexie et la boulimie sont pour elle, dans notre contexte social valorisant la beauté de la finesse corporelle, des moyens d'exprimer son refus de la sexualisation de son corps et du rapport sexué à l'autre. » (Donval, Lesourd, 1993 : 26).

Les comportements sont présentés dans l'ordre d'une fatalité biologique – la détumescence suite à l'érection « amènera le garçon à adopter une attitude de conquête » / le développement des formes (poitrine, bassin, fesse) « amènera la fille à se situer plus dans le regard des autres ». Les comportements adolescents ne sont pas décrits mais « prescrits » comme les conséquences d'un ordre naturel. Aucune référence à des études cliniques ou sociologiques ne vient étayer les affirmations proposées.

Le sexe est défini également dans la binarité et la complémentarité : l'un est dépendant de l'autre. Pour le psychiatre Tomkiewicz, la sexualité est « réunion du masculin et du féminin », c'est la « recherche du paradis perdu ». « Vous serez en même temps homme et femme, parce que l'homme sera dans la femme et la femme dans l'homme » (citation du film reprise dans livret d'accompagnement, p.82). L'impossibilité de penser le sexe en dehors d'une complémentarité homme/femme transparaît dans la valorisation des relations hétérosexuelles, toujours présentées comme relevant de l'amour. « Le sexualité est le nom savant de l'amour... et, comme l'amour est la plus belle chose du monde, pour moi, la sexualité est la plus belle chose du monde ». Toutes les formes de sexualités hétérosexuelles évoquées, qu'elles concernent un couple ou des « aventures », sont systématiquement présentées dans le cadre du sentiment amoureux. Le « papillonnage » des adolescents, présenté comme une attitude caractéristique de cette tranche d'âge, est ainsi ramenée à un sentiment d'amour sincère : « quand on est jeune, on est plutôt comme des papillons ; les papillons aiment les fleurs, ils sautent d'une fleur à l'autre. Ils sont amoureux des fleurs. Et bien, les jeunes, on leur reproche parfois d'être des papillons en amour » dit S.Tomkiewicz (1993 : 16).

En revanche, l'homosexualité est déconnectée de tout sentiment amoureux. Elle est décrite comme soit comme une attirance passagère, soit comme un abus sexuel.

« Dans les pratiques homosexuelles, il s'agit encore pour l'adolescent de trouver son propre corps et le plaisir qu'il peut en tirer, sans prendre le risque de rencontrer l'autre sexe. Elles n'engagent pas profondément le psychisme du garçon ou de la fille en période pubertaire, quand elles se passent entre contemporains et elles sont rapidement abandonnées et oubliées.

Il n'en va pas de même lorsque ce sont des adultes, même jeunes, qui profitent de la séduction qu'ils exercent sur des adolescents en mal d'identification : de telles relations peuvent fortement perturber les adolescents et méritent d'être taxées d'abus sexuels » (1993 : 18).

Dans la marge, une citation de C. Dolto vient appuyer le caractère passager et non amoureux de l'homosexualité à l'adolescence : « A l'adolescence, des attirances conscientes, des élans affectifs pour quelqu'un de notre sexe, des "flammes", arrivent à tout le monde... ce ne sont que des moments, et il ne faut pas prendre du provisoire pour du définitif » (1993 : 18). Alors que dans le cas de relations hétérosexuelles successives, « aimer l'un aujourd'hui et l'autre demain ne veut pas dire qu'il y a relations sexuelles. Il s'agit d'investissements affectifs très forts et souvent très labiles. Cela fait partie d'une certaine façon dont se constitue le sentiment amoureux » (1993 : 18).

Devenir un homme, devenir une femme, c'est dans un même temps *devenir hétérosexuel* : les catégories de sexe se définissent dans le cadre de leur binarité et de leur *complémentarité*. Il faut noter que dans le contexte du début des années 1990, le livret s'inscrit à contre-courant des discours religieux catholiques interdisant l'usage du préservatif et condamnant l'homosexualité. Il n'en reste pas moins qu'il s'inscrit dans une morale judéo-chrétienne associant (hétéro)sexualité-amour-reproduction.

Lors de la décennie suivante, le discours sur la complémentarité des sexes se retrouve sous la plume du même psychanalyste, cette fois-ci sollicité par la Direction générale de l'enseignement scolaire. Serge Lesourd parle de « complétude des sexes » et affirme qu'il « n'existe de rencontre amoureuse que du fait de cette séparation [des êtres chers] 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 » (DGESCO, 2008a : 20).

Son approche est représentative de l'esprit des deux guides. Les définitions théoriques de la sexualité se succèdent, et ont toutes pour point commun d'inscrire la différence des sexes en dehors des rapports sociaux. Les références à la dimension sociale de la construction des sexes sont toujours secondaires (si ce n'est inexistantes) : elles viennent après le fait de nature que constitue *la différence biologique et psychique entre les sexes*.

Pour le psychiatre et sexologue Philippe Brenot¹, « le sexe est une donnée de la nature qui organise les individus et les sociétés » (DGESCO, 2008a : 7). Pour Serge Lesourd, psychanalyste et maître de conférences en psychologie, « le sexuel recouvre pour l'être humain le rapport à la différence » (DGESCO, 2008a : 9).

Dans la fiche thématique sur « la sexualité humaine » proposée dans le guide d'intervention pour la classe, la sexualité est définie d'après trois dimensions : la dimension biologique, la dimension psychoaffective et la dimension sociale. La première recouvre « les aspects anatomiques, physiologiques, caractéristiques de chaque sexe ». La dimension psychoaffective « concerne la construction psychique de chaque individu, en tant que fille ou garçon, puis femme ou homme. Elle met en jeu des sensations, des émotions et des sentiments dont la mise en mots permet à l'être humain de se découvrir et de découvrir les autres ». La dimension sociale recouvre « les aspects juridiques, socio-économiques, politiques, culturels, médiatiques, religieux mais aussi éthiques » qui assurent la « nécessaire cohésion du groupe » (DGESCO, 2008b : 17).

D'après la définition de ces trois dimensions, la construction en tant que fille ou en tant que garçon ne relève pas du champ social, mais du champ psychoaffectif : sensations, émotions, sentiments et relation à l'autre seraient intimement liés à la construction psychique différenciée entre filles et garçons. Le social se résume à ce qui relève de la « cohésion du groupe ». Les lois, les normes, les valeurs relatives à la sexualité (dimension sociale) et la construction des individus en tant qu'être sexués (dimension psychoaffective) relèveraient ainsi de deux logiques différentes. Si l'on revient au texte de Brenot – dont un extrait est cité dans la définition de la dimension psychoaffective – on s'aperçoit qu'en réalité, le psychique et le social sont en relation, et que l'un précède l'autre :

¹ Également auteur du *Que sais-je ?* sur l'éducation sexuelle.

« [Les] valeurs culturelles varient selon les cultures et les sous-cultures (urbaine, rurale, différents milieux culturels ou sociaux...) qui imposent leur "*style*" *sexuel*, pour permettre l'*équilibre social des pulsions*. Georges Bastin nous le dit très justement : "La culture, avec ses lois, ses règles, ses institutions, ses interdictions, ses tabous, constitue précisément le frein qui aide l'homme à *donner à ses pulsions une forme acceptable par la société*" » (DGESCO, 2008a : 8 [je souligne]).

La culture est ainsi présentée comme ce qui permet d'ordonner les « pulsions », qui elles sont asociales et constituent des données naturelles qui définissent l'individu au plus profond de son être (la sexualité comme « fondement de la personnalité » dit Brenot) : la dimension psychoaffective de la sexualité précéderait donc les règles d'organisation sociale, qui sont *nécessaires* puisqu'elles sont garantes de la stabilité sociale. Ces règles, loin de caractériser un système, imposent un « "*style*" *sexuel* », euphémisme qui permet de dénier la dimension politique (systémique) des valeurs culturelles qui encadrent les comportements sexuels. On voit alors difficilement comment cette approche peut impulser la « transformation » dont se veut porteuse l'éducation à la sexualité, puisque non seulement l'ordre social n'est pas remis en question, mais il est également nécessaire à « la cohésion du groupe ». Annie Ferrand partage le même constat : « Endosser une mission d'égalité comme le doivent les auteur-e-s de ce guide nécessite qu'elles et ils considèrent l'espace social comme réformable et l'ordre social comme injuste. Or, le paradigme naturaliste nie le caractère politique des inégalités. Il voit dans l'ordre social l'expression de lois immuables qui protégeraient de la violence et du chaos (psychique, social ou anthropologique). La hiérarchie aurait une valeur positive, car elle organise le social » (Ferrand, 2010 : 62). Le sexe se caractérise moins par les rôles sociaux endossés que par une « tension identitaire » (2008a : 11). Il serait une « condition » qui résulterait de l'incorporation l'ordre symbolique, cet ordre immuable et universel que les psychanalystes nomment Loi symbolique et qui nécessite pour chacun et chacune de « *se situer dans la différence des sexes et des générations* » (MEN, 2003).

« La » différence des sexes découle logiquement de l'approche « psycho-affective » de la sexualité. *La psychologisation des catégories de sexes consiste à gommer les dimensions historiques, sociales, économiques, et donc politiques des rapports sociaux qui structurent la différenciation.* Tout comme les « pulsions », la « différence » est toujours « déjà là », universelle, et incommensurable : « rien que cela, le sexe, nous sépare plus que deux planètes » dit le guide (DGESCO, 2008a : 7). L'« altérité portée par la différence des sexes » (p.7) va de pair avec « la complétude des sexes » (p.19) pour donner corps à un système hétérocentré.

Ces interprétations imprègnent profondément l'ensemble des deux guides, et sont reprises largement dans les formations. C'est le cas dans celle animée par Danièle, consultante au ministère depuis les années 1990 qui a joué un rôle central dans la mise en forme des circulaires et des deux guides. Elle se décrit comme formatrice-sexologue et œuvre, tout au long de la formation, à une *psychologisation des rôles et des comportements sexuels* :

être une fille : « en terme identitaire, les filles n'ont pas à prouver qu'elles ne sont pas des garçons. Une fille devient femme avec l'apparition de ses seins, de ses règles. Et ne serait-ce que les mains au cul, les sifflets, avec ça elles n'ont aucun doute sur le fait que c'est des femmes » (prise de notes personnelles à partir des propos de Danièle, formation en éducation à la sexualité, 2011).

D'après cette définition, l'assignation au sexe féminin s'enracine dans la marque morphologique du sexe (l'apparition des seins et des règles), qui serait érotique par nature : les « mains au cul » et les « sifflets » ne sont que *la confirmation de ce que les femmes sont déjà*, un corps sexué et érotisé. Les filles n'ont en effet pas « à prouver qu'elles ne sont pas des garçons » parce qu'elles sont des filles *en soi*, en dehors de toute relation. Autrement dit, leur identité découle de leur nature. Colette Guillaumin a analysé ce type de « discours de la Nature » en montrant comment le système de marquage à partir de caractéristiques somatiques inverse la relation de cause à

conséquence, en faisant des traits physiques (les seins, les fesses) l'origine d'un rapport social (l'appropriation du corps des femmes – dont les « mains au cul » et les « sifflets » sont des manifestations). « L'obsession de la marque naturelle (proclamée "origine" des rapports sociaux) fonctionne aujourd'hui à coup sûr. [...] La marque naturelle est supposée être la CAUSE intrinsèque de la place qu'on occupe dans les rapports sociaux » (Guillaumin, 1992 : 183). C'est donc un déterminisme endogène qui est au principe de la classification du groupe des femmes comme groupe naturel (déterminisme qu'on retrouve également dans le processus de racialisation) : « Parler d'une spécificité des races, des sexes, parler d'une naturelle spécificité des groupes sociaux, c'est dire d'une façon sophistiquée qu'une "nature" particulière est directement productrice d'une pratique sociale et faire l'impasse sur le rapport social que cette pratique actualise » (Guillaumin, 1992 : 185). Dans une perspective féministe matérialiste, Guillaumin soutient que c'est au contraire le rapport social qui crée le groupe, c'est la dichotomisation qui crée la différence, et non l'inverse : « s'il n'y avait pas de groupe social, le trait physique (quel qu'il soit) ne serait pas discriminant » (1992 : 188).

Ce processus de marquage ne concerne pas l'autre pendant de la relation sociale : les hommes. En effet, pour Danièle, la construction identitaire chez les garçons n'est pas définie par des caractéristiques somatiques, mais par le rejet du féminin et par l'acte de pénétration :

être un garçon : « la construction identitaire chez les garçons revient à *ne pas être une fille*¹, et par extension, comme l'homosexualité est par stéréotype associée au féminin, les garçons se construisent contre l'homosexualité masculine. Ils ont besoin d'être sûrs d'être un vrai garçon, de prouver leur virilité, de *se prouver qu'ils peuvent pénétrer un corps*. D'où le viol collectif. C'est pour ça que les garçons peuvent pas vraiment dire non, sinon, ce serait des pédés.

1 On retrouve ici la caractéristique des groupes majoritaires d'après Guillaumin : « Être majoritaire (appartenir à la majorité) consiste d'abord à *n'être pas* (noir, femme, juif, homosexuel, colonisé, étranger, etc.) » (Guillaumin, 1985 : 105).

L'angoisse de la castration de la petite enfance y est liée, il y a là des enjeux sur le plan psychique. C'est l'angoisse de ne pas être un vrai homme » (prise de notes personnelles à partir des propos de Danièle, formation en éducation à la sexualité, 2011).

Un concept psychanalytique (l'angoisse de la castration) vient ici expliquer et justifier des violences perpétrées à l'encontre des femmes : être un homme, c'est posséder ce pouvoir de « pénétrer un corps », que la personne soit consentante ou non. Les garçons ne sont pas définis par une quelconque marque morphologique comme c'était le cas pour les filles, mais par deux attributs de pouvoir qui sont liés : la dévalorisation du féminin (violence symbolique), et l'appropriation du corps des femmes par la pénétration, qu'elle soit consentie ou non (violence physique).

La psychologisation des rôles et des comportements sexuels ancre les catégories de sexe dans un système de marquage qui transforme le produit de rapports sociaux inégalitaires (la violence symbolique et physique à l'encontre des femmes), en données naturelles relatives aux « psychisme » des individus. Ce cadre de pensée a des *implications politiques* sur le type d'égalité proposé par l'éducation à la sexualité.

- Expliquer les différences plutôt qu'éduquer à l'égalité

« On peut être égaux, mais pas identiques. Cela ne nous empêche pas de revendiquer l'égalité » affirme Danièle lors de la formation. Quels sont les objectifs proposés pour atteindre cette égalité ? Et de quelle égalité s'agit-il ? Le guide d'intervention donne des éléments de réponse. La fiche d'activité intitulée « de l'éveil de la sexualité à la rencontre de l'autre », propose de *partir du constat des différences entre les sexes* pour provoquer une discussion :

« Ces différences doivent être évoquées avec les jeunes pour éviter une trop grande incompréhension et surtout amener garçons et filles à prendre conscience de leurs attentes respectives et du chemin à parcourir pour se rencontrer » (DGESCO, 2008b : 25).

Un des objectifs de la séance est d'« aider [les élèves] à comprendre et accepter les différences d'attentes entre les filles et les garçons » (p.26). On parle des différences dans le but de les connaître et de les assimiler, pas de les déconstruire, ni de comprendre leur origine sociale. L'égalité filles-garçons est associée à l'idée de « compréhension mutuelle » (p.41), comme si le sexisme n'était que le résultat d'une ignorance de l'Autre : il est en effet précisé que les adolescents doivent « prendre conscience que la construction d'une relation passe par le dialogue, indispensable pour connaître l'autre. Ils auront appris que chacun progresse à son propre rythme et compris les différences d'attentes et les difficultés possibles dans la rencontre de l'autre » (p.27). L'éducation à l'égalité s'apparente ainsi à une *éducation à l'altérité*, théorie qui trouve son fondement dans les approches psychanalytique de l'adolescence. La construction de l'altérité, fondée sur la différence anatomique des sexes, est en effet présentée par les psychanalystes et psychologues du guide du formateur comme le passage obligé de la phase adolescente, caractérisée par une période de « troubles identitaires » : « Construire son image sexuée d'adulte est bien le premier travail pubertaire » affirme Serge Lesourd (p. 19).

Dans cette optique, il s'agit moins de travailler sur des situations discriminantes dans les rapports entre les sexes que de « mettre à nouveau en relation les garçons et les filles » :

« Nous [intervenant-e-s en milieu scolaire] pouvons intervenir sur l'intersection entre le champ social et le champ psychoaffectif dans ce que j'ai appelé les relations aux autres et la relation d'altérité. C'est-à-dire que c'est à l'école entre autres que les enfants réapprennent souvent à l'adolescence à se parler entre garçons et filles, car il y a toujours un petit hiatus au moment de la puberté où s'effectue un repli identitaire. *Notre travail à l'école est donc de mettre de nouveau en relation les garçons et les filles.* Et la question de l'altérité, sachant que l'adolescence pubertaire est du côté de l'égo centrage, les enfants voient tout en fonction d'eux et l'autre n'existe pas en tant qu'individu séparé, différent, ou alors il n'existe que pour une satisfaction. En particulier les années collège sont donc les années de construction de l'altérité » (Danièle, intervention aux Journées de l'INPES, 2006 [je souligne]).

À la lutte contre le sexisme se substitue une approche psychologisante qui s'attache à régler des problèmes relationnels, détachés d'une analyse en termes de rapports sociaux de sexe.

Les rapports sociaux de sexe refont néanmoins surface dans la fiche d'activité intitulée « identité sexuelle, rôle et stéréotype de rôle ». Les « stéréotypes de rôles sexuels » y sont définis comme les « actes ou modèles auxquels l'individu croit devoir se conformer » (DGESCO, 2008b : 30), et sont distingués des « rôles sexuels » qui eux se réfèrent aux « comportements exprimant son appartenance au sexe masculin ou féminin » (p.30). Les rôles sexuels sont présentés comme une simple « traduction » de l'identité féminine ou masculine, alors que les stéréotypes en seraient la caricature contre laquelle il faut lutter. Cette distinction a pour conséquence de limiter la promotion de l'égalité à une dénonciation consensuelle des images de la femme-objet véhiculées par la publicité et les médias (p.29), comme si celles-ci étaient déconnectées des rôles sexuels assignés aux filles dans la vie quotidienne. Ainsi que le remarque Colette Guillaumin, « la sexualité est le domaine où l'objectivation des femmes est la plus visible, même à une attention non prévenue. La femme-objet est un leitmotiv des protestations contre certaines formes de littérature, de publicité, de cinéma, etc. où elle est appréhendée comme objet sexuel, "femme-objet" signifie en fait "femme objet sexuel". Et si c'est en effet le seul domaine où le statut d'objet des femmes est socialement connu, il y reste largement considéré comme métaphorique : bien que connu il n'est pas reconnu » (Guillaumin, 1992 : 53).

Cette non-reconnaissance a pour conséquence l'invisibilisation des rapports de pouvoir qui structurent les rapports sociaux de sexe. Les approches psychologiques et psychanalytiques telles qu'elles sont mobilisées dans l'éducation sexuelle participent alors à légitimer les discriminations. On en trouve un exemple dans la manière dont sont évoquées les violences sexuelles par les documents et les actrices de l'éducation à la sexualité.

- Une légitimation des discriminations

Si les violences sexuelles sont connues¹, celles-ci ne sont pas *reconnues*, pour reprendre les termes de Guillaumin. La position du guide du formateur en éducation à la sexualité sur le thème de « l'exploitation sexuelle » est à cet égard révélatrice de l'invisibilisation des violences sexuelles comme manifestation du sexisme :

« À tous âges, *les jeunes* sont exposés à différents types d'exploitation sexuelle tels que pornographie, prostitution, violences sexuelles, viol... Il faut donc les amener à avoir des comportements préventifs à l'égard de ces situations, en particulier en travaillant sur la loi, les attitudes personnelles qu'il est souhaitable de développer et les ressources et organismes auxquels on peut recourir dans ces situations. La question de la commercialisation de la sexualité sera examinée et critiquée » (DGESCO, 2008a : 43 [je souligne]).

Dans cette approche, rien n'indique qui est majoritairement victime de « l'exploitation sexuelle » (les femmes²), ni de quels rapports sociaux l'exploitation sexuelle est la manifestation (la domination masculine). En englobant des situations hétérogènes sous le terme d'exploitation sexuelle, l'accent est mis sur « la question de la commercialisation de la sexualité », réalité qui ne correspond pas au cas des violences sexuelles. Celles-ci sont largement passées sous silence, aussi bien à l'INPES où aucun document d'information n'existe, que dans les documents du BSASS qui se contentent d'indiquer un numéro vert (DGESCO, 2008b : 20).

1 Et encore, elles peinent à être connues. Le peu d'enquêtes menées spécifiquement sur les violences faites aux femmes est symptomatique de la reconnaissance difficile de l'ampleur de ces violences : en France, seule l'enquête ENVEFF s'y est attachée (JASPARD Maryse *et al* (2000), *Enquête nationale sur les violences envers les femmes en France*).

2 Concernant les viols, d'après une enquête menée sur des jeunes de 15 à 18 ans : « 84% de l'ensemble des rapports forcés ont été commis par des hommes connus, jeunes ou adultes, qu'ils appartiennent ou non à la famille » (Lagrange, Lhomond, 1997 : 148).

Quand les violences sexuelles font l'objet d'une information spécifique auprès des éducateurs et éducatrices en éducation à la sexualité, la gravité de celles-ci est niée. C'est le cas dans la session de présentation d'outils pédagogiques pour les interventions auprès des jeunes sur le thème des violences sexuelles, animée par le CIRM. La session était animée par Carine, directrice et sexologue de l'association qui était en poste avant que Martine ne la remplace. La position de la formatrice ne diffère pas de celle de Danièle lorsqu'elle explique les viols collectifs par des arguments psychologiques. C'est plus spécifiquement un *problème d'incompréhension* qui a été avancé par Carine pour expliquer le phénomène des violences sexuelles. La formatrice utilise une métaphore très parlante à ce sujet :

« Avant, un garçon qui entrait dans une boulangerie, il saluait la boulangère, sortait son porte-monnaie et achetait son gâteau. Aujourd'hui, il rentre et il se sert sans rien demander. Alors certaines filles réagissent, et d'autres ne savent pas comment faire... Tout ça, c'est un problème de codes, ils n'ont pas les codes, c'est un problème d'incompréhension ! » (prise de notes personnelles à partir des propos de Carine, directrice du CIRM-CRIPS, sexologue, session sur les violences sexuelles, 2011).

Le problème d'après les propos de Carine, n'est pas le fait de disposer du corps de la « boulangère », mais de ne pas avoir demandé et de partir sans payer. La sexualité est pensée ici sous la forme d'un échange qui a été analysé par Paola Tabet comme un « échange de service » caractérisé par « l'expropriation de la sexualité des femmes » : « Qu'elle soit ou non explicitement présentée comme un service, la sexualité des filles doit s'adapter à la demande masculine, avec peu ou pas de possibilité d'expressions et de représentations qui leur soient propres » (Tabet, 2001 : 146).

Le problème donc, selon la formatrice qui s'est présentée comme experte des violences sexuelles¹, ce ne sont pas les violences sexuelles en elles-mêmes mais le manque de compréhension entre les filles et les garçons. Elle poursuit :

¹ Elle précise avoir fait sa thèse sur le viol collectif.

Carine : « Si un jour vous êtes avec votre groupe de jeunes à la piscine, qu'un gamin touche les seins d'une fille, et qu'il vous répond "c'est pas ma faute m'dame, c'est mes mains elles sont allées toutes seules sur ses seins!", et bien moi je vous dis qu'il va vachement bien ce gamin ! C'est le jour où les hommes ne toucheront plus les seins et les fesses des femmes qu'il y aura un problème! » (prise de notes personnelles à partir des propos de Carine, directrice du CIRM-CRIPS, sexologue, session sur les violences sexuelles, 2011).

L'appropriation du corps des femmes au travers de divers attouchements ne fait donc apparemment pas partie de ce qui relève de la violence sexuelle, d'après la sexologue. Il n'y a ni coupable, ni victime, tout au plus un quiproquo sur les intentions et les désirs de chacun et surtout chacune. Il en va de même pour le viol collectif dans la formation de Danièle :

« Avec le viol collectif, les garçons sont à *mi-chemin entre agresseur et victime*. La question du consentement est vraiment à travailler avec eux, car *le problème c'est qu'ils ne sont pas dans l'altérité, ils pensent que l'autre a les mêmes envies*. Les années collège sont vraiment le moment où se construit l'altérité : il leur faut apprendre à appréhender l'autre sexe, accepter que l'autre puisse être différent de moi, renoncer à la toute-puissance de l'enfance » (prise de notes personnelles à partir des propos de Danièle, formation en éducation à la sexualité, 2011).

Le problème évoqué, ici encore, est que le violeur n'a simplement pas *compris* que l'« autre » n'était pas consentante¹. Ou bien que l'« autre » n'a pas affirmé assez clairement son « altérité », n'a pas assez clairement exprimé qu'elle n'avait pas « les mêmes envies ». Il s'agirait ainsi d'un problème d'incompréhension entre les sexes.

¹ Pour une analyse du consentement dans les rapports sociaux de sexe, voir : MATHIEU Nicole-Claude, « Quand céder n'est pas consentir », in : *L'anatomie politique*, Paris, Côté-femmes, pp. 131-225.

Parallèlement à ce type d'interprétation des violences sexuelles proposées en formation, aucune donnée n'est transmise sur les lieux des violences, les situations les plus courantes d'agression, et il n'y a pas d'analyse qui va au-delà de l'individu pour traiter de cette thématique en tant que problème de société. Le manque de formation sur cette thématique est particulièrement flagrant lorsque j'assiste à des échanges entre des infirmières qui se forment pour intervenir en éducation à la sexualité auprès d'un public adolescent.

Un manque de formation des infirmières scolaires sur les violences sexuelles

A l'occasion de la session de présentation d'outil sur la thématique « vie affective et sexuelle des adolescents », je découvre le jeu de cartes « Ado Sexo » avec les autres participantes. Chaque carte présente une phrase affirmative (« c'est pas normal d'être homosexuel » ; « quand on est amoureux on doit avoir des rapports sexuels » ; « La seule façon de se protéger des IST lors d'un rapport sexuel, c'est le préservatif » ; etc.). Le joueur doit placer sa carte sur la table en choisissant l'emplacement qui lui convient : d'accord / pas d'accord / ne sais pas. Ce choix doit être suivi d'une explication qui peut ensuite susciter une discussion au sein du groupe.

Pour s'approprier l'outil, les participantes sont invitées à jouer entre elles. L'une des cartes tirées affirme que « les agressions sexuelles se passent surtout la nuit en ville ». Je ne donne pas

mon avis au début, souhaitant voir les réactions et les connaissances des participantes, notamment des infirmières scolaires qui sont souvent chargées de l'éducation sexuelle des collégiens et des lycéens.

L'infirmière scolaire dit qu'elle n'est pas d'accord. Cela peut-être « n'importe où, à n'importe quelle heure, il n'y a pas de règles ». Elle prend comme exemple la joggeuse de Phalempin, une jeune femme qui a été violée et tuée alors qu'elle faisait son jogging dans la forêt. L'infirmière de centre d'insertion réplique : « il y a quand même des grands parkings en ville... ». Une autre : « la nuit c'est peut-être plus probable si on est seule ». L'échange dure plusieurs minutes pour savoir où placer la carte en définitive. Je finis par intervenir pour dire que les viols sont commis en très grande majorité par des personnes proches de la victime, chez soi, chez un ami, etc. Je suis étonnée que personne n'ait connaissance de cette information sur les violences sexuelles et que les infirmières ne mobilisent que des représentations médiatiques de faits-divers (forêt, parking souterrain, femme seule la nuit...) qui ne concernent pas la majorité des cas de violence, celle-ci ayant lieu la plupart du temps dans la sphère privée (Jaspard *et al*, ENVEFF, 2000).

Face à ce constat d'un manque d'information des intervenants en éducation sexuelle les auteurs et les types de violences sexuelles, les seuls savoirs proposés en formation sont ceux qui *expliquent* au niveau du psychisme individuel les phénomènes de violence. Ce type de discours, « loin d'enseigner aux filles comment refuser cette sexualité patriarcale, en construit l'explication psychologique » (Ferrand, 2010 : 72).

La mobilisation d'explications psychanalytiques – construction de l'altérité à l'adolescence, angoisse de la castration – et psychologiques remplissent alors une *fonction de légitimation des violences sexuelles*, et plus largement des discriminations.

Cette analyse se place dans la filiation de celle de Juliette Rennes lorsqu'elle étudie les discours naturalisant sur la différence des sexes à la fin du XIXe siècle pour légitimer la discrimination à l'emploi : des discours naturalistes sont mobilisés pour s'opposer à l'accès des femmes à des métiers de prestige traditionnellement réservés aux hommes. Dans un régime politique censé être régi par des normes égalitaires et libérales, Juliette Rennes voit dans ces discours une *fonction de légitimation des discriminations* :

« La défense des inégalités instituées n'étant pas assumable comme telle dans une société démocratique, ces inégalités sont référées à un ordre naturel de type déterministe et finaliste, indépendant de la volonté humaine. Cet ordre peut ainsi être analysé comme la reformulation laïcisée du providentialisme divin » (Rennes, 2007 : 8).

Les discours psychanalytiques et psychologiques sur la différence des sexes s'inscrivent dans ce même type d'ordre naturel de type déterministe et finaliste¹. Tout comme les discours naturalisant étudiés par Juliette Rennes au XIXe, ceux qui structurent l'éducation sexuelle contemporaine remplissent une « fonction de religion séculière », « un ersatz de justification transcendante à des êtres sans cesse menacés d'être rendus à leurs contingences » (Rennes, 2007 : 508).

L'analyse de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire n'est cependant pas réductible au genre. L'éducation sexuelle, en tant qu'ensemble de discours normatifs, produit plus largement des « autres ». Autour des enjeux sexuels se rejouent les rapports sociaux de classe, de race, qui traversent et modulent les rapports de genre. Quelles fonctions sociales l'éducation sexuelle joue-t-elle quant aux rapports de classe et de race ?

1 Popper qualifie d'ailleurs la psychanalyse de « religion moderne ».

3. POSTURES UNIVERSALISTES ET ÉDUCATION SEXUELLE : la fabrique des autres

3.1 L'éducation sexuelle, un enjeu de distinction sociale et raciale

L'éducation sexuelle a été, pour les élites sociales et politiques, l'expression d'une distinction sociale au début du XX^e siècle. Le politiste Jacques Donzelot retrace le contexte des mobilisations d'une partie des élites bourgeoises au début du XX^e siècle qui souhaitent réaffirmer le rôle primordial de la famille dans l'éducation sexuelle des jeunes bourgeois, contre celui de l'École. Il montre comment ces contestations sont étroitement liées à la mise en place de l'École unique, dans les suites de l'instauration en 1927 de la gratuité de l'enseignement en classe de sixième qui font doubler les effectifs scolaires. L'association de parents d'élèves des collèges et des lycées s'empresse de souligner la nécessité de différencier l'instruction de l'éducation afin de maintenir une séparation entre les enfants de « bonne famille » et les autres : « Accordez si vous y tenez la sixième à tout le monde, mais qu'on le fasse en évitant toutefois l'unité de local, car, à côté de l'instruction, il y a l'éducation. Les parents tiennent à ce que les enfants aient un langage de bonne compagnie et à ce qu'ils conservent une bonne tenue » (cité in Donzelot, 1977 : 185). C'est dans ce contexte que se crée l'École des parents, association qui relaye la revendication de distinguer instruction et éducation sur les questions de sexualité. « Le sexe : objet d'instruction ou d'éducation ; c'est la première question posée par Madame Vérine lors de la formation de l'École des parents [qui] lance un appel à la multiplication des associations de parents d'élèves pour construire un rempart contre les initiatives collectivistes d'enseignement de la sexualité : "le sexe n'est pas un sport qui s'apprend sur le stade". Ce n'est pas pour manifester un refus puritain du sexe, mais au contraire pour inciter la famille à s'en ressaisir » (Donzelot, 1977 : 186). Elle incite alors les parents à répondre aux questions de leurs enfants plutôt que de faire de la sexualité un sujet tabou dans la famille. La crainte de la promiscuité sociale dans les écoles et les oppositions à l'éducation sexuelle en milieu scolaire sont ainsi historiquement liées dans la façon dont s'est mobilisée une partie des élites bourgeoises en opposition à l'institution scolaire.

Du côté des promoteurs de l'éducation sexuelle, la maîtrise des « instincts sexuels » est justifiée par un argumentaire mettant en jeu une distinction sociale et raciale dans le contexte du développement de discours biologisants sur la menace d'une « dégénérescence de la race », discours qui se multiplient dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Dans les travaux français qui évoquent les liens entre cette hantise de « dégénérescence » et la promotion d'une éducation sexuelle, c'est surtout les rapports sociaux de classe qui sont au centre de l'analyse : le sociologue Rémi Lenoir montre comment la hantise de la « dégénérescence de la race » habite les classes bourgeoises et est liée au maintien d'un ordre social où le modèle de la famille bourgeoise est au premier plan. L'éducation sexuelle apparaît alors comme un enjeu de distinction et de préservation de cet ordre social, fondé sur le « respect de la descendance » dans le contexte du péril vénérien : « On a une idée des catégories sociales hantées par cette nouvelle "peste" en considérant la composition de la Société française de prophylaxie sanitaire et morale, fondée en 1901, et qui forme une véritable ligue contre la syphilis [...] : il s'agit, en dehors des médecins, dentistes et pharmaciens, des membres de la bourgeoisie économique qui prône l'éducation sexuelle dans les classes populaires, et, dans la leur, l'abstinence et une stricte morale conjugale pour le "respect de la descendance" » (Lenoir, 2003 : 200).

Il faut aller voir du côté de l'histoire des États-Unis pour trouver une analyse des liens entre idéologie raciste et éducation sexuelle. L'historien américain Jeffrey P. Moran fait la généalogie de l'éducation sexuelle dans les écrits des psychologues américains de la fin du XIXe siècle et du début de XXe siècle. En partant des travaux fondateurs du psychologue Stanley Hall, il montre comment dans ses écrits, la maîtrise des « instincts sexuels » que doit inculquer l'éducation sexuelle aux adolescents est présentée comme un signe d'évolution et de civilisation. Se construit ainsi une définition de la « bonne sexualité » en opposition avec les pratiques sexuelles attribuées par les ethnographes de l'époque victorienne aux cultures « sauvages » : polygamie, promiscuité et inceste étaient alors décrites par les anthropologues comme des traits caractéristiques des cultures dites primitives. En opposition, se dessine dans les écrits des anthropologues les

« progrès » de la civilisation anglo-saxonne qui aurait su éduquer au contrôle de la sexualité et des instincts considérés comme primitifs. Cette construction d'une pensée raciale sur la sexualité s'est développée d'autant plus, et sur d'autres enjeux et d'autres populations, à la fin du XIX^e aux États-Unis alors que des centaines de milliers d'immigrés d'Europe de l'Est et du Sud venaient pour travailler et s'installer en Amérique : la morale sexuelle s'apparente alors à un critère de distinction entre les américains déjà présents sur le territoire et les nouveaux-arrivants. « Pour les jeunes hommes américains entrant dans le monde, les codes d'une sexualité civilisée offraient à la fois des lignes de conduite individuelle, et permettaient également de marquer une distance cruciale entre les anglo-saxons civilisés et les "races primitives" » (Moran, 2000 : 16)¹. L'allongement de la période de chasteté, baptisée « adolescence » par le psychologue Stanley Hall, devient ainsi un signe de civilisation, la maîtrise de la sexualité s'apparentant à une marque de distinction par rapport aux « races » dites « inférieures ». Le même type d'argumentaire se retrouve en Europe, mobilisé dans le débat sur l'éducation sexuelle organisé par la Société française de philosophie en février 1911. Le philosophe polonais Wincenty Lutoslawski y défend la nécessité de la continence dans un argumentaire patriotique : « Le motif le plus puissant de la continence sera le patriotisme qui désire empêcher la dégénérescence de la race et de notre nation en particulier. Ce n'est que par une continence absolue jusqu'au mariage et par une continence suffisante dans le mariage qu'on peut former des familles harmoniques »².

Dans le projet contemporain d'éducation sexuelle, il s'agit de s'adresser à tous les élèves scolarisés en définissant une cible en apparence indifférenciée : les « jeunes ». Ce projet se revendique d'un discours universaliste dominé par la « médecine et les sciences du psychisme [qui] se ressemblent de par leur occultation du social » (Gelly, 2013 : 91). « La rupture avec les projets d'éducation sexuelle du début du XX^e siècle, destinés aux enfants

1 Toutes les citations de l'ouvrage de Jeffrey P. Moran sont mes propres traductions.

2 L'intégralité du débat, auquel participa Émile Durkheim, a été publié en 2011 aux éditions Payot et Rivages : DURKHEIM Émile (2011), *Sur l'éducation sexuelle*, Payot et Rivages, Paris.

de la bourgeoisie (De Luca Barrusse, 2010), et avec leur tonalité hygiéniste, s'accompagne, pour les concepteurs de l'éducation sexuelle [...] d'un oubli de la différenciation sociale » et des inégalités face à la santé que celle-ci produit (Gelly, 2013 : 91). La politique d'éducation à la sexualité contemporaine se fonde en effet sur la cible « jeune » et est aveugle aux inégalités sociales qui traversent la classe d'âge à laquelle elle s'adresse. Un exemple peut se trouver dans les politiques de prévention du sida. L'analyse des données épidémiologiques montre que « ce sont les disparités sociales, bien davantage qu'un critère d'âge, qui peuvent expliciter les comportements, les représentations et les pratiques face au risque. Certains sous-groupes s'avèrent particulièrement touchés chez les jeunes : jeunes gais, jeunes originaires d'un pays d'Afrique subsaharienne, jeunes les moins diplômés parmi les hétérosexuels, jeunes femmes plutôt que jeunes hommes » (Chartrain, 2010 : 78). Bien que ces inégalités face aux risques soient connues, les messages de prévention en destination des « jeunes », catégorie construite comme étant homogène et indifférenciée, vont dans le sens d'une invisibilisation des inégalités de santé.

Mais derrière cette catégorie générale des « jeunes » se détachent, entre les lignes, deux populations sur lesquelles se cristallisent deux thématiques de l'éducation à la sexualité : les « jeunes en difficulté » font en effet l'objet d'une attention particulière au sujet de la prévention des grossesses « précoces », alors que les « jeunes issus de l'immigration » symboliseraient une « réémergence des phénomènes de radicalisation des rapports de genre qui se manifestent tous les jours dans certains quartiers et des violences et des injures lancées envers les filles » (Pelège, Picod, 2006 : 108). Prévention des grossesses « précoces » et lutte contre les discriminations sexistes seraient certes utiles pour tous les « jeunes », mais pour certains plus que d'autres. Il s'agit alors de voir en quoi une distance de classe et une distance de race se dessinent dans des recommandations *spécifiques* en matière d'éducation à la sexualité.

3.2 Classes sociales et contrôle de l'accès à la maternité

Les jeunes des classes populaires font l'objet d'une attention particulière lorsqu'il s'agit de la planification familiale. Mais que les jeunes couples ou jeunes mères célibataires soient dans une démarche assumée, une parentalité souhaitée, ou qu'il s'agisse d'un accident de contraception, cette diversité de situation ne semble pas faire de différence au regard des objectifs de « prévention des grossesses précoces » : il s'agit dans tous les cas d'éviter un accès jugé trop précoce à la maternité.

Un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) qui rend compte du suivi de la mise en œuvre de la loi de 2001¹ insiste en effet sur le fait que « le lien est particulièrement étroit entre le niveau d'éducation et la survenue d'une grossesse *précoce* » (IGAS, 2009 : 23), et incite à intensifier les actions envers des populations spécifiques, notamment les jeunes suivis par la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) qui se caractériseraient « par rapport à la population générale de leur âge, par une initiation sexuelle plus précoce mais aussi par un moindre recours à la contraception » (IGAS, 2009 : 4). Le rapport établit alors une liste de « cumuls de handicaps sur la sexualité de ces adolescent[-e-]s et leur attitude face à la contraception, et à la maîtrise de la fécondité » :

- « le niveau d'éducation des jeunes et leur environnement familial ;
- l'existence d'une famille monoparentale, avec des difficultés financières ;
- un accès parfois compliqué au système de santé ;
- un taux d'accès à la formation et à l'emploi peu élevé ;
- l'origine étrangère du jeune ou de sa famille » (IGAS, 2009 : 23).

¹ Loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception.

Ainsi, des critères sociaux (niveau d'éducation, précarité, etc.) apparaissent comme des facteurs de risques (le rapport parle de « situations à risques ») qui rendent ces jeunes plus vulnérables face aux grossesses « précoces ».

Il est important de souligner ici qu'il n'est pas spécifiquement question des grossesses non désirées, mais des grossesses *précoces* : ce qui pose « problème » est l'accès au statut de parent des jeunes qui en auraient pourtant fait le choix, puisque que le rapport indique en effet qu'« un besoin de reconnaissance, l'existence d'un statut donné par l'enfant, sont souvent à l'origine de ces grossesses précoces » (IGAS, 2009 : 23). Il s'agit donc ici de renforcer une éducation à la sexualité en destination des mères adolescentes issues de milieux socialement défavorisés pour les responsabiliser face aux conséquences de leur « désir d'enfant », objectif décliné pour tous les élèves dans le guide d'intervention en éducation à la sexualité destiné au personnel de l'Éducation nationale :

« Les élèves devront avoir entendu que l'on peut avoir un désir d'enfant mais que celui-ci n'est pas toujours réalisable dans l'immédiat. Ils devront aussi avoir réfléchi au fait qu'une grossesse les amènera à faire un choix éclairé, sachant qu'une naissance aura des répercussions scolaires, professionnelles et sociales. Ils devront enfin avoir pris conscience des notions de responsabilité parentale et de co-responsabilité » (DGESCO, 2008b : 35).

Si ces objectifs de responsabilisation sont énoncés ici pour les « jeunes » en général, le rapport de l'IGAS considère qu'ils sont destinés aux « jeunes en difficulté » en particulier :

« Dans les CFA [centres de formation des apprentis], dans lesquels la plupart des jeunes gens et jeunes filles ont des difficultés scolaires, familiales et sociales, sont plutôt défavorisés culturellement financièrement, l'information sur la contraception et l'éducation à la sexualité s'avère particulièrement importante » (IGAS, 2009 : 26).

La catégorie « jeunes en difficulté » fait donc l'objet d'une attention particulière au sujet des grossesses adolescentes, et prend la forme d'un discours préventif et responsabilisant par rapport à l'usage des moyens contraceptifs. Entre action sanitaire et action sociale, le rapport de l'IGAS incite à renforcer un « accompagnement spécifique » qui dépasse le cadre de l'action sanitaire : « La construction de l'avenir de ces très jeunes filles avec enfants, le plus souvent sans père, soulève alors davantage la question des politiques sociales et éducatives que la seule question de santé publique » (IGAS, 2009 : 23).

Ce cas de figure de la mère adolescente occupe une place particulière dans une typologie des familles monoparentales établit dans le *Guide du formateur* (DGESCO, 2008a) : il ne correspond pas au cas des « "femmes célibataires" qui ont fait le choix d'avoir un enfant seules et sont de catégories sociales et culturelles élevées ; ce sont des femmes actives, "libérées", ayant souvent un premier enfant vers la quarantaine » ; il ne correspond pas non plus aux « femmes divorcées qui assument, de fait, l'éducation de leurs enfants ». Une troisième catégorie leur est réservée : celle de « *mère célibataire* », « de milieu social ou culturel plus précaire, et pour qui le fait de devenir parent donne un statut social et symbolique valorisant » (DGESCO, 2008a : 14). Cette typologie donne lieu à des représentations antagoniques des femmes de milieu social modeste et des femmes de « catégories sociales et culturelles élevées » en établissant une différence entre une condition maternelle « choisie » pour la « femme célibataire » de milieu aisé, et une condition maternelle imposée comme seul horizon d'épanouissement social pour la « mère célibataire » pauvre. Cette typologie participe ainsi à considérer les mères des milieux modestes comme victime de leur condition (leur « désir d'enfant » ne serait qu'un substitut social, à défaut d'avoir d'autres perspectives), alors que le désir d'enfant des mères des milieux économiquement et culturellement élevés est un *véritable* accomplissement qui ne se fait pas par défaut (ce sont des femmes « actives ») et qui résulte d'une vraie volonté de « femme "libérées" ». Les mères célibataires de condition modeste se retrouvent ainsi dépossédées de leur choix et de leur désir d'avoir un enfant (la libre volonté étant réservée aux femmes et mères célibataires des milieux aisés). Elles sont représentées comme victimes de leur condition, une représentation culturaliste qui renforce l'image de l'irresponsabilité associée aux classes populaires.

Pour l'IGAS, les « jeunes en difficulté » de la PJJ sont représentés comme un public *sexuellement irresponsable* qui doit bénéficier d'une « intervention plus intense », alors même que plus de la moitié d'entre eux sont censés bénéficier déjà d'une éducation à la sexualité dans le cadre scolaire¹. « Ainsi, les milieux populaires ou pauvres sont-ils vus comme particulièrement rétifs au discours sanitaire (à cet égard la continuité est manifeste depuis deux siècles dans le domaine de l'éducation pour la santé) » (Dozon, Fassin, 2001 : 10).

La rencontre de l'éducation à la sexualité avec un public d'adolescents de condition modeste réactive une représentation assez classique des « jeunes en difficulté », caractérisée par leur irresponsabilité et la prise de risques en matière de comportements sexuels (ils seraient donc potentiellement « victimes » de leur inconscience). L'enjeu de la prévention des grossesses « précoces », envisagé comme un problème de santé publique, se retrouve ainsi au cœur de représentations sociales « qui se cristallisent dans la rencontre entre la santé publique et ses "publics" » (Dozon, Fassin, 2001 : 10). Et plus la distance entre les agents de santé publique et son « public » est grande, plus les interprétations culturalistes des comportements sont probables. Nous en avons vu un exemple avec les interprétations psychologisantes du désir d'enfant chez les jeunes des classes populaires, qui victimisent les mères adolescentes.

Mais la distance de classe n'est pas la seule à susciter ces interprétations culturalistes : celles-ci sont également nombreuses lorsqu'il s'agit d'un public racialisé. Le cas de la catégorie « jeunes issus de l'immigration » en est un exemple.

¹ D'après un rapport de l'inspection des services judiciaires datant de février 2007 : sur 15 départements représentant 82 services et 7200 jeunes, 52% sont scolarisés, 18% sont dans un service d'insertion de droit commun, 8% dans un dispositif d'insertion PJJ et 22 % sont sans activité (IGAS, 2009 : 28 [je souligne]).

3.3 « Jeunes issus de l'immigration » et interprétations « ethnicisées » du sexisme

En France, Nacira Guénif Souilamas a montré comment le stigmate du « garçon arabe » est intimement lié à des représentations altérisantes mettant en jeu la sexualité : la figure du « garçon arabe » incarne le « déviant sexuel en raison d'un virilisme exacerbé » (Guénif-Souilamas, 2006 : 120). « Incivilisable et incapable de maîtriser ses pulsions, [il] serait un "hétérosexuel violent", un violeur et un "voileur" idéal » (p.111).

On trouve un exemple d'une interprétation « ethnicisée » du sexisme dans la typologie des familles proposée dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité* (DGESCO, 2008a). La famille « traditionnelle » patriarcale est décrite en opposition avec la famille « nucléaire » qui incarne, d'après l'auteur, l'idéal de l'égalité des sexes. Or derrière le modèle de famille « traditionnelle », ce sont les « cultures maghrébines et méditerranéennes » qui sont spécifiquement concernées (2008a : 13). L'auteur oppose terme à terme les familles de cultures « étrangères » et les familles nucléaires. Les cultures maghrébines et méditerranéennes se caractériseraient par la différenciation des rôles masculins et féminins, par l'attribution de « places sociales en fonction de l'identité sexuelle des enfants, en privilégiant les activités extérieures (sociales) pour les garçons et les jeunes hommes, et les activités intérieures (domestiques) pour les filles et les jeunes femmes ».

En revanche, dans les familles nucléaires serait « prôné le principe d'égalité entre les sexes » : « l'autorité parentale est partagée ; les femmes travaillent comme salariées et ont plus d'indépendance vis-à-vis de leur conjoint sur le plan économique. Les rôles féminins et masculins dans l'éducation des enfants sont moins marqués dans les discours, d'autant plus que la mixité est maintenant absolue à l'école » (DGESCO, 2008a : 13).

Dans cette typologie, le patriarcat est incarné par les familles de cultures maghrébines et méditerranéennes, pour lesquelles « la sexualité a une fonction de reproduction, et la

fécondité de la femme revêt souvent un caractère sacré, dans la mesure où les affaires du corps sont d'ordre divin. La représentation de la semence masculine incline à faire penser que l'homme a "des besoins naturels" que les femmes n'auraient pas. Dans ces familles, les rapports au féminin sont de fait, selon Pierre Bourdieu, des rapports de domination par le masculin ». La seule fois où une référence à un sociologue est faite, c'est pour aller dans le sens d'un propos ethnicisant. L'auteur ne manque pas de souligner que ces familles seraient fondées sur des mariages forcés, en affirmant que « les grands-mères paternelles sont, dans les cultures maghrébines et méditerranéennes, influentes et décisionnaires dans le choix des alliances ».

Patriarcat et sexisme sont ainsi présentés comme des systèmes de domination étrangers au modèle familial occidental¹. Cet argumentaire est sous-tendu par une interprétation culturelle et « ethnicisée » du sexisme. Il a été publié dans *Le guide du formateur en éducation à la sexualité* du ministère de l'Éducation nationale. L'auteur est un sociologue qui a suivi de près le dossier « éducation à la sexualité » au sein du BSASS : c'est un collègue de Danièle, il participe aux productions écrites du BSASS, et a même publié un livre sur le sujet (Pelège, Picod, 2006). Il ne s'agit donc pas d'un point de vue isolé, mais bien d'une interprétation partagée, qu'on retrouve dans divers documents relatifs à l'éducation à la sexualité.

Cette *interprétation culturaliste du sexisme* justifie notamment, dans le rapport de l'IGAS précité, la mise en place d'un « accompagnement spécifique » envers les jeunes femmes « issues de l'immigration » :

Il faut « dépasser la simple information sur la sexualité, et, en particulier pour les femmes issues de l'immigration, pour être en mesure de répondre aux questions les plus intimes : hymen à réparer, violences, mariages forcés, excision.

¹ L'auteur signale seulement en note de bas de page que dans les familles « nucléaires », il existe quand même « une différenciation sexuée très nette dans la répartition des travaux domestiques ».

L'intervention sociale se situe alors dans une approche beaucoup plus large dans laquelle il faut tenir compte "des représentations de la sexualité, qui demeure une question taboue marquée par une conception stéréotypée des rapports hommes-femmes" » (IGAS, 2009 : 30 [je souligne]).

Pour les femmes « issues de l'immigration », l'IGAS préconise donc un régime spécial qui s'attaque aux « représentations » jugées erronées, « stéréotypées », et invite alors à « dépasser la simple information sur la sexualité » : il s'agit finalement moins d'une action d'éducation à la santé que d'une « intervention sociale ». Le rapport insiste également sur la « situation de dépendance marquée par rapport au conjoint ou à la famille » (IGAS, 2009 : 29) que connaîtraient *en particulier* ces femmes.

Cette particularisation a pour effet de localiser le sexisme dans une population spécifique – « issue de l'immigration » – et d'y voir une manifestation plus violente et plus préoccupante du sexisme : « hymen à réparer, violences, mariages forcés, excision », il s'agirait d'une violence radicalement autre, d'une nature différente. Les conséquences de cette représentation ethnicisée du sexisme sont (au moins) double : elle stigmatise une partie de la population, tout en invisibilisant le sexisme en tant que système politique pour l'inscrire dans un registre culturel (ou « traditionnel », pour reprendre le terme employé dans la typologie du sociologue).

La stigmatisation d'une population et l'extériorisation hors de la culture "occidentale" de la violence patriarcale ont pour résultantes la représentation d'une violence sexiste ethnicisée et la construction d'une altérité culturelle radicale des populations « issues de l'immigration ». Christine Delphy analyse la logique sur laquelle repose ces discours :

« Tout d'abord la violence sexiste perpétrée dans les "quartiers et banlieues", par les Arabes et les Noirs qui y vivent, est systématiquement dissociée de la violence sexiste "ordinaire". La première est mise en exergue comme extraordinaire : tellement plus grave qu'elle est considérée à part, et jamais

comme un cas ou une instance de la violence ordinaire. Cette violence extraordinaire est ensuite dénationalisée – le "patriarcat le plus dur de la planète" ne peut venir que d'ailleurs que de l'hexagone ; elle est africaine, elle est musulmane » (Delphy, 2008 : 191).

Cette représentation d'une violence délocalisée dans les « quartiers » se retrouve dans le tableau contemporain du sexisme dans la société française dressé par les auteurs d'*Éduquer à la sexualité* (Pelège, Picod, 2006). Le progrès en matière d'égalité hommes/femmes est incarné par ceux qu'ils appellent les « nouveaux pères » qu'on retrouve dans les milieux « bobos » selon les auteurs ; la régression de l'égalité hommes/femmes se trouve du côté de « certains quartiers » :

« Nous sommes aujourd'hui dans une période de brouillage du côté de la masculinité, voire de la virilité, dans la mesure où on assiste à la fois à son effacement et à sa réémergence en fonction de la place scolaire, socio-économique, et culturelle occupée. *Un effacement des positions binaires masculin/féminin par exemple, dans les milieux dits "bobos", de plus en plus de pères prennent des congés de paternité, restent à leur domicile pour s'occuper des enfants ou de l'espace domestique pendant que leurs conjointes occupent un emploi et font carrière professionnelles.*

Une réémergence lors des phénomènes de radicalisation des rapports de genre qui se manifestent tous les jours dans certains quartiers et des violences et des injures lancées envers les filles, d'où est né le mouvement "Ni Putes Ni Soumises", quoi qu'on puisse penser de sa représentativité » (Pelège, Picod, 2006 : 108 [je souligne]).

Effacement des inégalités dans les milieux « bobos » blancs, réémergence des violences sexistes chez les jeunes « issus de l'immigration ». Pour la sociologue Isabelle Clair, « cette thématique sexuelle résonne aujourd'hui avec un contexte international post-

colonial qui fait des pays d'origine, réels ou imaginés, de ces populations, des repoussoirs dont le rapport supposé à la sexualité et à l'égalité entre les sexes est érigé comme l'indicateur par excellence d'un éternel « retard » civilisationnel par rapport à "l'Occident"¹ » (Clair, 2012b). Ces populations sont rarement nommées de façon explicite (sauf dans le rapport de l'IGAS) mais le plus souvent de façon détournée (dans la citation précédente, les « quartiers » et « Ni putes ni soumises » en constituent les indices). C'est sous des termes plus policés, comme celui de la « diversité culturelle », qu'ils apparaissent en filigrane comme synonymes de problèmes ou de difficultés.

Une des difficultés énoncées dans le *Guide d'intervention en éducation à la sexualité* concerne en effet la « diversité culturelle » qui peut caractériser le groupe d'élèves se trouvant devant l'intervenant-e « démuni[e] devant les différences culturelles et religieuses » (DGESCO, 2008b : 11). Trois conseils lui sont alors donnés pour réussir son intervention :

- « Se référer aux lois en vigueur dans notre pays et aux valeurs humanistes et laïques (par exemple, il n'est pas question de soutenir, sous prétexte de tolérance, des pratiques mutilantes interdites par la loi française) »;
- « Permettre au groupe, et à chaque jeune en particulier, de faire émerger les représentations de ce qui se vit (dans sa famille) et dans son milieu culturel. Chacun peut ainsi repérer les normes et les valeurs qui sous-tendent sa culture et sa religion et constater qu'elles ne sont pas forcément partagées par tous »;
- « Prendre du recul, même si l'élève se présente à lui dans un esprit de revendication identitaire, nécessaire dans la période d'adolescence et dans son vécu "écartelé" entre deux cultures d'expression différente » (DGESCO, 2008b : 12).

¹ Clair donne les références bibliographiques suivantes : (Abu Lughod, 2002 ; Puar, 2012 [2007] ; Delphy, 2008).

Cet extrait est une illustration typique des discours qui sans les nommer explicitement, concernent en réalité spécifiquement les jeunes racialisés de religion musulmane. C'est ici la référence à l'excision, mais c'est aussi le « vécu "écartelé" » et l'esprit de « revendication identitaire » qui sont censés mettre le lecteur et la lectrice sur la voie. Les « pistes d'action » proposée dans le guide du formateur dans les suites de l'article intitulé « l'éducation à la sexualité et les diversités culturelles » confirment qu'il s'agit bien d'un public musulman : le premier exemple d'action se passe dans un lycée professionnel où il est question d'« origine », d'« appartenance culturelle », de « ramadan » et de garçons qui souhaitent que « les filles arborent le voile » (2008a : 36) ; dans le second, il s'agit d'un collège où « les adolescents possèdent des cultures différentes » qui nécessite à l'infirmière d'acquérir une « meilleure connaissance de la population du quartier et de sa culture » (p.38).

Population à part, les élèves de la « diversité culturelle » ne sont dans aucun texte qualifiés de « public spécifique », mais font pourtant l'objet d'un traitement à part et d'une attention constante lorsqu'entre en jeu la question des violences sexuelles et du sexisme. Ainsi que le soulignent Dozon et Fassin dans le cadre plus large de l'éducation à la santé, c'est « sous les tropiques mais aussi parmi les immigrés que la distance entre les normes sanitaires prescrites et les conduites sociales observées apparaît comme la plus étendue aux promoteurs de la santé publique (notamment quand on prétend appréhender des représentations et modifier des pratiques en matière d'hygiène, de sexualité, de soins) » (Dozon, Fassin, 2001 : 9).

Dans les discours institutionnels relatifs à l'éducation à la sexualité, ce sont les représentations sexistes et les pratiques violentes (violences sexuelles) sur lesquelles se cristallisent des interprétations culturalistes. La culture supposée des « jeunes issus de l'immigration » se retrouve réifiée en tant que culture radicalement autre – une culture traditionnelle, patriarcale, violente et étrangère aux normes et aux valeurs dont se veut porteuse l'éducation à la sexualité telle que la définit le ministère de l'Éducation nationale. Ces valeurs et ces normes dessinent les contours d'un nationalisme sexuel qui

dépasse le cadre institutionnel pour définir une identité nationale : un « nous » blanc occidental se dessine en opposition à un « eux » arabe musulman¹.

L'éducation sexuelle contemporaine se rapproche, dans le cas des populations précaires et/ou racisées, de l'héritage paternaliste caractéristique du paradigme de l'éducation sanitaire et sociale. La classe sociale et l'assignation raciale fonctionnent ainsi comme des « lignes de démarcation » dans la sexualité (Clair, 2012). « La sexualisation du discours sur ces populations est à la croisée de répertoires idéologiques anciens : mobilisée de façon cyclique contre les hommes des "classes dangereuses" (Chevalier, 1958 ; Mucchielli, 2005), elle s'inscrit aussi dans l'histoire coloniale de la France (Taraud, 2003 ; Dorlin, 2006). » (Clair, 2012).

Les savoirs sexuels et les discours légitimés par l'institution fabriquent des « Autres ». Les « jeunes en difficulté » et les « jeunes issus de l'immigration » sont des catégories qui produisent de la déviance sexuelle et qui définissent des populations à éduquer prioritairement : tous ceux, pour reprendre l'expression d'Eleni Varikas, qui « sont nés du mauvais côté de l'universel » (2006 : 5).

Dire que les discours diffusés par l'institution se caractérisent par une posture universaliste, est-ce pour autant voir une unité dans les rapports publiés, les guides diffusés, les propos des formatrices ? Est-il pertinent de supposer l'existence d'UNE vision institutionnelle de l'éducation sexuelle à l'École ?

¹ Une analyse du « nationalisme sexuel » est proposée dans le dernier chapitre de la 3ème partie.

4. UNE VISION INSTITUTIONNELLE EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?

4.1 La formation comme passage obligé : être légitime, être protégé.

Pour intervenir en éducation à la sexualité, le personnel de l'Éducation nationale doit passer par la formation. Celle-ci n'est pas obligatoire mais elle s'inscrit néanmoins dans une *routine de l'institution* pour qui souhaite intervenir en toute légitimité.

La question de la légitimité est l'objet des principales préoccupations énoncées par les participantes à la formation académique lors du tour de table de présentation : « jusqu'où peut-on aller ? », « qu'est-ce qu'on peut dire ? » demandent tour à tour les participants. La question des limites rejoint la question du droit : qu'ai-je le droit de dire en tant que personnel de l'institution sur la sexualité ? Les participants à la formation viennent non seulement y chercher une méthode, mais surtout un *cadre*.

C'est le cas de Marie, professeur de français en lycée, qui a fait les frais de son absence de formation sur le sujet et qui s'est inscrite pour participer à la session suivante suite à une expérience malheureuse. Un jour où elle à l'occasion d'avoir un petit groupe de cinq filles en heure d'aide personnalisée, elle aborde la thématique des stéréotypes filles/garçons. La discussion et les questions posées par les élèves emmènent sur le terrain de la sexualité. Quelques temps plus tard, Marie se fait convoquer par son proviseur qui a reçu une plainte d'un parent d'élève qui accuse la professeure d'avoir « fait un cours sur la masturbation féminine ». L'explication des faits par Marie convainc le proviseur que tel n'était pas le cas, mais celui-ci l'invite à « se protéger » en s'inscrivant dans un cadre, autrement dit dans une *routine institutionnelle*. Marie décide alors de faire la formation académique pour pouvoir parler de sexualité avec ses élèves en toute légitimité : « Je me suis dit que pour avoir une estampille Éducation nationale, le meilleur moyen de me protéger c'était effectivement de faire cette formation qui m'autorise à aborder ces questions avec des élèves »¹.

¹ Entretien réalisé avec Marie chez elle en 2013. Marie a cinquante ans, travaille depuis plus de 20 ans dans le même établissement scolaire. Elle s'intéresse de près aux questions autour

S'improviser intervenant en éducation à la sexualité dans son établissement, c'est prendre des risques. Mais une fois les quatre journées de formation suivies, la reconnaissance est acquise. Face aux difficultés éprouvées par une participante de la formation à organiser des séances dans son établissement, les formatrices ainsi que la responsable académique de la formation encourage la professeure d'espagnol à s'imposer : « vous êtes formée par l'académie, vous avez toute légitimité à intervenir » lui répond l'une des trois formatrice lors de la « journée de bilan » qui a lieu plusieurs mois après les trois premiers jours de formation. Elle conseille même à la petite équipe de professeures formées de se passer des interventions du Planning familial qui intervenait dans l'établissement jusqu'à présent, car « ce n'est pas indispensable d'avoir un partenaire extérieur ». La responsable de la formation insiste : « C'est votre devoir, c'est votre mission. Vous avez votre légitimité ».

Au-delà de la légitimité, un autre enjeu se profile dans la réaction des formatrices : le fait d'internaliser l'éducation sexuelle en formant directement le personnel plutôt que de faire appel à des associations extérieures à l'Éducation nationale. Depuis plusieurs années d'ailleurs, les formatrices elles-mêmes sont de l'Éducation nationale, contrairement au début du programme où c'était le CIRM qui se chargeait de toute la formation. C'est ce qu'explique Nathalie, documentaliste en collège, qui a intégré le dispositif pour devenir elle-même formatrice :

« J'ai réussi à faire partie des premiers wagons de gens formés, j'ai commencé à animer des séances dans mon établissement. Après quelques années d'activité dans l'établissement autour de ces questions-là, ils ont fait un deuxième appel au rectorat parce que ça coûtait cher d'avoir des formateurs externes et l'Éducation nationale cherche toujours internalisée, du coup ils ont fait un appel pour devenir formateurs d'enseignants » (Nathalie, documentaliste et formatrice académique en éducation à la sexualité).

de la sexualité et lit beaucoup sur le sujet. C'est elle qui exprime son désaccord avec la formatrice sexologue lors de la formation.

La volonté d'internaliser peut se comprendre également comme une volonté d'homogénéité : la routine a pour but d'établir une certaine uniformité des démarches, qu'elles soient menées ensuite par des professeurs, des assistantes sociales ou encore des infirmières scolaires. C'est en tout cas ce qu'affirme l'une des principales actrices du dossier au niveau national, Danièle, qui présente ainsi les objectifs de la formation professionnelle : il s'agit pour elle d'œuvrer à « la construction d'une culture commune pour tous les intervenants en éducation à la sexualité »¹. C'est également l'objectif affiché par la formation académique : celle-ci a « comme objectif d'acquérir la *culture commune* et les méthodes pédagogiques nécessaires pour la mise en œuvre du programme »².

En ce sens, il est pertinent de parler d'une *logique institutionnelle*³ en éducation à la sexualité : celle-ci possède son cadre avec ses formations, ses guides officiels publiés par le ministère, ses circulaires qui donne les orientations nationales, et une uniformité des discours qui se fondent sur les savoirs sexuels analysés précédemment – sexologie, psychologie, psychanalyse.

La routine institutionnelle, dont la clé de voûte est la formation professionnelle, doit alors permettre la fabrique du « bon » intervenant qui a assimilé la « culture commune ».

1 Notes personnelles à partir des propos de Danièle, formation interinstitutionnelle en éducation à la sexualité, 2011.

2 Extrait du document de présentation de la formation académique.

3 Dans les institutions totales, comme la prison ou l'asile, il existe des politiques institutionnelles de régulation de la sexualité. Mais l'éducation à la sexualité dans l'institution scolaire n'a pas vocation à réguler la sexualité dans le lieu même de l'institution : elle a plutôt vocation à dire comment elle doit se faire *en dehors*.

4.2 La fabrique du bon intervenant

À la façon de l'ethnographie réalisée par Michel Offerlé dans les salles de cours des universités d'été communiste qui permettaient de fabriquer le « bon militant » (Offerlé, 1991), je propose ici de rendre compte de mes observations des formations des intervenants.

Qu'est-ce que serait être un « bon intervenant » en éducation sexuelle au sein de l'Éducation nationale ?

En formation académique, il y a tout un ensemble de « savoirs », de « savoir-faire » et de « savoir-être »¹ qui s'inscrivent non pas dans une ligne idéologique comme pour les communistes devant assimiler la culture militantes commune, mais dans la ligne de l'institution scolaire.

Parmi les grands principes de l'institution, *la neutralité de la fonction publique* est particulièrement mobilisée pour cadrer les futurs intervenants. L'impératif de la neutralité est une véritable éthique professionnelle. Mais que recouvre ce principe de neutralité ? Comment être neutre ? Il ressort des formations et des guides trois « savoir-être » qui définissent la neutralité de l'intervenant : il ne faut pas être militant, il ne faut pas juger et savoir mettre à distance, il ne faut pas parler de soi.

- Ne pas être militant

Pour les intervenantes qui animent la formation, l'opposition neutralité/militantisme est formulée alternative indépassable qui revient au cœur des échanges à plusieurs reprises.

¹ Extrait du document de présentation de la formation académique.

« Lors du tour de table, Marie¹ ajoute une précision à la présentation qui est faite d'elle par son binôme en disant qu'elle est féministe, et en insistant sur les problématiques de sexisme et d'homophobie qu'elle rencontre quotidiennement au sein de ses classes. Monique [*l'infirmière conseillère technique auprès du recteur de l'Académie de Lille*] réagit tout de suite en expliquant qu'ici, « on n'est pas dans le militantisme », que les valeurs sont plutôt à formuler en termes de « respect de l'autre ».

A un autre moment, une participante reprend sur le thème du sexisme en parlant de la représentation dégradante de la « femme-objet ». Quelqu'une d'autre réagit en s'exclamant : « attention, on va finir par effrayer les deux seuls hommes qui sont là ! (*rires de la salle*) ». (Notes de terrain, 7 novembre 2011 : première journée de formation académique).

Le féminisme est perçu par l'infirmière conseillère technique comme une menace. Il est discrédité soit sur un mode humoristique qui coupe court à toute conversation sérieuse, soit sur un mode très sérieux qui sépare deux sphères : la sphère publique de l'École où une « neutralité » est de mise, et la sphère privée où doivent se cantonner les convictions et positionnements politiques.

Cette séparation des sphères publique/privée s'incarne dans des rôles qui sont bien délimités : en tant qu'enseignant, il ne faut pas exprimer d'opinion considérée comme politique, il faut arriver à parler de sexisme et d'homophobie en termes plus généralistes de « respect de l'autre », sans se revendiquer comme féministe car il s'agirait d'un basculement vers une posture militante. Où se situe cette frontière entre professeur et militant ? Pourquoi est-ce si important de la rappeler pour les formatrices ? C'est tout cela qu'a laissé transparaître le court échange entre Marie et Monique : quand l'une se dit féministe, l'autre la rappelle à l'ordre.

¹ Marie Audier, professeur de français en lycée, 50 ans.

La question de la neutralité ressurgit de façon d'autant plus sensible lorsqu'il ne s'agit plus seulement de sexisme mais d'homophobie, ou plus simplement du fait de parler d'homosexualité. Le terme de « prosélytisme » est apparu dans plusieurs entretiens, toujours lorsqu'il s'agit d'orientation sexuelle :

« Il n'est pas question de faire du prosélytisme d'un genre ou d'un autre, on est quelque fois tombé sur... moi j'ai dû une fois intervenir dans un établissement où toutes les classes avaient eu une intervention d'une association qui faisait du prosélytisme pour l'homosexualité, et non, c'est pas ça non plus. [...] C'était dans un lycée où il y avait des jeunes filles qui étaient en souffrance et qui avaient dit au chef d'établissement, avec beaucoup de charisme et beaucoup d'enthousiasme, qu'elles voulaient faire venir cette association. Mais forcément l'abord n'était pas idéal, ils étaient trop dans le prosélytisme. Donc non c'est pas ça qu'on veut, on veut pas mettre mal à l'aise les hétéros, il s'agit plutôt de se respecter les uns les autres et de se reconnaître dans nos différences » (Monique, Infirmière conseillère technique auprès du recteur, responsable de la formation académique en éducation à la sexualité, 2012).

Parler d'une thématique LGBT devient l'équivalent d'*inciter* les jeunes à l'adoption de comportement. C'est le sens du mot « prosélyte ». Pour Danièle également, « on ne peut pas, à l'école, faire de prosélytisme homosexuel, *inciter* les jeunes à essayer d'autres pratiques. *Il y a un cadre à respecter* ». Un autre formateur intervenu un après-midi pendant la formation qu'elle animait, critique volontiers « les intervenants militants qui ont une attitude qui clôt le débat ».

Ce « cadre à respecter » évoqué par Danièle reste cependant plutôt flou dans les guides publiés par le ministère : la neutralité de principe ne fait pas l'objet d'une définition précise qui permettrait de cerner en pratique les contours de cette frontière entre le rôle d'éducateur et les positions personnelles et militantes. La seule mention qui en est faite

dans les documents officiels se limitent à la condamnation du « prosélytisme » comme une tentation dont les adultes doivent se méfier : l'intervenant ne doit pas se laisser entraîner sur « le terrain du prosélytisme ou du militantisme : positions vis-à-vis desquelles il doit prendre de la distance en tant qu'éducateur » (DGESCO, 2008b : 12).

Cette éthique professionnelle de la neutralité est en pratique ambiguë et sujet à des interprétations personnelles. Cette ambiguïté est d'ailleurs soulevée par Marie :

« Lorsque Nathalie¹ [*une formatrice*] dit qu'il faut être neutre et respecter la parole de chacun, Marie rie et intervient en disant qu'elle ne considère pas qu'on puisse accepter le sexisme et l'homophobie. Nathalie lui répond que ce n'est pas à l'intervenant de dire ce qu'il faut penser mais de simplement « ouvrir des portes », comparer les points de vue, donner un cadre à la discussion » (Notes de terrain, 7 novembre 2011 : première journée de formation académique).

La question des limites est posée différemment par Marie qui exprime son désaccord avec cette vision de la neutralité.

« La contradiction majeure du propos est la suivante : dans les textes officiels invoqués (Socle commun de connaissances, pilier 6 éducation à la citoyenneté : thématique égalité fille-garçon , circulaire de 2003 sur les questions d'égalité fille-garçon), il est bien question de travailler sur les représentations fille-garçon en vue de lutter contre les inégalités. De l'autre côté, dès que la thématique sexuelle est évoquée, le mot d'ordre est celui du respect de l'élève. En aucun cas il ne s'agit dans ce travail d'éducation à la vie affective et sexuelle d'apporter un savoir qui serait celui des formateurs. Toute formation des jeunes doit partir de leurs questionnements et ne doit en

¹ Nathalie Masson, documentaliste au Collège Rosalind Franklin, quartier de Lille classé politique de la ville, formatrice PAVAS.

aucune façon heurter leurs propres représentations. Toute intervention qui viserait à questionner le sexisme dans les représentations de la sexualité avec les élèves relèverait du militantisme, du non-respect de l'élève. C'est ce que je me suis entendu dire lorsque j'ai questionné [la responsable de la formation] sur cette contradiction logique, qui place les stagiaires et futurs éducateurs dans un *double bind* assez clair me semble-t-il.

Avec quels outils, quelles représentations, quelle idéologie sous-jacente, serons-nous censés répondre aux questions des adolescents sans les heurter ? »¹

Est-ce qu'être neutre c'est appliquer les textes réglementaires ? Auquel cas les textes sur l'éducation à l'égalité invitent les éducateurs à s'emparer du sexisme et de l'homophobie. C'est en tout cas la forme de neutralité que semble revendiquer Marie qui refuse d'être renvoyé au « militantisme » car la lutte contre les discriminations fait partie des missions de l'Éducation nationale.

Est-ce qu'être neutre, c'est mobiliser de grandes valeurs – « le respect de l'autre » – de façon déconnectée des rapports sociaux ? C'est la réponse de Monique, infirmière conseillère technique auprès du recteur et responsable de la formation académique, lorsqu'elle critique le « prosélytisme » d'une association LGBT : « on veut pas mettre mal à l'aise les hétéros, il s'agit plutôt de se respecter les uns les autres et de se reconnaître dans nos différences ». Le respect des uns et des autres est une formule qui s'extrait des rapports sociaux, qui ne formulent plus les situations en termes de discrimination, qui ne réfléchit pas au « nous » qui doit « respecter l'Autre ».

¹ Notes personnelles de Marie à propos de la formation académique.

- Non-jugement et mise à distance

La « mise à distance » est une deuxième facette de la neutralité qui s'apprend en formation. Celle-ci se caractérise par le fait d'avoir conscience de ses propres représentations sur la sexualité pour ne pas projeter ses valeurs sur les élèves, et accueillir leur parole dans le non-jugement. L'exemple mobilisée par Martine, formatrice sexologue pour l'académie, est toujours le même : celui de la projection hétérosexuelle.

« L'animation est un peu un travail sans filet. Il faut être prêt à entendre des choses qui peuvent être provocatrices. *En tant que professionnel, il faut essayer de mettre de la distance.* Parler de sexualité, c'est faire des projections de sa propre sexualité, et on y échappe pas si on est pas formé. Il faut se demander : que faisons-nous passer aux adolescents ? Par exemple, on risque de parler essentiellement de l'hétérosexualité, en employant le terme « petit copain » quand on s'adresse aux filles, et « petite copine » quand on parle aux garçons. Il faut parler de partenaire. [...] *Avant d'être des professionnels, nous sommes des humains, et on ne peut pas être neutre, surtout quand on parle de sexualité.* » (notes personnelles à partir des propos de Martine, session « vie affective et sexuelle des adolescents », mai 2012).

Martine décrit la formation comme un passage obligé pour acquérir des compétences et des savoirs qui permettent un travail sur soi avant d'être confronté aux autres. Ce travail consiste en l'acquisition de savoirs sexuels – sexologie, psychologie, psychanalyse – qui permettent d'après Martine de mettre à distance « l'humain » qui n'est pas neutre, pour devenir des « professionnels ». La neutralité pourrait s'atteindre en « travaillant sur soi », pour Nathalie, formatrice académique qui vante la formation :

« Il faut avoir beaucoup travaillé sur soi pour ne pas se transmettre soi-même sans s'en rendre compte. La première journée de formation avait vraiment un enjeu, une puissance, car elle permettait de prendre conscience de ce qui est à

nous, nos représentations. Inconsciemment on est toujours construit par une histoire et notre mental est toujours en train de juger les autres en fonction de ça. Réussir à avoir conscience de qui on est et de ce qui nous touche, de ce qu'on va projeter... » (Nathalie, documentaliste et formatrice académique en éducation à la sexualité)

Ce « travail sur soi » est censé être fait et achevé avant de se retrouver en situation d'intervention, où là, l'animateur doit s'oublier afin de respecter la neutralité. C'est la troisième déclinaison du principe de neutralité : il ne faut en aucun cas parler de soi.

- Ne pas parler de soi

« Il ne s'agit pas pour les jeunes comme pour les adultes de parler de leur intimité, ni d'être dans la transparence » indique le guide du formateur (DGESCO, 2008 : 40). L'intimité n'est pas définie : est-ce que répondre à une question d'un élève qui demande si l'intervenant a des enfants, c'est rentrer dans un propos intime ? Et répondre à une question sur le statut (« est-ce que vous êtes marié ? ») ? Ou répondre à une question sur l'homosexualité (« vous connaissez des homosexuels ? », « vous êtes gay ? ») ? J'ai déjà entendu toutes ces questions posées en classe, et les réactions des intervenants diffèrent selon leurs représentations de l'intimité ou la ligne de l'association intervenant : Bruno, intervenant sur le thème des LGBTphobies, se définit d'emblée comme gay, alors que Nicolas, d'une autre association, détourne en général la question en renvoyant la réponse à l'élève : « A ton avis ? Tu penses ce que tu veux ! ».

La règle posée par l'institution invite en tout cas à ne pas parler en « je », à maintenir une frontière entre « l'intime dans le champ social » et « l'intimité des personnes » pour reprendre la distinction opérée par Danièle en entretien. Nathalie, formatrice académique, organise des séances dans l'établissement où elle est documentaliste, et pose en préambule, comme toutes les autres intervenantes que j'ai pu observer, la règle

suivante : « on prévenait les élèves qu'on allait pas parler de leur vie et qu'on allait pas parler de la nôtre qu'on allait parler de la sexualité en général. [...] Ça fait partie des cadres qui sécurisent le débat »¹.

Discussion entre Nathalie et moi : deux points de vue sur la « parole sur soi »

Lors de mon entretien avec Nathalie, formatrice en éducation à la sexualité que j'ai croisée plusieurs fois en 4 ans de thèse sur le terrain, nous avons des moments d'échanges qui sortent du cadre de l'entretien traditionnel, où je lui expose quelques-unes de mes réflexions personnelles, dont celles sur le « positionnement ». Le principe de « neutralité » qui passe par le silence sur la position sociale et le vécu de l'intervenant me semble, à titre personnel, contre-productif. Ce sont d'ailleurs des réflexions qui m'interrogent également dans ma pratique, dans l'écriture universitaire et la construction de l'objectivité en sciences sociales, où l'auteur ne doit pas écrire en « je ».

Une situation qu'elle me décrit me semble intéressante à explorer : elle a eu une éducation catholique très stricte sur la sexualité, et je trouve le parallèle qu'elle trace entre son vécu et le vécu de certaines jeunes filles musulmanes avec qui elle travaille intéressant pour établir un dialogue, une relation de

¹ Entretien avec Nathalie, chez elle en mai 2014. Quand je la revoie en entretien, elle a décidé de changer de carrière et quitte l'Éducation nationale, suite à des relations professionnelles compliquées avec la hiérarchie de son établissement.

confiance entre elle et le public duquel tout la sépare : Nathalie est blanche et de classe moyenne supérieure, alors que les élèves sont en majorité racisés arabes, en situation de précarité ; vivant dans un quartier reléguée.

Aurore : « Le fait intervenir auprès de personnes qui ont une religion, ici la religion musulmane, est-ce que ça peut être compliqué pour toi qui as été élevé dans une autre religion ? »

Nathalie : « Je te disais au début que j'ai eu une éducation catholique traditionnelle, et curieusement je me sens très proche de cette culture musulmane parce que j'ai eu la même éducation. Toutes proportions gardées. Les interdits autour de la sexualité il y a 50 ans ils étaient les mêmes. Mes parents c'est des gens des Flandres traditionnelles, un territoire très religieux, ils ont émigré à leur mariage mais moi j'ai toujours eu le sentiment que comme des immigrés ils ont emmené avec eux les valeurs de leurs parents et ils n'ont pas évolué en ville. Ils sont restés dans leurs mêmes valeurs [...]. J'ai l'impression d'avoir été éduquée avec les valeurs de la génération d'avant... Donc je comprends très bien, je me sens très proche. Pour mes parents il n'était pas question... Toute ma vie amoureuse et sexuelle a été clandestine dans ma jeunesse. Il n'était pas question que je dise j'ai un petit copain etc. je me suis prise des baffes, une seule fois il y a un gars qui a eu le malheur d'appeler chez moi, je l'ai senti passer... Donc non ça ne me gêne pas tant que ça parce que finalement j'ai vécu la même chose, la virginité avant le mariage, on me surveillait. Je suis allée à une boum en

CM2 et j'ai dit naïvement qu'on avait un peu dansé je n'ai plus jamais eu le droit d'aller à une boum, j'suis allée clandestinement... la peur que je sois enceinte, la peur que je sois comme disait mon père une salope ou une traînée, était très présente. »

Aurore : « Tu as déjà partagé ça avec des élèves qui amèneraient le sujet de la religion ou de la virginité ? ce serait parlant... [...] Je pense que c'est super intéressant de s'exposer en tant que personne. À partir du moment où on parle en « je », pas en « je pense que » mais en « j'ai vécu », je trouve ça super intéressant parce que ça donne à réfléchir aux autres, ça leur permet de faire des liens... »

Nathalie : « C'est vrai que je ne pense pas l'avoir dit avec des élèves. Je l'ai dit à des adultes que je me sentais très proche d'elles parce que j'ai vécu la même chose. Mais je ne l'ai jamais dit en interventions.

C'est marrant que tu dises ça parce que j'ai participé à une formation il n'y a pas longtemps et j'étais touchée et surprise que l'animateur fasse des références à ce que lui pouvait ressentir, et je me suis dit que c'était vraiment très rare. Et je pense que c'est très chouette, tu as raison. Mais c'est vrai qu'on n'est pas trop là pour parler de soi ».

La « bonne » intervenante, c'est donc celle qui en aucun cas n'est censée parler d'elle. Mais entre la règle de neutralité et ses pratiques, il y a toujours des marges d'interprétations personnelles qui déplacent le curseur : la « culture commune » et les principes du bon intervenant sont sujets à des interprétations variables sur le terrain. Ces variations feront plutôt l'objet de la troisième histoire, qui propose d'entrer dans les salles de classe pour voir l'éducation à la sexualité en train de se faire. Un court exemple peut cependant illustrer en attendant ce décalage entre les principes et la pratique, qui s'incarnent entre deux des protagonistes déjà connues : Nathalie la formatrice appliquée et Marie la participante rebelle. Les deux se disent féministes mais ont pourtant des stratégies et des positionnements très différents par rapport à la neutralité et aux objectifs égalitaristes dans l'éducation sexuelle. L'une dit « lutter contre le sexisme », l'autre « lutter pour l'égalité ». L'échange entre Marie et Nathalie est assez virulent et se passe pendant la pause cigarette après le déjeuner, lors d'une journée de formation sur la lutte contre le sexisme et l'homophobie organisée par l'Institut régional du travail social et le département. J'y retrouve dans le public Nathalie et Marie que j'avais rencontrées à la formation académique.

« Cigarette dehors, et échange entre Marie et Nathalie qui ne sont pas d'accord sur la façon de procéder dans l'éducation à la sexualité. Nathalie dit que sur le fond elle est tout à fait d'accord avec Marie, qu'elle partage ses idées, qu'elle porte des choses importantes, mais que sur la forme elle est trop « frontale » : vouloir faire intervenir SOS homophobie dans son lycée, dans des classes composées majoritairement de garçons, leur projeter le film *La domination masculine*, c'est trop violent, ils ne peuvent pas entendre, c'est trop frontal. Elle privilégierait plutôt les actions pour fédérer les filles, leur faire prendre conscience de la domination, pour qu'elles aient des armes pour résister (elle reprend l'idée des « cafés nanas » qui auraient super bien marché au lycée Dora Maar). Marie lui répond qu'elle en a marre qu'on lui renvoie toujours qu'elle veut imposer des choses, alors qu'elle n'impose rien du tout. Les objectifs de lutter contre le sexisme sont là. Nathalie répond : « oui, moi je dirais même plutôt lutter pour l'égalité ».

De retour de la pause déjeuner, Marie me dit qu'il y a un *double bind* dans les discours tenus sur comment faire l'éducation à la sexualité : lutter contre le sexisme / respecter la parole des élèves. Que c'est une contradiction pour elle, que c'est impossible à faire » (notes de terrain, journée du 24 janvier 2012 à l'IRTS).

Entre la formatrice et la professeure de français, il y a deux interprétations des textes qui donnent lieu à deux façons de faire : Nathalie opte pour mettre au premier plan la *méthode* proposée en éducation sexuelle qui insiste sur l'importance de « respecter la parole des élèves » (principe de non-jugement). Marie met au premier plan les *objectifs* de lutte contre les discriminations et s'interroge sur la compatibilité d'une réflexion sur le sexisme ou sur l'homophobie si l'intervenant est censé respecter tous les points de vue lorsqu'ils proviennent des élèves, y compris les positions sexistes et homophobes.

Cette interrogation, je la partage avec Marie, surtout lorsque j'observe une séance d'éducation à la sexualité animée par Nathalie, qui en plus des formations pour les adultes, organise des séances d'éducation à la sexualité pour les élèves de son établissement. Suite à la formation, je viens au collège Rosalind Franklin où elle travaille en tant que documentaliste. Elle fait des séances d'éducation à la sexualité pour les classes de 4ème et de 3ème, animée en binôme avec des collègues formées. J'assiste à deux séances, dont une avec un groupe de garçons de 4ème qui m'interroge sur les conséquences de la posture de la « neutralité » telle qu'elle est souhaitée en formation et appliquée ici par la formatrice en personne.

La séance est assez agitée, les 10 garçons ont entre 13 et 15 ans. Nathalie anime avec un collègue professeur de math qui a suivi la formation académique en éducation à la sexualité. Ils ont récolté des questions anonymes dans une enveloppe quelques jours avant la séance, et découvrent les questions en les piochant au fur et à mesure : lecture à voix haute, puis discussion avec le groupe autour de la question. Le groupe participe beaucoup. Je suis étonnée par les réactions, ou plutôt les non-réactions des animateurs,

face à des propos sur le viol. La discussion en non-mixité de garçons prend des allures de discussion de récréation dans la mesure où les animateurs réagissent très peu aux propos des élèves, ne les questionnent pas sur les termes qu'ils utilisent pour parler des filles. D'ailleurs dans les retours¹ des élèves à la fin, lorsque Nathalie leur demande ce que leur a apporté la séance, l'un d'eux répond : « vous savez, on en parle déjà entre nous... ».

Une séance d'éducation sexuelle dans le « respect de la parole des élèves »

Deux questions ont particulièrement suscité des propos sur le viol. Mes prises de notes sur les discussions suite à ces deux questions rendent compte de la teneur des échanges et du retrait des animateurs sur la problématique des violences sexuelles :

"Joël lit le deuxième papier : « J'aimerais bien baiser avec une prostituée toute la journée ».

L'auteur se manifeste tout de suite (bien que les questions soient censées être anonymes). Il ne manifeste aucune gêne, parle ouvertement de son envie d'avoir des rapports sexuels avec une prostituée, mais précise que c'est trop cher. *Un garçon rétorque qu'il n'a qu'à la violer*. Les animateurs ne réagissent pas, laissent la discussion continuer sans intervenir. Le garçon

¹ Deux autres répondent : « Ça m'a rien apporté ». « Ça a fait sauter des cours ».

qui a posé la question leur demande « combien coûte une prostituée ». Il fait référence à Zaya qui maintenant demanderait des tarifs plus élevés parce qu'elle a eu des rapports avec des joueurs de foot. Le garçon dit qu'il s'est renseigné sur Internet et qu'il a trouvé le prix de 10 euros de l'heure. Nathalie, pour seule réaction, répond que cela l'étonnerait car ce n'est pas cher.

Joël réagit. « Ça me semble bizarre à votre âge de s'intéresser à la prostitution. Mais c'est normal d'avoir des envies à la puberté »

[...]

Cinquième question : « pourquoi les filles ont les seins qui grossissent ? »

Les animateurs expliquent les changements du corps féminin au niveau de la poitrine à la puberté. Un garçon prend la parole en disant que d'avoir des seins « c'est une chance, c'est plus sexy. Sinon ça fait mec ». Un autre fait référence au fait d'actualité sur les prothèses mammaires PIP. Nathalie en profite pour dire qu'effectivement, il y a des filles qui se font refaire la poitrine par complexe. « C'est si embêtant que ça une fille qui n'a pas de sein ? » demande-t-elle au groupe. « Non, il y a les fesses aussi » répond un garçon. Un garçon s'exclame : « et si elle a une vieille tête on lui met un sachet sur la tête ! ». Et là, Nathalie enchaîne : « C'est difficile d'être une fille. Et d'être un garçon

aussi ». Je n'en reviens pas que ce genre de propos ne soit pas relevé, et que l'animatrice court-circuite le tout avec une banalité pareille.

Un autre garçon se met à parler d'un autre fait d'actualité : les viols opérés par des soldats de l'armée égyptienne sur des femmes civiles. Il dit qu'il a vu ça à la télé, que les femmes se sont réunies en association. Il conclut en disant : « elles étaient moches ». Joël et Nathalie n'ont pas compris, ils pensent que le garçon voulait dire « c'est moche » (comme histoire). Mais le garçon répète: « non, j'ai pas dit ça, j'ai dit qu'elles se sont fait violées, et je vois pas pourquoi parce qu'elles étaient moches! ».

La discussion continue sur le viol. Un garçon dit que mettre une jupe, c'est de la provocation. Nathalie répond que la majorité des filles qui se font violées sont en pantalon. « Un violeur, c'est un malade, il cherche pas une fille canon » affirme Nathalie. Joël revient sur la question des vêtements : « est-ce que les filles n'ont pas le droit de s'habiller comme elles le souhaitent ? » demande-t-il au groupe. « Si elles le font elles assument » répond un garçon.

Les garçons parlent ensuite de diverses situations qu'ils ont vu à la télé dans « les 30 histoires les plus incroyables ». La discussion passe à autre chose, sans que les intervenants ne reviennent sur les propos tenus sur le viol."

Notes de terrain, observation d'une séance en demi-groupe de garçons de 4eme au collège Rosalind Franklin, février 2012.

Ces interprétations et façons de faire qui diffèrent du tout au tout entre Marie et Nathalie sont révélatrices des hiatus de la logique institutionnelle : sur le terrain, chacun place le curseur de la neutralité où bon lui semble.

Cela ne signifie pas pour autant cette logique institutionnelle se retrouve invalidée par la multiplicité des interprétations possibles. Il reste en effet un ensemble d'éléments stables – les guides, les formations, les circulaires – qui ancrent l'éducation sexuelle dans une « culture commune ».

Je propose, pour conclure ce chapitre, de retracer les principales caractéristiques de cette culture commune que j'ai tâché de dégager au fil de cette seconde partie de la thèse.



CONCLUSION DE LA PARTIE 2

La culture commune qui guide la politique scolaire d'éducation à la sexualité en France se caractérise à la fois par des *impératifs de santé publique* (qui se retrouvent dans le langage employé depuis les années 1970, comme dans les techniques de gouvernement relatives à la « promotion de la santé » analysées en début de chapitre) et *une vision différencialiste des catégories de sexe* (qui a été l'objet de l'analyse de l'éducation sexuelle au prisme de genre, à l'intersection des catégories de sexe, de race, de classe).

En apparence, ces deux caractéristiques peuvent sembler déconnectées : d'un côté, un langage institutionnel et des modes de gouvernements des corps qui s'ancrent dans la promotion de la santé, de l'autre des discours sur la sexualité qui proclament la différence naturelle des sexes.

L'aboutissement de ce parcours analytique est justement de montrer que ces deux pendants sont liés. Ils sont complémentaires, dans le sens où ils s'articulent au sein d'une même logique, dans un art de gouverner qui possède une cohérence interne.

En effet, les techniques de responsabilisation individuelle propres à la « promotion de la santé », parce qu'elles se concentrent sur les *capacités individuelles de transformation* des personnes, oblitèrent les logiques collectives, sociales, qui structurent la sexualité. En restant centrées sur l'individu, elles confortent l'invisibilisation de la dimension systémique des inégalités et discriminations liées au sexe et à la sexualité, pour les penser dans une problématique « psychologique » qui ne remet pas en question la « Nature » ni l'ordre du genre.

L'exemple de la lutte contre l'homophobie est à ce titre emblématique. La combinaison des techniques de gouvernement de la promotion de la santé à l'approche psychologique

des problèmes liés à l'homophobie a pour résultat d'*individualiser le problème de la discrimination sociale* en lui trouvant un « remède » personnel : l'estime de soi. Il s'agit alors de prévenir le suicide des jeunes homosexuel-le-s en renforçant leur estime de soi, au lieu de systématiser les interventions de lutte contre l'homophobie dans les établissements scolaires.

Il en résulte alors une « dé-socialisation » des sexualités et une naturalisation des catégories de sexe, au travers de deux processus : la *requalification des enjeux sociaux de la sexualité dans le domaine sanitaire* (qui transforme, pour poursuivre l'exemple, la lutte contre l'homophobie en une politique de prévention des suicides individuels), et la *naturalisation du système de l'hétérosexualité* (les techniques de soi devant aider les homosexuel-le-s à s'accepter dans leur *différence*).

Peut-on considérer que cette logique résulte d'un choix politique, stratégique, conscient ? Il est difficile de répondre par l'affirmative à cette question, tant les acteurs qui prennent part à l'élaboration de cette « culture commune » sont nombreux, et parfois en désaccord, comme je l'ai montré dans l'analyse du « cadrage politique » entre santé et égalité¹.

1 S'il existe plusieurs façons de penser l'éducation sexuelle et diverses tendances au sein de l'appareil d'État, la confrontation entre enjeux d'égalité et enjeux de santé publique se résout dans la prédominance de la « santé sexuelle » et des savoirs porteurs de cette notion : la sexologie et ses « experts » qui se placent dans l'héritage de la psychologie et de la psychanalyse. Les violences sexuelles sont par exemple considérées, dans l'approche psychologique proposée en formation académique organisée par l'Éducation nationale, comme un problème d'incompréhension. Mais pour d'autres institutions étatiques, les violences sexuelles sont nommées et pensées autrement, comme des violences de genre et un problème sociétal : c'est le cas par exemple dans l'enquête ENVEFF qui a été commandé par le ministère du Droit des femmes qui a choisit de faire appel à des sociologues pour réaliser cette enquête (Enveff, 2000). Sans conclure qu'il existe un « choix », il y a en tout cas une logique d'institution à l'échelle du partenariat entre ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Santé qui se réfère à certains savoirs plutôt qu'à d'autres, et diffuse ainsi certaines *mise en discours du sexe* qui participent à perpétuer – parfois « malgré » eux – un ordre inégalitaire du sexe, du genre et des sexualités.

Cela dit, la prédominance de l'approche par la « santé sexuelle » peut en partie apparaître comme une stratégie institutionnelle, à la lumière des controverses que suscitent les questions sexuelles dans l'arène scolaire (cf. partie 1) : passer par la santé, c'est une façon de légitimer le rôle de l'École dans l'éducation à la sexualité, en transformant des problèmes politiques et sociales (l'homophobie) en impératif de santé publique (empêcher les suicides). Face aux oppositions et aux remises en question du rôle de l'École dans l'éducation à la sexualité, la recomposition du principe de neutralité de l'institution scolaire s'opère ainsi dans les termes d'une *sanitarisation des enjeux relatifs à la sexualité*.

Cette conclusion répond à la question initiale qui anime ce travail autour de la définition de la « neutralité » de l'institution scolaire quand la frontière public/privé se déplace sur les questions sexuelles : faire de la sexualité des jeunes un problème de santé publique, c'est aller dans le sens d'une *neutralisation des débats* qui entourent les enjeux sexuels.



Qu'en est-il lorsque l'on rentre dans la salle de classe ? C'est encore une autre histoire de l'éducation sexuelle qui s'écrit au quotidien... Les « nœuds d'opposition » réapparaissent dès lors que l'on s'intéresse à l'échelle de la mise en œuvre : ce qui est « lissé » par le langage de la santé publique dans les textes officiels élaborés par l'administration centrale redevient conflictuel en situation. La culture commune impulsée au niveau national fait alors l'objet d'interprétations différentes et concurrentes, qui seront l'objet de la dernière partie de cette thèse : quelles sont les différentes déclinaisons de l'éducation à la sexualité dans les salles de classes ?

PARTIE 3

DES VERSIONS DIVERGENTES

Les déclinaisons de l'éducation à la sexualité
dans les salles de classe

Des bureaux du Ministère jusqu'à la mise en œuvre, la politique d'éducation à la sexualité passe par différentes échelles et se retrouve les mains de différents acteurs. Deux niveaux d'observations peuvent être distingués après le Ministère : celui de la déclinaison des politiques nationales dans divers découpages territoriaux et administratifs (académie, région, département) ; celui de la confrontation avec le public destinataire, avec comme lieu d'observation la salle de classe.

C'est face au tableau noir que se déroule principalement notre troisième histoire. Ce niveau d'observation permet de s'intéresser à la problématique de *la neutralité dans la pratique* : comment parler de sexualité, qu'il s'agisse de santé sexuelle ou d'égalité des sexes et des sexualités, en restant « neutre » face aux élèves ? Que signifie être « neutre » en parlant de sexualité ?

Le souci de la « mise à distance » traverse la pratique des enseignants et des intervenants en éducation sexuelle, et donne lieu à des interprétations différentes des orientations nationales en matière d'éducation à la sexualité.

Pour rendre compte de ces versions divergentes, je propose de centrer à nouveau le regard sur les enjeux de négociation de la frontière public/privé. Il s'agit alors de voir comment le curseur de cette frontière se déplace au quotidien dans la pratique – par l'observation des séances en classe – et dans les discours des intervenants sur leurs pratiques – par le biais d'entretiens réalisés en dehors des temps d'interventions scolaires. Ce sont ces *arrangements au quotidien* autour du public, du privé, de l'intimité en matière de sexualité qui sont au cœur de cette troisième approche de l'éducation sexuelle.

Ce récit s'inscrit dans la lignée des analyses de l'action publique ancrées dans une approche sociologique des agents d'une politique publique telles que les ont développés Dubois (1999) ou Belorgey (2012) : il s'agit de ne pas se contenter de mettre en lumière les appartenances professionnelles pour comprendre les logiques des acteurs, mais de « mobiliser les acquis du raisonnement sociologique, notamment l'existence de relations de domination au sein de la société » (Dubois, 2009). Il y a, d'après Berlogey, une « relative apesanteur sociale » dans les analyses classiques de

l'action publique où tout se passe comme si « des variables aussi lourdes que la trajectoire sociale, le genre, la génération, l'appartenance à des minorités, la socialisation politique, etc., n'avaient aucune influence sur les façons de travailler ». Comme si l'agent, dans le cadre de ses fonctions, « ne subissait aucune influence extérieure, parvenant ainsi à les séparer totalement de sa "vie privée". » (Belorgey, 2012 : 27). Cependant, ces variables sont loin d'être l'apanage de l'analyse sociologique et sont largement mobilisées en science politique, notamment dans l'analyse de l'action collective. « Il serait étonnant que, passant de "collective" à "publique", "l'action" change à ce point de nature, que ce qui était déterminant devienne soudain inopérant. » conclue Belorgey (2012 : 28).

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse à l'aune d'une sociologie de l'action publique, cette troisième partie de la thèse s'appuie sur un travail d'observations et d'entretiens réalisés auprès des acteurs de terrain de 2011 à 2015 dans les établissements scolaires de l'académie de Lille (chapitre liminaire). Les chapitres suivants proposent d'interroger les définitions à géométrie variable des catégories public/privé en matière de sexualité en partant de trois angles d'approches : la diversité des associations qui interviennent en milieu scolaire (chapitre 1) ; la mise à l'épreuve de la neutralité de l'intervenant au regard des stéréotypes modelés par les rapports sociaux de sexe, d'âge, de race et de classe (chapitre 2) ; l'assignation à la sphère privée de deux sujets « sensibles » – l'homosexualité et la religion (chapitre 3).

CHAPITRE LIMINAIRE

PRÉSENTATION DU TERRAIN ET ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN FRANCE ET DANS L'ACADÉMIE DE LILLE

1. QUI BÉNÉFICIE D'UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?

A l'échelle nationale, le Haut Conseil pour l'Égalité¹ a réalisé un « baromètre éducation à la sexualité en milieu scolaire » sur l'année 2014-2015 sur un échantillon de 3000 établissements. Parmi ceux qui ont répondu à l'enquête, au moins 3/4 affirment avoir organisé au moins une séance d'éducation à la sexualité pendant l'année scolaire 2014-2015.

	Écoles primaires	Collèges	Lycées
Taux de réponse ²	35 %	46 %	37 %
Aucune action ou séance en 2014-2015	25 %	4 %	11,3 %

Le taux de réponse (inférieur à 50 %) ainsi que le faible pourcentage d'établissements qui a déclaré n'avoir mené aucune action en éducation sexuelle, laisse présumer que les répondants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des établissements. La comparaison des résultats du baromètre national avec des données communiquées par l'académie de Lille confirme que l'éducation à la sexualité est loin d'être à l'ordre du jour dans la majorité des établissements : le bilan établi par le rectorat sur dix années indique que *seul un quart des établissements de l'académie a été concerné par des actions d'éducation à la sexualité* (125 établissements sur un total de 500

¹ HCE : Haut Conseil pour l'Égalité.

² Source : rapport du HCE relatif à l'éducation à la sexualité, 2016.

établissements au 1^{er} janvier 2015). Pourtant, l'académie de Lille est souvent citée comme un modèle lorsqu'il s'agit de parler de la mise en œuvre locale de la politique d'éducation à la sexualité¹.

Projets d'éducation à la sexualité mis en œuvre en 2013/2014 dans l'Académie de Lille ²									
Ecole		Collège		Lycée		Lycée pro		TOTAL	
Nb de projets	%	Nb de projets	%	Nb de projets	%	Nb de projets	%	Nb de projets	%
209	18,85	513	24,72	104	20,35	146	21,16	972	22,17

Lecture du tableau : sur l'année scolaire 2013/2014, 18,85% des écoles primaires de l'académie de Lille ont mis en œuvre au moins une action en éducation à la sexualité ; 209 projets ont été mis en place en éducation à la sexualité dans les écoles primaires de l'académie de Lille.

Sur l'année scolaire 2013-2014, 22,17 % des établissements de l'académie de Lille ont organisé au moins une séance d'éducation à la sexualité. Ce pourcentage au niveau local laisse supposer que si l'ensemble des 3000 établissements sollicités par le HCE avait effectivement répondu à l'enquête nationale, le pourcentage d'établissement ayant effectué au moins une séance serait largement inférieur à celui déclaré par les répondants... Autrement dit, ceux qui répondent sont très certainement ceux qui font.

Si le baromètre du HCE ne peut être utilisé comme un état des lieux de l'éducation à la sexualité en France, il est néanmoins un bon indicateur de ce qui se fait dans les établissements où l'éducation à la sexualité est à l'ordre du jour.

¹ Elle a d'ailleurs été auditionnée par la commission du HCE en charge d'écrire le rapport sur l'éducation à la sexualité paru en 2016.

² Recensement des séances d'éducation à la sexualité par type d'établissement au sein de l'Académie de Lille sur l'année 2013-2014. D'après le service promotion de la santé de l'académie de Lille, février 2015.

1.1 La majorité des interventions se fait entre la 4^{ème} et la seconde

Le baromètre indique que ce sont les classes de CM2 en primaire, les classes de 4^{ème} et 3^{ème} au collège, et les classes de 2^{nde} au lycée qui bénéficient majoritairement d'une intervention pendant l'année.

Part des classes ayant bénéficié d'actions en éducation à la sexualité ¹		
Écoles primaires	Collèges	Lycées
12 % des CE1 25 % des CE2 36 % des CM1 69 % des CM2	48 % des 6 ^{ème} ont bénéficié d'au moins une séance 58 % des 5 ^{ème} 92 % des 4 ^{ème} 93 % des 3 ^{ème}	80 % des 2 ^{nde} ont bénéficié d'au moins une séance 42 % des 1 ^{ère} 18 % des Terminales

Ces mesures statistiques rejoignent mon expérience et mes observations sur le terrain dans l'académie de Lille, avec une forte proportion pour les classes de 4^{ème} : sur les 24 observations réalisées dans 11 collèges différents, 17 concernaient des classes de 4^{ème}.

¹ Source : rapport du HCE relatif à l'éducation à la sexualité, 2016.

Nombre de séances observées par niveau	
CP / CE1 / CE2 / CM1	0
CM2	2
6 ^{ème}	2
5 ^{ème}	0
4 ^{ème}	17
3 ^{ème}	5
Seconde	9
Première	0
Terminale	0
TOTAL	35

1.2 Une éducation à la sexualité qui cible les publics jugés « difficiles »

Le baromètre du HCE ne donne pas d'indication sur le type d'établissement où sont mises en œuvre des actions : s'agit-il d'établissement public ? Privé sous contrat ? D'établissements en zone d'éducation prioritaire ? Les observations sur le terrain au sein de l'académie de Lille permettent de dresser le constat d'une asymétrie dans la mise en œuvre selon le type d'établissement concerné.

Je débute en octobre 2011 mes recherches sur le terrain par la formation académique, intitulée « PAVAS » : Programme académique d'éducation à la vie affective et sexuelle. Deux choses me frappent d'emblée dans la composition du public participant : la surreprésentation de femmes blanches (seulement deux hommes sur la vingtaine de participantes), et la surreprésentation des personnels provenant de collèges et lycées à publics décrits comme « difficiles », notamment des établissements situés dans des quartiers classés « politique de la ville ». Alors que je partais avec l'idée de m'intéresser à l'éducation à la sexualité en général, je réalise que cette préoccupation semble concerner en premier lieu les publics des zones d'éducation prioritaire.

Quelques mois plus tard, ce premier constat se confirme. Je commence une série d'observations dans trois établissements, et je réalise qu'ils sont tous trois classés ECLAIR¹, acronyme qui désigne les anciennes Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP). Il ne s'agit pas d'un choix délibéré de ma part mais plutôt d'une orientation de mon terrain en fonction des contacts, et du développement plus important de l'éducation sexuelle auprès des publics « ECLAIR » : une des formatrices travaille au collège Rosalind Franklin et m'a invité à venir observer son travail ; la proviseure du collège Voltairine de Cleyre, rencontrée par contact personnel, me met en lien avec l'infirmier scolaire qui organise des séances tous les ans ; cette dernière me donne le contact d'une autre infirmière qui fait des interventions dans une école primaire également classée ECLAIR.

Le public de ces trois établissements se caractérise par un statut socio-économique marqué par la précarité, et est en grande partie racisé arabe. En face de ces élèves, je retrouve certaines des personnes rencontrées à la formation : des femmes blanches, de classe moyenne, âgées de 30 et 50 ans. Mon entrée sur le terrain n'est pas un hasard : elle dit quelque chose de l'attention particulière portée sur l'éducation à la sexualité dans les quartiers classés en « politique de la ville » de la métropole lilloise.

2. QUEL EST LE CONTENU DES SÉANCES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ?

Le baromètre du HCE donne des indications sur le contenu thématique et l'organisation des séances. Pour les lycées et les collèges, ce sont le plus souvent les personnels sociaux et de santé de l'établissement qui assurent les interventions ; dans les écoles primaires, c'est le plus souvent le personnel éducatif.

Concernant les contenus, au collège et au lycée les thématiques IVG/contraception et VIH/Sida sont prédominantes, au détriment des thématiques sur les discriminations sexuelles ou sur les violences faites aux femmes, même si le « respect » est mentionné dans le « top 3 des thématiques abordées ».

¹ Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

Top 3 des thématiques abordées	- Biologie et reproduction - Puberté/changement du corps - Égalité entre les femmes et les hommes	- Respect - IVG/Contraception - VIH/Sida	- IVG/Contraception - VIH/Sida - Respect
Flop 3 des thématiques les moins abordées	- Violences sexuelles - Orientations sexuelles - Pornographie/ Cyberporno.	- Stéréotypes de sexe - Identités, orientations et discriminations sexuelles - Violences faites aux femmes	- Biologie/reproduction - Identités, orientations et discriminations sexuelles - Violences faites aux femmes

D'autre part, le rapport du HCE constate que le contenu de l'éducation à la sexualité est majoritairement relié aux sciences naturelles (cours de SVT sur la reproduction) « plutôt que d'être intégrée de manière transversale en lien avec la dimension citoyenne et l'égalité filles-garçons » (HCE, 2016 : 123).

Intégration à un ou plusieurs enseignement(s) disciplinaires	Oui pour 55 % des répondant.e.s	Oui pour 66 % des répondant.e.s	Oui pour 48 % des répondant.e.s
Si oui dans quels enseignements ?	- Sciences (59,9 %) - Éducation morale et civique (40,22 %)	SVT (99,2 %)	SVT (46,8 %) Prévention Santé Environnement (dans l'enseignement professionnel) (42,20 %)

Mes observations sur le terrain montrent que les contenus, d'une séance à l'autre, sont très variables. Les façons de dire et les façons de faire l'éducation sexuelle de la jeunesse varient d'une association à l'autre, d'un intervenant à l'autre, et c'est l'objet du développement du chapitre suivant d'interroger les logiques de concurrence entre associations. Mais avant d'aborder ces questions, je voudrais préciser les méthodes que j'ai employées pour le travail de terrain.

3. MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DU TERRAIN¹

J'ai choisi de coupler l'observation non-participante en salle de classe à des entretiens semi-directifs avec les personnels intervenants (qu'ils travaillent pour une association agréée ou pour l'Éducation nationale). L'observation permet une approche directe des pratiques professionnelles en matière d'éducation à la sexualité, mises en perspective avec les discours des intervenantes sur leurs pratiques pendant les moments d'entretien.

Je réalise au total plus de 150 heures d'observation dans des établissements scolaires de l'académie de Lille et dans des sessions de formation des personnels intervenants en milieu scolaire.

Bilan quantitatif des observations						
Intervention en milieu scolaire animée par une association		Intervention en milieu scolaire animée par une fonctionnaire		Session de formation à destination des intervenants en milieu scolaire		TOTAL des observations
MFPF	10h	Personnel de l'Éducation nationale	13h	Académie	24h	153h00
Couples et Familles	12h			Département	6h	
				Région	29h	
CLER	16h	Personnel du Conseil Général	4h	Association Sésame	20h	
SOS homophobie	4h			Enseignement privé catholique	6h	
Flamands rose	5h					
Sous-TOTAL	47h	Sous-TOTAL	17h	Sous-TOTAL	89h00	

¹ Pour une critique de la méthodologie employée, voir l'introduction de cette thèse : « Positionnements et contradictions ».

3.1 Les observations

Les séances observées entre 2011 et 2014 dans l'académie de Lille ont une durée entre une et deux heures et sont animées soit par des intervenantes associatives (*Mouvement Français pour le Planning Familial, Couple et Famille, le CLER Amour et Famille, SOS homophobie, Les Flamands Roses*) soit par des personnels de l'Éducation nationale (infirmière, assistante sociale, documentaliste, enseignant/e). Les 35 séances observées recouvrent au total 64 heures d'observations en classe.

Observations des interventions en milieu scolaire avec un personnel Education nationale ou Conseil général				
	Infirmière scolaire	Professeur	Autre personnel	TOTAL
CM2	2 séances de 2h (1 séance non-mixte filles / 1 séance non-mixte garçons)			4h soit 2 séances en CM2
Sixième	1 séance de 2h (mixte) 1 séance de 1h (mixte)			3h soit 2 séances en 6ème
Quatrième		1 séance de 2h (non-mixte garçons) [binôme intervenant : prof + documentaliste]	2 séances de 2h (mixte) 1 séance de 2h (non-mixte filles) [intervenantes du Conseil Général + infirmière scolaire]	8h soit 4 séances en 4ème
Troisième		1 séance de 2h (mixte) [binôme intervenant : prof + documentaliste]		2h soit 1 séance en 3ème
TOTAL	7h	4h	6h	17h soit 9 séances dans 9 classes différentes

Observations des interventions en milieu scolaire avec une association

	Quatrième	Troisième	Seconde générale	CAP	TOTAL
Mouvement français pour le Planning Familial	3 séances de 2h (1 séance mixte / 2 séances non-mixte filles)	1 séance de 2h (mixte)		1 séance de 2h (mixte) [CAP coiffure]	10h (soit 5 séances)
Couple et Famille		3 séances de 2h (1 séance non-mixte filles / 2 séances non-mixte garçons)	3 séances de 2h (1 séance mixte / 1 séance non-mixte filles / 1 séance non-mixte garçons)		12h (soit 6 séances)
CLER Amour et famille	8 séances de 2h (première heure mixte / 2 ^{ème} heure non-mixte)				16h (soit 8 séances)
Flamands roses			3 séances de 1h00 (mixte)		5h (soit 5 séances)
SOS homophobie	2 séances de 2h (mixte)			2 séances de 1h00 (mixte) [CAP cuisine]	4h (soit 2 séances)
TOTAL	26h00 soit 13 séances en 4 ^{ème}	8h00 soit 4 séances en 3 ^{ème}	9h00 soit 6 séances en 2 ^{nde}	4h00 soit 3 séances en CAP	47h00 soit 26 séances dans 26 classes différentes

Ma place d'observatrice pendant ces séances en classe était la plupart du temps extérieure au groupe. Toutes les observations sont non-participantes (sauf une séance, où l'intervenante m'a sollicité à plusieurs reprises pendant l'animation en me demandant mon avis sur les différents sujets abordés).

Pour plus des 3/4 des observations, j'étais placée en dehors du cercle formé par les élèves et les intervenantes, en retrait sur le côté de la pièce. Je me présentais toujours aux élèves, avant le début de l'animation, comme une étudiante qui venait regarder comment travaillent les intervenantes et je justifiais ma prise de note en indiquant que je n'étais pas là pour évaluer les élèves ni l'intervention, mais pour apprendre sur la manière d'animer une séance d'éducation à la sexualité.

Il m'est arrivé quelques fois d'être intégrée au cercle, sur la demande de l'intervenante qui ne voulait pas de personne extérieure au groupe. Je prenais alors, de la même façon, des notes en restant silencieuse, tout en prenant soin de me présenter au préalable.

Si ma présence était toujours évidente et remarquée par les élèves, elle ne m'a pas semblé altérer le contenu et le déroulement des interventions pour les élèves. C'est certainement moins le cas pour les intervenantes, dont certaines m'ont confié être mal à l'aise car l'observation de la part d'une personne extérieure leur rappelait les situations d'évaluation. Je m'empressais alors de leur rappeler que les noms des intervenantes et des établissements seraient modifiés et que le but de mon travail n'était pas d'évaluer leur travail.

Chaque prise de note a été ensuite reprise à l'aide d'une grille d'observation pour permettre une comparaison des différentes interventions. J'ai reproduit cette grille en annexe. Ce que j'appelle « note de terrain » est donc à chaque fois constitué de cette grille suivie du récit linéaire du déroulé de la séance.

Les observations des pratiques en classe ont été complété par des observations des discours sur les « bonnes pratiques », c'est-à-dire des moments de formations des intervenantes en milieu scolaire. Ces formations étaient organisées soit par

l'académie, la région, le département, ou par une association. Elles ont déjà fait en partie l'objet d'une analyse dans la deuxième partie de la thèse. C'est surtout ici les observations dans les salles de classe qui feront l'objet du développement des chapitres suivants.

3.2 Les entretiens

Pour mettre en perspective les moments d'observation des pratiques des intervenantes en milieu scolaire, j'ai réalisé 50 entretiens semi-directifs à différentes échelles et avec des acteurs institutionnels et associatifs.

Bilan quantitatif des entretiens semi-directifs				
Échelle nationale ¹	Échelle régionale, départementale ou académique ²	Entretiens avec des acteurs associatifs ³	Entretiens avec le personnel des établissements scolaires ⁴	TOTAL
11	10	16	18	50
(dont 2 en commun avec acteurs associatifs)	(dont 1 commun établissement)	(dont 2 en communs avec échelle régionale)		

Les entretiens menés dans les établissements scolaires ont été réalisés avec des acteurs convaincu de la nécessité de l'éducation à la sexualité et volontaires pour sa mise en œuvre, sauf un cas d'infirmière scolaire réfractaire qui se sentait obligée de mettre en place ces séances à la demande de la direction, mais qui a décidé d'en déléguer l'animation à une association.

¹ Détails disponibles en annexe 9.

² Détails disponibles en annexe 9.

³ Détails ci-dessous.

⁴ Détails ci-dessous.

Entretiens réalisés au sein des établissements scolaires					
	Principal / Chef d'établissement	Infirmière	Professeur	Autre	TOTAL
École Rosa Bonheur		Jeanne			1
Collège Voltaire de Cleyre	Estelle	Camille Dorothée		Kenza, médiatrice scolaire	4
Collège Rosalind Franklin		Jeanne		Nathalie, documentaliste	2
Collège Sarah Bernard	Hubert	Dominique	- Amélie, professeur de math - Paola, professeur d'espagnol	Flora, assistante sociale	5
Collège Chien-Shiung Wu		Jacqueline			1
Collège Paule Minck		- Élise - Claudine			2
Lycée Dora Maar	Émilie, proviseure adjointe			Corine, documentaliste	2
Lycée Carole Roussopoulos			Marie, professeur de français		1
TOTAL	3	7	3	4	18

Une autre série d'entretiens a été menée avec des intervenants associatifs, à savoir les trois associations les plus actives au sein de l'académie de Lille : *Couples et Familles*, le *Mouvement Français pour le Planning Familial* et le *CLER Amour et Famille*. Les différences entre ces associations feront l'objet du développement du chapitre suivant. A cet échantillon, j'ai ajouté deux associations intervenant spécifiquement sur la lutte contre l'homophobie, le sujet de l'homosexualité étant un des « nœuds d'opposition » qui ressurgit dans la mise en œuvre de la politique d'éducation à la sexualité : il s'agit de l'association *SOS homophobie* qui existe au niveau national, est

agrée par le Ministère pour intervenir dans les établissements scolaires, et d'une association locale, les *Flamands Rose*, qui ne dispose pas de l'agrément mais intervient dans les établissements de l'académie de Lille.

Bilan quantitatif des entretiens réalisés avec des intervenants associatifs		
		TOTAL
Mouvement Français pour le Planning Familial	<ul style="list-style-type: none"> - Emmanuelle, coprésidente - Hélène, conseillère conjugale et familiale - Laurie, conseillère conjugale et familiale et responsable des interventions en milieu scolaire - Célia, conseillère conjugale et familiale - Caroline, conseillère conjugale et familiale - Vincent, intervenant en milieu scolaire - Raf, intervenante en milieu scolaire 	7
Couple et Famille	<ul style="list-style-type: none"> - Véronique, conseillère conjugale et familiale et responsable des interventions en milieu scolaire - Clotilde, conseillère conjugale et familiale et responsable des interventions en milieu scolaire - Elizabeth, conseillère conjugale et familiale - Isabelle, conseillère conjugale et familiale 	4
Le CLER Amour et Famille	<ul style="list-style-type: none"> - Marie-Aude, conseillère conjugale et familiale et responsable des interventions en milieu scolaire 	1
Sésame Amour et sexualité	<ul style="list-style-type: none"> - Germaine, fondatrice de l'association 	1
SOS homophobie	<ul style="list-style-type: none"> - Thomas, bénévole et intervenant en milieu scolaire - Matthieu, bénévole et intervenant en milieu scolaire 	2
Les Flamands Roses	<ul style="list-style-type: none"> - Nicolas, militant intervenant en milieu scolaire 	1
TOTAL	16 entretiens (dont 1 en commun national et 2 en commun département)	

La grille d'entretien utilisée est commune pour les intervenantes en milieu scolaire, qu'il s'agisse d'intervenantes associatives ou du personnel de l'Éducation nationale, à quelques variations près (notamment : informations factuelles sur l'association ajoutées à la grille de questions). La grille d'entretien est spécifique lorsqu'il s'agit d'un échange avec un agent administratif : selon sa mission, les questions sont ciblées sur le poste occupé.

Les thématiques de la grille d'entretien

Suite à une première série d'entretiens auprès des intervenantes en milieu scolaire avec des questions vastes qui incitent au récit et à la description des actions, j'ai resserré la grille autour de six thématiques :

- **Parcours personnel**

Cette thématique permet de recueillir des données factuelles sur la formation, sur ce qui a amené la personne à intervenir en éducation à la sexualité, etc.

- **Mise en place et modalités de l'éducation à la sexualité**

Cette thématique permet de recueillir des données factuelles sur les actions menées par l'association ou par l'établissement scolaire.

- **Description et représentation du public**

Cette thématique permet de creuser les représentations des adultes sur les besoins des jeunes auprès desquels ils interviennent, en étant attentive au croisement des catégories mobilisées dans leurs catégories d'appréhensions des élèves : rapports sociaux de sexe, de classe, de race, d'âge et de génération, et la religion.

- **Positionnement de l'intervenant-e**

Dans les entretiens, j'ai choisi de creuser la question du positionnement personnel dans un cadre collectif contraignant (l'institution scolaire), avec des thèmes clés :

1) Public/privé : où est placé ce curseur selon les intervenant-es ? Cette distinction fait-elle sens dans leurs pratiques ?

2) La question de positionnement autour de la « neutralité » : ce positionnement est-il revendiqué ? Conjugué avec des convictions personnelles militantes ? Quels accommodements par rapport au cadre scolaire ?

- **Bonnes et mauvaises expériences**

Afin de recueillir le plus possibles de récits précis et non pas des généralités, quelques questions précises étaient posées sur des exemples de bonnes et de mauvaises expériences d'intervention.

- **Les difficultés**

Cette thématique permet de faire émerger les points de litiges entre sphère publique et sphère privé, avec une attention particulière portée aux deux sujets que j'ai identifié comme étant « problématiques » dans les premières observations et dans les premiers entretiens, à savoir :

1) La religion : comment sont prises en compte ou pas les croyances religieuses des élèves et les prescriptions religieuses relatives à la sexualité ?

2) L'homosexualité : comment le sujet est-il abordé ?

Ces points de litiges pouvaient émerger dans les réponses aux questions du thème sur « les difficultés » mais je ne les nommais jamais littéralement dans mes questions. S'ils n'apparaissent pas dans le discours des interviewé-es, ces deux thèmes étaient par la suite nommés explicitement dans mes relances.

CHAPITRE 1

LES MÊMES OBJECTIFS ?

Concurrences entre les associations sur le terrain

Sur l'académie de Lille, les trois principales associations qui interviennent en milieu scolaire sont le *CLER Amour et Famille, Couples et Familles*, et le *Mouvement Français pour le Planning Familial*. Le *CLER* s'occupe uniquement sur le terrain des établissements privés alors que les deux autres associations entrent en concurrence au sein des établissements publics.

La présence des trois associations dans l'académie de Lille

- **Le Mouvement Français pour le Planning Familial**

Le *MFPPF* est un mouvement national composé de 75 associations départementales organisées en 13 fédérations régionales. Le mouvement est agréé par le ministère de l'Éducation nationale pour intervenir dans les écoles et est reconnu par l'État en tant qu'organisme de formation au conseil conjugal. Le *MFPPF* affirme une approche féministe et indique dans sa charte qu'il utilise « l'analyse genrée comme outil d'analyse de la société et non pas uniquement les problèmes spécifiques des femmes ».

J'ai mené mon enquête de terrain au sein d'une association départementale qui, d'après le bilan d'activité de l'année 2013, a organisé des séances d'éducation à la sexualité auprès de 6492 élèves de l'académie de Lille.

- **Le CLER – centre de liaison des équipes de recherche sur l'amour et la famille.**

Fondé en 1962 et reconnu d'utilité publique en 1977, le *CLER* est une association chrétienne agréé par l'État comme organisme de formation pour le conseil conjugal et familial. Il ne bénéficie pas de l'agrément de l'Éducation nationale mais a signé une convention avec le Secrétariat général de l'enseignement catholique en décembre 2009 pour intervenir dans les établissements privés sous contrat.

Le *CLER* affirme « une vision positive de l'homme, de l'amour humain et de la sexualité, qui s'appuie sur des valeurs humanistes : respect de soi et des autres, accueil, solidarité... » (*CLER*, 2012).

Organisé au niveau national, l'association dispose d'équipes locales, dont une dans le Nord composée d'une quinzaine de membres dont 8 éducateurs qui interviennent dans une trentaine d'établissements privés par an au sein de l'académie de Lille.

Le *CLER* dispose de bonnes relations avec le service Protection Maternelle et Infantile du Conseil Général du Nord, mais n'a jamais demandé à être agréé car l'association ne voudrait pas

être contrainte de montrer des préservatifs aux élèves (d'après Bérengère, responsable des interventions scolaires du *CLER* sur le diocèse de Lille).

- **Couples et Familles**

Historiquement, *Couples et Familles* est issu d'une scission du *CLER* en 1966 : *Couples et Familles* choisit d'être une confédération nationale laïque (le *CLER* est en revanche rattaché à la Pastorale Familiale avec un aumônier et un évêque référent). *Couples et Familles* est agréée par le ministère de l'Éducation nationale pour intervenir dans les écoles et est reconnu par l'État en tant qu'organisme de formation au conseil conjugal¹. Dans sa charte, *Couples et Familles* « affirme la primauté de la personne : être unique, être de désir, capable d'évoluer, de prendre la responsabilité de sa vie, d'exercer sa liberté être sexué, dont la sexualité s'exprime dans l'affectivité, le plaisir, la fécondité et dans la différence ; être de relation qui a besoin d'être reconnu, respecté et aimé pour pouvoir lui-même reconnaître, respecter et aimer ».

¹ D'après le site Internet qui recense les professions de la fonction publique hospitalière, le conseil conjugal consiste en l'aptitude à « recevoir des personnes ou des couples présentant une demande d'aide psychologique, liée à une difficulté personnelle, conjugale ou familiale, afin d'assurer l'écoute de chacun, de favoriser l'échange en offrant un cadre spatio-temporel structurant, d'analyser leur demande, d'aider à une élaboration psychique et de les orienter »

(<<http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=40>>, dernière consultation le 9 décembre 2017).

D'après Clotilde, responsable des interventions en milieu scolaire pour l'association départementale dans laquelle j'ai fait mon enquête de terrain, une cinquantaine d'établissements est couverte par *Couples et Familles* sur l'académie de Lille, avec à peu près 35 collèges et 15 lycées, en public et en privé. La majorité des interventions de l'association a lieu dans les établissements publics. D'après le bilan d'activité de l'année 2008, 1 320 rencontres auraient été organisés dans l'académie de Lille auprès de 14 800 jeunes.

Au niveau des collèges, le Conseil Général a défini des objectifs communs concernant la prévention des IST et la prévention des grossesses adolescentes. Mais sur le terrain, les façons de faire divergent et les messages s'affrontent d'une association à l'autre, chacune disposant de sa propre « identité ». Véronique, conseillère conjugale pour le Conseil Général et pour *Couples et Familles*¹, explique en effet qu'il existe des « groupes de travail avec des associations et le Conseil général pour avoir le même discours, enfin pas forcément le même discours car par exemple le *Planning Familial* [le *MFPPF*] a sa propre identité, mais en tout cas le même objectif ». Pour le Conseil général, le premier objectif avant de s'intéresser au contenu, est que tout le territoire soit couvert : « Selon l'association ils vont plutôt aller dans le public ou dans le privé, dans un lycée pro ou en lycée général... Mais à la limite c'est pas gênant. Moi, mon objectif c'est que tout soit vu » explique Eva, médecin territorial pour le service de la PMI du Conseil général. Elle a ainsi fait une recension des interventions sur son territoire, toutes associations confondues. Mais elle avoue buter sur le problème de l'évaluation des contenus...

¹ Véronique a la quarantaine, elle travaille dans un service de Prévention-Santé d'un centre de planification du Conseil général. C'est également l'ex-responsable de l'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire à *Couples et Familles*, association dans laquelle elle s'est formée.

« Évaluer quelque chose dont on ne connaît pas le contenu c'est quand même compliqué. Ou on présuppose le contenu... Et en même temps chacun argumente en disant : "tu comprends on ne peut pas donner le contenu parce qu'on travaille sur les propos des élèves". Ça c'est le grand credo. "On ne veut pas plaquer". J'entends bien qu'on ne veut pas plaquer mais... n'empêche qu'on peut très bien se demander comment on va guider l'analyse ! »

Pour Eva, il faut trouver un « creuset commun » malgré le fait que « la philosophie de l'association peut être différente d'une association à une autre ».

Pour Emmanuelle, coprésidente du *MFPPF*, ces différences sont loin d'être marginales. Elles revêtent d'après elle une dimension politique en termes de « projet de société » :

Aurore : « C'est quoi pour toi les différences entre une association comme *Couples et Familles* et le *Planning Familial* aujourd'hui ? »

Emmanuelle : « Il y a quand même des différences sur le projet de société. Déjà dans le terme « *Couples et Familles* », ça dit bien ce que ça veut dire en termes de projet de société... La sexualité est quand même vue dans un cadre très conjugal, ce qui n'est quand même pas l'approche *Planning*. Dans le projet de société [du *MFPPF*], il y a aussi la question de l'émancipation et de l'autonomie, la question du choix ».

Pour Clotilde, qui à 32 ans¹ est la plus jeune intervenante au sein de *Couples et Familles*, les différences entre son association et le *MFPPF* seraient plus d'ordre historique, bien qu'elle voie au présent l'identité « militante » du *MFPPF* comme un élément de distinction :

¹ Moi personnellement je trouve que ça mériterait que ça se renouvelle un peu au niveau de l'âge parce que je suis une des plus jeunes et j'ai toujours été la plus jeune. Il n'y a pas beaucoup de jeunes, où elles le font pendant un temps et puis finalement elles s'arrêtent ».

Aurore : « C'est quoi comme concurrence ? »

Clotilde : « Là j'en sais rien, on n'a pas les mêmes... Je pense que ça vient de l'histoire, le *Planning* existe depuis longtemps, c'est quand même l'instigateur de tout ça, ils sont assez militants et ils ont le mérite d'avoir une voix qui porte. Ils ont fait évoluer les choses. Nous on a commencé plus par de la parentalité et du conseil conjugal, ce qu'ils ne font pas autant que nous je pense. Et il se trouve que nous après on a été centre de planification et on a fait des interventions scolaires. Et c'est vrai que nous on n'a pas ce côté militant, on ne va pas défiler dans un sens comme dans l'autre pour une manif, c'est pas notre truc. Maintenant pour autant est-ce que ça veut dire qu'on est à l'inverse dans les opinions ? Non ».

Clotilde, qui est arrivée dans l'association en 2005, a un profil différent des autres intervenantes que j'ai rencontrées à *Couples et Familles*. Arrivée dans l'association car sa mère y était conseillère conjugale, Clotilde se distingue de ses collègues qui ont plutôt la cinquantaine, et qui sont en reconversion professionnelle suite à leur maternité et ont fait le choix d'aller se former chez *Couples et Familles* plutôt qu'ailleurs. Peut-être que son arrivée relativement récente dans l'association, ainsi que la différence générationnelle avec ses collègues, lui font voir d'un autre œil les différences « d'identités » entre les associations. Elle déplore en tout cas la concurrence entre le *MFPP* et *Couples et Familles*. Mais si elle ne voit pas d'opposition dans les « opinions » des deux associations, elle admet qu'il y a des « orientations » différentes :

Clotilde : « Il existe des structures, je pense il y a ce souhait et ils le disent, qui sont orientées, dans un sens comme dans l'autre, et ça a le mérite d'être clair. Après les établissements font aussi appel à différentes structures et c'est pas pour rien s'ils choisissent une structure, c'est parce qu'ils ne veulent pas faire appel à une autre. »

Aurore : « Quand tu dis orienté, c'est-à-dire ? »

Clotilde : « Bah ça peut être dans les deux sens : plus dans les valeurs de la vie, les valeurs de la relation amoureuse avec un sens de projet de vie plus tard. Dans l'autre sens, ça peut être aussi l'idée qu'il faut avoir toutes les infos, qu'il faut connaître toutes les contraceptions... Honnêtement, je pense que nous, on essaie d'être un mélange des deux ».

Sans être ici nommées, Clotilde fait référence aux deux autres associations « concurrentes » : le CLER *Amour et Famille*, qui revendique une approche chrétienne, centrée sur l'amour et ce qu'elle appelle les « valeurs de la vie », et le *MFPP* connu pour son militantisme sur les questions d'accès à la contraception.

Les différences d'approches entre les associations, qu'elles soient qualifiées de « philosophiques », de « politiques » ou « d'identitaires » par les enquêtées, sont reconnues par les intervenantes associatives aussi bien que par les agents administratifs du Conseil Général. Mais si ces différences d'orientations sont établies, elles sont en revanche loin d'être *assumées* dans la pratique des interventions scolaires où la distance et la neutralité sont la règle. Toutes les associations bottent en touche lorsqu'Eva cherche à se renseigner sur les contenus, prétextant que les séances partent de la parole des élèves. Pourtant sur le terrain, chacune a ses techniques d'animations et ses façons de guider les réflexions. Le principe commun de « neutralité » est loin d'être créateur d'homogénéité : le choix des outils d'animation, les façons de relancer, valoriser ou ignorer la prise de parole d'un élève, la façon de poser des questions à la classe sont autant de moyens (conscients et inconscients) d'orienter la discussion vers un contenu et vers des valeurs. Il s'agit alors de voir comment les « orientations » se traduisent moins souvent dans des discours explicites livrés aux élèves que dans des techniques d'animations et de gestion de la parole dans le groupe.

1. QUESTIONS ANONYMES ET GESTION DES ÉCHANGES

La méthode des questions anonymes est celle qui est le plus couramment utilisée par les intervenantes. Chaque élève dispose d'un papier pour noter ses questions, qui sont ensuite récupérées par l'intervenante qui les lit à voix haute et anime la discussion en partant des préoccupations des élèves. Les thèmes sont donc censés émerger du groupe et ne sont pas imposés *a priori* par les adultes. Tout se joue alors dans la façon dont l'intervenante va relancer, reformuler ou conclure l'échange pour passer à la question suivante.

C'est ce que souligne Hélène, intervenante pour le MFPPF, lorsque nous parlons pendant l'entretien de la façon de réagir aux questions d'élèves qui portent sur des pratiques sexuelles :

Hélène : « Ils [les élèves] vont te citer des trucs, notamment là on a une petite vague de "boukaké" qui correspond à une pratique éjaculatoire sur le visage de la ou du partenaire. Si ça fait plaisir aux gens, si tout le monde est d'accord, je vais pas aller juger ça, s'il y a des jeunes dans groupe que ça fait tripper, je vais pas dire "ben t'es un malade mental" ou "t'as pas le droit qu'on en parle". J'ai pas le droit de rendre tabou une pratique. Les collègues en général elles demandent si quelqu'un du groupe peut expliquer la pratique, mais ça dépend comment c'est demandé... si elle dit ça avec un ton hyper sec [*imite le ton*] "bon alors y'a quelqu'un qui veut expliquer ce que c'est ??" Et ben là les gamins ils se taisent, il n'y a personne qui parle. Mais si tu leur dis "là je sais pas, qui veut expliquer ?", souvent il y en a qui explique. Sur la sodomie par exemple, les collègues disent [*imite un ton rapide et sec*] "il y a quelqu'un qui veut dire quoi que ce soit ?", avec un air un peu blasé... Et puis après elles vont tout de suite aller sur le porno quoi. Alors que la sodomie c'est pas que dans le porno, c'est des pratiques qui peuvent être appréciées par plein de gens ».

Les réponses apportées aux questions sur la sodomie sont une bonne entrée pour cerner les éthiques sexuelles qui orientent, consciemment ou non, les réactions des intervenantes, parce qu'elles soulèvent la question des normes sexuelles en remettant en cause l'association sexualité/reproduction et ouvrent le sujet d'une sexualité de plaisir quel que soit le sexe des partenaires.

En partant des observations sur le terrain, les réponses aux questions sur la sodomie permettent alors de cerner comment les discours sur la pénétration participent à renforcer ou non le « système du genre qui organise en effet les associations suivantes : masculin=pénétrant=actif=dominant ; et féminin=pénétré=passif=dominé » (Devielhe, 2013 : 238). Différents positionnements se dessinent selon l'association qui anime la séance.

1.1 Les réponses-types du CLER sur la sodomie

En juin 2014, je réalise deux journées d'observation dans des classes de 4^{ème} d'un collège catholique lillois. Le professeur qui accueille les intervenantes du *CLER* décrit le public des élèves de l'établissement comme provenant d'un milieu social très favorisé¹, et précise que dans certaines classes, il y a des parents « intégristes »².

Dans les interventions du *CLER* qui durent 2h00 par classe, la deuxième heure est en groupe non-mixte. Elle est consacrée aux questions anonymes posées par les élèves. C'est dans cette deuxième partie de séance que la sodomie a été évoquée dans plusieurs groupes. Voici mes prises de notes dans quatre groupes de quatrième animés par quatre intervenantes différentes : Béatrice, Solange, Céline et Odile.

¹ Il raconte par exemple que des élèves ont fait une fête dans un hôtel particulier pendant que les parents étaient partis en vacances et qu'ils ont fait un foot à l'intérieur : il y en avait pour plusieurs millions de réparation et de restauration.

² Le *CLER* était déjà intervenu il y a trois ans dans l'établissement, et cela avait d'ailleurs provoqué des réactions de certains parents, qui avaient préféré faire intervenir les Mères de miséricorde avec leur programme « Parlez-moi d'amour ». Trois ans plus tard, l'établissement refait finalement appel au *CLER*.

Notes de terrain : extraits sur la sodomie
Interventions du CLER dans les classes de 4^{ème} d'un
collège catholique lillois

- **Béatrice** : « L'anus n'est pas un endroit créé pour ça »

Béatrice va sur la cinquantaine, est blanche, maquillée, et porte une tenue colorée avec une parure de bijoux fantaisistes. Elle est loin des clichés de la catholique traditionnelle. Elle est bénévole au CLER et employée à mi-temps en tant qu'animatrice pastorale dans le public. Elle est mariée et a des enfants. Les notes ci-dessous ont été prises dans une séance destinée aux garçons d'une classe de 4^{ème}.

Béatrice lit la question anonyme : « C'est quoi la sodomie ? »

Béatrice : « C'est la pénétration du pénis dans l'anus d'une autre personne. Je vous mets en garde : en amour, tout est permis à condition que les deux soient d'accord.

L'anus c'est pas un endroit créé pour ça, il y a un muscle qui est fait pour sortir de l'intérieur vers l'extérieur. Imaginez une porte avec un sas : si je force dans l'autre sens, ça risque de casser. Les muscles sont faits pour sortir. Il y a des gens qu'on retrouve en interventions chirurgicales pour cause d'incontinence ».

- **Solange** : « La loi condamne si on force »

Solange a la cinquantaine, est blanche et intervient bénévolement dans les établissements scolaires, elle a été

formée au CLER. Les notes ci-dessous ont été prises dans une séance destinée aux garçons d'une classe de 4^{ème}.

Solange : « La sodomie c'est pénétrer l'anus. Côté anus, on est à égalité filles et garçons. Est-ce que ça c'est des préliminaires ? Non, ce sont des actes sexuels. La loi condamne si on force ».

- **Odile** : « Autant utiliser le vagin qui est fait pour »

Odile est plus jeune (fin trentaine début quarantaine), a 6 enfants et suis actuellement la formation en conseil conjugal et familial au CLER. Elle a un look plus sobre et classique : jean avec ballerines, tee-shirt blanc rentré dans le jean, coupe au carré avec une frange. Pas de maquillage.

Les notes ci-dessous ont été prises dans une séance destinée aux filles d'une classe de 4^{ème}.

Odile lit la question anonyme : « Est-ce qu'il faut se préparer quand on est gay ? »

Elle ne répond pas à la question et s'apprête à passer à la question suivante, mais une élève relance à l'oral : « Il y en a un qui est passif et l'autre actif ? »

Odile finit par répondre : « Il y a des homosexuels qui ne se sodomisent pas ! »

« C'est quoi la sodomie ? » demande une autre élève.

Odile : « Il y a des endroits qui sont naturels comme le vagin qui se lubrifie. L'anus se verrouille, il ne fait passer que dans un sens. Autant utiliser le vagin qui est fait pour. Bon, je mets un peu de côté ça. [*Elle conclue*] : faut surtout jamais se sentir obligé. »

- **Céline** : « Si la fille dit oui, elle n'aura aucun plaisir »

Céline a été élève dans ce même collège où elle intervient. Les notes ci-dessous ont été prises dans une séance destinée aux filles d'une classe de 4^{ème}.

Céline n'arrive pas à déchiffrer la deuxième question marquée sur le papier et me demande de la lire : « C'est quoi la fellation ? ».

« On sait toute ce que c'est ! » insistent les filles qui ne veulent pas expliquer.

Céline finit par définir le terme : « c'est le pénis d'un garçon dans la bouche de la fille ». Une fille parle de préliminaire, Céline dit que ce ne sont pas des préliminaires.

« Est-ce qu'il y a des filles qui aiment bien ? » demande Céline, pour répondre tout de suite : « La majorité n'aime pas, on a le droit de dire non ». Elle continue : « Ce n'est pas parce que les garçons aiment ça qu'il faut se sentir obligée de le faire. Comme pour la sodomie. Il faut savoir que l'anus n'est pas un endroit

naturel pour la pénétration car il y a un muscle qui est fait pour retenir les choses. Les filles ont le droit de dire non », insiste Céline.

Elle conclut : « Si elle dit oui, elle n'aura aucun plaisir. Et c'est la pratique où il y a le plus de risque d'attraper le sida à cause des vaisseaux qui craquent ».

Si chacune intervient seule, je retrouve dans leurs réponses des motifs récurrents qui font de la sodomie une pratique sexuelle déviante.

- Des usages du consentement comme garde-fou des pratiques sexuelles déviantes

Le consentement est systématiquement mobilisé lorsqu'il s'agit de parler de sodomie, contrairement aux questions qui portent sur la pénétration vaginale : le besoin de signifier l'importance du consentement dans la sexualité est particulièrement accentué par les intervenantes pour certaines pratiques sexuelles. La réponse par le consentement est en quelque sorte « plaquée » lorsque la pratique de la sodomie apparaît dans les échanges, sans toutefois faire l'objet d'une définition ou de réflexion avec les élèves.

Mes observations dans deux groupes de garçons et deux groupes de filles révèlent que la mobilisation du consentement dans les échanges sur la sodomie est sensiblement différente : utilisé comme une *menace* auprès des garçons (« Je vous met en garde » dit Béatrice ; « la loi condamne » dit Solange), le consentement se transforme en *incitation à dire non* lorsque l'intervenante s'adresse à des filles (« Faut surtout jamais se sentir obligée » conclue Odile ; « Ce n'est pas parce que les garçons aiment ça qu'il faut se sentir obligée de le faire. [...] Les filles ont le droit de dire non » insiste Céline).

Pourquoi aborder la question du consentement sur cette pratique en particulier, et non sur tout acte ou pratique sexuelle ? Le fait d'insister sur le « droit de dire non » lorsqu'il s'agit de sodomie prend un sens et un poids dans l'asymétrie, c'est-à-dire dans le fait que ce soit un cas¹ où les intervenantes insistent spécifiquement sur le « droit de dire non ».

Il s'agit moins de faire réfléchir le groupe sur la notion de consentement que d'utiliser le consentement comme un *garde-fou* des pratiques sexuelles considérées comme déviantes : le consentement n'est pas abordé de façon positive mais dans le cadre d'un discours qui se veut dissuasif.

- Un acte sexuel contre-nature

Une deuxième façon de faire de la sodomie une pratique déviante est d'ancrer les pratiques sexuelles dans la Nature. Odile explique ainsi qu' « il y a des endroits qui sont naturels comme le vagin qui se lubrifie » ; Béatrice affirme que « l'anus c'est pas un endroit créé pour ça, il y a un muscle qui est fait pour sortir de l'intérieur vers l'extérieur » ; pour Céline, « il faut savoir que l'anus n'est pas un endroit naturel pour la pénétration car il y a un muscle qui est fait pour retenir les choses ». La comparaison avec le vagin, décrit comme l'endroit « naturel » de la sexualité, invite les élèves à tirer eux-mêmes la conclusion : la pénétration anale est un acte contre-nature.

¹ C'est aussi le cas pour la fellation qui est souvent abordée en même temps que la sodomie : Bérengère : « Les préliminaires, c'est avant le rapport sexuel, c'est les caresses, la tendresse, les mots... Avec la pornographie, je suis sûre que vous pensez que la fellation, le cunnilingus... je suis sûre que vous pensez que c'est des préliminaires. Ce sont des pratiques qui n'étaient pas tellement développées et qui maintenant, j'ai l'impression, sont normales pour les garçons. Si la fille n'a pas envie, vous n'avez pas le droit de l'y obliger. Quand il y a pénétration, avec la fellation, ce ne sont pas des préliminaires, c'est un acte sexuel, cela peut être considéré comme un viol » (intervention avec un groupe de garçons de 4^{ème}).

- Un discours dissuasif

Enfin, des éléments explicitement dissuasifs sont mobilisés par les intervenantes qui construisent une vision dangereuse et négative de la pratique de la sodomie : une pratique à risques multiples et qui ne procurerait pas de plaisir. « Les muscles [de l'anus] sont fait pour sortir. Il y a des gens qu'on retrouve en interventions chirurgicales pour cause d'incontinence » affirme Béatrice. « Si elle [la fille] dit oui, elle n'aura aucun plaisir. Et c'est la pratique où il y a le plus de risque d'attraper le sida à cause des vaisseaux qui craquent » conclue Céline. D'ailleurs, la « majorité des filles n'aime pas ça » – ce serait vraiment anormal d'avoir envie de ce genre de pratique, laisse entendre Céline.

Le plaisir de la sodomie féminine est un tabou que relève la sociologue Élise Devieille dans sa comparaison des éducations à la sexualité en Suède et en France. L'ancienne secrétaire générale de l'Association Suédoise pour l'Éducation à la sexualité se souvient ainsi en entretien des réactions à une brochure sur le sexe anal qu'avait publiée l'association :

« "La pire réaction que j'ai connue, c'était dans les années 2000, à propos d'une brochure sur le sexe anal. Jusqu'aux années 90, le sexe anal était socialement considéré comme l'apanage des hommes homosexuels, mais peu à peu, les jeunes filles ont commencé à s'y intéresser et on a alors vu une énorme levée de boucliers de la part de professionnels qui expliquaient que c'était extrêmement dangereux, des sages-femmes qui disaient voir des jeunes filles blessées par dizaines...". Dans la pratique, la clinique de RFSU n'avait jamais reçu de jeunes filles blessées par un rapport anal, mais avait en revanche reçu de nombreuses questions, auxquelles [l'association] avait décidé de répondre par une brochure. Parmi de nombreux journalistes, mais également des féministes, la résistance a été grande et on s'est ému que "les jolies jeunes filles aient envie de faire "ça"..." (entretien avec Katarina Lindahl) » (Devieille, 2013 : 237).

Que la sodomie puisse relever d'une envie de la part des filles est complètement impensé par les intervenantes du *CLER*, qui vont systématiquement l'associer à une demande des garçons que les filles ne doivent pas se sentir obligées d'accepter.

Les réponses-types du *CLER* font ainsi de la sodomie une pratique dangereuse, contre-nature et toujours évoquée en lien avec le consentement amené comme élément problématique plutôt que comme principe positif dans la sexualité en général. Ces éléments communs aux différentes réactions des intervenantes laissent penser que des réponses-types sont apprises en formation.

Je n'ai pas eu l'occasion de suivre la formation du *CLER*, mais c'est ce que j'ai pu observer dans la formation de l'association *SESAME* qui concurrence le *CLER* dans les établissements privés.

1.2 Les conseils de réponse en formation SESAME

SESAME organise une formation tous les ans pour les bénévoles qui souhaitent intervenir au nom de l'association dans les établissements scolaires. Le public est très majoritairement composé d'établissements catholiques, bien que *SESAME* dispose de l'agrément de l'Éducation nationale et se déclare laïc. L'association réalise environ 900 interventions par an, dont 90 à 95% des interventions en milieu scolaire se font dans les établissements privés.

Lors de la formation, un intervenant *SESAME* explique que « les établissements privés nous trouvent trop progressistes, et les établissements publics nous trouvent trop catho ». L'association baigne en effet dans une morale chrétienne évidente par son histoire – elle est fondée par un couple catholique pratiquant – par les bénévoles qui étaient inscrits à la formation que j'ai suivie (tous catholiques), et par les valeurs affichées dans la charte. *SESAME* est d'ailleurs reconnu par le Secrétariat général de l'enseignement catholique pour son travail qui respecte « l'anthropologie chrétienne » (dixit une responsable du Secrétariat de l'enseignement catholique en entretien).

Pendant la formation, l'animatrice prend des exemples de questions pour montrer comment elle y répondrait en restant dans « les valeurs de *SESAME* ». Voici la réponse proposée à la question « la sodomie est-ce que ça fait mal ? » :

L'intervenante *SESAME* : « Il y a un muscle qui se contracte, ça peut faire mal, ce muscle n'est pas fait pour ça puisqu'il a la fonction d'expulser. C'est pas fait pour ça ». Puis, elle explique qu'elle aurait enchaîné sur le côté relationnel en parlant du consentement : « on peut toujours dire non. »

On retrouve ici deux éléments communs avec les réponses du *CLER* : l'argument de la nature ainsi que la mobilisation du consentement. A un autre moment de la formation, je m'aperçois que l'association propose de classer les questions des élèves et distingue dans sa typologie la thématique « relation sexuelle » de la thématique « relations ectopiques ».

Personne ne demande ce que signifie « relations ectopiques ». Après recherche de la définition, je trouve dans le Larousse : « Ectopie, nom féminin (grec *ektopos*, éloigné) : Localisation anormale, congénitale ou acquise, d'un organe ». On utilise l'adjectif « ectopique » pour qualifier par exemple des grossesses extra-utérines, mais pas pour qualifier des « relations ». Je comprends que les questions des élèves relevant des « relations ectopiques » sont toutes les questions sur les pratiques sexuelles autre que la pénétration vaginale (l'exemple donné par l'intervenant pour cette catégorie de question est : « comment fait-on une pipe ? »).

100 biologie masculine
101 *Quelle est la taille moyenne d'un pénis ?*
105 *Pourquoi tous les mecs sont des obsédés ?*
200 biologie féminine
204 *A quel âge les règles deviennent normales ?*
300 âge, législation
301 *à quel âge on peut commencer ?*
400 relations sentimentales
408 *Comment savoir si on est vraiment amoureux ?*
500 relation sexuelle
520 *Pourquoi les femmes crient ?*
521 *Quelle est la meilleure position ?*
600 grossesse, accouchement
700 contraception, IVG
710 *Comment se procurer la pilule sans que les parents le sachent ?*
720 *Comment on met un préservatif ?*
800 IST
805 *Comment on attrape le SIDA ?*
900 relations ectopiques
903 *Comment on fait une pipe ?*

Figure 21 : Extrait de la fiche outil « Le dépouillement des questions », association SESAME.

1.2 Nature et pratiques sexuelles : la position d'Isabelle de Couples et Familles

Avec *Couples et Familles*, j'ai observé 6 séances de 2h00 avec 4 intervenantes différentes. Le sujet de la sodomie n'a été discuté que dans les séances animées par Isabelle.

Isabelle a 52 ans, est mariée et a 3 enfants. Ancienne institutrice, elle fait sa formation en 2005 à *Couples et Familles* puis intègre l'association. Elle est également vacataire pour le Conseil Général.

**Extrait d'une intervention
avec un groupe de garçons de 4^{ème}**

Isabelle, intervenante pour *Couples et Familles*
et vacataire pour le Conseil Général

Isabelle : [elle lit une question anonyme] « C'est quoi le kamasutra ? » N'essayez pas toutes les positions vous risquerez de rester coincé ! C'est quoi les bonnes positions quand on fait l'amour ? Est-ce qu'il y a un manuel à suivre ? Ça veut dire quoi faire l'amour ? »

Jules : « Copuler ! »

Isabelle : « Moi je préfère parler de relation sexuelle. Est-ce qu'il y a un manuel de copulation ? Comment vous imaginez ça ? »

Un garçon : « Chacun imagine ce qu'il veut ? »

Isabelle : « Très bien. A quelle condition ? »

Un garçon : « Le consentement. »

Isabelle : « Oui, le consentement mutuel. Les deux doivent être d'accord. Si un des deux n'est pas d'accord, on fait pas. Le viol, c'est la pénétration du corps de l'autre sans son consentement. »

Un garçon : « dans les films de guerre, s'il y en a un qui pénètre le cœur avec une lance, c'est un viol ! »

Isabelle : « Est-ce qu'on parle de vagin dans la définition du viol ? »

Nicolas : « Non, mais c'est pas les doigts de pied dans la bouche ! »

Isabelle : « Il y a une pratique qui est à la mode »

Nicolas : « Je sais ». [il ne veut pas dire]

Jules : « Je sais. Je ne connais pas votre terme. C'est moi qui dis tout depuis le début ! » [il veut que son voisin Nicolas le dise]

Un autre garçon finit pas dire : « la sodomie ».

Isabelle : « *Ça, c'est une pratique sexuelle particulière, que certains font, et qui nécessite des précautions très particulières. On s'arrête là sauf si vous avez des questions. Mais je parle d'une autre pratique...* »

Nicolas : « La fellation ? »

Isabelle : « C'est quoi la fellation ? »

Jules : « Il met son pénis dans la bouche de la dame. »

Isabelle : « Ou du garçon. C'est un pénis dans une bouche. Est-ce que ça fait partie des préliminaires ? »

Quelqu'un répond non.

Isabelle: « Souvent les garçons pensent que ça fait partie des préliminaires. Non, c'est vraiment si on veut le faire, tous les deux. Quand on parle de fellation aux filles, c'est quoi leur réaction ? »

Un garçon : « Beeeeeeeerk » [rires]

Isabelle : « Oui. Alors forcer une fellation, c'est du viol. Et le garçon qui pense que toutes les filles font des fellations, ben non. Qui a le plaisir pendant la fellation ? »

Quelqu'un : « Le mec. »

Isabelle : « Oui. On n'est pas trop dans la relation amoureuse ce matin... Quand on fait l'amour, on engage les corps, *on fait pas tout et n'importe quoi. C'est pour ça qu'il faut pas aller voir les sites, c'est pas la réalité.* Il y a plein de jeunes couples qui ne pratiquent pas la fellation ni la sodomie car ça les dégoûtent. Ils font d'autres choses. Il faut faire ce qu'on veut. »

Cet extrait est un exemple d'une évocation de la sodomie en filigrane. L'intervenante court-circuite rapidement l'apparition du thème dans la discussion en la reléguant à sa particularité : « Ça, c'est une pratique sexuelle particulière, que certains font, et qui nécessite des précautions très particulières. On s'arrête là sauf si vous avez des questions ». La réaction se veut excluante – « certains font » – et dissuasive, n'invitant pas à la poursuite des questions sur le sujet.

Puis Isabelle replace la sodomie dans son développement sur la fellation lorsqu'elle conclut sur la pornographie qui ne représente pas « la réalité » et qu'il ne faut pas chercher à imiter. L'association de la pornographie à la sodomie est une pratique assez courante dans les interventions, qui permet de classer la sodomie dans un ensemble de pratiques sexuelles pornographiques déviantes – au vue de comment est considéré la pornographie par les intervenantes¹.

Enfin, le cadre général où est évoquée la sodomie est celui du consentement. A la différence des réponse-type du *CLER*, le consentement fait ici l'objet d'une définition et d'un développement. Mais il reste que le discours sur le consentement est une façon de stigmatiser certaines pratiques sexuelles considérées comme déviantes : la sodomie et la fellation.

La référence à la Nature n'apparaît pas dans cet extrait, mais c'est le thème développé avec le plus de force et de continuité dans l'ensemble de l'intervention. Il apparaît lorsqu'Isabelle explique au groupe de garçon comment est constitué l'anatomie féminine. Alors qu'elle a déjà parlé du vagin et du méat urinaire, Isabelle explique que « le troisième trou, c'est l'anus, homme et femme en ont un. Cela n'a rien à voir avec l'appareil sexuel, c'est l'appareil digestif. On ne mélange pas les appareils, vous le savez ça hein ? ». Un peu plus tard, elle insiste sur la naturalité de la pénétration vaginale :

¹ Cf. le développement sur la pornographie dans le chapitre suivant.

Isabelle : « C'est quoi le vagin ? »

Un garçon : « Un trou ! »

Isabelle : « Non, c'est un tube... combien il mesure ? C'est fait en quoi ? »
[elle montre un schéma de l'appareil génital féminin]

Un garçon : « En muscle. »

Isabelle : « Oui, pourquoi ? »

Un garçon : « Pour les contractions... »

Isabelle : « Oui, pour l'accouchement ! Pour pas qu'elle reste avec un vagin béant. Donc *le vagin est un muscle, il s'adapte à la taille du pénis, c'est bien fait, la nature est bien faite.* »

La nature ici est synonyme de complémentarité entre les sexes. L'évidence de l'emboîtement par pénétration vaginale ne se démontre pas, elle s'énonce comme un fait. Cette idée de la complémentarité anatomique des sexes se retrouve dans les discours communs diffusés dans les encyclopédies sur le corps destinées à la jeunesse. En analysant ces ouvrages, Christine Detrez rappelle comment l'inscription dans la Nature de la complémentarité pénis/vagin est historiquement située :

« Il est intéressant de rapprocher à la fois les planches anatomiques et les métaphores employées : toutes, d'emblée, fondent la différence entre les sexes mais également entre masculin et féminin sur la différenciation des organes génitaux ("différents et complémentaires"), ancrage dont, contrairement à l'évidence, de nombreux travaux ont montré le caractère historique et récent. Jusqu'au XVIII e siècle en effet, les organes génitaux masculins et féminins sont pensés comme identiques, et la seule différence est leur degré

d'accomplissement et de perfection, la femme présentant un état inachevé du système génital masculin : le "défaut de chaleur vitale" du corps féminin empêche la bonne coction des organes génitaux, qui restent donc internes (Laqueur, 1992). Avec les Lumières et la constitution de la biologie comme discipline, d'un continuum où femme et homme sont des degrés de perfection différents d'un même état, on passe à une stricte dichotomie, qui se fonde sur la variable "naturelle" des organes génitaux, et la place de chacun dans la procréation (Steinberg, 2001, Gardey et Löwy, 2000) » (Detrez, 2005 : 171).

Dans un autre groupe de garçons, Isabelle décrit explicitement le vagin comme « le trou de la sexualité », où il y a « le bébé, le sang des règles, et les rapports sexuels ». Ancrer la pénétration vaginale dans la nature, c'est organiser une hiérarchie des pratiques sexuelles qui divise en deux pôles le bon, le naturel, le normal et le mal, le contre-nature, l'anormal. L'argument sur la Nature est celui qui est le plus souvent mobilisé car il permet de ne pas porter de jugement explicite en termes de bien et de mal tout en traçant une ligne repoussoir qui place la sodomie en dehors de la nature et donc de la « normalité ».

« C'est quoi la sodomie » ou « est-ce que la sodomie fait mal ? » ne sont pas des questions qui se placent sur le terrain de la morale, contrairement à d'autres questions formulées en termes de bien et de mal (par exemple : « est-ce que c'est mal d'avoir des rapports à 14 ans ? »). Mais la formulation des réponses, qu'il s'agisse de celles du *CLER* ou de *Couples et Familles* induisent pourtant des jugements implicites qui se traduisent dans des classifications qui définissent ce qu'est la nature dans le domaine de la sexualité.

1.3 Sodomie et consentement : les approches de Vincent et Claire du MFPP

Avec le *Mouvement Français pour le Planning Familial*, j'ai observé 5 interventions de 2h00 avec quatre intervenantes différentes. La sodomie a été discutée dans deux séances.

La première est animée par Vincent, 39 ans, formé au *MFPP* et qui intervient dans les établissements scolaires une dizaine d'heures par mois.

**Vincent, intervenant au MFPP :
le rôle de la formation dans la diffusion d'un savoir et
d'une éthique**

Vincent a fait sa formation en 2009. Il arrive au MFPP par le biais de la réduction des risques liés à l'usage de stupéfiant, avec le désir de s'impliquer dans la prévention.

Aurore : « Donc c'est en entrant par la question de la prévention des risques que tu as été amené à t'intéresser aux questions de sexualité... »

Vincent : « Oui, parce qu'en milieu festif la prise de stupéfiants est souvent associée à une sexualité, et se pose alors la question du consentement. Et ça, ça fait bien parti des questionnements au *Planning*, comment avoir un consentement quand on n'a pas toutes ses capacités... *Maintenant j'ai pas le même discours que ce que je pouvais avoir quand je suis rentrée au sein du Planning. On nous ouvre quand même l'esprit sur plein de choses qu'on ne voyait pas forcément en amont.* »

Aurore : « Comme quoi par exemple ? Ça a changé quoi pour toi de faire cette formation ? »

Vincent : « Avoir connaissance de l'ensemble des IST qui sont connues, on parle beaucoup du sida et quasiment pas des autres. La recrudescence des IST sans pénétration, juste par contact. La syphilis qui revient énormément. C'est vrai que j'avais peu de connaissances au début.

Forcément en tant qu'homme, mes connaissances sur la physiologie féminine était limitée donc c'était plus que nécessaire de faire une formation sur l'appareil reproducteur féminin, les règles, la contraception, les IVG tout ça. Je n'avais que des notions à la base. [...] Le fait d'être au *Planning Familial*, j'ai même pris conscience que je pouvais avoir des propos sexistes... On n'a pas forcément conscience de tout ce qu'on reproduit, de ce qu'on fait ». [...]

Aurore : « Parce que quand tu es arrivé au *Planning* tu n'étais pas forcément dans des réflexions féministes ? »

Vincent : « Je ne savais même pas que c'était un mouvement féministe ! Je venais dans l'association vraiment pour... Ayant beaucoup fréquenté les boîtes de nuit, je voyais beaucoup de couples ne prendre aucune protection... J'ai aussi entendu des amis qui ont été victimes de viol lors de soirées arrosées... Ça m'a toujours impacté. J'étais pour le respect mutuel, sans parler de féminisme. Donc les actions proposées m'intéressaient et c'est vraiment en faisant la formation que j'ai bien compris que j'étais dans un mouvement féministe [*rire*]. »

La formation de Vincent au *MFPPF* a été déterminante dans sa façon d'animer les séances. Il est particulièrement attentif aux propos sexistes et aux propos sur le consentement, attention qu'il a développée avec la formation : « Au sein du *Planning Familial*, on est très orienté sur la mixité, à faire attention au sexisme. C'est quelque chose auquel je suis sensibilisé en étant dans un milieu féministe ».

Dans la séance que j'observe où est évoquée la sodomie, nous sommes dans un collège au public plutôt aisé d'une petite ville bourgeoise de l'agglomération lilloise. Vincent est avec un groupe mixte d'élèves de troisième. Il pioche la question anonyme suivante : « Est-ce que ça fait mal la sodomie ? ». Voici les réactions qui s'en suivent d'après mes notes de terrain :

« Plus de respect! » dit un des garçons en entendant la question. Vincent entend la remarque du garçon qui trouve la question irrespectueuse, et dit qu'il n'y a pas d'interdit sur la sodomie, que rien ne l'empêche s'il y a consentement. Il dit qu'on peut dire non à n'importe quel moment. Que la boisson est une situation aggravante si le rapport se fait sans le consentement d'une des deux personnes. « Il faut savoir que l'anus n'est pas fait pour introduire des choses, il est fait pour expulser. *La sodomie peut donc faire mal si la personne n'est pas consentante* », conclut Vincent.

Ici, la possibilité d'avoir mal est reliée au consentement et non à l'anatomie. Sa réponse à la question « est-ce que la sodomie fait mal » est l'illustration d'une éthique sexuelle portée par le *Planning Familial* sur la liberté dans la sexualité dont la seule règle est le consentement.

Je retrouve cette valeur dans les entretiens d'autres intervenantes du *MFPPF* :

Célia, 25 ans, en CDI au *MFPPF* : « Quand on parle de sexualité avec des gamins, des ados ou autres, les rapports entre les personnes sont aussi hyper importants, les rapports hommes/femmes, filles/garçons et les rapports entre

les gens en général, sont importants parce qu'il y a la notion de consentement, de respect, de lutte contre l'homophobie... Donc c'est assez transversal ».

Hélène, 27 ans, en CDD au *MFPP* : « Le consentement normalement je l'aborde quasiment chaque fois, ça ne m'est arrivé qu'une ou deux fois de pas en parler. Ça me paraît tellement essentiel pour parler de liberté dans le sexe ».

Le consentement est au cœur des préoccupations des intervenantes qui l'inscrivent comme un principe permettant la liberté sexuelle et l'autonomie, et non comme une menace ou un garde-fou des pratiques sexuelles déviantes comme dans les réponses-types du *CLER* ou dans les réactions d'Isabelle de *Couples et Familles*.

Le consentement positif est aussi la conclusion apportée par Claire lors d'un échange sur la sodomie avec un groupe mixte d'élèves de 3^{ème}. Claire est conseillère conjugale et familiale au *MFPP*, elle a 58 ans et intervient depuis plusieurs années dans un collège situé dans un quartier au public défavorisé de la métropole lilloise.

Notes de terrain

Une fille lit sa question : « c'est quoi la virginité ? »

« C'est être vierge », répond-elle. Mohammed commence à prendre la parole et Claire lui dit que ce n'est pas à lui de parler.

Nisrine dit que c'est quand on n'est pas pénétrée.

Claire répond : « je sais pas. C'est personnel ».

Nisrine : « Dites nous ! »

Claire dit que pour certaines personnes, c'est lié à une membrane, l'hymen. Mais que toutes les filles n'ont pas d'hymen, etc.

Claire leur demande quelles sont les pratiques sexuelles de pénétration. Quelqu'un parle de pénétration vaginale. Nisrine dit : « les gays ». Claire parle de pénétration anale, Mohammed dit « la sodomie ». Claire explique que ça peut être une pratique hétérosexuelle aussi, et qu'il a des homosexuels qui n'aiment pas ça.

« L'amour c'est tout ce qu'on veut faire ensemble à deux » conclut Claire.

La réaction de Claire se distingue de celles des autres intervenantes associatives à plusieurs endroits. Elle utilise un vocabulaire inclusif qui ne relègue pas la sodomie à une « pratique particulière » comme le fait Isabelle : Claire utilise le pluriel pour parler « des pratiques sexuelles de pénétration », et explique aussi que la sodomie est une pratique parmi d'autres sans la classer selon l'orientation sexuelle. Enfin, elle conclut sur le consentement comme élément positif et non comme élément dissuasif : « l'amour, c'est tout ce qu'on veut faire ensemble à deux ».

Dans les interventions animées par trois associations différentes, les réponses apportées à une même question diffèrent : l'exemple des réactions aux questions sur la sodomie montre l'hétérogénéité de l'éducation à la sexualité selon l'univers de valeurs qui anime l'intervenante, la formation reçue étant déterminante dans sa façon de travailler et de répondre aux élèves.

On retrouve comme enjeu de partition des discours sur la sodomie la frontière nature/culture, qui délimite un champ de bataille entre deux visions du genre. Ces deux visions se traduisent dans les choix des outils d'animation utilisés en classe, des techniques qui sont utilisées soit pour renforcer l'ordre hétérosexuel, soit pour en analyser les mécanismes au prisme des valeurs d'égalité et de liberté.

2. CHOIX DES OUTILS D'ANIMATION ET FABRIQUE DU GENRE EN CLASSE

Le concept d'ordre hétérosexuel correspond à ce que la sociologue Isabelle Clair résume ainsi : « L'hétéronormativité est sa règle ; l'existence de groupes de sexe (hommes/garçons et femmes/filles), séparés et hiérarchisés, sa principale manifestation » (Clair, 2012 : 69). Les catégories de sexe sont produites par deux processus – la différenciation et la hiérarchisation – intimement liés à l'hétérosexualité au sens où celle-ci différencie les sexes en les pensant comme *complémentaires*. Pour Isabelle Clair, « la sexualité contribue à *fabriquer* le genre : parce qu'elle est à l'origine de l'identification des individu.e.s à un sexe, dans un rapport antagonique et complémentaire avec un autre sexe, et un seul autre » (2012 : 67).

Dans cette optique, l'éducation sexuelle est moins le résultat des processus de hiérarchisation et de différenciation des catégories de sexe, que l'un de ses opérateurs : éduquer à la sexualité, c'est produire du genre.

2.1 Ancrer les différences hommes/femmes dans la Nature : « C'est comme ça, il faut l'accepter »

Dans les interventions du *CLER* que j'ai observées, la première heure est toujours consacrée à un jeu en classe entière qui sert de trame à l'exposé des intervenantes. Les animatrices distribuent des cartons de trois couleurs différentes à chaque élève : un rouge pour signifier son désaccord, un vert pour signifier son accord, et un jaune pour l'hésitation. A partir d'un énoncé préparé à l'avance et lu à voix haute par l'intervenante, les élèves doivent lever le carton correspondant à leur positionnement par rapport à la proposition. Voici les cinq énoncés proposés aux élèves :

- 1** « A l'adolescence, les relations amoureuses ne durent jamais très longtemps »
- 2** « C'est important d'être amoureux pour être en couple »
- 3** « Dans la relation amoureuse, les filles n'ont pas les mêmes attentes que les garçons »
- 4** « Ma vie amoureuse ne regarde que moi »
- 5** « Les images porno nous apprennent plein de choses »

Suite à chaque énoncé, un temps de réaction est laissé aux élèves pour expliquer leur choix. La discussion est toujours guidée par des questions posées par les intervenantes.

Le troisième énoncé sur les attentes des filles et des garçons dans une relation amoureuse est celui pour lequel les intervenantes dessinent toujours un schéma explicatif au tableau, représentant deux personnes : l'une avec un corps disproportionné pour qui la sexualité est avant tout une affaire de sexe, l'autre avec un cœur disproportionné pour qui la sexualité est d'abord une question de sentiments.

Notes de terrain
Extraits d'interventions en classe de 4^{ème} par des
intervenantes du CLER

- Intervention 1 / Solange et Bérengère

Solange dessine au tableau les deux bonhommes au cœur et au corps disproportionnés. Au début, elle dit qu'elle connaît des filles et des garçons des deux côtés. Mais au fur et à mesure, le dessin sert de support à l'ancrage d'une nouvelle idée : sur le dessin au gros corps, elle ajoute des yeux excités, et sur celui au gros cœur, des oreilles. C'est à ce moment qu'elle explique que « les garçons sont sensibles des yeux », et que ça chahute au niveau du sexe (là, elle dessine un gribouillis au niveau du sexe). Puis c'est au tour des filles, qui sont « sensibles des oreilles », et « qui se font du cinoche dans leur tête » au moindre compliment (« oh il était trop bien ton exposé » par exemple). Elle dessine les oreilles sur le bonhomme au gros cœur, et fait un gribouillis au niveau du cerveau car « c'est là que ça chahute pour les filles ».

Beaucoup d'élèves réagissent en relativisant. Quelques filles ne sont carrément pas d'accord avec l'exemple de l'exposé.

- Intervention 2 / Solange et Bérengère

La même conclusion sur les yeux et les oreilles est faite par les intervenantes, avec un message explicite.

Solange : « Les filles, faites attention à ce que vous montrez, les garçons faites attention à ce que vous dites ».

Les garçons protestent un peu.

Solange leur répond : « C'est justement pour montrer aux filles que vous n'êtes pas des pervers ».

- Intervention 3 / Odile et Béatrice

Vient le dessin des deux bonhommes disproportionnés. Béatrice explicite clairement que le grand cœur correspond à la fille, et le grand corps au garçon. « Ça veut pas dire que les garçons sont des obsédés sexuels », explique-t-elle. « C'est juste un fait, au moment de la puberté, c'est comme ça, c'est les hormones ». Odile explique que les garçons ont de grands yeux, qu'ils sont très sensibles aux stimuli visuels. « Les personnes qui travaillent dans le marketing l'ont bien compris : c'est pour ça qu'il y a toujours de jolies filles à côté de chaque voiture au salon de l'automobile. Les filles sont différentes, elles sont sensibles des oreilles ».

Béatrice met en garde les filles : « Les garçons et les filles, vous avez des responsabilités envers les autres. Les filles faites attention à ce que vous montrez aux garçons, car les garçons réagissent tout de suite. Ils ne sont pas obsédés, mais pour le moment, quand la puberté commence, c'est comme ça, c'est difficile de se contrôler ».

- Intervention 4 / Odile et Béatrice

Béatrice : « Les garçons quand ils voient une fille en maillot de bain sur la plage, ils ont une érection, c'est normal. Chaque garçon est différent, il faut trouver sa méthode pour se contrôler. Les filles, ça veut pas dire qu'il est obsédé, c'est les hormones.

Chez les filles, c'est pas les mêmes hormones. Penser au physique avec un garçon, c'est pas le moment, elles doivent déjà accepter leur changement dans leur corps, et leurs hormones agissent sur leurs sentiments : elles passent parfois du rire aux pleurs sans savoir pourquoi.

C'est ni bien ni mal, c'est comme ça, il faut l'accepter.

Les filles, tu leur dis « je t'aime », elle se voit déjà mariée... c'est caricatural hein, mais c'est vrai.

Attention les filles, vous avez une responsabilité, c'est de ne pas montrer de string, de décolleté... »

- Intervention 5 / Solange et Céline

La troisième affirmation sur les attentes différentes des garçons et des filles.

L'affirmation appelle l'énoncé des clichés qui, encore une fois, ne sont que répétés sans être déconstruits. Le but est de montrer que garçons et filles fonctionnent différemment. Pourtant, une élève signale son désaccord : « c'est un peu cliché », « ça dépend quelle fille ». Elle le répète plusieurs fois. Les intervenantes se contentent de répondre que ce qu'elles décrivent, c'est « en général ».

Dans chacune des interventions, le schéma permet d'asseoir des différences entre filles et garçons par rapport à la sexualité : les premières seraient plus dans une approche mentale et sentimentale, alors que les seconds seraient d'abord dans un rapport physique et pulsionnel. Béatrice est, plus que d'autres intervenantes, dans un langage hétéronormé fille/garçon, rattaché à la normalité des réactions selon les hormones.

Les descriptions des comportements des filles et des garçons s'apparentent alors à des prescriptions, des partitions dont les jeunes doivent s'emparer – s'ils ne s'y reconnaissent pas déjà – pour être normaux. Et les rôles qui leurs sont imposés les engagent dans une responsabilité asymétrique : d'un côté les garçons, qui doivent faire attention à ce qu'ils disent pour ne pas faire « gamberger » les filles, de l'autre les filles qui doivent « faire attention à ce qu'elles montrent » de leur corps pour ne pas exciter les garçons qui aurait du mal à contrôler leurs pulsions. Ici, la nature vient justifier le contrôle du corps des femmes : se cacher pour se protéger des pulsions sexuelles des hommes qui ne relèvent pas de la « perversité » mais de la biologie. « C'est ni bien ni mal, c'est comme ça, il faut l'accepter » dit Béatrice.

Les affirmations des intervenantes se transforment explicitement en prescriptions lorsque des oppositions surgissent de la part des élèves : plutôt que d'ouvrir la discussion, l'ordre sexuel est imposé comme allant de soi malgré les manifestations du désaccord de certaines élèves. C'est ce qu'il se passe notamment avec Solange lorsqu'elle se retrouve en deuxième heure avec le groupe des garçons. L'un d'entre eux revient sur le fait que les garçons soient « sensibles des yeux » :

Garçon 1 : « C'est pas vrai qu'on est sensible des yeux ».

Solange : [*reprend l'explication*] « C'est normal d'avoir une érection devant une photo par exemple, mais après vous avez la réflexion ».

Puis, un peu plus tard encore pendant la même séance, une question anonyme porte sur le délai maximal pour demander une IVG. Solange ne

connaît pas la réponse. Elle répond donc en insistant sur la blessure que représente un IVG : « Les femmes en gardent une blessure pour tout le temps ». Un garçon confirme que c'est une blessure en disant qu'il devrait avoir un grand frère de 21 ans et que sa mère lui en parle souvent. Solange réagit à son témoignage : « Vous êtes des garçons sacrément responsables ! »

Un autre garçon revient sur le fait que les garçons soient « sensibles des yeux ». Celui qui avait déjà réagi une première fois pour s'opposer le soutient : « c'est pas vrai qu'on pense qu'à ça ».

Solange lui répond : « Tu dis ça parce que tu as de la réflexion, mais *naturellement ton corps réagit* ».

Malgré les contestations des assignations genrées par deux élèves qui ne se reconnaissent pas dans les propos de l'intervenante, Solange réaffirme son modèle en l'inscrivant dans un ordre naturel : pas de place pour la discussion ici, c'est le corps qui détermine l'être.

Les remises en question sont soit niées, comme dans l'exemple précédent, soit relevées par l'intervenante qui incite l'élève à se conformer au modèle comme dans l'exemple qui suit :

Suite à l'énoncé sur les attentes des filles et des garçons dans une relation amoureuse, une élève prend la parole : « dans la relation amoureuse, les garçons veulent aller vite alors que les filles veulent prendre leur temps ». Un garçon n'est pas d'accord : « c'est cliché, c'est pas tout le temps comme ça non plus »

Béatrice réagit : « Alors c'est quoi pour toi les attentes des filles et des garçons ? ». Le garçon ne sait pas quoi répondre et se tait. Elle insiste : « Ose dire tout haut ce que tout le monde pense tout bas ! »

Un peu plus tard, l'intervenante conclue la discussion : « Les garçons ont juste besoin que la fille se déshabille pour être prêts. La fille a besoin d'autre chose. C'est pas bien ou mal, c'est comme ça ».

Alors qu'un garçon affirme qu'il s'agit d'un « cliché », l'intervenante l'incite à approuver en public la vision du genre qu'elle défend. L'énonciation des différences entre filles et garçons n'a pas pour but de les rendre visible pour y réfléchir, mais de les nommer pour les assimiler : « c'est comme ça ».

Dans une autre séance, Béatrice court-circuite la critique d'une élève qui réagit : « c'est sexiste de dire ça, c'est mettre des gens dans des cases » se risque la jeune fille. Béatrice reprend en disant qu'il s'agit de généralités : qu'en général les garçons sont plus attirés par le physique et les filles par le mental. Elle enchaîne sur les dessins des bonhommes disproportionnés, et précise que c'est « en caricaturant ». « J'entends bien ce que tu dis » dit-elle en s'adressant à la fille qui a fait la remarque sur le sexisme, « mais on pourrait dire que les garçons se retrouvent plutôt là, et les filles plutôt là... ». Le modèle, s'il ne tolère pas la remise en question, peut tolérer l'idée que tous et toutes ne s'y retrouvent pas : c'est le principe de la déviance qui assigne ceux et celles qui ne se conforment pas à être minoritaires, en dehors de la norme.

2.2 Rendre visible les différences hommes/femmes pour les interroger

Dans les classes de troisièmes dont la séance se passe en mixité fille/garçon, les intervenantes du *Mouvement Français pour le Planning Familial* utilisent souvent le « jeu de l'étoile ». Je le découvre avec Claire et un groupe de 8 élèves de troisième : quatre sont placés au centre et forment un cercle dos à dos : ce sont les journalistes. Quatre chaises vides sont placées devant eux et toutes les cinq minutes, les interviewés tournent et changent de chaise. L'élève-journaliste reste en revanche à sa place, pose toujours la même question, et doit se souvenir des réponses pour faire un retour au groupe par la suite. Claire me dit qu'elle aime bien utiliser ce jeu car cela permet « de les faire dialoguer, échanger entre filles et garçons ».

Ce jeu se différencie de celui utilisé par le *CLER* car il permet des discussions en tête à tête entre les élèves, sans exposition directe à l'ensemble du groupe et sans être soumis en permanence au regard des intervenantes. Il permet également, lorsque l'élève est dans le rôle de journaliste, de comparer les réponses de ses différents camarades et de s'apercevoir que tout le monde ne pense pas pareil.

Le contexte de discussion en tête à tête est plus propice à l'expression des ressentis et des avis personnels que le contexte de groupe où chacune doit prouver être une « fille bien » pour les filles, ou ne pas être un « pédé » pour les garçons (Clair, 2013)¹. C'est ce que constate Vincent dans les groupes de garçons qu'il anime : « Moi je vois beaucoup de groupes de garçons. Quand on les prend individuellement ils ont un langage correct mais quand ils sont regroupés ça va être une surenchère du virilisme : "c'est moi qui suis plus puissant que toi" ».

La réputation se joue pour les filles sur le fait de ne pas être une « salope ». Vincent relate ainsi l'exemple d'une jeune fille musulmane qui ne voulait pas rester pendant la séance à cause de sa religion. En exposant cela face au groupe, elle les prend à témoin et peut finalement « s'autoriser » à rester :

Vincent (intervenant *MFPPF*) : « A la dernière animation, j'ai une fille qui m'a dit tout de suite qu'elle ne pouvait pas rester, que c'était sale... Moi je lui ai expliqué qu'on allait pas parler de l'intimité. Je lui ai dit que d'abord elle restait et que si vraiment elle était choquée elle pourrait s'en aller. Moi si j'ai une personne qui me dit tout de suite qu'elle est choquée, je vais faire plus attention, forcément. Et c'est pas du tout les personnes qui se montrent les

¹ "Pute" et "pédé" renvoient à deux dimensions de l'ordre hétérosexuel. D'une part, la différenciation des sexes : chaque sexe a sa propre figure repoussoir et le risque de s'y voir associé·e n'est pas le même. D'autre part, la hiérarchisation des sexes : alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des « pédés », c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont *a priori* suspectes d'être toutes des « putes », du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe » (Clair, 2013 : 76).

plus réticentes qui posent problème. Au contraire ils sont très attentifs, ils écoutent, ils sont très intéressés. Parce que comme ils ne peuvent jamais en parler, ils n'ont jamais de réponse à leurs questions. Au final, ils ont pu s'exprimer et dire aux autres – parce que ce qui est important c'est d'avoir des témoins, que les autres aient entendu. Qu'ils se disent que "elle, elle respecte la religion, elle veut garder sa pureté" etc. Donc elle est en accord avec ses idées et les autres en sont témoins. Après elle reste et elle écoute ».

L'enjeu de la réputation est plus présent dans les discussions en groupe, et bien qu'il ne disparaisse pas dans les relations interindividuelles, le jeu de l'étoile laisse tout de même plus de place à l'expression personnelle.

L'utilisation du jeu par Claire se distingue des interventions du *CLER* par le choix des énoncés qu'elle soumet à la discussion. Voici les huit phrases qui ont été proposées aux élèves :

« Si on dit non au dernier moment et que l'autre force à avoir un rapport, est-ce que c'est un viol ? »

« C'est quoi une fille facile ? »

« Thomas parle de son homosexualité à un ami, mais n'ose pas le dire à ses parents car pense qu'il n'est pas normal. Que lui dirais-tu ? »

« Un garçon rend public des photos de sa copine après leur séparation. »

« La jalousie est une preuve d'amour. »

« Une fille vient au lycée habillée de façon féminine et se fait traiter de fille facile. »

« Rachid a mis les mains aux fesses à une fille au collège. Il est exclu. Est-ce qu'il mérite l'exclusion ? »

Les énoncés se distinguent de ceux du *CLER* par leurs thématiques – violences sexistes et sexuelles, homosexualité – et par leur formulation : il ne s'agit pas de « vérités générales » mais d'exemples concrets, ce qui permet de parler à partir de situations et non de développer des considérations générales.

Suite aux échanges entre les élèves, une fois que les interviewés ont effectué un tour complet du cercle et ont donc répondu à chacune des questions, le groupe se replace en cercle et les journalistes font un retour sur leur question et les différentes réponses entendues.

Notes de terrain

Extrait d'intervention en classe de 3^{ème} par une intervenante du MFPPF

Stéphane lit sa question. « Une fille vient au lycée habillée de façon féminine et se fait traiter de fille facile ».

Stéphane dit que ça dépend, que si elle habillée « comme une pute avec une jupe très courte »... Claire demande au groupe si on peut s'habiller comme on veut. Les élèves disent que oui. Claire leur demande si les garçons peuvent s'habiller comme ils veulent. Oui. « Et s'il met des barrettes dans ses cheveux ? », demande Claire. « Il se fera traiter de gay », dit une des filles. Claire demande aux filles si ça leur est déjà arrivé d'avoir envie

d'avoir un décolleté mais de ne pas le faire. Une fille dit que oui, mais qu'elle ne veut pas être vue comme une fille facile. Claire leur dit que quand elle avait leur âge, toutes les filles mettaient des mini jupes et que ça ne posait pas de problèmes, qu'elle trouve qu'il y a une régression. Elle dit aussi qu'un leggings, ça pourrait être mal vue aussi, mais que ça ne l'est pas.

Claire guide la discussion en relançant par des questions qui mobilisent des exemples précis permettant d'aborder les questions de sexisme et d'homophobie : et si le garçon met des barrettes ? Et si la fille met un décolleté ? Elle propose de réfléchir aux normes en s'impliquant de façon plus personnelle, lorsqu'elle évoque son expérience quand elle avait leur âge.

La démarche s'inscrit dans l'éthique défendue par le *MFPPF*, à la fois au niveau politique – lutte contre les discriminations – et pédagogique : le *MFPPF* se définit comme un mouvement d'éducation populaire. La première partie du jeu de l'étoile où l'intervenante laisse les discussions se faire sans elle entre dans ce principe d'éducation populaire que décrivent plusieurs intervenantes du *MFPPF* en entretien :

Hélène, 27 ans, en CDD au *MFPPF* : « Il n'y a pas de solution miracle, s'ils en parlent entre eux, ils peuvent être violents entre eux, mais au moins c'est entre eux, c'est le groupe, c'est pas une autorité extérieure. C'est entre pairs qu'ils doivent avancer, moi je suis pas là pour leur dire "c'est la vérité ou c'est pas la vérité". Sauf sur certains savoirs, comme sur la contraception où là on est obligé de dire "la vérité c'est ça". »

Emmanuelle, la cinquantaine, coprésidente du *MFPPF* : « Je pense qu'on est vraiment là dans une démarche pour permettre aux personnes de faire leurs

propres choix en matière de sexualité, de pouvoir analyser les normes, d'en être conscients. [...] Si on a posé un grain de sable, dans des choses qui semblent rouler d'elles-mêmes, et qui sont véhiculées par l'école, par la société, par les médias, par les parents, par un tas de choses, ça pour moi c'est vraiment quelque chose d'essentiel. »

Vincent, 39 ans, en CDD au *MFPPF* : « Le but d'une animation c'est de déconstruire. Construire derrière ce sera une autre histoire. Déjà déconstruire les stéréotypes. On va passer deux heures à essayer de déconstruire quelques stéréotypes sur lesquels ils nous auront emmené »

L'enjeu pour les intervenantes du *MFPPF* est de rendre visible la fabrique du genre pour y réfléchir et non pour s'y conformer.

A partir du choix des outils d'animation et des réactions des intervenantes aux questions anonymes des élèves, différentes éthiques sexuelles se dessinent autour de deux regroupements : d'un côté le *CLER* et *Couples et Familles* qui se retrouvent autour des valeurs de la conjugalité, de l'autre le *MFPPF* qui propose d'analyser et de déconstruire la « naturalité » de l'ordre hétérosexuel défendu par ses concurrents.

3. DES ÉTHIQUES SEXUELLES POLITIQUEMENT OPPOSÉES

Le premier pôle d'associations se caractérise par des intervenantes qui défendent une approche de la sexualité et du genre ancrée dans une vision naturaliste, qui considèrent les différences sexuelles comme résultant d'un ordre naturel et qui hiérarchisent les pratiques sexuelles selon la fonction de reproduction.

Le second regroupe des intervenantes qui défendent une approche féministe de la sexualité et du genre, et pour qui l'éducation à la sexualité est un moyen de rendre visibles les normes pour les questionner.

3.1 Le CLER, Couples et Familles, Sésame

- Retarder l'entrée dans la sexualité

Des messages communs se retrouvent dans les discours du *CLER*, de *Couples et Familles* et de *Sésame*. La sexualité des jeunes est source d'une « panique morale » pour la plupart des intervenantes de ces trois associations¹.

Cette anxiété des adultes se fonde sur une réalité fantasmée. En effet, les enquêtes statistiques sur la sexualité montrent au contraire que « la jeunesse sexuelle est assez sage » (Bozon, 2012 : 29) :

« Les comportements sexuels des jeunes ne montrent pas d'évolutions spectaculaires dans la période récente [...]. Les premiers rapports ont lieu vers

¹ Deux exceptions dans les personnes rencontrées : Clotilde, de *Couples et Familles*, ne met pas l'accent sur la question d'une sexualité dite précoce ; Alexandra, formée au *MFPF*, se rapproche des autres associations dans ses interventions, notamment quand elle insiste sur la loi de la majorité sexuelle pour dissuader les jeunes d'avoir des rapports avant 15 ans. Cf. partie 1, chapitre 3, le développement sur l'autonomie sexuelle des adolescents et l'encadrement par la menace de la loi.

17 ou 18 ans, sans grand changement depuis plusieurs décennies, et les adolescent-e-s utilisent massivement un préservatif au premier rapport, avant un passage assez rapide et général à une contraception hormonale. Les niveaux de fécondité adolescente sont particulièrement bas en France et très peu de contaminations par le VIH se produisent parmi eux » (Bozon, 2012 : 129).

Et pourtant, le fait de « prendre son temps » est au cœur des préoccupations des intervenantes, alors même que statistiquement, « la proportion des premières expériences très précoces (15 ans ou avant) n'a pas augmenté sensiblement » (Bozon, 2012 : 126).

Lorsque j'interroge Isabelle sur les principes ou les valeurs qui caractérisent sa posture d'animatrice, elle me parle de « neutralité » en évoquant comme premier élément l'âge de la première relation sexuelle :

Isabelle, 52 ans, intervenante pour *Couples et Familles* et pour le Conseil Général : « Je dirais déjà le non-jugement, la neutralité. Nous on a rien à dire sur la sexualité des jeunes, l'âge auquel ils commencent à avoir des relations sexuelles, ça voilà on n'a rien à voir là-dedans. Il faut vraiment avoir une posture professionnelle, quoi qu'on en pense, quoi qu'on ait vécu dans notre propre vie. Et ça c'est le travail qu'on fait en formation, cette distance. Ça peut faire écho à notre propre histoire mais ça ne doit pas intervenir dans nos interventions. Et puis après moi je vais quand même, *je mets quand même au centre la notion de temps*. Je leur dis : "on a le temps". Et je sens souvent que les garçons sont très rassurés d'entendre ça, qu'ils ont le temps. Ils ont le temps d'apprendre à aimer quelqu'un, une fille, ils ont le temps d'avoir une petite copine. Que les filles ont le temps de dire oui à une première relation sexuelle, même si les médias, même si la presse, même si le groupe... [...] Que les filles n'acceptent pas des trucs à contre cœur parce que-c'est-comme-ça ».

Prendre son temps n'est pas justifié de la même façon selon qu'on parle des filles ou des garçons. Pour les filles, l'incitation à prendre son temps conforte la sacralisation du premier rapport sexuel (« les filles ont le temps de dire oui à *une première relation sexuelle* »). Le consentement est mobilisé spécifiquement sur la question du premier rapport pour les filles¹ (et sur les pratiques « déviantes » comme la sodomie et la fellation).

Pour les garçons, il leur est conseillé de prendre le temps de tomber amoureux (« apprendre à aimer quelqu'un » dit Isabelle). Les garçons sont considérés comme étant obnubilés par le sexe, alors que les filles y seraient rétives et dans des attentes sentimentales plutôt que sexuelles : pour retarder l'entrée dans la sexualité des jeunes, il s'agit alors de convaincre les garçons qu'il est préférable d'attendre car cela « a plus de valeur que d'avoir une relation sexuelle » explique Catherine.

Notes de terrain

Intervention de Catherine de *Couples et Familles* dans une classe de seconde, lycée privé

« On a parlé tout à l'heure de la relation amoureuse, là on a beaucoup parlé de relations sexuelles car ça intéresse beaucoup les garçons, mais on n'a pas beaucoup parlé d'amour... On dit qu'à l'adolescence, il y a 95 % du cerveau des garçons qui pensent au sexe. Vous pensez que dans la relation amoureuse, la femme a les mêmes pulsions, les mêmes envies ? » demande

¹ Dans une séance en non-mixité fille animée par Odile, une question anonyme demande « comment se passe la première fois ». L'intervenante change l'enjeu de la question en le reformulant : « Il faut oser dire si on est pas prête. Il faut que notre oui soit un vrai oui ».

Catherine. Des élèves répondent non. « Moi non plus. De quoi elles peuvent avoir envie ? » « De prendre son temps » répond un élève. Catherine leur demande pourquoi. « Moi j'aimerais pas avoir un truc dans mon corps » dit un garçon et cela fait rire les autres. Un autre répète ce qu'il a dit plus tôt : « il y a une personne qui agit et l'autre qui subit ». Catherine confirme ses propos en disant que « l'homme pénètre, la femme reçoit ». Elle demande de quoi peut avoir peur la femme. « D'avoir un enfant » dit un élève. Catherine dit qu'il peut y avoir la peur de ne pas être à la hauteur.

Elle raconte ensuite l'histoire d'un jeune couple qui est venu la voir au centre de planification. La jeune fille lui disait qu'elle était embêtée car elle était très attachée à son copain. Ils s'aiment beaucoup, et son copain lui a demandé une relation sexuelle. Elle disait qu'elle n'était pas prête mais qu'elle avait peur de lui faire de la peine. Elle avait donné plein de raisons, et le copain lui a dit : "je suis attaché à toi j'attendrai le temps qu'il faudra". Catherine conclut son histoire : « il faut savoir attendre, savoir être prêt, c'est un exercice de patience chez la femme et chez le garçon. On peut parfois être bloqué par la loyauté familiale. C'est pas parce qu'on est ensemble qu'il faut avoir une relation sexuelle. Il faut savoir attendre et cela a plus de valeur que d'avoir une relation sexuelle. On peut être amoureux, et passer de très bons moments sans avoir de relations sexuelles. Quand on est amoureux, il y a tellement de choses à découvrir avant »

Le récit de Catherine, à l'image fable contemporaine, se conclue sur une double morale : la sexualité doit être le fruit du temps et de l'amour.

L'incitation à attendre se transforme parfois en menace. Bérengère, responsable des interventions en milieu scolaire pour le *CLER*, m'explique en entretien comment elle met en garde les jeunes qui cherchent à satisfaire leurs désirs trop tôt :

Bérengère : « On leur dit : "maintenant il faut tenir jusqu'à 80 ans !" Moi je suis conseillère conjugale et familiale. Je vois des couples qui ont été très libres très tôt dans leur sexualité, qui en ont bien profité, et à 35 ans ils n'ont plus aucun désir. Donc quand on a encore 30 ans à vivre ensemble, c'est dommage. Donc on leur fait travailler aussi sur le plaisir : si j'aime le Nutella et que j'en mange beaucoup, je vais me dégoûter du Nutella. Donc il faut faire attention. Le corps, physiquement, il s'habitue aux désirs. Il y a des substances chimiques qui font qu'on s'habitue aux choses. Ça, ça les fait assez réfléchir. Donc voilà, si on veut en profiter jusqu'à 80 ans, on n'est pas pressé ».

Présenté comme un discours sur le plaisir, c'est en réalité un discours sur la sexualité conjugale qui motive les propos de Bérengère : la sexualité est pensée dans le cadre d'un couple monogame dans lequel il faut « tenir jusque 80 ans ». La Nature revient ici appuyer les valeurs de l'intervenante pour qui l'extinction du désir dans le couple serait liée à une réaction naturelle du corps qui « s'habitue ». D'où la morale : pour éviter que le corps s'habitue trop vite, mieux vaut attendre (et ne pas trop consommer de Nutella).

Les outils du CLER et de SESAME sur la conjugalité hétérosexuelle

Le *CLER* et Sésame ont en commun des outils sur la « construction amoureuse », utilisés en interventions pour illustrer les valeurs de l'association. C'est le cas de « l'escalier de l'amour ».

- Intervention auprès de garçons de 4^{ème} animée par Solange, du *CLER*

Une question anonyme porte sur les dangers de la masturbation. Solange demande aux garçons de définir la masturbation.

Un garçon : « C'est se donner du plaisir tout seul. »

Solange se lève pour faire un dessin au tableau. Elle dessine un escalier. Sur la première marche, un bonhomme seul. Il représente le plaisir par la masturbation.

Solange : « Qu'est-ce qui donne plus de plaisir que la masturbation ? »

Un garçon : « Le faire à deux ».

Solange dessine deux bonshommes sur la marche suivante.

Solange : « C'est avoir un rapport. Ensuite, qu'est-ce qui donne encore plus de plaisir ? »

Un garçon : « A trois, à quatre ? »

Ce n'est pas la réponse que Solange attend mais elle dessine des petits bonshommes en dehors de la marche mais au même niveau. Elle repose la question.

Solange : « Qu'est-ce qui donne encore plus de plaisir ? »

Un garçon : « L'amour »

Solange dessine deux bonshommes sur la troisième marche, avec une flèche à sens unique et un cœur au-dessus. Elle redemande ce qui donnerait encore plus de plaisir.

Un garçon : « Si on est plusieurs et qu'on s'aime plus ! »

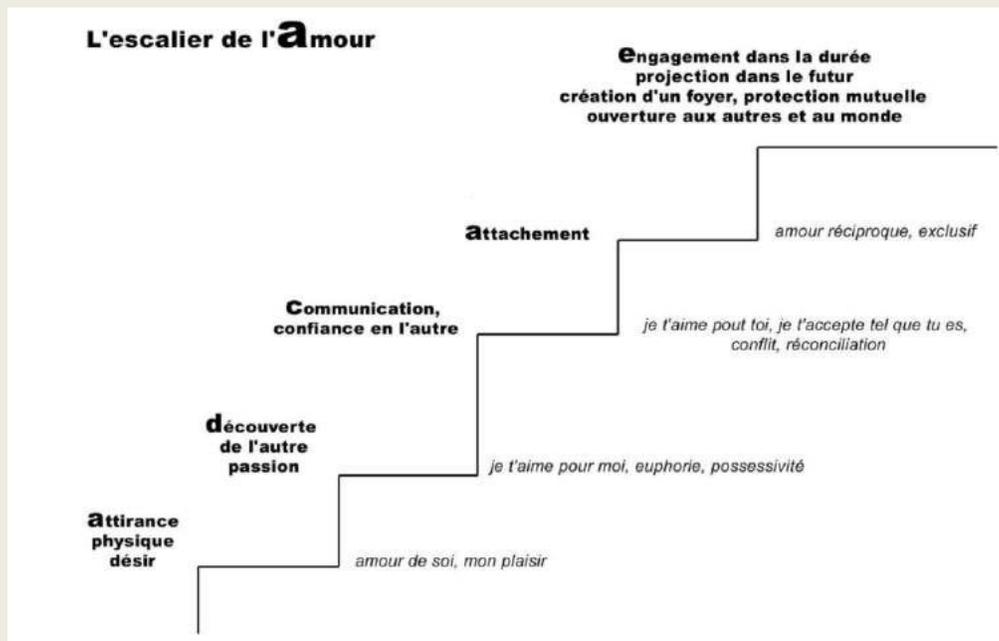
Solange : « Non, c'est la réciprocité. Là, *on fait l'amour* [avant elle parlait de rapport]

Elle dessine alors deux bonshommes sur la marche suivante avec une flèche à double sens et un cœur au-dessus.

Solange : « Et parfois, il y a tellement d'amour qu'un enfant peut naître » [elle dessine sur la dernière marche le même dessin avec un petit bonhomme en plus du cœur au-dessus de la flèche]

Elle explique que des expériences menées par des sexologues ont montré qu'il y avait plus ou moins de plaisir pendant le rapport sexuel selon la situation sentimentale où la personne se trouvait.

- « L'escalier de l'Amour » de l'association *SESAME*



- Relier l'amour et la sexualité

Dans l'éthique conjugale défendue par les trois associations, l'amour est la valeur qui doit guider la sexualité. La sexualité sans sentiment est toujours évoquée de manière dépréciative.

Notes de terrain

Intervention dans une classe de seconde d'un lycée privé animée par Catherine de *Couples et Familles*

Catherine parle de « plan cul ». Elle explique qu'il y a « différentes façons d'aimer. Il y a des gens qui peuvent avoir des relations sexuelles sans sentiment. Qu'est-ce qu'il peut y avoir dans la tête de ces gens-là ? ». Un élève dit : « assouvir un désir ». Un autre dit : « ne pas avoir envie d'une relation sérieuse ». Catherine leur demande pourquoi. Un élève parle de déception, un autre de la peur de rater la première fois. « Pourquoi ne pas s'entraîner avec la personne qu'on aime ? » suggère Catherine.

Les façons de nommer sont révélatrices d'enjeux d'inclusion et d'exclusion. Catherine se positionne en extériorité par rapport à des pratiques qu'elle considère comme déviantes : « ces gens-là » est un sujet non-inclusif¹ qui interdit toute identification au propos.

¹ Ces mêmes stratégies de langage se retrouvent lorsqu'est abordée l'homosexualité : les homosexuels sont toujours les autres, désignés par un sujet extérieur (« les homosexuels, ils... »). Une intervenante du *MFPF* explique en entretien qu'il y a des manières de parler qui sont inclusives : dire « quand on est homo », « quand on est lesbienne », « quand on est

Pour les intervenantes de *Couples et Familles*, il s'agit de ramener la sexualité à l'affectivité. Les interventions sont d'ailleurs intitulées « éducation à la vie affective et sexuelle » et non « éducation à la sexualité ». Pour Elizabeth, vacataire en tant que conseillère conjugale au Conseil Général et salariée à *Couples et Familles*, il est important d'aborder le sujet de la sexualité en partant de la vie affective. Même avec « un groupe de garçons déchaînés », elle me dit qu'elle répond à leurs premières questions, puis qu'elle revient vers la vie affective. « Si c'est des groupes des branchés porno par exemple, on rame mais on revient vers la vie affective ». C'est aussi la position du *CLER* : « c'est rare qu'on parle de technique pure ou de sexualité pure. Nous on pense que les jeunes ils vont intégrer le message si on met de l'affectivité au cœur de la sexualité » explique Bérengère.

La technique utilisée par le *CLER* pour faire « intégrer le message » sans tenir explicitement un discours moralisateur est d'expliquer aux élèves « la règle des trois C ».

« La règle des trois C »¹

Extrait d'une intervention du CLER en classe de 4^{ème}

Solange fait deviner les « trois grandes instances » d'un être : le cœur, le corps, le cerveau. Elle dessine un bonhomme pour illustrer l'unité et prend l'exemple de la colère pour montrer le lien entre les trois.

trans ». Quand il y a des propos violents, homophobes par exemple, elle demande toujours : « qu'est-ce que ça fait de dire ça si dans le groupe il n'y a pas que des hétéros ? ».

¹ On retrouve l'équivalent de la règle des trois C chez *SESAME* qui parle du lien entre « cœur, corps, esprit ».

Solange : « Quand je suis en colère (cœur), je peux avoir envie de taper (corps), mais je peux me contrôler (cerveau). C'est le cerveau qui réfléchit et qui décide. Nous on appelle ça la règle des trois C. (Elle entoure les trois C). On considère qu'une personne est bien quand les trois sont liés »

Autre exemple : une personne handicapée des sentiments, qui ne sait pas les exprimer. Si on sent des choses sans qu'elles soient clairement exprimées, on est gêné.

Autre exemple : le samedi soir, si on consomme de l'alcool. On n'a plus de cerveau, on ne se souvient plus de rien. Est-ce qu'on m'a violé ? Est-ce qu'on a pris des photos de moi ? Est-ce que je suis enceinte ? Est-ce que j'ai le sida ? ...

Solange : « Le coup de foudre, c'est l'union du cœur et du corps. Pour le choix d'un métier par exemple. Si tu veux faire pompier mais que tu as le vertige, ton corps va dire non. Souvent au moment de la puberté, ces trois dimensions sont un peu chahutées. (Solange dessine alors deux bonhommes : l'un avec un cœur disproportionné, l'autre avec un corps disproportionné). Si ces deux-là sortent ensemble, il se passe quoi ? »

Un garçon : « C'est déséquilibré »

Solange : « Il faut trois oui + trois fois oui pour atteindre le septième ciel, le septième C. C'est quoi ? »

Une fille : « Se connaître. »

Solange : « Oui, c'est la Communication. » [écrit communication au-dessus]

Puis Solange reprend les deux schémas disproportionnés en traçant des pointillés de cœur et de corps par-dessus.

Solange : « Des fois il y a des personnes qu'on pense être très attentionnées, sentimentales, et en fait quand on les connaît, tout ce qu'elles veulent... [*ton froid*] c'est du sexe. Et puis des fois il y a des personnes qui paraissent très sexuelles, qui ont des relations, et quand on les connaît on s'aperçoit qu'en fait [*ton compassionnel*] elles veulent juste être aimées. [*le ton est clairement différent dans ces deux phrases*] Quand on est une personne bien équilibrée, les trois dimensions sont pareilles. »

Dans la « règle des trois C », un incontournable du *CLER* à chaque séance, l'intervenante explique ainsi que le Cœur, le Cerveau et le Corps doivent être en accord pour être heureux : le « bien » et le « mal » se transforment en « bonheur » et « malheur ». La norme est transformée en idéal à atteindre pour être équilibré et épanoui, elle est présentée comme un accomplissement.

L'exemple-type du sexe sans amour qui déroge à cette règle du « bonheur » est celui de la prostitution : « Les hommes qui vont voir les prostituées ne sont pas capables de séduire, alors ils payent. Je peux choisir d'avoir que du sexe, mais je vais être déçu. Les études montrent que les hommes après avoir vu une prostituée sont *malheureux* car ils

n'ont pas de sentiments, ils ne sont jamais pleinement *heureux* » explique Solange aux garçons d'une classe de 4^{ème}.

Les intervenantes font souvent référence à la règle des trois C lorsqu'elles expriment un jugement mais qu'elles ne veulent pas apparaître moralisatrices.

Bérengère : « Qu'est-ce qu'il faut pour préparer une relation sexuelle ? »

Un garçon : « Du temps »

Un garçon : « Un préservatif »

Un garçon : « Elle peut toujours faire un IVG »

Bérengère : « Oui, mais c'est triste. Moi j'ai pas de norme à vous donner.

Pour le plus de bonheur, il faut les trois C »

3.2 Le Mouvement Français pour le Planning Familial

- Consentement et liberté sexuelle

Au *Planning Familial*, la sexualité n'est pas abordée par le biais de l'amour : la seule règle énoncée est celle du *consentement* entre les partenaires. Dans son animation avec des filles de 4^{ème}, Siham explique aux élèves « qu'on peut avoir des rapports sexuels sans être amoureux, que les deux ne sont pas obligatoires ». Vincent, quand il rebondit sur la question anonyme « est-ce que ça fait mal la première fois », oriente la discussion sur la notion de « consentement mutuel et éclairé » et non sur l'importance d'attendre d'être amoureux pour se sentir prêt-e :

Vincent revient sur la question : est-ce que ça fait mal la première fois ? « Qu'est-ce qu'il faut pour qu'il y ait un rapport sexuel entre deux personnes ? » demande Vincent. « Il faut que les deux personnes soient d'accord » répond quelqu'un. Vincent reprend : il faut qu'il y ait « consentement mutuel et éclairé entre le garçon et la fille, ou les deux

garçons et les deux filles ». Les élèves expriment leur dégoût. Vincent continue : « éclairé, c'est savoir ce qu'on veut faire ensemble, avoir communiqué avant ». Il explique que si le garçon a vu du porno et que la fille non, ils n'auront pas forcément envie des mêmes choses. « C'est comme pour les goûts, il y en a qui aime le chocolat, d'autre la fraise, on aime pas forcément la même chose ».

L'approche par le consentement est plus inclusive que celle qui met en avant l'amour car elle ne hiérarchise pas les pratiques en fonction d'une valeur (« c'est mieux d'avoir des sentiments dans la sexualité »). Il s'agit d'une approche horizontale des pratiques sexuelles qui sont soumises à un principe conditionnel : tout est possible à condition que les partenaires soient d'accord. Il s'agit, pour Hélène, d'un message fondamental dans les interventions qu'elle anime :

« J'ai un souci qui pour moi est très important c'est qu'ils se sentent libres d'avoir toutes les sexualités qu'ils ont envie d'avoir. Ça c'est une conviction pour moi, et j'essaie de leur faire passer. Je leur dis : "à part l'illégalité vous êtes libres de faire tout ce que vous voulez". Et là je suis déjà dans la conviction puisque je suis déjà à porter mon point de vue sur la sexualité en général. Pour moi c'est cette valeur-là qui me porte, cette ouverture totale à toutes les pratiques, à dire "vous êtes libres" ».

- Relier sexualité et égalité

En tant que mouvement féministe, l'un de principes de l'éducation à la sexualité pour les intervenantes du *MFPPF* est de penser la sexualité en lien avec l'égalité.

Laurie, 34 ans, responsable des interventions en milieu scolaire au *MFPPF* :
« Tout ce que les adultes font transparaître aux enfants, c'est la puissance masculine et la fragilité féminine. Et après ça se ressent dans la sexualité. Nous on met en avant la corrélation entre l'éducation à la sexualité et le fait

que ça joue sur les violences sexistes et notamment les violences faites aux femmes. »

Célia, 25 ans, en CDI au *MFPPF* : « Quand on fait de la lutte contre le sexisme, ou quand on fait de l'éducation à la sexualité, on s'aperçoit que les sujets sont transversaux et qu'ils se croisent »

L'éthique sexuelle défendue par le *MFPPF* ancre la sexualité dans les rapports sociaux, quand celle défendue par les trois autres associations ancre l'ordre hétérosexuel dans la nature. Ces éthiques reposent sur des enjeux politiques puisque l'une porte en elle une remise en question des normes (considérées comme des constructions sociales) lorsque l'autre cherche à les asseoir dans un ordre naturel.

Dans l'éducation à la sexualité, il ne s'agit pas seulement d'agir sur les catégories de sexe – en définissant ou en déconstruisant les différences homme/femme. Il s'agit aussi spécifiquement de sexualité, un domaine qui pour l'anthropologue Gayle Rubin définit « des interactions politiques, des formes d'inégalités et d'oppression qui lui sont propres » (2010 : 137), c'est-à-dire un fait social qui classe et hiérarchise les individus, minorise ou privilégie selon la place occupée au sein d'un « système hiérarchique de valeur sexuelle » (p.156). Dans ce système, la sexualité « bonne, normale, naturelle, sacrée » s'oppose à la sexualité « mauvaise, anormale, contre-nature, maudite » (p.160). Qu'il soit assumé ou inconscient, ce système de classification traverse les discours des adultes adressés aux enfants, comme on a pu le voir avec l'exemple des différentes réactions aux questions sur la sodomie.

D'autres systèmes de classification entrent en jeu dans le choix des discours tenus aux enfants : les adultes ont des attentes différentes selon le sexe, l'âge, ou encore les catégories sociales de race et de classe du public destinataire. Il s'agit pour la plupart du temps moins d'une vision assumée – comme c'est le cas des éthiques sexuelles – que de réactions intériorisées : la neutralité des discours se retrouve mise à l'épreuve de nos stéréotypes.

CHAPITRE 2

LA NEUTRALITÉ À L'ÉPREUVE DE NOS STÉRÉOTYPES

Lors de mon année d'étude à l'étranger à Ottawa, j'avais choisi de suivre un cours intitulé « sociologie des groupes minoritaires » animé par Linda Pietrantonio. La professeure avait saisi l'assemblée dès le premier cours en déclarant : « il n'y a pas d'hommes, il n'y pas de femmes ; il n'y pas de noirs, il n'y pas de blancs ». Cette affirmation contraire au « bon sens » déstabilisa complètement les étudiants. « Pourquoi nier l'existence de ce que l'on voit ? » réagit un étudiant. Cette question instinctive et naïve avait au moins le mérite de soulever un point : la question de la vision, et plus précisément celle de la perception. Pour Linda Pietrantonio, nier l'existence *a priori* des races et des sexes, c'était un moyen de nous faire réfléchir à la question de ce qui revêt un sens et *devient* visible, remarquable voire inévitable, parce qu'un *trait physique va être doté d'un sens social* : les catégories de perception du monde sont façonnées par l'expérience des rapports sociaux. Pour nous faire réfléchir à cela, un roman autobiographique d'un auteur noir-américain était conseillé en bibliographie, dont le titre intrigant bouleversait ma vision du monde : *Autobiography of an ex-coloured man*. Comment peut-on changer de « couleur de peau » ? me demandais-je alors naïvement. L'extrait proposé dans l'encadré suivant montre comment les catégories de perception du monde et de soi-même sont façonnées par l'expérience des rapports sociaux (ici le rapport de domination raciale) : James Weldon explique comment il est devenu « noir » quand il est rentré à l'école.

Comment James Weldon Johnson devint noir
Extrait de *Autobiography of an ex-coloured man*, 1912

“One day near the end of my second term at school the principal came into our room, and after talking to the teacher, for some reason said, "I wish all of the white scholars to stand for a moment." I rose with the others. The teacher looked at me, and calling my name said, "You sit down for the present, and rise with the others." I did not quite understand her, and questioned, "Ma'm?" She repeated with a softer tone in her voice, "You sit down now, and rise with the others." I sat down dazed. I saw and heard nothing. When the others were asked to rise I did not know it. When school was dismissed I went out in a kind of stupor. A few of the white boys jeered me, saying, "Oh, you're a nigger too." I heard some black children say, "We knew he was colored." [...]

I rushed up into my own little room, shut the door, and went quickly to where my looking-glass hung on the wall. For an instant I was afraid to look, but when I did I looked long and earnestly. I had often heard people say to my mother, "What a pretty boy you have." I was accustomed to hear remarks about my beauty; but, now, for the first time, I became conscious of it, and recognized it. I noticed the ivory whiteness of my skin, the beauty of my mouth, the size and liquid darkness of my eyes, and how the long black lashes that fringed and shaded them produced an effect that was strangely fascinating even to me. I noticed the softness and glossiness of my dark hair that fell in waves over my temples, making my forehead appear whiter

than it really was. How long I stood there gazing at my image I do not know. When I came out and reached the head of the stairs, I heard the lady who had been with my mother going out. I ran downstairs, and rushed to where my mother was sitting with a piece of work in her hands. I buried my head in her lap and blurted out, "Mother, mother, tell me, am I a nigger?" I could not see her face, but I knew the piece of work dropped to the floor, and I felt her hands on my head. I looked up into her face and repeated, "Tell me, mother, am I a nigger?" There were tears in her eyes, and I could see that she was suffering for me. And then it was that I looked at her critically for the first time. I had thought of her in a childish way only as the most beautiful woman in the world; now I looked at her searching for defects. I could see that her skin was almost brown, that her hair was not so soft as mine, and that she did differ in some way from the other ladies who came to the house; yet, even so, I could see that she was very beautiful, more beautiful than any of them. She must have felt that I was examining her, for she hid her face in my hair, and said with difficulty, "No, my darling, you are not a nigger." She went on, "You are as good as anybody; if anyone calls you a nigger don't notice them." But the more she talked the less was I reassured, and I stopped her by asking, "Well, mother, am I white? Are you white?" She answered tremblingly, "No, I am not white, but you--your father is one of the greatest men in the country--the best blood of the South is in you--"

Ce que James Weldon nous apprend, c'est qu'on ne naît pas noir, on le devient¹. Et c'est au travers de ses interactions avec les élèves blancs et les personnels blancs de l'école qu'il est devenu un « nigger » : sa couleur de peau a pris un sens par le traitement différencié qu'il a expérimenté. Autrement dit, ce n'est pas la race qui crée le racisme mais le racisme qui crée la race.

Dans ce chapitre, je propose de décortiquer les interactions en classe entre intervenants et élèves au prisme des rapports sociaux de sexes, de classes, de races ou encore d'âges, qui modulent des catégories de perception et de classement du monde : dans les salles de classe, les discours et les attitudes des adultes varient en fonction de ces classifications intériorisées – c'est-à-dire la plupart du temps impensées et inconscientes – du public destinataire, et participent à reproduire de la différenciation.

1. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES

L'intervenante a toujours des « attentes » selon le public destinataire : elle *s'attend* à avoir certaines questions plus que d'autres si elle est devant un groupe de filles, et inversement si elle est devant un groupe de garçon. Or ces attentes peuvent influencer son comportement et son discours : elles se transforment parfois en « prophétie auto-réalisatrice ».

¹ Le même raisonnement, plus connu, permet de saisir la nature social du sexe : c'est celui de S. Beauvoir à qui on doit la formule « on ne naît pas femme on le devient ».

1.1 Attentes genrées et prophétie auto-réalisatrice : l'exemple des questions anonymes

Dans les sondages d'opinion, la façon de poser une question est déterminante dans le résultat obtenu (Garrigou, 2006). C'est aussi le cas dans les enquêtes scientifiques, qu'il s'agisse des sciences dites « dures » ou des sciences sociales (Despret et Stenger, 2011 ; Despret, 2012).

Il en va de même dans les pratiques du travail social. Lors des sessions d'éducation à la sexualité, les intervenantes orientent – consciemment ou non – les thématiques abordées selon le sexe des élèves en leur suggérant des *questions genrées*. Le moment où les élèves doivent réfléchir et écrire leurs questions sur un papier est particulièrement révélateur de ces attentes genrées. L'intervenante fait en effet toujours des propositions de questions pour les aider à formuler les leurs. Or ces suggestions sont très différentes selon qu'il s'agisse d'un groupe de filles ou d'un groupe de garçons.

Siham, formée au *Mouvement Français pour le Planning Familial*, prend des exemples très ciblés sur le corps et les règles lorsqu'elle est en animation avec un groupe de fille.

Notes de terrain

Les questions suggérées selon le sexe du public

- Intervention de Siham (MFPPF), groupe non-mixte filles 4^{ème}

Pendant que les filles écrivent leurs questions sur des petits papiers, Siham leur suggère des thèmes :

« On parle pas de sa sexualité, ni de la mienne... [silence] Par exemple : j'aimerais avoir des infos sur ça. La puberté, les règles, le rapport sexuel... Toutes les questions que vous voulez... peut-être vous n'avez pas de règles régulières ? Il n'y a pas de tabou. Vous pouvez avoir entendu des choses... »

Siham suggère aux filles de poser des questions sur leurs règles, ou encore de demander des « infos » : il s'agit de question sur le corps et son fonctionnement. Or dans les groupes de garçons, les thèmes suggérés sont souvent dans un rapport plus direct à la sexualité : pornographie, masturbation, pratiques sexuelles sont des thèmes « attendus » par les intervenantes lorsqu'elles sont face à un groupe de jeunes garçons.

- Intervention d'Isabelle, formée à Couples et Familles, avec groupe non-mixte garçons de 4ème

Isabelle dit aux garçons de se mettre par deux pour écrire leurs questions.

Isabelle : « Vous pouvez écrire vos questions, à partir du tableau qui balayent tout ça... Tiens, vous n'avez pas parlé de pratiques sexuelles ! Vous ne m'avez pas parlé du kamasutra, c'est étonnant ça ! On peut aussi parler de pornographie ».

Un garçon (à un autre) : « Dis-nous que tu te branles devant ! »

Isabelle : « Oh... On peut parler de masturbation »

Par anticipation, Isabelle suggère ici elle-même les thématiques qu'elle attend de la part d'un groupe de garçons.

Quelle que soit l'association qui intervienne, les façons de s'adresser à un groupe de filles et à un groupe de garçons divergent. Il est attendu des filles qu'elles soient plus gênées que les garçons, et qu'elles s'intéressent plus à leurs corps en changement qu'à la sexualité. Pour les garçons, il est attendu qu'ils soient plus dans la « provocation » et que leur vision de la sexualité ne passe que par la pornographie. Les « attentes » des adultes se transforment alors en prophéties auto-réalisatrices : si on suggère à un groupe de garçons de poser des questions sur la pornographie ou sur la masturbation, il y aura forcément plusieurs questions sur ces thèmes. Si l'on suggère aux filles de poser des questions sur les règles, sans mentionner la masturbation ou la pornographie, il y a beaucoup moins de chance que ces questions surgissent pendant la séance... Nommer des exemples de question, c'est en effet légitimer le fait qu'il n'est pas tabou ou mal-vu d'aborder ces thèmes.

Ces attentes genrées ne sont cependant pas infondées : elles sont le fruit d'une expérience de terrain où les filles vont avoir tendance à être dans une retenue alors que les garçons vont plus facilement exprimer publiquement l'affirmation d'un désir sexuel, ou du moins d'un langage sexuel. Dans les interventions en non-mixité en classe de CM2, cette différence genrée dans les façons de dire la sexualité apparaît clairement.

Notes de terrain

Séance d'éducation à la vie affective et sexuelle
animée par l'infirmière scolaire à l'École Georges Sand
groupe non-mixte garçons de CM2

- Extrait du déroulé de la séance

Le brainstorming sur la « puberté » commence. Les élèves doivent dire tous les mots que leur évoque la puberté. « Il a les boutons » commence un garçon. L'infirmière écrit « acné » au tableau.

« Le sperme » dit un autre. « C'est tout blanc » ajoute-t-il. Les élèves rient. « C'est tout collant »

Dès qu'ils proposent « sperme », l'infirmière cherche à dévier leur esprit vers l'anatomie féminine, en cherchant à les orienter sur les règles : « et chez les filles ? » demande-t-elle. Mais au lieu de cela, ils proposent « poils », « quéquette », « chatte ». Ils rient. L'infirmière ne s'attendant pas à cela ne les encourage pas à développer : « pourquoi tu en parles ? »... Elle ne note pas ces mots au tableau. Elle enchaîne :

L'infirmière : « Et sur les garçons ? »

Un élève : « Le pénis »

L'infirmière : « Qu'est-ce qu'il se passe avec ? »

Un élève : « Il bande ».

L'infirmière : « C'est une érection » rectifie-t-elle en marquant le mot au tableau. « Qu'est-ce qu'il y a dans le sperme ? »

Un élève : « Du liquide, c'est tout blanc »

- Attitudes des élèves par rapport aux adultes¹

Je ne parlerais pas de provocation car ils sont toujours dans un rapport enfant/adulte où ils ne semblent pas remettre en cause la crédibilité de l'intervenante qui jouit de son statut d'adulte détentrice du savoir. Par contre, ils sentent bien qu'en disant certains mots familiers, ils sont dans une forme de transgression et cela les fait rire. La transgression se retrouve aussi dans les chuchotements entre eux qui leur permet d'échapper au contrôle de l'adulte et de l'exclure de l'échange (c'est d'ailleurs la toute première remarque que leur fait l'infirmière lorsque l'un d'entre eux chuchote quelque chose à son copain une fois que je me suis présentée : « ici, on ne chuchote pas. Imaginez que moi je dise quelque chose à l'oreille [*elle se penche vers moi pour mimer*]. C'est désagréable ! »).

¹ Ces paragraphes correspondent aux notes prises suite à l'observation : il s'agit de la « grille » thématique que je renseignais au plus vite quand ma mémoire des interactions en classe était encore fraîche.

- Vocabulaire des élèves quand ils/elles prennent la parole (niveau de langage / expressions ou mots qui reviennent)

Il y a beaucoup de mots familiers qui sont employés pour parler du sexe féminin surtout (quéquette, trou, chatte, les nichons / bander).

Notes de terrain

Séance d'éducation à la vie affective et sexuelle, groupe non-mixte filles de CM2, École Georges Sand

L'infirmière : « Nous sommes là pour parler de la puberté. N'hésitez pas à parler vous êtes entre filles. On ne va pas répéter ce qui s'est dit après ».

Le brainstorming commence. Les filles lèvent la main quand elles veulent parler.

- « Les boutons »

Puis silence. Personne ne propose d'autres mots.

- « Il y a d'autres choses, il y a beaucoup de transformations chez les garçons, chez les filles... Il y a des choses que vous n'osez pas dire ? » demande l'infirmière.
- « Les poils »
- « Ou ça ? »
- « Les aisselles »
- « La partie intime »
- « Comment ça s'appelle ? » lui demande l'infirmière.
- « J'veux pas dire... »
- « Au-dessus du sexe, c'est le pubis » explique l'infirmière.
- « Ah, je connaissais pas...
- « On grandit »
- « Les règles »
- « Notre voix mue »
- « Pas notre voix, rectifie l'infirmière, celle des hommes »

Il y a à nouveau un silence. Les filles rient un peu, se regardent.

- Attitudes des élèves par rapport aux adultes

Il n'y a pas de questions venant des élèves, elles sont dans l'écoute, et elles participent quand l'infirmière leur demande (au brainstorming notamment). Elles sont timides quand elles doivent dire les mots sur la puberté (« la partie intime » est

utilisée par une élève, qui ne veut pas dire d'autre mot mais qui dit qu'elle « sait » comment on dit autrement). Elles rient et se regardent en coin quand l'infirmière les encourage à ajouter d'autres mots et que l'une parle de « la poitrine ».

- Vocabulaire des élèves quand ils/elles prennent la parole (niveau de langage / expressions ou mots qui reviennent)

Très peu de mots familiers, au contraire des mots de langage soutenu (« partie intime », « poitrine », « la voix mue »).

L'infirmière débute la séance avec un brainstorming sur la « puberté », et dès le deuxième mot proposé au brainstorming, les garçons parlent du « sperme » puis de la « quéquette », « la chatte »... alors que chez les filles il faut attendre longtemps avant qu'elles proposent des mots liés aux organes sexuels (elles le feront seulement après avoir été encouragées par l'infirmière). D'autre part, les filles utilisent un vocabulaire soutenu, alors que les garçons proposent des mots familiers considérés comme vulgaires. Cet exemple de comparaison entre deux séances non-mixte montre qu'il y a effectivement des différences de réaction entre des groupes de filles et des groupes de garçons.

Il ne s'agit donc pas de dire que les attentes genrées des intervenantes sont infondées, c'est-à-dire d'affirmer qu'elles ne correspondent à aucune forme de réalité sociale. En effet, dans les séances observées, les garçons se sentent en général plus légitimes à parler de sexualité quand les filles vont être plus retenues dans l'expression d'une parole publique sur ce sujet par peur d'être jugées comme étant des « filles faciles »¹.

Il s'agit plutôt de voir que les attentes des adultes qui anticipent les réactions et les préoccupations des élèves selon leur sexe, participent à entretenir une différence genrée dans la répartition des thématiques – sujets de filles / sujets de garçons – et dans la *légitimité* à parler de sexualité. Suggérer aux garçons de poser des questions sur la masturbation, c'est renforcer le fait que socialement la masturbation masculine est légitime, qu'ils peuvent en parler. Ne pas suggérer cette même thématique à un groupe de fille, insister plutôt sur les questions sur les règles, sur la puberté, c'est indirectement conforter le fait que la masturbation féminine est taboue et que les filles sont plus intéressées par des savoirs sur le corps que par des discussions sur les pratiques sexuelles.

Hélène, intervenante au *Mouvement Français pour le Planning Familial*, remarque comment les attentes qu'elle peut avoir selon le sexe des élèves ne correspondent pas toujours à une réalité :

Aurore : Pourquoi vous choisissez la non mixité en quatrième ?

Hélène : Parce que normalement en quatrième on évoque tout ce qui est autour de la puberté, du corps, et les filles peuvent ne pas être très à l'aise sur le sujet s'il y a les garçons. Ou inversement. Aujourd'hui j'ai eu un groupe où les garçons se sont tous tus parce qu'ils ne voulaient pas parler de sexualité avec des filles autour. Donc ça peut créer des situations comme ça. Après, ce

¹ Le stigmate de la « salope » ou de la « pute » pour les femmes est en effet l'une des marques de l'ordre sexuel (Clair, 2012).

qui me gêne là-dedans –j'en parlais avec un copain qui est prof dans le privé et qui est un peu le prof référent sexualité dans son établissement – il me racontait que les garçons avaient parlé de sexualité, de positions, de plaisir, et que le groupe de filles on leur avait parlé de corps et de règles. Et les filles étaient venues le voir après en lui disant : « nous les filles on est en quatrième on a compris et nous aussi on veut parler de plaisir ! ». Et il y a un gars qui a dit « Oh la fille comment elle parle de sexe ! » Et elle lui a répondu : « ben nous aussi on a envie de baiser faut pas croire ! » Moi je trouve ça cool aussi qu'il y ait des filles qui puissent dire « on veut parler d'autre chose que des règles », et ça arrive. »

1.2 Des interprétations différentes des attitudes selon le sexe

Les attentes genrées ont aussi des conséquences sur les interprétations par l'intervenant des attitudes des groupes d'élèves : une même réaction ne sera pas reçue de la même façon si le propos est tenu par un garçon ou par une fille.

Quand les filles « ont du répondant », Camille considère leurs propos comme de la « violence verbale » :

« Il y en a certaines qui se sentent obligées de pas être féminines, d'avoir du répondant, d'être parfois violentes verbalement voire physiquement parce que c'est comme ça qu'on se fait respecter, sinon on se fait pas respecter »

Cette attitude est jugée regrettable par Camille, infirmière scolaire au collège Voltairine de Cleyre, parce que les filles dérogent à ce qui est socialement attendu : la réserve et la timidité quand il s'agit d'aborder la sexualité. Le fait d'exprimer une parole franche et assumée (« avoir du répondant ») est en décalage par rapport à ce rôle, et leur attitude est alors perçue comme étant *violente* parce qu'elle sort de la féminité (elles se sentent « obligées de ne pas être féminines »).

Or les garçons vont en revanche être plus souvent perçus comme étant dans la « provocation », et non dans la « violence » verbale. Cette différence des jugements est le résultat de l'indulgence accordée plus facilement aux garçons : un regard bienveillant est porté sur leurs comportements, alors qu'un regard plus critique est porté sur les filles qui « parlent comme des garçons ». La réception des paroles « crues » sur la sexualité n'est ainsi pas la même selon qu'elles sortent de la bouche des garçons ou de celle des filles.

Quand Camille emploie le terme de « provocation » en parlant des filles, c'est sur la question de leur tenue vestimentaire. La sexualisation du corps par les vêtements est le seul signe perçu et jugé comme provocation. Pour les garçons, la provocation est de l'ordre du langage et non du corps.

Les attitudes des filles sont souvent interprétées comme étant la conséquence d'une pudeur, d'une gêne à parler de sexualité. Leur silence est systématiquement perçu comme tel par les intervenantes qui regrettent que les filles n'osent pas plus parler. Au collège Voltairine de Cleyre, quand j'assiste à une séance avec un groupe de filles de 4ème, leur silence persistant n'est compris que comme une forme de gêne : « c'est normal d'être gênée » n'arrête pas de leur répéter l'intervenante. Il semble pourtant que l'échec de cette séance ne s'explique pas par la gêne des filles, mais plutôt par la distance sociale entre l'intervenante et son public : le silence n'est pas seulement de la gêne, il est un refus et une forme de provocation¹.

Ces différences d'interprétation des attitudes selon le sexe ont des conséquences sur les attitudes des intervenantes. Certaines évoquent par exemple leur peur de choquer les filles (alors qu'elles n'ont pas peur de choquer les garçons). Isabelle, en montrant un préservatif aux filles : « C'est mignon hein ! Ça fait pas peur. Ça ressemble à une tétine ». Ou lorsqu'elle leur parle de l'anatomie féminine : « Comment voir comment on est fabriquée ? Vous n'avez jamais vu un film d'accouchement ? Qu'est-ce qu'on peut proposer à la femme qui accouche ? Oh j'espère que je vais pas vous choquer... On peut lui proposer un miroir. Comme ça elle voit la tête qui commence à sortir, ça l'encourage à pousser ».

¹ Voir le développement de cet exemple un peu plus loin, 1.3 sur la distance sociale.

Cette peur de choquer ne concerne pas les garçons, avec lesquels l'intervenante se permet d'avoir un langage plus explicite sur la sexualité. Cette adaptation du discours en fonction du sexe de l'auditoire pose question : s'agit-il de respecter la pudeur ou de préserver la pudibonderie attendue des filles ?

En tout cas, la peur de choquer provoque une parole moins frontale, moins explicite sur la sexualité face à un groupe de filles, ce qui a pour conséquence la perpétuation de discours avec des contenus différenciés selon le sexe, avec une plus grande liberté d'expression et plus de développements face à un groupe de garçons. C'est le cas par exemple sur l'hymen qu'Isabelle, de *Couples et Familles*, détaille beaucoup plus quand elle anime sa séance avec les garçons qu'avec le groupe de filles :

Notes de terrain

- Groupe de filles de 4^{ème}

Question anonyme : « Est-ce que la première fois ça saigne ? »

Isabelle leur parle de l'hymen. « Moi je vous conseille : vous faites comme si ça n'existait pas. Il y en a qui en ont, d'autres qui n'en n'ont pas, d'autres qui ne l'ont plus parce qu'elles ont fait de l'équitation. Chez certaines filles ça va saigner, deux gouttes, ou pas. Le mieux c'est d'oublier, comme ça on s'en soucie pas »

- Groupe de garçons de 4^{ème}

Question anonyme : « est ce que ça fait mal pour une fille? »

Grégoire : « oui, parce qu'on doit percer une paroi »

Isabelle explique que Grégoire fait référence à l'hymen. « C'est une petite membrane qui est dans le vagin de la fille. Il y a déjà des petits trous, elle est perforée ». [...] Elle leur demande pourquoi l'hymen est troué. « Pour les règles » répond un garçon. [...] Elle leur explique qu'il y a 30% des filles qui n'ont pas d'hymen, d'autres qui n'en n'ont plus car il est déjà craqué parce qu'elles ont fait de l'équitation par exemple, et d'autres qui en ont un. « Là, effectivement, ça peut saigner un peu, quelques gouttes, ça peut être une petite douleur. Moi je dis aux filles de ne pas se focaliser là-dessus, c'est pas ce qui fait le plus mal » dit-elle aux garçons.

Le développement d'Isabelle sur l'hymen est beaucoup plus précis avec le second groupe composé de garçons, alors même qu'il s'agit d'anatomie féminine. Sur ce point, Isabelle préfère rester allusive avec les filles pour ne pas les effrayer. La méconnaissance de son propre corps leur est même conseillée : « le mieux c'est d'oublier, comme ça on s'en soucie pas » dit Isabelle aux filles.

Une autre catégorie de perception entre en jeu dans l'adaptation de discours différenciés : les catégories d'âge.

2. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS SELON L'ÂGE DES ÉLÈVES

2.1 Quand les attentes des adultes définissent les besoins des enfants

Dans les savoirs psychologiques diffusés dans les ouvrages d'éducation à la sexualité, l'âge est déterminant dans la définition des « besoins » des enfants et des adolescents. La catégorie d'adolescent a d'ailleurs été historiquement élaborée à travers les écrits de psychologues cherchant à encadrer la sexualité des jeunes¹.

L'âge est aussi une catégorie de différenciation et de classification dans le sens commun et façonne des modalités de discours qui varient selon les croyances des intervenantes : l'une va refuser de parler de « gode » à une classe d'élèves de troisième, une autre va juger une brochure sur l'homosexualité comme étant inadaptée aux besoins des adolescents, une autre encore à peur de choquer les élèves de sixième si elle montre des planches anatomiques trop explicites...

Ces réactions différentes ont pour point commun l'adaptation du discours par rapport à des considérations sur l'âge du public. L'une des plus partagée concerne les plus jeunes élèves qui sont encore à l'école primaire : les petits ne sont pas censés parler de sexe ni s'y intéresser car « ce n'est pas de leur âge ». Pour Jeanne, infirmière scolaire, « ils en sont au stade d'attente d'explications sur la puberté, les règles ». En CM1, n'en parlons pas, c'est « encore trop tôt ». Et pourtant, je m'aperçois que ce qui est défini comme des « besoins » par l'infirmière scolaire relève plus de ses propres attentes et projections de ce qui convient d'après elle aux enfants.

¹ Voir le développement dans le chapitre 3 de la première partie.

Des attentes selon l'âge :
les petits ne sont pas censés parler de sexe.
Extraits de l'entretien avec Jeanne, infirmière scolaire

Jeanne a la cinquantaine, est blanche et travaille dans trois établissements situés dans un quartier classé « politique de la ville ». Elle intervient dans un collège pour les classes de quatrième et troisième, ainsi que dans deux écoles primaires pour les classes de CM2. Elle s'est formée il y a quatre ans à l'éducation à la sexualité en suivant la formation proposée par l'académie.

Jeanne : J'interviens en CM2 à la demande des professeurs parce que eux, en science, ils font la reproduction, et bon ils ont du mal à aborder la sexualité de façon directe avec les élèves donc ils demandent à l'infirmière. Jusqu'à présent on annonçait mon passage comme étant de l'éducation sexuelle. J'avoue qu'il y a eu deux années où j'ai eu beaucoup de mal sur une école, parce que certains ont déjà vu de la pornographie, j'étais devenue « l'infirmière qui parle de sexe » et donc j'avais une étiquette qui vraiment me dérangeait. Maintenant cette année j'ai décidé de m'arrêter à la puberté. J'ai monté une petite action qui dure une heure. J'ai appelé ça « la puberté ». [...]

Aurore : Pour une question de temps ou... ?

Jeanne : Pour une question de temps et parce que j'ai vraiment envie de braquer sur la puberté étant donné qu'ils sont en CM2. [...] Faire de l'éducation sexuelle, ce mot-là ça les... ça les excite complètement, ils sont complètement...

Aurore : Et alors comment ça se passait justement avant que vous trouviez cette façon de fonctionner ?

Jeanne : Bon y'a des groupes, les filles ça va, les filles ça va parce qu'elles savent qu'elles vont connaître des transformations importantes et elles ont beaucoup de questions. Les garçons, on part vite dans la vulgarité, ça dérape beaucoup plus. Je pense que dans cette école il y en a déjà qui ont vu de la pornographie.

Aurore : Et le fait de leur présenter ça comme de l'éducation sexuelle ça faisait...

Jeanne : C'était le mot « sexuel » tout simplement. « C'est vous qui allez nous parler de sexe ? »... Oh j'étais très mal à l'aise. Donc je me suis dit ça suffit cette étiquette, et puis c'était pas le but. Et pourtant j'ai toujours travaillé avec le même DVD, c'est un DVD on ne peut plus... c'est très bien fait, en toute tranquillité vraiment. Un outil très sûr. Mais ça dérapait beaucoup, dans la vulgarité.

Aurore : C'est simplement le fait d'avoir changé l'intitulé ? Est-ce que le contenu était le même ?

Jeanne : Oui l'intitulé. Le contenu est plus ou moins le même. Je suis contente d'avoir de l'hygiène en même temps parce que nous c'est un problème qu'on rencontre au collège donc c'est bien d'avoir une première approche de la chose. Par contre l'année dernière on m'avait demandé d'intervenir sur les CM1 mais là je pense que c'était un peu tôt. Bon il y a toujours moyen de l'aborder de façon détournée mais par rapport à ce que moi je proposais, je crois que c'était pas nécessaire »

Jeanne avoue être mal à l'aise face aux enfants qui veulent parler de « sexe ». Elle décide ainsi de changer l'intitulé de son intervention initialement nommée « éducation sexuelle » pour préférer parler de « puberté ». Le fait d'être confrontée à un langage sexualisé employé par des enfants l'a amené à « décider de s'arrêter à la puberté » et à cadrer ses séances à la fois au niveau du temps (une heure), du nombre d'élèves par groupe (maximum 7) et des thématiques abordées : le brainstorming sur la puberté est suivi du visionnage de deux extraits vidéo d'un dessin-animé sur la puberté chez les filles et la puberté chez les garçons, puis l'heure se termine sur la présentation d'une « boîte à hygiène ». La boîte contient des objets relatifs au soin du corps (savon, rasoir, serviette hygiénique, brosse à cheveux...) et n'a rien avoir avec la sexualité. Ce que Jeanne traduit en termes de « stade » (« ils en sont au stade d'attente d'explications sur la puberté, les règles ») est en réalité le niveau de savoir et de langage qui lui semble approprié et acceptable pour de jeunes enfants : les besoins des enfants est défini d'après les attentes des adultes.

Les enfants savent aussi s'adapter aux attentes des adultes et savent quelles questions il leur est légitime de poser. Lorsque j'assiste à une intervention dans un collège pour une classe de sixième animée par Jacqueline l'infirmière scolaire, la majorité des questions des élèves porte sur la reproduction, ou du moins utilise un vocabulaire commun pour désigner les rapports sexuels : « faire un enfant », « faire des bébés ». Ces formules sont à l'image de ce que les adultes attendent des enfants de cet âge : des questions sur la reproduction qui ne portent pas directement sur la sexualité... Certains posent d'ailleurs la question tout en inscrivant en dessous une réponse. Un élève écrit : « Comment fait-on un baby? Le garçon met sa biloute dans la louloute ».

Une question en particulier révèle que les attentes de l'élève ne correspondent pas aux projections des adultes. C'est une question amusante car elle joue le jeu du langage imposé aux enfants pour parler de sexualité, tout en déjouant le sens littéral de l'expression : « comment faire un enfant sans avoir d'enfant ? » peut-on lire sur l'un des papiers ramassé par l'infirmière...

Les adultes semblent finalement plus préoccupés que les enfants lorsqu'il s'agit de parler de sexualité. Camille s'inquiète de savoir si les élèves de sixième sont « heurtés » par le dessin-animé qu'elle utilise en classe : des images trop suggestives pourraient ne pas correspondre à « leur degré de maturité » :

Camille, infirmière scolaire au collège Voltairine de Cleyre : « Ce qui est bien dans ce dessin-animé c'est qu'il parle de tout. Il y a le changement du corps qui est expliqué, et qui est expliqué de façon douce : par exemple le sexe de la fille est montré comme une fleur, donc il n'y a pas de gêne à regarder, comme c'est très imagé. Et en même temps ils expliquent bien le clitoris, le méat urinaire, le vagin, à quoi ça sert le vagin etc... Donc du coup en fonction de leur degré de maturité ils ont quand même les informations, et ils ne sont pas heurtés par des images. Si on mettait un dessin avec le vagin, vu du bas, les cuisses écartées, donc voilà... Même si c'est montré dans le dessin-animé quand même. Mais il y a d'autres images plus douces avant, il n'y a jamais d'exclamation parce que c'est amené doucement ».

La pudeur est de mise dans l'approche de la sexualité proposée aux jeunes enfants des classes de CM2 et de sixième. Le revers de la pudeur, c'est la censure qui finit par guider les réponses des intervenantes. A force de ne pas vouloir choquer, les demandes des élèves se retrouvent niées quand elles ne répondent pas aux projections des adultes. Dans la séance animée par Jeanne avec le groupe de garçons de CM2, l'infirmière fait tout pour couper court aux questions qui parlent directement de sexualité : soit elle répond très rapidement, soit elle ignore la question. C'est le cas de la toute première question posée à voix haute par l'un des garçons :

« C'est quoi la vie sexuelle ? » demande un élève. Cette question fait rire les autres garçons. Au lieu de répondre ou d'essayer de lancer une discussion sur le sujet, Jeanne dit qu'elle n'est pas là pour parler de vie sexuelle, mais de puberté. Elle ajoute : « Vous êtes jeunes ! Quel âge avez-vous ? ». Un garçon de 10 ans, trois de 11 ans. « Vous voyez,

vous avez encore le temps pour ces choses-là. Moi, je vais vous parler de puberté, des changements que vous allez connaître bientôt ». Elle va au tableau et écrit « la puberté ». Jeanne est en revanche beaucoup plus à l'aise quand elle doit parler des changements physiologiques et de l'hygiène, thématiques sur lesquelles elle essaie de recentrer en permanence les élèves. Une façon de dés-érotiser le corps est de demander systématiquement « à quoi ça sert ? », par exemple si les élèves parlent des seins ou du sperme : tout est relié exclusivement à la reproduction, afin d'éviter toute parole sur la sexualité de manière plus large, et le plaisir en particulier.

La question du plaisir surgit également comme une question sensible auprès d'élèves plus âgés. Dans une intervention auprès d'élèves de 3ème, une intervenante du *MFPF* s'est fait reprendre par sa directrice pour avoir parlé de « godes » avec les élèves. Bien que la question ait été posée par un élève de la classe, il a été jugé inapproprié le fait de parler de jouets sexuels avec des collégiens. Pourtant, la personne qui me raconte cette anecdote remarque que dans d'autres interventions de l'association, un genre de gode est utilisé pour montrer aux élèves comment se pose un préservatif :

Louis, 25 ans, bénévole en animation scolaire pour le *MFPF* : « On avait des trousses avec des tas de moyens de contraception, et aussi des godes. Et c'est marrant parce qu'il y a un gode qui ressemble vraiment à une bite et qui sert à la pose de préservatifs. Alors moi je ne me sers pas du tout de ça. En tout cas ce type de gode là, déjà j'en ai rarement entendu parler comme "un gode". C'est une représentation de ce que c'est qu'un pénis... [...] Mais en tout cas c'est marrant que l'imitation de la bite ça passe et que ce ne soit pas perçu comme un "toy" et que par ailleurs les objets qui ont vraiment la gueule de "toy" et qui n'ont pas l'air de bites en plastique et bah là ça pose problème parce que ça ne rentre pas dans les bonnes représentations... »

Cet exemple soulève la question de l'évocation du plaisir sexuel : quand un objet qui représente un pénis est utilisé pour montrer la pose de préservatif aux élèves, cela ne pose pas de problème ; en revanche, s'il est question d'objets associés à des jouets sexuels et non mobilisés dans une discussion sur la prévention, la simple évocation du « gode » devient problématique. L'âge vient ici justifier la sélection des objets sur lesquels s'appuie l'animation et la teneur de la discussion, même quand la question sur « les godes » est posée par un élève.

Dans les séances animées par l'association le *CLER*, c'est le préservatif en lui-même qui pose problème :

Bérengère, conseillère conjugale et familiale, responsable des interventions scolaires au *CLER* : « Parfois les jeunes disent : "pourquoi vous nous montrez pas de préservatif ?" Nous, on le fait pas, clairement parce qu'en classe de quatrième on trouve que c'est très déplacé pour au moins la moitié, voir les trois quarts des élèves. Certains ça pourrait leur servir mais ce serait vraiment ne pas être respectueux du reste des jeunes. En quatrième, ils sont vachement jeunes. Ils jouent au foot. Souvent on a eu des retours, parfois on nous appelle parce que ce qui a été fait avant qu'on intervienne a pas mal perturbé les jeunes – ce qui a pu être fait par d'autres associations que nous. Donc ils nous appellent en imaginant qu'on sera plus respectueux.

Si on montre un préservatif, les jeunes ne vont retenir que ça de la séance. Alors que nous on aime bien qu'ils retiennent des choses qui les font grandir, réfléchir, qui vont les aider pour plus tard ».

Sous prétexte de « respecter » le rythme des élèves qui sont « vachement jeunes », la démonstration du préservatif dans les classes de 4ème est refusée par les intervenantes du *CLER*. L'argumentaire de la pudeur, fondé sur l'âge et les besoins des jeunes définis par les adultes, justifie une forme de censure contemporaine : une sélection des

informations à transmettre, bien que la prévention des IST soit parmi les objectifs nationaux et départementaux de l'éducation sexuelle.

Définir les « besoins » des jeunes selon l'âge est ainsi un *enjeu politique*. L'accès à l'information est en effet un enjeu d'autonomie pour les enfants et les adolescents, surtout quand la sexualité n'est pas discutée dans la sphère familiale. Choisir de taire ou de ne pas montrer, c'est refuser l'accès à cette autonomie.

C'est ce qui s'est passé dans l'enseignement catholique au moment des débats sur la Ligne Azur, ligne téléphonique pour les personnes qui se posent des questions sur leur orientation ou leur identité sexuelle. La ligne dispose également d'un site d'information, où différentes brochures sont disponibles et téléchargeables gratuitement. Suite à la campagne de promotion de la ligne Azur encouragée par le Ministère de l'Éducation nationale, le Secrétariat Générale de l'Enseignement Catholique réagit en s'opposant à la diffusion des affiches de promotion de la Ligne Azur dans les établissements scolaires. Le motif ? Les élèves sont trop jeunes pour ces questions qui ne répondent pas à leurs besoins. C'est ce que m'explique Christine, responsable en éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle au sein de l'enseignement catholique.

Age et homosexualité : le cas de la Ligne Azur

Entretien avec Christine¹

Aurore : « Vous savez comment s'est résolu ce conflit suite à la rencontre avec le Ministère à propos de la Ligne azur ? »

¹ Responsable « Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle » dans l'enseignement catholique

Christine : « Le site a été modifié parce qu'il y avait certains documents qui étaient vraiment dérangeants pour les jeunes, notamment le document "Tomber la culotte !" qui était vraiment particulier on va dire, qui peut concerner des adultes mais par des jeunes. »

Aurore : « Donc il y a eu un changement ? »

Christine : « Il y a eu une modification dans le site. Aujourd'hui pour moi ce n'est pas un site relais pour nos jeunes. Ça ne me paraît pas être un site qui répond aux questions de nos jeunes. Pour des adultes oui, pour des adultes homosexuels qui ont besoin d'un site relais, oui, en revanche pour des jeunes qui sont en recherche, qui essaient de comprendre et qui sont dans l'indécision, *ça ne me semble pas être un site qui répond à leurs questions.* »

Aurore : « Vous pensez que l'âge c'est important ?... »

Christine : « Bien sûr, *on ne se pose pas les mêmes questions et on ne va pas donner les mêmes réponses à 12 ans ou à 18 ans.* On n'aura pas non plus les mêmes propositions pour des jeunes qui sont maintenant dans une reconnaissance de l'homosexualité par rapport à des jeunes qui sont en questionnement sur l'homosexualité. *Ils n'ont pas les mêmes besoins.* Donc pour moi en tout cas – je parle en "je" – je ne vais pas orienter sur les mêmes outils d'aide ou de réflexions. »

Montrer ou ne pas montrer un préservatif, parler ou ne pas parler d'homosexualité, montrer ou non des planches anatomiques représentant les organes sexuels... Tous ces choix sont présentés par les intervenantes comme des *évidences* fondées sur l'âge du public.

Le cas de la pornographie permet de voir comment ce qui est défini comme une évidence – les « besoins » des enfants selon leur âge – dépend de ce qui choque les adultes.

2.2 Le cas de la pornographie

« Le visionnage de films pornographiques est un phénomène banal, puisque 92 % des hommes et 73 % des femmes de 18 à 69 ans en ont déjà vu » explique le sociologue Michel Bozon. Pourtant, la pornographie préoccupe énormément les adultes qui encadrent les jeunes : celle-ci est considérée comme un « fléau grandissant » par les médecins et psychologues auteurs du rapport sur l'éducation à la sexualité paru en 2012 (Letombe *et al*, 2012 : 23). Dans l'arène médiatique, le statut problématique de la pornographie est multiple. « Au cours des années 2000, la pornographie a été successivement ou conjointement dénoncée dans l'espace public comme la cause de problèmes de santé, de comportements asociaux, de violence masculine, de renforcement des stéréotypes sexistes, de relâchement dans les comportements de prévention vis-à-vis du VIH, d'une perte d'intérêt pour la culture légitime, ou encore de dissociation entre amour et sexualité » (Voros, 2012 : 17).

- Une obsession des adultes

Sur le terrain, les éducateurs et éducatrices sont choqués par l'idée que les jeunes consomment de la pornographie. Amélie, professeur de mathématiques qui s'est formée au sein du rectorat pour intervenir sur la sexualité auprès de ses élèves, pense que la majorité des élèves ont déjà vu de la pornographie :

Amélie : « Il faut leur expliquer que ce n'est pas la réalité les films pornographiques. C'est fait pour un public en particulier. Ils écoutent mais... Ce qui est quand même incroyable c'est qu'ils sont jeunes et qu'il y en a beaucoup, énormément qui ont vu beaucoup de choses... pas saines ».

Le visionnage de la pornographie est considéré comme une pratique déviante qui risque d'influencer de façon « malsaine » la sexualité des jeunes, notamment en banalisant des pratiques sexuelles autres que la pénétration vaginale. En effet, dès que des questions d'élèves portent sur la fellation ou sur la sodomie, les adultes abordent presque systématiquement le sujet de la pornographie en insistant toujours sur le fait que « ce n'est pas la réalité », comme le souligne Amélie. Bérengère du *CLER* lutte contre cette banalisation de pratiques sexuelles qu'elle désapprouve :

Bérengère : « Les préliminaires, c'est avant le rapport sexuel, c'est les caresses, la tendresse, les mots... Avec la pornographie, je suis sûre que vous pensez que la fellation, le cunnilingus... je suis sûre que vous pensez que c'est des préliminaires. Ce sont des pratiques qui n'étaient pas tellement développées et qui maintenant, j'ai l'impression, sont normales pour les garçons. Si la fille n'a pas envie, vous n'avez pas le droit de l'y obliger. Quand il y a pénétration, avec la fellation, ce ne sont pas des préliminaires, c'est un acte sexuel, cela peut être considéré comme un viol. » (notes de terrain d'une intervention du *CLER* en classe de 4^{ème}).

Elle fait toujours la distinction entre la fellation, la sodomie, qu'elle qualifie « d'actes sexuels » et la pénétration vaginale homme/femme, qu'elle qualifie de « rapport sexuel ». Sans être toutes choquées par la pratique de la sodomie ou de la fellation, les intervenantes se retrouvent dans une gêne commune face à l'évocation de ces pratiques :

Amélie : « Dans les sujets difficiles à aborder, j'en ai un peu parlé, il y a la pornographie. Après ils ont des termes que l'on ne connaît plus forcément.

Des pratiques sexuelles que j'ai plus vraiment en tête... Après la formation on en parle entre adultes puis on va voir un peu sur Internet et on va se documenter. On va voir un petit peu... Et donc on comprend beaucoup de choses. C'est un peu gênant parce que... Je sais plus ce que c'était comme question, il m'avait demandé si je savais ce que c'était... et je crois que c'est ma collègue qui avait deviné. Ah oui, "faciale", qu'est-ce que c'est "faciale". Ma collègue avait deviné : un facial, c'est éjaculer sur la face. »

La pornographie met mal à l'aise parce qu'elle révèle une perte de contrôle des adultes sur l'accès à certaines représentations de la sexualité et sur un ensemble de pratiques et de savoirs que les intervenantes elles-mêmes ne maîtrisent pas (Bozon, 2012). Amélie se dit gênée car elle ne connaît pas l'existence de la pratique de l'éjaculation faciale. Le savoir change de côté, et c'est alors les élèves qui expliquent aux intervenantes les termes qu'elles ne connaissent pas. A la fin d'un entretien commun avec Dominique, infirmière scolaire de 56 ans et Flora, assistante sociale de 55 ans qui s'est formée au conseil conjugal, les deux collègues évoquent leur incompréhension face à une génération de laquelle elles se sentent très loin. Suite à ma dernière question sur leur âge et leur situation maritale, elles rebondissent en revenant d'elles-mêmes sur le sujet de la pornographie et de la distance qu'elles ressentent avec les jeunes qu'elles voient en intervention :

Dominique : « Des fois je me pose cette question, ne pas être *has been*... »

Flora : « Parfois ils nous parlent, ils emploient des mots que je ne comprends pas... Ils ont leur langage à eux »

Dominique : « Les quatrièmes ils vont parler de Youporn [*rire fort de Flora*]... Je ne connaissais pas. La CPE ne connaissait pas non plus, bien qu'elle soit plus jeune... [...] Ils avaient l'air vraiment de tous connaître ! Et ceux qui ne connaissaient pas allaient y aller... Donc on a fait de la pub sans le vouloir ! »

Ce décalage entre les pratiques et connaissances des adultes et celles (réelles ou supposées) des adolescents est ainsi source de malaise dans les interventions. Jeanne, infirmière scolaire, redoute les questions d'élèves qui portent sur la pornographie :

Jeanne : « Moi ce que je n'aime pas c'est quand on part un peu trop sur la pornographie, je trouve que c'est très difficile à aborder. Plutôt avec les garçons. Moi ce qui me met mal à l'aise c'est quand on prend une enveloppe et qu'on sort un papier avec une grossièreté ou un truc porno, là je perds tous mes moyens »

Un ensemble de justifications est alors mobilisé par les adultes pour condamner la pornographie. Dans les guides de formation et d'intervention en éducation à la sexualité publiés par le ministère de l'Éducation nationale, la pornographie est définie comme un enjeu d'égalité qui doit passer par une « éducation non sexiste » :

« La prévention de l'exploitation commerciale de la sexualité passe par une éducation non sexiste et l'apprentissage du respect de son corps. Cette éducation doit permettre notamment de développer des compétences psychosociales contribuant à créer des relations hommes-femmes équilibrées et respectueuses » (DGESCO, 2008b: 41).

La pornographie serait un danger parce qu'elle véhiculerait des représentations stéréotypées et erronées des femmes qui agiraient « en êtres sexuels insatiables, soumis aux fantaisies de l'homme, se réjouissant de leur statut d'objets sexuels et du fait d'être sales, inférieurs, attachés, violés, mutilés... » (DGESCO, 2008a: 47). On retrouve ici une critique traditionnelle développée dans les écrits féministes abolitionniste et anti pornographie. « Il importe de faire comprendre que ces images sont de l'ordre du fantasme masculin et ne représentent pas la réalité » insiste le guide du formateur (DGESCO, 2008a: 47). Sur le terrain, on retrouve l'utilisation d'un féminisme de circonstance pour déplorer l'image des femmes dans la

pornographie. Isabelle de *Couples et Familles*, s'insurge dans une séance avec des garçons de 4^{ème} : « il y a des images très violentes, la femme est un objet, clairement disons-le : c'est un trou qu'on fourre. Et plus la fille dit non, plus le mec il y va. Alors que dans la vie c'est pas ça ». Dans une autre séance, Catherine, la collègue d'Isabelle à *Couples et Familles*, dénonce l'image d'une « femme soumise » :

« Catherine leur demande si les films porno c'est la réalité. Elle ajoute tout de suite : "comment est présentée la femme ?" Un élève répond qu'elle est soumise. [...] Un élève affirme que "la femme ne se laisserait jamais traiter comme ça" [...] Catherine dit qu'il n'y a pas de respect, et leur demande s'ils pensent qu'il y a des sentiments. Les élèves répondent que non. Alors elle demande s'il y a des dialogues ou des discussions dans ces films. Un élève répond qu'il y a des "yes yes". Catherine dit qu'il y a des cris. Elle ajoute que "tout est faux, c'est un business, on est dans la performance. On est dans la jouissance extrême, l'excitation extrême, c'est assez bestial. C'est ce que vous disiez : la femme est soumise. Il n'y a que des trucages, du montage. Rien n'est vrai, on est dans la toute-puissance" ».

L'argumentaire sur la dévalorisation de l'image des femmes se mêle à des considérations moralisantes sur l'absence de sentiment¹. Un double jugement de valeur sous-tend ici la condamnation de la pornographie : les filles qui sont soumises dans la sexualité sont considérées comme déviantes (parce qu'elles y prennent du plaisir ?) ; la sexualité sans sentiment est « bestiale ». Enfin, Catherine soulève aussi l'argument de réalité pour décrédibiliser les films pornographiques : tout est truqué, on n'est pas dans la vraie sexualité. Cet argument est souvent utilisé dans l'optique de « rassurer » les jeunes qui penseraient que la pornographie c'est la sexualité. Mais les intervenantes se retrouvent bien embêtées avec la diffusion de films pornographiques

¹ Dans les guides de l'Éducation nationale également, les auteurs se risquent ouvertement sur le terrain de la morale : c'est parce que la pornographie proposerait des « images de relations sexuelles purement génitales, sans amour et sans fins procréatrices » qu'elle serait un danger pour la jeunesse (DGESCO, 2008a: 47).

amateurs qui ont pris de l'essor avec la plate-forme Internet Youporn, qui permet à des particuliers de mettre en ligne leurs propres vidéos.

Dominique : « J'en parlais avec les intervenantes du *Planning* qui me disaient que Youporn c'était un vrai problème car sur les films pornographiques on peut dire que c'est de la fiction, qu'il y a des trucages... Mais sur Youporn, c'est des gens comme tout le monde qui se mettent en ligne. Donc là on ne peut pas trop dire que c'est truqué, que c'est pas la réalité. Et c'est ça notre gros souci avec Youporn. Et c'est vrai que j'y suis allée, avec l'éducateur de la ville de Loos et avec Delphine... »

Flora : [*en riant*] « Bravo ! »

Dominique : « On n'a pas cliqué mais... On est resté sur la page d'accueil mais il y a déjà une fille... Ils peuvent déjà voir des choses choquantes. Après il faut cliquer pour avoir plus de détails mais on n'est pas allé plus loin ».

Ce qui pose problème, c'est moins l'idée que la pornographie diffuserait des « fausses » représentations de la sexualité – violente, dans la performance, avec des pratiques sexuelles hétéroclites... – que des « mauvaises » représentations. Ce qui pose problème, c'est le fait que les jeunes aient accès à des contenus où une sexualité explicite est en images, que celles-ci soient produites par l'industrie pornographique ou par un internaute.

Pour contrôler l'accès à ces images, certaines intervenantes veulent à tout prix aborder la pornographie dans leur séance, même si les élèves ne posent pas de questions, voire y sont réticents. Véronique, de *Couples et Familles*, n'hésite pas à imposer le sujet :

« Quand c'est sur la pornographie ou sur la sexualité et qu'ils me disent "non on veut pas parler de ça" moi je leur dis "mais attendez jamais vous n'avez entendu parler de ça ?". Il faut aussi remettre les choses à leur place. A la récré, on sait exactement ce qu'ils se disent... Dans les médias, les films, les séries, sur internet, ils ont accès à tout ça, même s'ils ne veulent pas le voir ils sont entourés de sexualité. Donc je leur dis "il faut être ouvert, honnête, et qu'ici on va en parler mais peut-être un peu différemment. On va en parler. Finalement quelque part vous subissez des choses que vous n'avez pas envie d'entendre, là vous pouvez dire ce que vous en pensez" ».

C'est aussi le cas de Dominique, l'infirmière scolaire, qui « essaie toujours de parler de la pornographie. Il y a quand même des choses comme ça qu'on essaye d'aborder même s'il n'y a pas de questions dessus ».

- Les dangers de la pornographie : quand l'interdit ne suffit pas

Dans une séance avec des garçons de 4^{ème} au collège Rosalind Franklin, Nathalie la documentaliste-formatrice et Joël professeur de mathématiques, tous deux formés par le rectorat, tentent de rappeler à l'ordre les garçons qui parlent de films pornographiques. « Vous savez que c'est interdit en dessous d'un certain âge ? » leur rappelle Nathalie. Les garçons rient, et lui rappellent que tout est disponible sur Internet : « il suffit de cliquer Madame ! ». Les intervenants ont bien conscience que l'interdit ne suffit pas. Ils expliquent alors que la pornographie « casse leur imaginaire » et que « cela ne ressemble pas à la réalité ».

C'est particulièrement dans les interventions des associations *Couples et Familles* et dans celles du *CLER* que le discours anti pornographie est bien rodé. Isabelle met ainsi en garde les jeunes garçons qui visionneraient des films en se masturbant :

Isabelle : « La masturbation, c'est tout seul, mais à deux c'est quand même mieux. A force de voir trop de films porno, il peut y avoir un réflexe masturbatoire répété. Certains s'enferment là-dedans, et ils ne sont plus

capables de séduire une fille... Attention ! La masturbation elle est normale à l'adolescence mais il y a un moment où c'est normal d'aller séduire une fille. C'est pas pour rien que c'est interdit aux moins de 18 ans les films porno ! C'est pas pour rien ! Il y a des garçons qui me disent que c'est rigolo les films porno. Je leur dis peut-être que ça vous fait rire, mais le rire, qu'est-ce que ça peut être aussi ? Une réaction de défense, de gêne. On peut être dégoûté aussi ».

Isabelle utilise un *discours de peur* qui rappelle ceux sur l'onanisme au XIX^e. Elle relie une pratique « excessive » de la masturbation devant des films porno à un danger : cela risquerait d'handicaper les garçons dans leur capacité d'avoir une relation à deux. Le *CLER* va plus loin dans la filiation explicite avec les discours contre l'onanisme, avec Solange qui explique à une groupe de garçons de quatrième que la masturbation rend sourd au sens figuré : « La masturbation rend sourd pas au sens propre, mais parce que le risque est que l'individu se replie sur lui-même (si on se masturbe trop) ». Même chez un intervenant du *MFPPF*, le risque de la pornographie associée à la masturbation est relevé :

Question anonyme : « Est-ce que regarder beaucoup de porno c'est grave ? »

Vincent s'arrête pour souligner que la question sur le porno est intéressante. Il explique que le porno est différent de la réalité, il compare cela à un film de science-fiction, et explique que les conséquences de regarder beaucoup de pornographie seraient de trop se masturber.

Pourtant, ce n'est pas la masturbation en soi qui pose problème : Solange du *CLER* ajoute en effet que « la masturbation est un besoin physiologique ». Isabelle de *Couples et Familles* insiste également beaucoup sur le fait qu'« à la puberté, les garçons se masturbent plus car des fois ils sont obligés pour pouvoir faire leurs devoirs. [...] La

masturbation est un excellent moyen, elle est bonne pour les garçons pour faire retomber la pression ». Elle explique que cela « permet de faire retomber les pulsions sexuelles dues aux hormones, à la testostérone ». La masturbation est « normale » tant qu'elle est simplement associée à un phénomène biologique, une pulsion hormonale. Pas quand elle est associée à une pratique sexualisée : regarder de la pornographie. Il s'agit là d'une nouvelle forme de discours culpabilisant sur la masturbation comme plaisir, qui prend pour cible la consommation de pornographie.

Des fables anti pornographie

Des histoires racontées par les conseillères conjugales alimentent une vision dangereuse et néfaste de la pornographie pour le couple. Des fables anti-pornographiques¹ sont transmises aux élèves qui écoutent avec attention ces moments où les intervenantes parlent de « vrais gens » qui sont venus les consulter dans leur cabinet.

Intervention de Catherine, conseillère conjugale et familiale à Couples et Familles, classe de seconde. Extrait des notes de terrain :

« Catherine raconte l'histoire d'un couple de 35 ans qui a trois enfants, qui est venu la voir en consultation au centre de planification. La femme voulait divorcer car elle se sentait humiliée par son mari qui consommait du porno depuis qu'il était adolescent. Catherine décrit cet homme comme un quelqu'un de dépressif, mais qui "se réveillait" dès qu'on lui parlait de sexe. Il était "triste", "blasé", il avait "peu

¹ L'utilisation du terme de « fable » ne vise pas à juger si l'histoire est vraie ou fausse. Il s'agit plutôt de décrire la structure de ce type de discours : un récit incarné et imagé, qui se conclue par une morale.

d'estime de lui". Elle dit qu'il regardait des films depuis qu'il avait 13 ou 14 ans, qu'il était devenu "addict", qu'il ne pouvait plus avoir de relations sexuelles avec sa femme s'il n'avait pas regardé de film porno avant. Elle conclut son histoire : "c'était trop difficile de remettre quelque chose en place entre eux, ils se sont séparés. Il était trop imprégné par une sexualité bestiale, pas une sexualité humaine entre un homme et une femme".

Les élèves sont choqués. Un élève demande comment les parents ont expliqué leur séparation à leurs enfants. »

Le récit de Catherine s'inscrit dans l'héritage des théories des fluides du docteur Tissot dans laquelle la perte de sperme par la masturbation était associée à une perte de fluide vital, encore plus concentré que le sang. Les jeunes hommes qui s'adonnaient à cette pratique étaient alors menacés de contracter les pires maladies. Dans l'histoire de Catherine, c'est par une maladie de l'âme que se traduit la perte de vitalité : cet homme dépressif, triste et blasé ne retrouve son entrain qu'avec la pornographie. Le parallèle avec la consommation de drogue est ici explicite. L'addiction finit pas ruiner le couple car l'homme a sombré dans une « sexualité bestiale ».

Le parallèle entre la lutte contre la pornographie et la lutte contre l'onanisme au XIX^e siècle n'est pas anecdotique. La comparaison entre le contexte de production des discours contre la masturbation et celui des fables anti pornographie d'aujourd'hui permet d'établir des liens entre deux périodes où prolifèrent des discours pour encadrer la sexualité des jeunes alors même que ceux-ci gagnent en autonomie.

En effet, l'historien Jeffrey P. Moran montre que les manuels destinés aux jeunes gens pour la maîtrise de soi (*the mastery of the unruly self*) sont écrits dans un contexte où les jeunes garçons commencent à bénéficier d'une mobilité plus grande : au début du XIX^e, avec la révolution industrielle, ils sont de plus en plus nombreux à abandonner l'agriculture pour se tourner vers des professions industrielles et commerciales dans les grandes villes, quittant ainsi à la fois la supervision parentale mais également la supervision de la communauté d'adultes dans laquelle ils avaient jusqu'à présent évolué. Les jeunes filles n'ayant pas ces possibilités de mobilité par la carrière professionnelle passaient directement du foyer parental au foyer marital, restant dans un contrôle direct de la famille. Les manuels sur la maîtrise de la sexualité se sont multipliés pour les jeunes garçons qui, eux, échappaient au contrôle « direct ». Le contrôle social passait alors par un contrôle indirecte qui devait se déployer au cœur du sujet en lui-même : « ces idéaux sexuels avaient moins à voir avec le contrôle social qu'avec un contrôle intériorisé » (Moran : 2000, 12 [ma traduction¹]).

La prolifération des discours anti pornographie s'inscrit dans un contexte similaire de gain d'autonomie de la jeunesse par rapport au contrôle des adultes : l'accès à des contenus pornographiques déjoue le contrôle parental et favorise une autonomie sexuelle de la jeunesse. L'interdiction aux moins de 18 ans ne suffit pas : il s'agit alors de transmettre des discours de peur et des morales que les jeunes pourront intérioriser pour décider par eux-mêmes de ne pas regarder de pornographie. « Moi je vous conseille d'avoir le courage de ne plus regarder de films porno, il faut du courage pour dire non à un copain qui vous propose d'en regarder » conclut Bérengère devant un groupe de garçons de 4^{ème}. Le *self control*, c'est avoir ce courage de dire non.

Le sujet de la pornographie est ainsi révélateur des enjeux de contrôle de la sexualité des jeunes par les adultes. Il met en lumière les rapports sociaux d'âges qui traversent la relation intervenante/élève et qui ont une incidence sur les discours proposés : d'une intervenante à l'autre, les discours ne sont pas les mêmes en fonction de ses

¹ These sexual ideals had less to do with social control than with self control ».

représentations des « besoins » de la classe d'âge du groupe. Les élèves, pour leur part, se conforment généralement à ce qui est attendu d'eux en adaptant leur langage et leurs réactions aux projections des adultes.

Des mécanismes similaires interviennent avec d'autres classifications que l'âge : les catégories sociales de races et de classes modulent tout autant les perceptions des intervenantes, et chacune a sa façon de faire avec la distance sociale qui les sépare de leur public.

3. DES ATTITUDES ET DES DISCOURS DIFFÉRENTS DEVANT UN PUBLIC RACISÉ ET/OU POPULAIRE : distance sociale et posture d'animation

L'éducation sexuelle n'est pas la même dans un collège aisé de centre-ville et dans un établissement situé dans un quartier plus pauvre de la périphérie lilloise. Ce constat s'inscrit dans la lignée des travaux qui portent sur la sociologie de l'école et qui ont déjà montré comment les différences sociales entre établissements induisent une différence de traitement par l'équipe enseignante. C'est le cas des travaux sur la problématique de la mixité à l'école. Dubet montre comment celle-ci se retrouve particulièrement au centre des préoccupations de certains établissements – fréquentés par un public populaire – alors qu'elle fait partie des directives nationales qui incitent tous les établissements à mettre en place une politique d'éducation à l'égalité fille/garçon. « L'école s'identifie à un modèle de classes moyennes, modèle mesuré, discret, affectant souvent l'égalité. Et c'est pour cette raison que les problèmes de mixité sont souvent réservés aux classes populaires et aux établissements 'difficiles', là où les enfants et les adolescents disparaissent moins facilement derrière l'image lisse des élèves » (Dubet, 2010).

La problématique de la sexualité révèle également une asymétrie dans la mise en œuvre des politique « d'éducation à », avec une prépondérance sur mon terrain des établissements situés dans des quartiers classés « politique de la ville ». Dans la salle de

classe, les situations d'animation sont traversées par des tensions sous-jacentes à la distance sociale entre le public de ces établissements et leurs éducateurs. Comme le note Rollin à propos de son enquête sociologique au sein de l'établissement dans lequel elle travaille en tant que professeur de français, « en milieu populaire, entre élève et professeure, la distance sociale comporte deux volets qui se mêlent : la 'race' et la 'classe'. En ce sens, les valeurs défendues par les élèves en classe sont à mettre en parallèle avec les valeurs supposées de la professeure » (Rollin, 2012). Son invitation à mettre en lien les attitudes des élèves avec celles des enseignants permet de poser un regard dynamique sur ce qui se joue en classe, de ne pas figer les propos des uns en masquant la présence des autres. Elle propose ainsi d'étudier « dans quelle mesure le rapport pédagogique et les perceptions des enseignant-e-s jouent un rôle dans les stratégies discursives des adolescent-e-s sur leurs propres sexualités. Si les adolescent-e-s élaborent des discours sur la sexualité à destination des personnels éducatifs, ces discours ne peuvent être étudiés séparément des représentations de ces derniers » (Rollin, 2012).

Rollin met au cœur de son analyse les réactions et propos des élèves sur la sexualité pour les comprendre au regard de l'attitude et des discours des enseignants. Je propose ici de faire l'inverse, c'est-à-dire de s'intéresser aux propos et attitudes des éducateurs, au regard de leur public. Il s'agit alors d'appréhender les effets de la distance sociale entre élèves et éducateurs sur les discours tenus par les adultes, et sur les interactions que ceux-ci produisent en classe.

3.1 La sexualité comme ligne de démarcation sociale et raciale

Au collège Voltairine de Cleyre, des séances de une à deux heures d'éducation à la vie affective et sexuelle sont organisées chaque année pour tous les niveaux¹. C'est un collège d'environ 300 élèves dont une cinquantaine d'élèves en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) et trois classes d'élèves malentendants. 75 % des élèves sont boursiers, et la principale de l'établissement précise en entretien

¹ Voir le détail du programme des séances en annexe.

qu'une partie des élèves est « d'origine étrangère » (des « populations d'Afrique noire – Guinée, Sénégal – et d'origine maghrébine »). C'est un établissement qui est marqué par une précarité du public dans un quartier situé en périphérie du centre de la métropole lilloise. C'est également un établissement « classé » : « On est ici dans un collège classé "zone violence" dans les années 1990, "zone sensible" ensuite, et l'année dernière on faisait partie des 105 établissements de France qui étaient les premiers à passer en ECLAIR », explique la principale.

Marie Thévenot est chef d'établissement du collège Voltairine de Cleyre depuis un an et demi au moment où je la rencontre. Blanche, d'une cinquantaine d'année, elle fait beaucoup référence pendant l'entretien à la distance sociale qui la sépare des élèves et de la population du quartier en général. L'éducation à la sexualité n'est ni son sujet de prédilection ni sa priorité mais elle soutient le travail des infirmières scolaires en la matière. Elle insiste beaucoup sur le rôle fondamental des médiatrices scolaires qui permettent de faire le lien entre l'établissement et le quartier : « Elles me racontent ce qui s'est passé dans le quartier... pourquoi il y a une effervescence dans le collège que je ne comprends pas moi-même. Et elles, elles connaissent bien le quartier, et comment les filles peuvent vivre ça. Mais moi c'est vrai que c'est à dix mille lieues de mes représentations ». Marie considère la distance sociale qui la sépare des élèves comme une entrave à la compréhension de ce qui se joue dans son établissement et des enjeux autour de la sexualité :

« Moi je lui disais [à Kenza, la médiatrice scolaire] que je ne comprenais pas ça, que cette fille soit réprimée par les autres, qu'elle ne puisse pas dire, qu'elle ait peur qu'on apprenne qu'elle est sortie avec untel... *Moi ça me paraît à dix mille lieues de ce que j'ai vécu au même âge.* Au point que je n'ai même pas les catégories pour comprendre comment c'est possible. A part si je me réfère à des représentations caricaturales de l'Islam, mais je pense que la clé n'est pas là. Même si parfois ils [les élèves] trouvent une façon de le formuler de ce côté-là, mais je crois que ça dépasse complètement ça. [...]

Mais vous voyez moi j'ai vraiment du mal... enfin évidemment quand il faut que je sanctionne je sais le faire, mais j'ai vraiment du mal à me représenter ce qui peut se passer dans leur tête, parce que *c'est une chose qui est tellement loin de ce que j'ai vécu, de ce que mes enfants vivent*. Je ne pense pas qu'on retrouve ça dans n'importe quel collège, et le fait qu'on soit dans ce quartier... Parce que *ce quartier, c'est quand même vingt-mille habitants, c'est comme une ville*. Donc il y a des logiques qui nous échappent. »¹

Marie parle avec simplicité et clairvoyance de la distance sociale qui sépare son milieu de classe moyenne supérieure du milieu et des expériences de vie des élèves, à tel point qu'elle doute de l'efficacité d'une éducation sexuelle porteuse de valeurs qu'elle identifie étrangères comme à celles des élèves :

« Tout le discours qu'on a sur le respect de l'autre, le fait qu'on est libre de faire ce qu'on veut avec son corps du moment qu'on ne porte pas atteinte, qu'on ne force pas l'autre, et qu'on est libre de son identité sexuelle, tout ce qu'on peut véhiculer nous dans notre façon de voir les choses, je pense qu'il y a un mur, que ça ne peut pas être entendu. C'est-à-dire qu'ils acceptent qu'on le dise devant eux mais je pense pas du tout qu'ils l'intègrent. Pour leur parler il faudrait peut-être tenir compte de ce qu'ils en pensent, mais je pense qu'on ne le sait pas nous-mêmes, ou on le sait de manière assez caricaturale et déformée, parce que c'est à l'occasion d'incidents, par exemple deux filles qui se tapent dessus... Mais une fois je crois, justement j'avais eu des filles qui s'étaient tapées dessus pour ça, et j'avais essayé de leur dire "mais vous n'avez pas le droit, elle a le droit de faire ce qu'elle veut" et c'est très difficile de discuter avec elles. Surtout qu'en général quand ça arrive dans mon bureau je suis plutôt là pour sanctionner et c'est pas trop avec moi qu'on discute mais... En tout cas je pense que dans un établissement comme le nôtre il faudrait

¹ Entretien avec Marie Thévenot, principale du collège Voltairine de Cleyre, janvier 2012, je souligne.

qu'on en sache plus sur leurs représentations de la chose pour vraiment "éduquer à" et pas seulement balancer notre prêt-à-penser qui est à mon avis à mille lieues de ce qu'ils vivent ».

La vision de Marie témoigne d'une division qu'elle opère entre un « eux », qui désigne le quartier, et un « nous » incarné par l'Éducation nationale – « tout ce qu'on peut véhiculer *nous* dans notre façon de voir les choses ». Ce « nous » recouvre une certaine vision du monde, en l'occurrence ici des normes et des valeurs dans le domaine de la sexualité énoncées dans les termes de la liberté : liberté de disposer de son corps dans les limites du consentement du partenaire, liberté de son orientation sexuelle. Plus qu'une vision du monde, ce « nous » renvoie à un milieu social qui se définit en négatif de l'évocation de ce « mur » que constitue pour Marie les élèves et leurs familles. La sexualité révèle une *ligne de démarcation* entre deux milieux pensés comme homogènes et opposés, incarnés géographiquement dans deux entités : l'école et le quartier.

Le collège est pensé comme une sorte d'enclave dans le quartier, vision que j'ai pu retrouver dans d'autres établissements au public similaire et de la part de personnels présentant les mêmes caractéristiques sociales que Marie. C'est le cas de la documentaliste Nathalie et d'Annabelle, professeur de mathématiques, toutes deux blanches et de classe moyenne, qui animent ensemble une séance d'éducation à la vie affective et sexuelle au collège Rosalind Franklin classé ECLAIR au moment de mon observation. Au debriefing après la séance, je m'aperçois que cette séance a révélé des choses pour les deux animatrices : elles ne s'étaient pas rendu compte à quel point les relations entre les filles et les garçons étaient difficiles au sein de ce collège. Elles en sont catastrophées, surtout la professeur de mathématiques qui propose d'inscrire sur la feuille de bilan que la séance était d'une certaine façon « violente » pour les animatrices : « que faire de tous ces propos maintenant ? », s'interroge-t-elle. Elles sont atterrées de la situation et se chargent de la lourde responsabilité d'être « le dernier rempart » dans lequel il peut y avoir du changement. Ce dernier rempart c'est l'enceinte du collège, « le seul lieu de mixité » pour les jeunes dans le quartier, affirme Nathalie. La violence des

situations quotidiennes vécues par les filles se retrouve épinglée sur une spécificité du lieu : le quartier. Les problématiques liées à la sexualité et à l'égalité fille/garçon opèrent ainsi une ligne de démarcation géographique et sociale entre un « eux » incarné par le quartier et ses habitants, et un « nous » représenté par l'établissement scolaire et son personnel. La sexualité, et ici plus spécifiquement les rapports entre les sexes, est un marqueur de distinction, une « ligne de démarcation » entre catégories sociales et raciales (Clair, 2012).

Je propose d'analyser ici deux formes dans lesquelles se manifeste cette démarcation. Il s'agit, toujours en gardant la focale sur les discours des éducateurs, de voir comment leurs interprétations des propos ou comportements des élèves en séance d'éducation sexuelle sont modelés par des prismes culturalistes mettant en jeu à la fois des rapports de classes et des rapports de races.

Le premier exemple concerne l'interprétation du mutisme de certaines jeunes filles racisées arabes qui refusent de participer voire se montre ostensiblement hostiles à la tenue d'une séance d'éducation sexuelle. Le second exemple concerne également les jeunes filles, cette fois-ci à propos de leur préoccupation autour de la virginité.

- Le silence des filles

Lors de la première demi-heure de la séance animée par Nathalie et Annabelle au collège Rosalind Franklin dans un groupe mixte d'élèves de troisième, les filles refusent de parler alors que les garçons sont plutôt à l'aise (cf. encadré). C'est presque systématiquement le cas dans des configurations où le groupe est mixte.

Notes de terrain
Collège Rosalind Franklin,
groupe de 3^{ème} mixte, mars 2012

- Configuration du groupe

Il y a 7 élèves de 3^{ème} : 4 filles de 15 ans, 3 garçons de 15, 14 et 14 ans. La majorité des élèves du groupe est racisée arabe. Les deux intervenantes sont blanches : il s'agit de Nathalie, la documentaliste, et Annabelle, la professeure de mathématique.

- Attitudes des filles

Jambes croisées, sac sur les genoux, elles restent silencieuses pendant au moins une demi-heure. Puis, deux d'entre elles vont finalement participer au fur et à mesure. Une autre se contentera de quelques commentaires, et la quatrième restera muette tout le long. Elles montrent clairement leur hostilité à parler de sexualité (mutisme, position corporelle). Elles sont sur la défensive : corporellement, elles se tiennent toutes en retrait, Sarah a la tête à moitié fourrée dans son écharpe. Dorine ponctue la séance d'interventions qui se veulent perturbatrices : chaque fois qu'un post-it se décolle du mur, elle crie « il est tombé madame ! », mais ne participe pas aux discussions.

- Attitudes des garçons

Les garçons au contraire parlent dès le début de la séance, sont corporellement plus à l'aise sur leur chaise (jambes écartées, s'approprient plus l'espace). Cela restera le cas jusqu'à la fin.

- Attitudes des élèves entre eux

Au début, échange simplement avec les animatrices. Puis les langues se délient et ils finissent par dialoguer entre eux en se répondant.

- Attitudes des élèves par rapport aux adultes

Sarah fait souvent des remarques sur un ton ironique : « ah bah oui bien sûr, si on me voit avec un garçon il va rien m'arriver ! ». Au fur et à mesure de la séance, les échanges avec les adultes prennent finalement une forme « inversée » où ce sont les élèves qui expliquent comment ça se passe, quelles sont les règles, et les animatrices qui posent les questions.

Dans les réactions de Sarah, il me semble lire dans ses intonations irritées toute la distance de classe qui existe entre les animatrices et elle. Son ton ironique est une prise de distance avec les propos des intervenantes. Quand elle dit « bien sûr, il ne va rien m'arriver si on me voit avec un garçon ! », c'est tout le contraire qu'elle signifie par cette affirmation contraire à son expérience. Entre les animatrices et les élèves, il n'y pas qu'une différence de génération : il y a toute une distance sociale qui fait qu'elles n'ont pas les codes pour saisir les enjeux de la vie affective et sexuelle des jeunes qu'elles ont en face d'elles. Et cette distance se transforme en « démarcation » lorsqu'elle se retrouve mobilisée par les intervenantes en tant que catégorie figeant les élèves dans une altérité irrémédiable qui devient la source d'explication des comportements des élèves. En entretien, Nathalie revient ainsi sur le mutisme des filles lors de cette séance en utilisant la catégorie « d'enfants musulmans » pour expliquer leur silence :

Nathalie : « Les enfants musulmans ne doivent pas montrer qu'ils s'intéressent à la sexualité, il ne faut pas en parler. [...] Au début il faut qu'ils montrent aux autres qu'ils ne s'intéressent pas à la sexualité. S'autoriser une parole libre, c'était un enjeu de départ. Et des fois on n'y arrivait pas, on mettait 1h, trois quarts d'heure à déclencher, à ce qu'il y ait une confiance qui s'installe. Des fois il y avait des leaders d'opinion tellement fort que c'était eux qui menaient la danse. C'est la sexualité en générale qui est quasi interdite. Et c'est aussi toute la défiance de cette communauté par rapport à l'Occident. Je sais pas si ça a un rapport direct mais je pense que si, il y a une certaine défiance de certains musulmans intégristes par rapport à ce qu'on enseigne à l'école, surtout sur la sexualité. »

La religion est mobilisée par Nathalie pour expliquer le comportement des élèves racisés arabes, alors même que cette dimension religieuse n'est pas présente dans le discours des élèves qui utilisent de leur côté la notion de « quartier ». Ce mot est en effet amené par les élèves et est répété à plusieurs reprises pendant la séance. Il vient cependant assez tard dans la discussion mais une fois qu'il est prononcé tout ne tourne plus qu'autour de ça. Nathalie leur demande d'explicitier ce qu'ils entendent par là: « les cousins, les voisins », explique Sarah. Pourtant, dans l'entretien rétrospectif, Nathalie mobilise la religion pour expliquer le refus de parler, qu'elle généralise à « la défiance de cette communauté par rapport à l'Occident ». Pour l'infirmière scolaire qui travaille dans le même établissement, ce n'est pas la religion mais l'origine « maghrébine » qui explique le silence des filles :

Aurore : « Est-ce qu'il y a des thèmes qui sont plus difficiles à aborder que d'autres ? Soit de leur côté, ou pour vous des choses qui vous semblent... »

Jeanne : « Moi je pense que si jamais on devait vraiment aborder la relation sexuelle, je pense que là pour les filles... C'est toujours pareil, je vous disais tout à l'heure on est sur une population maghrébine donc il y a beaucoup de

pudeur de la part des filles qui savent très bien qu'elles ne peuvent pas, qu'elles n'ont pas le droit. Les filles parlent souvent de leur virginité. Ce n'est pas difficile pour moi de leur en parler mais je sens que pour elle c'est vraiment un questionnement ou quelque chose sur lequel elles n'ont pas le choix »¹.

Jeanne et Nathalie se rattachent toutes deux à des catégories relatives à la culture étrangère (« maghrébine » pour Jeanne) ou religieuse (les « enfants musulmans » pour Nathalie) pour expliquer le mutisme de certains élèves, et plus particulièrement des jeunes filles racisées arabes. Or les observations des séances en mixité fille/garçon montrent que quelques soient les caractéristiques sociales des groupes (âge, race, classe), les filles parlent toujours moins que les garçons. L'attention des intervenantes se focalisent cependant sur le mutisme de certaines jeunes filles, interprété comme le résultat d'une pression familiale et culturelle particulière.

Rollin observe des schèmes d'interprétations similaires dans son enquête au sein du collège dans lequel elle travaille : l'absence de couples d'amoureux au sein de l'établissement est analysée « comme étant le résultat d'un climat et d'une 'culture' n'autorisant pas la liberté sexuelle des individus » (Rollin, 2012). A ce propos, elle note comment le prisme mobilisé par ses collègues est révélateur de la distance sociale qui les sépare du milieu social des élèves :

« Si ces propos sont formulés comme des inquiétudes légitimes et bienveillantes, ils révèlent un processus de normalisation des mœurs et une forme de 'surveillance' qui tient à la mobilisation – souvent inconsciente – de stéréotypes concernant ces jeunes filles d'origine migratoire, qui seraient par 'culture' plus opprimées que toutes les autres filles de la société (Guénif Souilamas, 2000 ; Le Prévost, 2009 ; Plateau, 2009). Il ne s'agit pas de nier l'existence de situations où les adolescentes voient leur liberté

¹ Entretien avec Jeanne Dracque, infirmière scolaire au collège Rosalind Franklin et à l'école primaire Rosa Bonheur.

restreinte par leurs familles mais il semble que les enseignant-e-s repèrent plus ces situations quand il s'agit d'enfants qui viennent de familles socialement stigmatisées, étiquetées comme des familles ne respectant pas les normes d'émancipation des individus, ce qui est propre à la morale de classe moyenne qui caractérise le milieu des enseignant-e-s » (Rollin, 2012).

Le silence des jeunes filles racisées arabes n'est pas repéré ni interprété de la même manière que celui de jeunes filles blanches : quand les unes sont perçues comme opprimées par leur culture supposée, les autres sont simplement timides.

- La virginité

Un deuxième élément témoigne de la démarcation qu'opère la sexualité entre un « eux » et un « nous » distingués socialement et racialement. Il s'agit de l'interprétation par les éducatrices de la préoccupation de la virginité chez certaines jeunes filles racisées arabes.

Nathalie perçoit cette préoccupation par le prisme culturel de la religion musulmane : « Comme j'avais beaucoup de public maghrébin et que *leur morale* par rapport à la sexualité est très conditionnée au mariage, à la virginité tout ça, moi j'étais là, et tout ce qu'on pouvait se dire pouvait aussi bien s'appliquer dans *le cadre de la religion musulmane* que dans le cadre des relations sexuelles occidentales. C'était entendable par tout le monde, tout le monde pouvait prendre ce qu'il avait envie en fonction de ses propres valeurs. Je faisais attention de ne pas critiquer ou de ne pas remettre en cause les filles qui choisissaient d'être vierges au mariage. C'est leur choix. [*se ravisant*] Enfin c'est leur choix... Mais c'est leur choix. [...] Si les filles choisissent de respecter les valeurs et les normes de leurs parents, c'est un choix, elles ont le droit »¹.

¹ Entretien avec Nathalie Masson, documentaliste au collège R. Franklin et formatrice en éducation à la sexualité au niveau académique, mai 2014.

La morale sexuelle musulmane est ici définie en dehors de ce que Nathalie nomme « le cadre des relations sexuelles occidentales ». La première serait particulièrement marquée par les normes du mariage et de la virginité. L'infirmière scolaire atteste de la même vision : pour elle, les jeunes « maghrébines » sont particulièrement préoccupées par leur virginité : « c'est vraiment un questionnement ou quelque chose sur lequel elles n'ont pas le choix ». L'unique prisme de compréhension mobilisé est ainsi celui de la religion musulmane. Les rapports sociaux de sexes et l'asymétrie¹ des filles et des garçons concernant la norme de la virginité disparaît sous le poids de la religion musulmane. Un « eux » et un « nous » se dessinent dans cette vision qui rend *étrangère* l'injonction à la virginité adressée aux filles. L'affirmation d'une altérité fondamentale entre pourtant en contradiction avec le rapprochement que fait Nathalie en entretien entre sa propre éducation sexuelle et celles des jeunes filles perçues comme musulmanes.

Aurore : « Et ça tu dirais que c'est une difficulté, le fait intervenir auprès de personnes qui ont une religion, ici la religion musulmane, est-ce que ça peut être compliqué pour toi qui as été élevé dans une autre religion ? »

Nathalie : « Curieusement, je te disais au début que j'ai eu une éducation catholique traditionnelle, et curieusement je me sens très proche de cette culture musulmane parce que j'ai eu la même éducation. [...] Pour mes parents il n'était pas question... Toute ma vie amoureuse et sexuelle a été clandestine dans ma jeunesse. Il n'était pas question que je dise que j'ai un petit copain etc. Je me suis prise des baffes, une seule fois il y a un gars qui a eu le malheur d'appeler chez moi, je l'ai senti passer... Donc non, ça ne me

¹ La virginité n'a pas la même valeur sociale pour les filles et pour les garçons : valorisées pour les premières, elle peut au contraire se transformer en stigmaté pour les garçons - « puceaux » est d'ailleurs une insulte que s'adresse entre eux les jeunes garçons. Le stigmaté de « pute » qui pèse sur la réputation des filles révèle *a contrario* cette norme de la virginité qui témoigne de la différenciation des injonctions adressées aux filles et aux garçons en matière de comportements sexuels.

gêne pas tant que ça parce que finalement j'ai vécu la même chose : la virginité avant le mariage, on me surveillait. Je suis allée à une boum en CM2 et j'ai dit naïvement qu'on avait un peu dansé et je n'ai plus jamais eu le droit d'aller à une boum. J'suis allée clandestinement... La peur que je sois enceinte, la peur que je sois, comme disait mon père, une salope ou une traînée, était très présente »

Le rapprochement que dresse Nathalie entre son éducation sexuelle catholique et l'injonction à la virginité dans la religion musulmane se traduit dans une comparaison qui n'efface pas l'altérité fondamentale. En effet, la communauté d'expériences mise en avant par Nathalie ne se traduit pas dans un schème d'interprétation commun, elle sert au contraire à affirmer une démarcation temporelle, celle d'un retard culturel qui distingue des « étrangers du dedans ». Cette démarcation s'inscrit dans un contexte post-colonial décrit par Isabelle Clair, un contexte qui « fait des pays d'origine, réels ou imaginés, de ces populations, des repoussoirs dont le rapport supposé à la sexualité et à l'égalité entre les sexes est érigé comme l'indicateur par excellence d'un éternel "retard" civilisationnel par rapport à "l'Occident" » (Clair, 2012).

Dans cette configuration, le « eux » et le « nous » se traduit dans une confrontation de systèmes de valeurs entre l'École et le quartier traversées par les frontières raciales et de classe, décrits comme deux mondes étrangers par la chef d'établissement de Voltairine de Cleyre :

« Ici c'est vraiment des vrais quartiers dans le sens où... enfin je veux dire des franges de la population française qui ne vivent plus dans le même monde – enfin "plus", je ne sais pas, peut-être qu'il n'y ont jamais vécu ».

La sexualité est l'un des marqueurs de cette démarcation sociale et raciale entre deux « mondes » qui se font face dans la salle de classe.

3.2 Les effets de la distance sociale : l'incompréhension

Le rapport entre les intervenantes et les élèves est entravé par la distance sociale que ne manque pas de relever les élèves de quatrième d'une classe de Voltairine de Cleyre lorsqu'ils voient arriver devant eux Solène, conseillère conjugale et familiale blanche d'une quarantaine d'années :

« J'ai fait une classe de quatrième [à Voltairine de Cleyre], je me suis retrouvée... On était 14 je crois, et ça a commencé comme ça d'entrée de jeu : ils ont commencé à me dire “mais qu'est-ce que vous faites là?”. J'étais la seule française¹, [d'un ton amusé] même l'infirmière était maghrébine, et ils m'ont dit ça avec une certaine provoc' ».

Solène me relate cette anecdote lors d'un entretien. La distance qu'elle me décrit m'était déjà apparue sur le terrain dans ce même collège lors de mes observations en classe. C'était en juin 2012, alors que je réalisais une de mes premières observations en classe de 4^{ème} SEGPA au collège Voltairine de Cleyre. La séance est animée par Blandine, conseillère conjugale et familiale dans un centre de planification du quartier. Elle a suivi la formation de *Couples et familles* et est intervenue pendant quelques temps avec l'association. Elle est maintenant depuis plusieurs années en CDI dans ce centre de planification, et elle intervient au collège Voltairine de Cleyre depuis 2007. Elle a une cinquantaine d'année, elle est habillée de façon sobre mais élégante. Elle est blanche.

¹ Solène utilise la catégorie « française » en l'opposant à la catégorie « maghrébine » pour désigner des rapports de races qu'elle n'ose pas nommer explicitement : les catégories sous-jacentes sont celles de « blanc » et d'« arabe ». Cet extrait d'entretien fait l'objet d'un développement ultérieur à propos du « nationalisme » qui caractérise certains positionnements et discours sur la sexualité et qui construisent les « maghrébins » comme des non-français, des étrangers (cf. chapitre suivant).

Notes de terrain
Collège Voltairine de Cleyre, 4^{ème} SEGPA
groupe non-mixte fille, juin 2012

En début de séance, il y a beaucoup de rires, voire des explosions de rire et des fou-rires. Puis vient ensuite le silence. Les regards vers le sol, Imane qui pose sa tête sur sa doudoune rose qu'elle a plié comme un oreiller en s'appuyant sur l'épaule de sa voisine, Noémie qui joue avec le dossier d'une chaise vide... Claire n'ouvre quasiment pas la bouche. Noémie est celle qui est la moins silencieuse, avec sa voisine Imane qui lance un mot par ci par là. Aminata est celle qui rit le plus souvent, entraînant ses camarades avec elle.

Blandine est assise face aux quatre élèves. Elle commence par poser un cadre pour la séance.

« Le respect. A votre avis, comment on se respecte ? »

Les élèves proposent plusieurs règles qui font écho au cadre scolaire et aux feuilles accrochées en haut du tableau blanc, listant les devoirs de l'élève et les interdictions... « On lève le doigt » dit Noémie. « On crie pas » dit Imane. « On interpelle pas » continue une autre. Ce n'est apparemment pas les réponses que Blandine attendait : « moi, je n'interviens pas comme un prof » dit-elle. « Vous n'avez pas à lever la main. Une façon de se respecter, c'est de ne pas intervenir à la place de quelqu'un, car on n'est pas dans sa tête » explique-t-elle.

Vient la deuxième règle importante : la confidentialité. « Ce qui est dit ici reste ici. On peut en parler après avec ses copines, mais on ne va pas dire "elle, elle a posé telle question, etc". On est d'accord pour la confidentialité ? ». Toutes disent oui.

Le cadre posé, la séance peut commencer. « J'ai vu tout à l'heure que vous riez » (Aminata rie encore de temps en temps). « Pourquoi le rire ? » leur demande-t-elle, en regardant plus spécifiquement Aminata. Noémie : « on rit pas ». S'en suit un silence. « C'est soit le rire, soit le silence ! » dit Blandine. Les élèves ne réagissent pas.

« Alors, c'est quoi la vie affective et sexuelle... »

Les filles se remettent à rire.

« Tout à l'heure, Noémie a demandé "c'est quoi la vie affective et sexuelle"... Alors, c'est quoi ? »

Elles ne répondent pas. Imane finit par proposer « vie personnelle ». Blandine ignore sa réponse, et guide les élèves en posant une question plus précise :

« Mais il y a quoi dans "affective" ? »

« Affect » finit par répondre Aminata.

« Oui ! Et c'est quoi l'affect ? »...

« On sait pas ! » dit Noémie, avec un ton un peu exaspéré.

« C'est quand on est sale » propose Imane.

« Non ! » dit Blandine

« C'est les microbes » dit Claire.

« Non ! » Elle se lève pour aller écrire le mot "affection" au tableau.

« On sait pas ! » répète Noémie, toujours exaspéré.

Blandine finit par poser une autre question pour les aiguiller vers la bonne réponse :

« Qu'est-ce qu'on peut ressentir envers sa famille ? »

« Rien » dit Noémie.

« Bon d'accord... alors envers ses amis ? »

« Rien » répète Noémie.

« Qu'est-ce que vous connaissez comme sentiment ? » finit par demander Blandine.

Sa question provoque le silence. Puis finalement :

« Etre ami » dit Imane.

« Aimer » ajoute Aminata.

« Eh bien avoir de l'affection pour quelqu'un, c'est ressentir quelque chose pour cette personne. On peut avoir une vie affective avec sa famille, avec ses amis, avec son amoureux, son mari (ou pas car on n'est pas obligé de se marier), puis plus tard ses enfants... Alors, maintenant, quand on parle de "vie affective et sexuelle", qu'est-ce qu'on entend dans "sexuelle" ? »

Silence.

« La sexualité, c'est quoi, vous savez non ? »

Silence.

« La sexualité, c'est tout ce qu'on peut faire avec son sexe »

Les filles éclatent de rire (à telle point que l'infirmière, l'intervenante et moi-même sourions aussi).

« Allez-y, riez un bon coup comme ça après c'est fait !... Bon. Avec son copain, on fait quoi ? » demande Blandine quand les rires se sont calmés.

« On joue aux billes » répond Noémie.

« Moi je dis qu'on va faire l'amour » dit Blandine, ignorant la réponse provocante de Noémie.

Les filles restent muettes.

« Vous avez décidé de ne rien dire ? »

Blandine commence vraiment à être embêtée de ne pas réussir à "faire prendre" cette séance. Sous son calme apparent et ses sourires encourageants, je la sens de plus en plus mal à l'aise face à ces longs silences ponctués de rires ou de réponses qui s'apparentent à de la moquerie. Elle me jette parfois des regards, ce qui montre qu'elle n'est pas dedans, auquel cas ma présence serait oubliée ; elle me voit en spectatrice de son échec.

Les filles sont très distantes par rapport à l'intervenante. Cette distance s'incarne à la fois dans leurs réactions (rires, silences), dans leur discours (Noémie dit à deux reprises « on n'a pas envie de parler »), dans leur attitude corporelle (regarder ailleurs ou avoir le regard baissé pour montrer la fermeture au dialogue). Il y a par moment des provocations ostensibles : Imane qui montre son ennui lorsqu'elle repose sa tête sur l'épaule de sa voisine, Noémie qui joue avec la chaise vide d'à côté, la laissant parfois retomber brusquement sur le sol. Noémie encore, qui répond « on joue aux billes ! » à la question de l'intervenante « avec son copain on fait quoi ? »... A la fin de la séance, la porte de la salle de classe à peine passée, l'une d'elles s'écrie « c'est du n'importe quoi ! ». Aucune connivence ne s'instaure pendant la séance. L'intervenante se retrouve face à un mur. Rires, soupirs, refus ostensibles de parler... Les conditions me semblaient pourtant propices à la discussion : il s'agit d'un temps en non-mixité et en très petit groupe – il y a seulement quatre filles âgées de 14 et 15 ans. Deux d'entre elles sont racialisées, Aminata et Imane, les deux autres passent pour blanches (Noémie et Claire). Noémie parle avec un accent associé aux classes populaires et emploie des mots d'argot. Malgré le faible effectif et la non-mixité – deux facteurs qui sont en général plus propices à la paroles des filles – la séance est une impasse.

La distance se manifeste également dans l'incompréhension entre élèves et intervenante, d'un côté comme de l'autre : les élèves ne savent pas ce que veut dire l'intervenante quand elle parle d'« affection » (elles confondent avec « infection ») ; les quelques fois où Noémie prend la parole, elle utilise parfois des mots d'argot que l'intervenante ne comprend pas.

C'est une de mes premières observations en classe et je m'interroge d'emblée sur les effets de cette distance, qui m'était déjà apparue en formation¹, entre les positions sociales des intervenantes et les publics auprès desquels elles interviennent.

¹ Voir le développement sur la présentation du terrain : Partie 3 / chapitre liminaire.

Dans le debriefing après la séance, Blandine explique l'échec de la séance par la « gêne » des filles à parler de sexualité. Pourtant, il existe dans ce même établissement un espace où la parole sur la sexualité est plus fluide : le bureau de Kenza, la médiatrice scolaire.

Kenza a 35 ans et travaille en tant que médiatrice scolaire pour une entreprise à caractère associatif spécialisée dans la médiation sociale en zone urbaine sensible et/ou au sein d'établissements faisant partie du dispositif ECLAIR. C'est à ce titre qu'elle a été embauchée à temps plein en tant que « correspondante réseau éducatif » au collège Voltairine de Cleyre depuis un an. Elle organise des sorties et des activités avec les élèves, dispose d'un bureau où elle peut accueillir les élèves qui souhaitent lui parler de problèmes ou de difficultés qu'ils et elles rencontrent dans leur vie scolaire. Elle n'est pas chargée de faire de l'éducation à la sexualité car ce sont les infirmières scolaires qui en ont officiellement la mission. Et pourtant, contrairement aux infirmières, Kenza est très souvent sollicitée sur ce sujet par les élèves en général et par les jeunes filles musulmanes en particulier.

La position particulière de Kenza explique en partie le fait qu'elle soit choisie comme confidente par des élèves musulmanes du collège. En effet, Kenza se décrit comme « métisse », née d'un père algérien et d'une mère française, et est identifiée par les élèves comme une musulmane, bien qu'elle ne le soit pas. Cela crée en tout cas une facilité d'approche dont ne bénéficie pas les infirmières scolaires et intervenantes en éducation à la sexualité, blanches et non musulmanes. Kenza utilise souvent le « nous » pour s'inclure dans une identité maghrébine qu'elle a connue par son éducation : « Nous c'était très tabou, on gardait ça pour nous, puis on avait ce souci, ce même souci : rester vierge jusqu'au mariage. Je dois dire que c'est pour ça que je les comprends. J'ai eu les mêmes questionnements ». Elle maîtrise également les « codes » et le langage du « quartier » :

« Dans les codes du quartier, on ne déshonore pas une fille. On ne sort pas avec les filles du quartier. Surtout quand les filles ont un grand frère. Quand

elle a pas de grand frère, c'est bon, tu peux y aller. D'ailleurs les nouveaux termes maintenant on dit que les filles qui couchent c'est des "touilles" ».

D'après Kenza, certaines jeunes filles se tournent plus facilement vers elle par identification :

Kenza : « Quelque part il y a du mimétisme, et puis elles se projettent aussi. Il y a une éducatrice qui est là depuis plus longtemps que moi, moi ça fait un an que je suis là. Elles me disent des choses qu'elles ne disent pas à elle ».

Aurore : « Elle est blanche ? »

Kenza : « Oui, elle s'appelle S.Martin. Même si elle travaille sur le quartier etc, elle a la casquette... Elle connaît bien les gens, ils lui disent certaines choses, mais il y a des choses qu'ils ne vont pas lui dire. Ils me disent "toi tu sais"... Même une gamine elle me dit... Je lui explique que tout ce qu'elle va me dire ici, c'est "secret professionnel" : "tout ce que tu me dis ici, je le garde pour moi, sauf en cas de danger" – donc je mets toujours le cadre. Et elle me répond : "t'es sure hein tu vas pas le dire ? Jure sur le Coran !". "Mais je suis pas musulmane ma puce, et j'ai pas à jurer, tu peux me faire confiance" ».

L'anecdote qu'elle raconte sur le secret professionnel est révélatrice des enjeux d'identifications sociales sur lesquels peuvent se fonder la confiance entre élèves et éducateurs. La plus grande proximité sociale entre Kenza et cette élève qui lui demande de « jurer sur le Coran » témoigne du fait que la confiance et le dialogue s'établissent plus facilement dans ce cas sur le partage supposé de codes culturels que sur l'éthique professionnelle du secret auquel est tenue la médiatrice scolaire ou l'infirmière : la proximité sociale reconfigure ici les espaces de paroles autour de la sexualité. Le bureau de la médiatrice scolaire devient plus propice à la parole des jeunes filles musulmanes que l'infirmerie scolaire ou la séance d'éducation sexuelle.

Au regard de cet espace de parole avec Kenza, le rire et le silence des jeunes filles lors de la séance animée par Blandine dans ce même établissement ne peuvent simplement être compris comme de la gêne : le silence est un refus, le rire est un affront face au cadre de confiance souhaitée par une intervenante qui ne parvient pas à désamorcer la distance sociale qui la sépare de son public, et qui engendre une incompréhension mutuelle, menant la séance à un échec.

3.3 Paternalisme et discours moralisateurs : « leur apporter un peu de norme »

Un autre effet de la distance sociale se manifeste dans les formes de discours adressés aux élèves. Du mépris de classe à une forme de bienveillance moralisatrice, les intentions sont diverses mais se rejoignent dans une contradiction : celle de ne pas vouloir imposer de valeur tout en étant souvent inconsciemment porteuses de normes qui hiérarchisent les comportements sexuels.

- Mépris de classe

Élise et Claudine sont infirmières scolaires au collège Paule Minck, un établissement ECLAIR situé en périphérie d'une ville pauvre du Nord-Pas-de-Calais. Élise a la quarantaine, Claudine la cinquantaine. Elles sont blanches, de classe moyenne. Élise est arrivée il y a un peu plus d'un an au collège Paule Minck. Elle a suivi la formation académique d'éducation à la sexualité. Claudine est ici depuis 6 ans. Elle n'est pas formée sur l'éducation à la sexualité mais a suivi une formation de deux jours et demi financée par la ville sur la prévention des abus sexuels.

La distance sociale entre les infirmières et leur public se manifeste dans une forme de mépris ouvertement exprimé pendant l'entretien. Au sujet de la contraception par exemple, Claudine affirme que « la pilule, c'est trop compliqué pour eux, mieux vaut leur coller un implant ». La posture de domination apparaît explicitement dans cette affirmation qui dénie la capacité de la patiente à choisir son mode de contraception, donnant lieu à une forme d'infantilisation.

L'autre forme d'expression de la distance sociale se retrouve dans le fait d'être « choquée » par les propos des élèves :

« Je leur demande si elles sont parfois confrontées à des questions religieuses sur la sexualité. Elles me disent qu'ici c'est un collège de petits blancs. Claudine me dit que dans un établissement où elle travaillait avant, un lycée professionnel, il y avait beaucoup de musulmans qui avaient des pratiques particulières par rapport à la virginité. Mais qu'ici il n'y a que des blancs. [...] Je relance sur la religion en demandant s'il y a des personnes catholiques dans l'établissement. Claudine rit en me disant qu'ils n'ont aucune morale judéo-chrétienne, que c'est plutôt elle qui en aurait. Elle me dit, de façon choquée, qu'ils n'ont pas de tabous, qu'ils n'ont pas conscience de l'intimité, qu'ils parlent très librement. Elle est choquée que des enfants regardent l'émission de télé Babyboom¹ sur les accouchements, et qu'après ils posent des questions en classe comme : est-ce que c'est vrai que la maman fait caca sur son bébé en accouchant ? Élise va dans son sens et se demande quelles limites ils ont chez eux. Elles déplorent toutes deux un manque d'éducation des jeunes du collège, qui traîneraient dans les rues, regarderaient la télé trop tard et mangeraient mal. Claudine dit : "il faut qu'on laisse nos valeurs chez nous..." mais ajoute aussitôt après : "on peut quand même leur apporter un peu de norme" »²

La conclusion de Claudine traduit une tension dans sa posture d'éducatrice entre le non-jugement (laisser nos valeurs chez nous) et la transmission de « normes » à des élèves dont les choix ou les façons de vivre la « choquent ».

¹ Il s'agit d'une émission de télé-réalité qui filme le quotidien d'une maternité.

² Entretien avec Élise et Claudine, infirmières scolaires au collège Paule Minck, établissement ECLAIR, décembre 2014. L'entretien n'est pas enregistré et dure une heure. Il s'agit ici de ma prise de notes, mise en forme suite à l'entretien en respectant leurs mots.

Je propose ici de développer deux exemples de normes relatives à la sexualité qui sont traversées par les rapports sociaux de classe : le premier concerne la maternité, le second le féminisme.

- La norme de la maternité

Pour la plupart des éducateurs intervenant en éducation à la sexualité, la figure de l'adolescente enceinte est une figure de victime, une situation malheureuse à empêcher¹. C'est le cas pour Paola, professeur d'espagnol de 35 ans qui s'est inscrite à la formation académique suite à un cas de grossesse d'une de ses élèves. Elle travaille dans un établissement où elle décrit la population comme étant en majorité précaire, et se situe pour sa part dans la classe moyenne.

« J'ai une élève qui avait 14 ans et qui est tombée enceinte en même temps que moi. Et ça m'avait chamboulé parce que je l'ai vu venir, mais trop tard. Et je m'en veux encore, c'était une élève à moi en quatrième, j'étais son professeur principal. Elle avait une vie familiale, un désastre, le père en tête, la mère une paumée du Nord, tu vois un peu la misère sociale dans le Nord, c'était une fille issue d'un milieu catastrophe total. Elle était chétive, malade, et plus petite elle avait vécu tous les sévices possibles. J'essaie de la récupérer petit à petit, de lui faire prendre confiance en elle à 13 ans et demi, et là elle tombe sur un connard qui a 20 ans, elle lui offre sa virginité et ping elle se retrouve enceinte. Et ça s'est passé pendant les vacances. Avant de partir j'ai eu une espèce de... J'essaie de parler mais comment lui parler... Et j'apprends ça. Et ça, ça m'a chamboulé, ma fille et sa fille ont sept ans maintenant donc ça fait 8 ans et là je me suis dit c'est pas possible. C'est de la chair à canon qu'on a ici, c'est inadmissible, c'est intolérable, au XXI^e siècle, on n'est pas Sainte Thérèse, un chat c'est un chat, il faut parler. Et moi personnellement ça

¹ Pour le rôle des formations et des guides en éducation à la sexualité dans la construction de la figure de la « mère-adolescente », voir Partie 1 Chapitre 2 : « 3.2 Classes sociales et contrôle de l'accès à la maternité ».

m'a vraiment traumatisé parce que je me suis dit pauvre enfant. [...] Je préfère éviter une grossesse à quelqu'un, plutôt qu'elle me récite un verbe au présent. Je me dis que je suis plus efficace comme ça » (Paola, professeur d'espagnol, participante à la formation académique sur l'éducation à la sexualité).

Sans savoir si l'enfant était désiré¹ par la jeune fille ou non, ce qui ressort du rapport de Paola à la grossesse adolescente est sa volonté de les *éviter*. Elle pense son rôle d'intervenante en éducation sexuelle dans une optique de justice sociale et son indignation, aux accents paternalistes, est sincère. Les convictions de Paola se confrontent à d'autres rapports à la maternité qui sont étrangers à son milieu social, et qu'elle perçoit comme le résultat d'une éducation familiale propre aux classes populaires :

« On essaye que dans le cadre scolaire les grossesses n'arrivent pas. Après c'est vrai qu'on est entouré, dans toutes les barres qui nous entourent, on voit des filles qui étaient au collège ici et qui ont déjà trois enfants et qui ont à peine 20 ans, mais bon on peut pas aller au-delà de leur éducation non plus. Si les mères les ont eues à 15 ans, il y a des familles où c'est presque une norme d'avoir un enfant à 15 ans. »

Si Paola exprime une inquiétude aux attentions bienveillantes envers les jeunes filles se retrouvant maman trop tôt à son goût, ses propos sont dans un même mouvement témoins d'une volonté inconsciente de normalisation, une volonté d'influencer les parcours de vie des jeunes filles de classe populaire dont le rapport à la maternité est jugé trop précoce. Se dessine en contrepoint l'idéal de la « bonne » maternité : une maternité programmée comme une étape survenant après les études, voire après l'entrée dans la vie active.

¹ L'enquête de Bajos, Durand et Ferrand en 2004 révèle que moins de 5% des mères de moins de 20 ans déclarent la naissance de leur enfant comme non désirée.

Dans une trajectoire socialement légitime, la maternité ne peut être l'accomplissement que d'une femme adulte, idéalement à un âge où celle-ci est indépendante de ses parents et si possible autonome financièrement, c'est-à-dire qu'elle doit avoir quitté le foyer familial, s'être insérée professionnellement et s'être installée en couple hétérosexuel stable. L'enfant est censé venir couronner ce parcours pour accomplir un « désir d'enfant » commun aux deux partenaires. Anne Daguerre voit dans ces différentes étapes qui balisent cette trajectoire idéale, autant de « rites de passage ». Tout ce cheminement témoigne selon elle « de cette volonté de maîtrise de la procréation dans le cadre d'un "projet" d'enfant. Or les grossesses adolescentes sont en contradiction totale avec cette séquence temporelle. » (Daguerre, 2010 : 96).

Dans son analyses des discours sur la grossesse adolescente, Charlotte Le Van souligne qu'elle est « tour à tour synonyme d'isolement social, de difficultés psychoaffectives ou socio-émotionnelles, de conditions de vie et d'hygiène défailantes, d'inadaptation sociale, de dislocation des liens familiaux et scolaires, de monoparentalité, d'incapacité professionnelle, de problème de logement, d'absence de ressources financières, ou encore de maltraitance et d'infanticide. En bref, elle est désignée comme un handicap social supplémentaire, voire renvoyée au registre du "pathologique"... » (Le Van, 2006 : 226). La figure de la mère adolescente s'inscrit en contrepoint de la norme de la maternité adulte qui structure les mœurs des classes moyennes et supérieures.

- L'injonction au féminisme

Au collège Rosalind Franklin, Nathalie la documentaliste organise en plus des séances d'éducation à la sexualité des temps de discussion entre filles qu'elle a appelé « café nanas » : une fois par mois le midi un groupe de filles se réunit pour parler des relations filles/garçons. L'initiative était née du fait que plusieurs filles s'étaient plaintes de ces relations. Le but du Café nana est de les « fédérer ». Ça marchait bien, explique Nathalie, mais quand elle a voulu organiser un événement public pour le 8 mars – la journée des droits des femmes – aucune des élèves n'a suivi : les animatrices avaient

proposé de faire quelques pancartes pour faire un défilé dans les rues du quartier jusqu'à la statue de Louise Michel. Mais aucune des filles n'a voulu participer à l'action.

Il me semble que cela reste significatif de la difficulté à affirmer publiquement son refus, ou simplement son mal-être face aux règles très strictes qui régissent les relations entre filles et garçons à l'adolescence. Faire des pancartes et aller dans les rues, c'est défier ouvertement le « quartier », « ses voisins, ses cousins » comme dirait Sarah. C'est se mettre du côté des animatrices blanches aussi. Le café Nana pouvait marcher comme une soupape, un lieu de parole, mais c'était déjà beaucoup pour les participantes : ces paroles doivent rester dans un cercle restreint, un cercle privé, un moment où ce qui se dit au collège reste au collège.

Nathalie, qui s'étonnait de ce désistement des filles du café nana pour le 8 mars, me parle de sa propre situation qui y ressemble beaucoup, mais sans faire le lien. Elle me décrit une réunion à laquelle elle a assisté la veille, qui réunissait plusieurs acteurs de terrain (éducateurs, personnels de centre sociaux notamment). Cette réunion portait sur l'égalité fille/garçon et était financée par l'ACSE¹. Or, elle nous raconte que c'était vraiment « l'horreur », que plusieurs personnes ont dit des choses complètement contraires à l'égalité. Nathalie confie qu'elle regrette d'avoir réagi à ces propos car elle se sent désormais « étiquetée » féministe. Cela l'embête beaucoup car en s'étant « *outé* féministe », elle pense s'être « grillée dans le quartier par rapport aux autres acteurs » : « Alors que ça fait dix ans que je fais plein de choses sur l'égalité, maintenant que je suis connue comme féministe ça risque de ne plus passer » explique-t-elle.

Si en tant que documentaliste, blanche, non-résidente du quartier, Nathalie « cachait » son féminisme depuis 10 ans et s'est « faite griller » malgré elle, on mesure mieux à quel point les enjeux d'une position revendicatrice concernant les droits des femmes peuvent être socialement beaucoup plus pesants pour des jeunes filles racisées habitantes du quartier, qui seraient confrontées dans les rues non pas au regard de leur collègues comme Nathalie, mais au regard de leurs proches.

¹ ACSE : agence nationale pour la cohésion et l'égalité des chances.

Nathalie ne dresse pas de parallèle entre ses propres craintes professionnelles et cette attitude de retrait des jeunes filles. En ne prenant pas en compte le vécu très différent des jeunes filles qu'elle a en face d'elle, qui ont grandi dans un quartier qui a ses codes et ses règles (Clair, 2008), Nathalie leur propose un schéma déjà-pensé qui correspond à sa vision de la libération des femmes : marcher dans les rues, exprimer publiquement son désaccord. Or pour les jeunes filles du collège Rosalind Franklin, ce serait prendre le risque de s'exposer aux remontrances des « grands frères » dans un contexte de vie où elles dépendent économiquement et affectivement de la cellule familiale. Nathalie ne prend pas en compte la distance sociale qui la sépare du public auprès duquel elle intervient et projette ses propres conceptions du droit des femmes, comme c'est le cas dans la séance qu'elle anime dans une classe de troisième avec une collègue professeur de mathématique.

Notes de terrain

Groupe de 3^{ème} mixte, collège R. Franklin

« Et changer dans le collège les relations fille/garçon, ce serait possible non? » relancent les animatrices. Lucas propose de se faire la bise au collège. Nathalie trouve que c'est une très bonne idée : on pourrait faire « la journée de la bise et de la jupe » : « tout le monde se fait la bise et toutes les filles se mettent en jupe » propose Nathalie. Sarah réagit (avec un ton ironique) : « mais oui, bien sûr... ». Les filles ne sont pas d'accord. Noella ajoute qu'en plus, si elle fait la bise à un garçon, il risque de tourner la tête au dernier moment pour être embrassé sur la bouche. [...]

Nathalie et V. (la deuxième animatrice) trouvent que la journée de la bise et de la jupe est une très bonne idée (la jupe est l'idée

de Nathalie, alors que la bise a été lancée par Lucas). Les quatre filles n'ont pas du tout l'air emballées, elles sont toutes en pantalon, et les animatrices leur renvoient le fait que le port de la jupe serait une forme d'émancipation, alors qu'elles ne semblent pas du tout enthousiastes à cette idée. Ça fait un peu « voici comment vous libérer », une injonction à l'émancipation qui voit dans le port du pantalon (ou du survet') une marque de la domination masculine. Je le ressens comme une violence faite à leur choix de ne pas répondre aux codes vestimentaires standard de la féminité, même type d'injonction qui peut être faite aux filles et aux femmes qui se voilent. Pourtant, ni Nathalie ni V. ne sont en jupe, et sûrement ne pensent-elles pas du tout qu'une fille doive porter des jupes. Alors pourquoi leur renvoyer ça ? »

La distance sociale entre Nathalie et ses élèves est-elle pour autant un obstacle qui rendrait impossible et voué à l'échec tout échange sur la sexualité ? Cette question se pose en réalité dans tout acte de pédagogie. Travailler sa posture d'animation au regard de la distance sociale entre l'enseignant et l'apprenant pourrait permettre d'en désamorcer les obstacles. C'est en tout cas l'une des thèses de Paulo Freire, fondateur de la pédagogie critique.

3.4 La conscientisation de la distance sociale

La pédagogie critique est « une théorie et une pratique de l'éducation qui vise la conscientisation et l'action des apprenants »¹. Pour cela, il faut partir de la « lecture du monde » de l'apprenant : « Il faut stimuler la demande et la réflexion critique » et non enchaîner des « réponses à des questions qui ne furent pas posées. » (Freire, 2013 : 99). Il s'agit donc de *partir de l'expérience des élèves*.

« Penser juste met le professeur, ou plus amplement l'école, dans l'obligation de non seulement respecter les savoirs avec lesquels arrivent les apprenants, surtout ceux des classes populaires – savoirs socialement construits dans la pratique communautaire – mais aussi [...] de discuter avec les élèves la raison d'être de quelques-uns de ces savoirs en relation à l'enseignement des contenus. Pourquoi ne pas profiter de l'expérience que les élèves ont de la vie dans les aires urbaines abandonnées par les pouvoirs publics, pour discuter, par exemple, de la pollution des ruisseaux et des fossés [...] et des risques qu'elle [fait] courir pour la santé des personnes ? » (Freire, 2013 : 47)

C'est la « nécessaire intimité entre les savoirs curriculaires fondamentaux pour les élèves et *l'expérience sociale* qu'ils ont en tant qu'individus » ajoute Freire. Cela implique que l'enseignant ne pense pas sa pratique comme un transfert de connaissances (c'est ce que Freire appelle « l'éducation bancaire »). Cela exige une forme de « réciprocité », car enseignant comme apprenant sont des sujets actifs. Autrement, « la résistance du professeur [...] à respecter la "lecture du monde" avec laquelle l'apprenant arrive à l'école, évidemment conditionnée par sa culture de classe et révélée dans son langage

¹ Je remercie ici Vanina Mozziconacci, doctorante en philosophie rattachée au laboratoire Triangle (ENS de Lyon), qui m'a fait découvrir les thèses de Paolo Freire. Les réflexions qui suivent se fondent sur notre communication commune réalisée en 2013 pour le congrès des sciences de l'éducation, intitulée « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école ». Je renvoie par ailleurs aux travaux de thèse en cours de Vanina Mozziconacci depuis 2012 : « Théories féministes et éducation sexuelle : une perspective relationnelle ».

marqué aussi par sa classe sociale, constitue un obstacle à sa propre expérience de connaissance ». Si le professeur considère qu'il n'a rien à apprendre, il n'y a pas de réciprocité possible. Bell hooks se place dans la continuité des réflexions de Freire. Si le pédagogue brésilien place au cœur de ses écrits les catégories de classe, bell hooks prolonge et complexifie cette pensée en prenant en compte le caractère inséparable des différentes oppressions (de classe, de race, de sexe) :

« La finalité essentielle de l'éducation, pour bell hooks, est d'apprendre une liberté entière, et par rapport à soi-même, et par rapport à la société et au pouvoir. L'exigence première est celle d'éduquer tous les individus, femmes et hommes, noirs et blancs, pauvres et riches, de les élever au savoir, et surtout à la conscience critique. Cette visée inclut de forts enjeux pédagogiques, éthiques et politiques. Mettre au premier rang le développement de la conscience critique, c'est promouvoir la liberté, à partir d'un autre rapport au savoir, détaché d'un exercice du pouvoir » (Hedjerassi, 2016).

Mais comment développer la conscience critique en éducation à la sexualité si l'intervenante a pour principe de ne pas parler d'elle et donc de ne pas se situer dans les rapports sociaux ? C'est ce qui se passe dans l'intervention de Nathalie décrite précédemment. En tant que blanche de classe moyenne étrangère aux « règles » du quartier, elle sous-estime le « coût » du féminisme pour les jeunes filles qu'elle incite à défiler dans les rues du quartier pour la journée du 8 mars. Mais si l'on se place dans l'héritage de la pédagogie de l'autonomie de bell hooks, le féminisme n'est pas quelque chose que l'on transmet comme une chose. Dans la *Pédagogie des opprimés* (1970), Freire explique que la libération des opprimés ne revient pas à les sauver comme on sauverait des objets d'un immeuble en feu :

« Le dialogue critique et libérateur, qui présuppose l'action, doit continuer, quel que soit l'étape dans laquelle [les opprimés] se trouvent dans leur lutte pour la libération. Le contenu de ce dialogue peut et doit varier en fonction

des conditions historiques et de la façon dont les opprimés perçoivent la réalité. Mais y substituer le monologue, les slogans et les communiqués revient à essayer de libérer les opprimés avec les instruments de la domination. [...] Même le meneur le mieux intentionné ne peut accorder l'indépendance comme s'il s'agissait d'un présent. La libération des opprimés est une libération des femmes et hommes, et non des choses. Dans ce sens, personne ne se libère seul par ses propres moyens, mais personne n'est libéré par les autres. »

Dans l'optique de la pédagogie proposée par Paulo Freire, les différences de milieux sociaux et donc d'expériences entre l'enseignant et l'apprenant ne sont pas un obstacle : le dialogue, la réflexion, l'apprentissage sont possibles si l'enseignant fait le travail de partir de la lecture du monde de l'apprenant. Pour cela, il faut parvenir à conscientiser sa propre position sociale, se situer par rapport aux publics avec lesquels on travaille, pour savoir d'où l'on appréhende les autres.

Cette approche de la pédagogie donne à réfléchir sur la forme d'injonction au féminisme véhiculée par moment par Nathalie. Que se serait-il passé si dans ses interventions, elle était partie de la « lecture du monde » avec laquelle arrivent les élèves ? Si elle avait fait des parallèles entre sa propre expérience d'une éducation catholique très stricte et encadrante sur la sexualité, et le vécu de certaines jeunes filles musulmanes avec qui elle travaille ?



A l'épreuve de la salle de classe, la confrontation de l'intervenant en éducation sexuelle à son public révèle les arrangements avec le principe de « neutralité » dans la pratique. Façonnés par des représentations la plupart du temps inconscientes, les discours sont modulés par les intervenants selon des stéréotypes qui sont les produits des rapports sociaux et des catégorisations qu'ils produisent au regard du sexe, de l'âge, de la race et de la classe sociale.

Dans le chapitre suivant, c'est sous un autre angle que je propose d'interroger l'éducation à la sexualité : plutôt que de mettre en lumière les effets des catégorisations comme s'est attaché à le faire ce chapitre, il s'agira de mettre en avant deux thématiques qui provoquent un malaise chez les intervenantes, mettant ainsi à mal leur posture professionnelle de « neutralité ».

CHAPITRE 3

DE « L'INTIMITÉ » AU TABOU Le « privé » comme principe d'exclusion

Lorsque je commence mes observations en classe et les entretiens avec les intervenantes en 2011, je mets quelques temps à faire le lien entre deux sujets qui apparaissent problématiques sur le terrain. Ces points sensibles sont l'homosexualité d'une part – sujet délicat pour la plupart des intervenantes rencontrées qui se montrent mal à l'aise voire hostiles à aborder cette question – et la religion musulmane d'autre part, considérée comme une difficulté par les intervenantes.

Or la manière dont ces « problèmes » sont résolus repose sur un même principe : celui de l'assignation à la sphère privée. Je propose ici de voir comment ces deux sujets « posent problèmes » aux intervenantes pour éclairer la construction de cette frontière symbolique de « l'intimité ».

1. L'HOMOSEXUALITÉ, UNE « QUESTION DIFFICILE »

Dans la liste des objectifs de l'éducation sexuelle définis par le ministère de l'Éducation nationale, la première référence implicite à l'homosexualité apparaît en 1998, avec cette allusion sans plus de précision : « Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés » (circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale, 19/11/1998). Reste à savoir comment on parle d'homosexualité dans les salles de classe, dans les guides distribués aux enseignants et aux élèves, et dans les manuels scolaires de

sciences de la vie et de la terre qui ont intégré à la rentrée scolaire 2011 les notions d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle.

L'homosexualité est « une question difficile », affirme le guide du formateur en éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation nationale : une question « qui déroute, qui choque, qui met mal à l'aise... » (MEN, 2008a, 44). Et c'est surtout, d'après mes observations de séances d'éducation sexuelle auprès d'élèves de primaire, de collège et de lycée, celle qui a le moins de chance d'être posée par les élèves et entendue par les intervenantes. Au-delà des mécanismes sociaux d'autocensure liés aux jugements des pairs, à la lesbophobie, à la stigmatisation de la figure du « pédé » (Clair, 2012), les discours savants sur l'homosexualité proposés dans les guides, les brochures d'information et les manuels scolaires participent au maintien de la frontière qui sépare et hiérarchise hétérosexualité et homosexualité. Je propose de voir ici comment se matérialise cette frontière dans le matériel pédagogique, dans les rapports d'experts en éducation sexuelle, mais aussi de voir comment elle est apparue sur le terrain – aussi bien dans les séances en classe que j'ai pu observer que dans les discours des intervenantes qui animent ces séances d'une ou deux heures.

A partir du matériel pédagogique et des propos recueillis en entretien et en observation, je propose d'analyser les opérations de classification et de hiérarchisation entre hétérosexualité et homosexualité dans les programmes d'éducation sexuelle en montrant l'existence de différents types de « barrières invisibles » qui, pour Eleni Varikas, sont une des marques du statut social de la figure du paria¹.

Au moins trois arguments sont avancés pour justifier que l'on parle si peu d'homosexualité à l'école : l'homosexualité est une question personnelle, l'homosexualité est une question de pratiques spécifiques, l'homosexualité est une question d'âge (et ne

¹ La figure du paria renvoie, tout d'abord, à un statut social objectif qui combine l'exclusion ou la mise à l'écart d'une société ou d'une communauté avec le mépris, le rejet ou la honte qui les accompagnent. Ce statut est garanti par des lois, des rituels et des barrières invisibles » (Varikas, 2007, 93).

concerne pas les enfants ni les adolescents). Barrières du public et du privé, de l'universel et du spécifique, et de l'âge sont trois formes de « barrières invisibles » qui organisent une *hiérarchie implicite* entre hétérosexualité et homosexualité. Il vient s'y ajouter une ultime partition au sein même des rares représentations de l'homosexualité : si les gays peuvent parfois être présents dans les supports pédagogiques, les lesbiennes sont invisibilisées et demeurent parias parmi les parias homosexuels¹.

Ainsi, les évolutions apparentes des directives et des programmes scolaires vers l'inclusion de « comportements sexuels variés » (pour reprendre les termes de la circulaire de 1998) ne sont pas synonymes de normalisation : elles n'empêchent pas l'exclusion, voire l'invisibilisation de l'homosexualité. Et celle-ci commence par l'assignation de l'orientation sexuelle à la sphère privée.

1.1 Vie privée et orientation sexuelle : le « droit à l'intimité » comme principe d'exclusion

« 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 » (circulaire du MEN, 2003 [je souligne]).

Comment s'opère cette délimitation présentée comme essentielle dans la démarche d'éducation à la sexualité ? Pour Monique², consultante au ministère et formatrice en

¹ Concernant ce dernier point sur l'invisibilité des lesbiennes je renvoie à la partie 2 / chap.2 / « *L'exemple des représentations iconographiques de l'homosexualité* ».

² Monique a une carrière en tant qu'enseignante en économie sociale et familiale en lycée professionnel et se définit également comme éducatrice sexologue, consultante pédagogique et formatrice pour le ministère de l'Éducation nationale en éducation à la sexualité. Elle est reconnue en tant qu'experte en éducation sexuelle et travaille en tant que consultante pour le ministère depuis 1993. Elle a notamment participé à la rédaction de la circulaire de 2003 « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées » et aux divers guides pédagogiques portant sur l'éducation à la sexualité publiés par le Centre

éducation à la sexualité, celle-ci repose sur une distinction subtile : il s'agit de « parler de l'intime dans le champ social, et non pas de l'intimité des personnes ». Sophie¹, ex-responsable du dossier éducation à la sexualité au ministère, insiste également beaucoup sur ce point : « les élèves n'ont pas à parler de leur intimité. Ils peuvent parler DE l'intimité en général, mais ils n'ont pas à parler de LEUR intimité, on n'est pas là dans un accompagnement individuel. [...] L'école ne peut pas répondre, et n'a pas vocation à répondre, à l'accompagnement de situations individuelles dans un cadre collectif. On oublie toujours que c'est un espace public ».

Ces déclarations de principes révèlent l'importance de la frontière privé/public lorsqu'il s'agit de parler de sexualités à l'école, sans toutefois définir ce que recouvrent précisément ces notions d'« intime dans le champ social » et d'« intimité des personnes ». C'est en recherchant l'occurrence des termes « intime » et « intimité » dans les deux guides d'éducation à la sexualité publiés par le ministère de l'Éducation nationale et dans les manuels scolaires que je m'aperçois que l'intimité est soit employée de façon vague comme « principe éthique », soit employée dans un cas spécifique : la « question de l'orientation sexuelle ».

« L'orientation sexuelle relève de l'intimité des personnes, seul(e) l'intéressé(e) peut le ressentir » explique le guide du formateur de l'Éducation nationale (MEN, 2008a, 45) ; « L'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles font partie de la sphère privée » précise le guide destiné aux intervenants scolaires (MEN, 2008b, 29). Du côté des manuels scolaires de SVT de première L/ES, les définitions s'accordent et se répondent en écho :

national d'éducation pédagogique (MEN, 2008a et 2008b). L'entretien cité ici a eu lieu en janvier 2011.

¹ Sophie a travaillé au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire. Ses missions se sont recentrées autour de l'éducation à la sexualité au début des années 1990. L'entretien cité ici a eu lieu en mars 2011 alors qu'elle était encore responsable du dossier « éducation à la sexualité » au sein du Bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention. Monique et Sophie ont travaillé ensemble sur les diverses circulaires et guides pédagogiques sur l'éducation à la sexualité publiés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 1998, 2003, 2008a, 2008b).

« L'orientation sexuelle, c'est-à-dire le fait d'être hétérosexuel, homosexuel ou bisexuel, relève totalement de l'intimité des personnes » (manuel Bordas, 2011, 175).
« L'orientation sexuelle relève de l'intimité des personnes et donc de la sphère privée » (manuel Hachette éducation, 2011, 172).

- Orientation sexuelle privée, identité sexuelle publique

Toutes ces définitions insistent sur la dimension fondamentalement personnelle de l'orientation sexuelle, par opposition à d'autres aspects qui sont classés du côté de la sphère publique et considérés comme des constructions sociales. C'est le cas de la distinction opérée entre « orientation sexuelle » et « identité sexuelle »¹. Dans le Guide d'intervention en éducation à la sexualité, l'identité sexuelle est définie comme « le fait de se sentir un homme ou une femme et d'être reconnu socialement comme tel » ; l'orientation sexuelle est « le choix de "l'objet de désir", tout ce qui porte vers l'un ou l'autre sexe, le désir, l'attirance érotique, les sentiments, la capacité de projet » (MEN, 2008b, 29).

Or les modules proposés aux élèves dans ce guide, tout comme les explications que l'on peut trouver dans les manuels de SVT, insistent sur la nécessité de définir ces termes selon la distinction public/privé : chacun doit apprendre à « différencier l'orientation sexuelle, qui relève de l'intimité des personnes, de l'identité sexuelle, qui relève de l'espace social »² (MEN, 2008b, 30). Le guide précise : « L'identité sexuelle, les rôles

¹ Il faut préciser ici que l'identité sexuelle, telle qu'elle est définie par les guides et les manuels français, n'a rien à voir avec la notion de « sexual identity » en anglais, mais renvoie en réalité à celle de « gender identity ». Pour la distinction en anglais, voir par exemple : <http://kinseyconfidential.org/sexual-identity-sexual-orientation/>

² Cette définition s'inscrit tout à fait dans les discours de la pensée *straight* analysés par Wittig : « Ces discours parlent de nous et prétendent dire la vérité sur nous dans un champ apolitique comme si rien de ce qui signifie pouvait échapper au politique et comme s'il pouvait exister en ce qui nous concerne des signes politiquement insignifiants » (Wittig, 2007 : 56). NB: le « nous » renvoie au positionnement de l'auteur en tant que féministe matérialiste lesbienne.

sexuels et les stéréotypes appartiennent à la sphère publique, ils sont connus de tous dans une société donnée. En revanche, l'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles font partie de la sphère privée » (MEN, 2008b, 29). Pour le manuel Bordas, l'orientation sexuelle est également à distinguer de « l'identité sexuelle [qui] dépend d'une part du genre conféré à la naissance (voire avant, du fait du recours à l'échographie), d'autre part du "*conditionnement social*". En effet, chacun apprend à devenir homme ou femme selon son environnement » (2011, 173). Homme et femme sont des rôles sociaux, hétérosexuel et homosexuel sont des choix privés. L'orientation sexuelle est ainsi présentée comme le dernier résidu asocial de la sexualité. Si les manuels et les guides s'accordent plus ou moins sur la nature sociale des identités « homme » et « femme », l'orientation sexuelle reste en dehors de tout conditionnement, passant sous silence la « contrainte à l'hétérosexualité » pourtant constitutive des rôles sexuels assignés comme le soulignait Rich à propos des femmes : « Qu'elles soient serveuses ou professeuses – [elles] apprennent à jouer aux hétérosexuelles bon teint, avenantes et prévenantes, car elles comprennent que c'est bien cela la qualification exigée d'elles, quelle que soit la nature de leur travail » (Rich, 2010, 74).

- Orientation sexuelle au singulier : le traitement spécifique de « la question de l'homosexualité »

Ces définitions scolaires permettent ainsi de cantonner l'orientation sexuelle dans la sphère privée, et d'évincer en particulier l'homosexualité de « ce qui peut être questionné de la sexualité dans l'espace public » (MEN, 2008b, 11). Car l'orientation sexuelle n'est pas au singulier pour rien : ce ne sont pas véritablement *les* orientations sexuelles qui relèvent de l'intimité, mais *l'*orientation homosexuelle en particulier, comme le laisse entendre l'extrait suivant : « L'identité et l'orientation sexuelles : il importe d'abord de définir ces notions [...] ; ces éléments permettront d'aider à mieux comprendre ce qui relève de l'espace privé et de l'espace public dans l'exercice de la sexualité. *Le droit à la différence et le respect de l'orientation sexuelle* seront au premier plan de la démarche » (MEN, 2008a, 43 [je souligne]). L'hétérosexualité n'est concernée

ni par le droit à la différence ni par le respect de l'orientation sexuelle puisque qu'elle constitue la norme (les homosexuels sont différents, les hétérosexuels sont, tout court)¹.

La rhétorique du droit à la différence risque alors d'opérer comme une censure. En effet, sous couvert du respect de l'intimité et de l'orientation sexuelle *différente*, les questions autour de l'homosexualité ont de fortes chances de se retrouver renvoyées vers une autre sphère que celle de l'école – une ligne d'écoute téléphonique anonyme ou une association extra-scolaire, ainsi que le précise le guide d'intervention : « Nul n'est obligé de dire, en public, ce qu'il en est de son orientation sexuelle. D'où l'utilité d'indiquer qu'il existe un numéro Azur ainsi que des associations où les jeunes peuvent parler de leurs préoccupations en toute confidentialité » (MEN, 2008b, 46). Présenté comme un principe éthique, le respect de la sphère intime dans les séances d'éducation sexuelle permet ainsi de tracer une frontière politique entre le public et le privé de la sexualité.

Dans le système hiérarchique de valeurs sexuelles décrit par Rubin, la sexualité « bonne, normale, naturelle, sacrée » s'oppose à la sexualité « mauvaise, anormale, contre-nature, maudite » (Rubin, 2010, 160). Cette hiérarchie n'est pas présente de façon évidente dans l'éducation sexuelle : les « technologies de genre » (De Lauretis, 2007) qui structurent l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ne produisent pas de façon explicite de « bonnes » et de « mauvaises » orientations sexuelles, car ceci serait contraire au principe de non-jugement qui est affirmé en théorie dans le cadre défini par l'Éducation nationale. En revanche, elles établissent une hiérarchie implicite, une frontière arbitraire

¹ Cette remarque s'inspire de l'analyse de Guillaumin sur « la » différence des femmes : « Les femmes sont différentes des hommes, qui ne le sont pas eux-mêmes, les hommes ne diffèrent de rien. Tout au plus quelque esprit hautement subversif ira jusqu'à penser que hommes et femmes diffèrent entre eux. Mais cette audace se perd dans l'océan de la vraie différence, solide et puissante caractéristique qui marque un certain nombre de groupes. Les nègres sont différents (les blancs sont, tout court), les chinois sont différents (les européens sont), les femmes sont différentes (les hommes sont). Nous sommes différentes, c'est un trait fondamental ; nous sommes différentes comme on peut "être retardataire" ou bien "avoir les yeux bleus". Nous réussissons le tour de force d'être différentes toutes seules. Notre nature c'est la différence » (Guillaumin, 1992, 64-65).

entre le public et le privé de la sexualité au sein de laquelle il reste un noyau intime et personnel : l'orientation sexuelle. Cette frontière est au cœur du régime politique de l'hétérosexualité qui repose ici sur l'exclusion de l'homosexualité du champ social de la sexualité : réduite à un choix personnel, à des trajectoires individuelles, l'homosexualité fait l'objet d'un traitement au cas par cas relayé à l'extérieur de l'école.

- Des associations LGBT contre l'injonction à la discrétion

Des associations LGBT font cependant bouger cette frontière en venant dans les écoles pour parler d'homophobie. Elles permettent ainsi de faire du « privé » – de ce qui est renvoyé au privé – une parole publique, en venant témoigner d'expériences de vie et en faisant réfléchir aux comportements et propos homophobes. A l'occasion d'une de ces séances de discussion à laquelle j'ai assistée dans un lycée¹, un intervenant a fait part d'une anecdote révélatrice des asymétries entre hétérosexualité et homosexualité quant au statut de la vie privée. Suite à un tour de paroles où beaucoup de lycéen·nes affirmaient n'avoir aucun problème avec l'homosexualité – répétant tour à tour « ils font ce qu'ils veulent, c'est leur vie privée » – l'intervenant leur fait remarquer que les hétérosexuels parlent tout le temps d'hétérosexualité sans pourtant considérer que cela appartient à leur vie privée : à la machine à café de son lieu de travail, les collègues racontent leur week-end avec leur conjoint, parlent de leurs enfants, etc. Mais lorsque lui parle de son week-end avec son compagnon, il est souvent renvoyé à « sa vie privée ». Hétérosexualité publique, homosexualité privée, la discussion autour de la machine à café révèle les privilèges hétérosexuels à pouvoir parler de soi sans être systématiquement renvoyé à son *intimité*. Cette barrière de l'intimité semble être une nouvelle forme de l'injonction à la *discrétion* qu'évoque Delphy à propos du discours libéral sur la tolérance envers les homosexuels : « La discrétion, c'est aussi écouter les histoires hétérosexuelles de ses collègues, des voisins de restaurant, sans jamais

¹ Il s'agit d'une série d'observations non-participantes lors d'une journée d'intervention d'une association LGBT lilloise en avril 2012. Les interventions avaient pour but de parler d'homophobie et de transphobie et ont eu lieu dans un lycée professionnel de la région Nord-Pas-de-Calais.

moufeter, et sans jamais parler de soi. C'est être seul-e. C'est mentir. Un peu, beaucoup, par omission. Même à ses amis. L'estime de soi ne résiste pas longtemps à ce traitement. Vivre dans la peur, dans le mensonge, dans la solitude, dans le mépris de soi : voilà ce que nous imposent ces libéraux qui ne demandent *que* de la discrétion » (Delphy, 2008, 82). Avec le principe du droit à l'intimité, l'injonction (« soyez discret ! ») s'est transfigurée en droit (« vous avez le droit d'être discret »).

1.2 L'homosexualité, une question de « pratique » spécifique

Un autre type de barrière s'érige lorsque vient la question des pratiques sexuelles. « L'école n'est pas là pour parler des pratiques »¹ affirme Sophie, ex-responsable du dossier éducation à la sexualité au ministère. Comme pour la question de l'intimité et de l'orientation sexuelle, il ne s'agit pas des pratiques en générale mais de certaines en particulier : le mot « pratique » semble se référer uniquement à l'homosexualité. « Je pense que les questions qui pourraient fâcher, c'est tout ce qui est autour des pratiques. [...] La question de l'homosexualité... évidemment, ça c'est une question qui interroge, qui inquiète, qui est génératrice de plein de choses à un âge où on se cherche. [...] Ça c'est une question qui peut être difficile, et je pense que cela a dû rassurer les familles, et y compris les décideurs, quand on a clarifié notre démarche... On ne dit pas qu'il ne faut pas parler des pratiques, mais on voit bien que ce n'est pas le centre ». On voit ici que « la question des pratiques » et « la question de l'homosexualité » s'entremêlent dans le discours de Sophie et deviennent une seule et même question « qui pourrait fâcher ». Se dessine alors les contours du dicible : de quelles pratiques peut-on parler ?

- « La sodomie, est-ce que ça fait mal ? »

Une anecdote concernant une intervenante en éducation sexuelle révèle le malaise de celle-ci à parler de certaines pratiques. Lors de la lecture des petits papiers où les élèves ont été invités à écrire leurs questions de façon anonyme, l'intervenante met

¹ Entretien réalisé avec Sophie en mars 2011.

délibérément de côté un des papiers où figure la question suivante : « la sodomie, est-ce que ça fait mal ? ». Elle raconte qu'elle a préféré ne pas répondre à cette question car selon elle « c'était de la provocation ». Mais d'autres questions sur les pratiques sont pourtant largement abordées dans les séances que j'ai pu observer dans les collèges, sans pour autant être considérées comme problématiques. Les interrogations autour du premier rapport sexuel (compris implicitement comme premier coït hétérosexuel) sont courantes : « la première fois est-ce que ça fait mal ? » est une question qui est régulièrement posée et qui n'a jamais été considérée comme provocatrice par les intervenantes qui menaient la séance. Les questions des élèves qui portent sur des pratiques sexuelles ne trouvent donc pas la même réception selon la gêne et la volonté de l'intervenant-e à aborder certaines pratiques.

Elles ont aussi plus de chance de ne trouver aucune réponse si elles sont explicitement posées dans une discussion sur l'homosexualité. La pudeur sur les pratiques sexuelles est en effet en partie liée au malaise de beaucoup d'intervenantes à parler d'homosexualité. En entretien avec une infirmière scolaire en collège¹, je réalise qu'elle n'aborde pas de front la question des pratiques sexuelles lorsque la discussion porte sur l'homosexualité, alors qu'elle le fait lorsqu'il s'agit de rapports hétérosexuels. Elle m'explique que les pratiques sexuelles font régulièrement l'objet de questions et de discussions, notamment lorsque surgit la thématique de la virginité qui préoccupe beaucoup de jeunes filles du collège où elle travaille. Elle parle alors de sodomie ou de fellation car les élèves sont en demande : « On a une majorité d'élèves qui sont d'origine maghrébine, donc qui peuvent être – c'est pas forcément le cas – mais qui peuvent être de religion musulmane. Donc là il y a tous les tabous liés à la sexualité, et aussi des questions sur la sodomie, [c'est-à-dire] tout ce qui peut être fait pour rester vierge jusqu'au mariage, et toutes les pratiques

¹ Les extraits qui suivent sont tirés d'un entretien mené en juin 2012 avec Marie Monier, infirmière scolaire d'une trentaine d'année qui s'est beaucoup investie pour mettre en place des séances d'éducation à la sexualité dans les deux collèges où elle travaille dans la métropole lilloise. Elle a suivi une formation spécifique de quatre jours sur l'éducation à la sexualité auprès des jeunes. Elle intervient une fois par an (séance de deux heures) sur ce thème pour chaque classe de l'établissement, de la sixième à la troisième.

qu'il y a derrière. "La fellation, c'est pas une relation sexuelle", c'est ce qu'on entend. C'est banalisé. "C'est pas un acte sexuel et on reste vierge jusqu'au mariage". [...] Nous, on fait tomber un peu les idées reçues sur ce qu'est la virginité ». Mais quand la discussion porte sur l'homosexualité et que des élèves demandent par exemple « comment font deux filles ensemble », l'infirmière ne parle plus de pratiques sexuelles et oriente la discussion vers les sentiments, l'amour. « Des fois, quand elles en parlent [de l'homosexualité], elles disent "oh, c'est dégueulasse" parce qu'elles sont dans le rapport sexuel physique, surtout des hommes. Après elles se demandent "les filles, comment elles font". Après on arrive à leur faire dire que c'est une relation amoureuse d'abord, on tombe d'abord amoureux de quelqu'un du même sexe que soi, du coup-là... *il faut arriver à leur faire dépasser la relation physique*, pour pouvoir les faire réfléchir dessus. Leur dire que c'est d'abord une personne qui tombe amoureuse d'une autre personne, quel que soit son sexe. C'est là qu'on peut avancer. Parce que eux ils sont dans... "ah c'est dégueulasse, c'est pas normal". Et puis *dire que la relation homosexuelle c'est pas forcément des rapports sexuels* » (c'est moi qui souligne). L'homosexualité est donc bien abordée dans les séances dont elle parle, mais pas sous l'angle de la sexualité, bien que les questions des élèves portent explicitement sur les pratiques sexuelles.

- A quelles conditions peut-on parler explicitement de pratiques sexuelles ?

La barrière du dicible sur les pratiques sexuelles se dessine également dans la charte des interventions en milieu scolaire de l'association *SOS Homophobie*, texte qui liste les principes à respecter et incite les intervenants à ne jamais parler explicitement de sexualité. Seule « l'évocation » semble autorisée : « Évocation de la sexualité. L'objet de l'intervention est la lutte contre l'homophobie et non la sexualité, notamment homosexuelle. Les intervenants n'aborderont pas le domaine de la sexualité ni ne répondront à des questions posées par le public sur ce thème, sauf s'il s'agit de déconstruire une idée reçue et/ou de prévenir un comportement à risque. Dans ce

dernier cas, les intervenants veilleront à conserver un discours adapté à la sensibilité de leur public et ne se montreront jamais explicites »¹.

A l'école, l'explicite reste le privilège réservé à une certaine pratique de la sexualité hétérosexuelle : la pratique de la pénétration à des fins de reproduction figure au programme de science de la vie et de la terre au collège (SVT). Le terme de « rapport sexuel » y est employé pour décrire un coït hétérosexuel, notamment dans la dernière édition du manuel de 4ème SVT chez Nathan : « 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, 2007, 148).

Si « l'école n'est pas là pour parler des pratiques » comme l'affirme Sophie, les observations de séances d'éducation sexuelle et les discours dans les manuels scolaires montrent que les pratiques sexuelles sont plus facilement abordées lorsqu'elles ont pour cadre une relation hétérosexuelle : la difficulté à parler des pratiques est en réalité souvent liée à la difficulté à parler de sexualité dans le cadre d'une relation homosexuelle.

1.3 Age et orientation sexuelle : il n'y a pas d'homosexuels à l'adolescence

La barrière de l'âge est l'une des plus solides pour justifier la marginalisation des discours et des représentations de l'homosexualité dans les séances d'éducation à la sexualité. A l'école primaire, la « protection de l'enfance » et de son « innocence » est régulièrement mobilisée par les associations et collectifs qui s'opposent à l'éducation à la

¹ Disponible sur : <<http://www.sos-homophobie.org/charte-de-nos-interventions-en-milieu-scolaire>>, dernière consultation le 13/09/13. Je dois préciser ici que je ne dispose pas d'éléments qui expliqueraient ce positionnement de l'association. Cette précaution est-elle une façon de se prémunir contre les attaques régulières dont fait l'objet SOS *homophobie* de la part des associations familiales et catholiques ? Une condition pour obtenir l'agrément de l'Éducation nationale ?

sexualité et plus particulièrement à la lutte contre l'homophobie. Au collège et au lycée, c'est un argumentaire plus scientifique qu'éthique qui intervient. Fondé sur les savoirs psychologiques et psychanalytiques de l'adolescence comme période de recherche identitaire, les pratiques ou attirances homosexuelles des jeunes sont considérées comme normales et passagères à un âge caractérisé par son instabilité.

Les sexologues, les psychanalystes et les psychologues de l'adolescence sont particulièrement sollicités en tant qu'experts par les institutions étatiques pour produire des rapports sur la sexualité des jeunes, des guides et des brochures destinées au personnel enseignant et aux élèves. Ces savoirs d'expertise balisent les trajectoires homosexuelles en définissant des étapes biographiques liées à l'âge et qui constituent le « développement psychosexuel ». Cette théorie fait référence aux travaux de Freud et aux différents stades de la sexualité – oral, anal, génital, période de latence – par lesquels est censé passer un enfant au cours de son développement. Mais il est rare de trouver des références précises à l'auteur ou une définition unique qui ferait consensus dans les différents documents qui utilisent ce terme. Toujours est-il que cette représentation du développement sexuel façonne une certaine temporalité de l'homosexualité et de la façon dont on va en parler (ou pas) à l'école.

- L'enfance, période de « latence » et silence sur l'homosexualité

Dans le rapport de 2012¹ sur l'éducation sexuelle des jeunes, il existe un chapitre entier sur le « développement psychoaffectif de l'enfance à l'adolescence ». La grande enfance y est délimitée de l'âge de 7 à 12 ans et est décrite comme une période où la sexualité serait endormie. Cette « période de latence » se situerait entre la découverte de la masturbation chez les petits enfants et le réveil de la sexualité avec la puberté :

¹ Il s'agit d'un rapport remis à la secrétaire d'état à la jeunesse en février 2012, publié chez Odile Jacob : LETOMBE Brigitte, MARINOPOULOS Sophie, NISAND Israël, *Et si on parlait de sexe à nos ados ?*, Paris, Odile Jacob, 2012. On compte parmi les auteurs deux gynécologues, et une psychologue et psychanalyste.

« L'enfant déplace son énergie libidinale de la rivalité œdipienne vers des victoires autres telles que la réussite scolaire, les investissements sociaux, les activités sportives, artistiques, ludiques. Les facultés de sublimation entrent en jeu [...]. La sublimation est une transformation des pulsions sexuelles vers des activités ou des buts non sexuels » (Letombe *et al*, 2012, 101).

Selon les auteurs, les enfants entre 7 et 12 ans n'ont pas de sexualité et ne s'en préoccupent pas. Cette explication de l'asexualité enfantine en termes de « sublimation » fait l'impasse sur l'influence de la répression sociale de la sexualité chez les jeunes enfants : réactions des parents devant la masturbation de leur enfant, répression de l'expression de toute sexualité dans le cadre scolaire... Cette pression sociale est complètement invisibilisée dans les théories psychanalytiques du développement psychosexuel qui présente la « période de latence » comme un stade de « sublimation » et non comme la conséquence d'un apprentissage de la pudeur, de la censure et de l'interdit sexuel.

Ce type d'interprétation du développement de l'enfant est largement repris en dehors du champ de la psychologie et de la psychanalyse, et utilisé à des fins politiques pour s'opposer à l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires, et plus spécifiquement à tout discours sur l'homosexualité auprès des jeunes élèves. Certains des acteurs auxquels je pense utilisent cet argument de « l'innocence » et de l'asexualité des enfants, et affirment œuvrer pour la « protection de l'enfance ». Ces associations s'opposent à l'éducation à la sexualité et à la lutte contre l'homophobie dans les classes de primaire sous prétexte que ce ne sont pas des préoccupations de leur âge. A titre d'exemple, le Collectif pour l'enfant créé par Béatrice Bourges¹ regroupe près de 80 associations et

¹ Béatrice Bourges est la porte-parole du Collectif pour l'enfance, la fondatrice et présidente de Protection enfance, et est également connue pour être la porte-parole du Printemps français. Elle s'oppose au mariage pour tous, au droit à l'adoption, à la GPA, à la PMA... Elle est également une des figures centrales qui se mobilise actuellement contre le programme ABCD de l'égalité qu'elle considère comme une « invasion de la théorie du

s'est mobilisé entre 2010 et 2012 contre la projection dans les classes de primaire d'un dessin-animé qui vise à aborder la diversité des relations amoureuses en racontant une histoire d'amour entre deux poissons mâles¹. Le collectif réclamait alors, dans une lettre adressée au Ministre de l'Éducation nationale, le droit des enfants « de vivre leur âge sans se voir imposer des problématiques qui ne les concernent pas »². Cette idée qu'il est trop tôt pour parler d'homosexualité avec les élèves de primaire ne trouve aucun équivalent lorsqu'il s'agit de parler d'hétérosexualité : les contes et les histoires d'amour hétérosexuels racontés aux enfants ne sont pas perçus comme étant des discours sur la sexualité. La mobilisation pour la protection de l'enfance est ainsi une mobilisation pour la préservation de l'hétéronormativité³: la conception d'un enfant asexuel à protéger coexiste en effet avec la promotion implicite de l'hétérosexualité.

C'est finalement sur ce même argument de l'âge que la polémique autour du *Baiser de la lune* fut close par Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale en poste à l'époque, qui déclara lors d'une interview télévisée : « je dis oui à la lutte contre l'homophobie, oui à la lutte contre les discriminations, oui à la sensibilisation de nos lycéens et de nos collégiens [...]. Traiter de ces sujets en primaire me semble *prématuré* »⁴. Ainsi que le note Rubin, « aucune stratégie pour susciter l'hystérie sexuelle⁵ ne fonctionne aussi bien

genre » et apporte son soutien au mouvement des « journées de retrait de l'école » initié par Farida Belghoul en janvier 2014.

¹ Il s'agit de la polémique autour du film d'animation *Le baiser de la lune* de Sébastien Watel (2010).

² Extrait d'une lettre à Luc Chatel écrite par Béatrice Bourges, porte-parole du Collectif pour l'enfant, disponible sur : <<http://www.collectifpourlenfant.fr>>.

³ Voir la tribune de Beatriz Preciado publiée dans *Libération*, qui montre comment la lutte au nom des droits de l'enfant s'inscrit dans une lutte idéologique de préservation du régime politique de l'hétérosexualité : « Qui défend l'enfant queer ? », *Libération* du 14/01/2013 (<www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947>).

⁴ Interview de Luc Chatel sur BFMTV le 3/02/2010. C'est moi qui souligne.

⁵ A titre d'exemple à propos de l'hystérie sexuelle suscitée par *Le baiser de la lune*, voir la pétition publiée par l'hebdomadaire *Les 4 vérités* intitulée « Halte aux incitations homosexuelles dans les écoles ». Cette pétition invite les parents à « refuser que la

que l'appel à protéger les enfants. La vague de terreur érotique qui sévit actuellement atteint son apogée dans les domaines qui frôlent, de près ou de loin, la question de la sexualité des plus jeunes » (Rubin, 2010, 144).

La censure pour motif d'âge s'accorde ainsi avec la théorie du développement psychosexuel qui considère la période de la grande enfance comme une période de latence où la sexualité n'a pas sa place. Qu'en est-il au collège et au lycée ? C'est un autre argumentaire qui entre en jeu : il ne s'agit plus de la période de latence ou d'asexualité, mais de la période de recherche identitaire.

- Adolescence, expériences sexuelles et homosexualité passagère

Que disent les brochures et les guides sur l'homosexualité à l'adolescence ? Dans *Question d'ados*, un petit livret produit par l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé et diffusé entre autres dans les établissements scolaires, les attirances pour quelqu'un du même sexe sont présentées comme une étape qui ne serait pas forcément associée à l'homosexualité : « À l'adolescence, il peut arriver d'avoir des attirances physiques ou sexuelles pour quelqu'un de son sexe. Cela peut n'être qu'une étape de la vie affective ou le début d'une véritable expression homosexuelle » (INPES, 2006, 19). Cette idée d'une attirance homosexuelle qui serait passagère est en accord avec les discours psychologiques sur l'adolescence qui la considèrent comme une période d'instabilité et de recherche identitaire. Ce discours ne conçoit donc pas la possibilité pour un adolescent de se définir en tant qu'homosexuel, alors que parallèlement l'hétérosexualité n'est pas questionnée. D'un côté se trouve la norme hétérosexuelle qui ne fait pas l'objet d'une « étape » puisqu'elle est toujours déjà-là, et de l'autre l'attirance physique ou sexuelle « pour quelqu'un de son sexe » qui est qualifiée « d'étape de la vie affective », de parenthèse avant de savoir si la personne se découvrira « véritablement » homosexuel plus tard, à l'âge adulte.

propagande pernicieuse et l'idéologie du lobby homosexuel pénètrent dans les écoles et jusque dans les classes de leurs enfants » : <[http://www.les4verites.com/societe/halte-aux-
incitations-homosexuelles-dans-les-ecoles-primaires](http://www.les4verites.com/societe/halte-aux-incitations-homosexuelles-dans-les-ecoles-primaires)>, dernière consultation le 28/04/14.

Dans le rapport de 2012 sur la sexualité des adolescents et l'éducation sexuelle, cette affirmation d'une incompatibilité entre adolescence et homosexualité est avancée avec encore moins de nuance que dans *Questions d'ados* : « Il faut rappeler, au sujet de l'homosexualité, que l'objet sexuel et l'identité sexuelle définitive d'une personne ne se stabilisent qu'au-delà de 20 ans et que, dans la période adolescente, les jeux homosexuels, voire les rapports homosexuels qui peuvent avoir eu lieu, n'ont aucune signification particulière. » (Letombe *et al*, 2012, 185). Caractérisée ici par une instabilité du désir sexuel, la période de l'adolescence ne serait propice qu'au développement d'une homosexualité transitoire avant d'arriver à l'âge adulte où l'orientation sexuelle serait, à ce moment seulement, définitive. Ce raisonnement est une fois de plus appliqué uniquement à l'homosexualité : les auteurs se gardent bien de dire que les « jeux [hétérosexuels], voire les rapports [hétérosexuels] qui peuvent avoir eu lieu, n'ont aucune signification particulière ».

En constatant cette asymétrie des interprétations des comportements sexuels entre hétérosexualité et homosexualité à l'adolescence, Élisabeth Jasmin affirme que « la prévention [de l'homophobie dans les collèges] se trouve donc dans une impasse : [...] refusant de considérer qu'il y a vraiment déjà des homosexuels au collège – alors qu'elle est par ailleurs entièrement construite sur le postulat qu'il y a déjà vraiment des hétérosexuels – elle se trouve incapable d'aborder les relations homo-érotiques entre jeunes adolescents et les laisse dans l'ombre, sous prétexte que l'adolescence est une période de "recherche" délicate avec laquelle il ne faut pas interférer » (Jasmin, 2009, 154). Cette représentation de l'homosexualité comme une sexualité adulte permet d'inscrire l'homosexualité adolescente exclusivement dans des *trajectoires individuelles*, qui peuvent ou non s'orienter vers une « véritable expression homosexuelle » selon l'expression de *Questions d'ados* : la contrainte ou la pression sociale à l'hétérosexualité n'a pas sa place dans ce raisonnement centré sur l'individu et ses choix de vie. L'homosexualité comme choix personnel ne pouvant être que le fait d'un adulte mature, les adolescents ne peuvent être homosexuel-les. Ils auront tout au plus des pratiques ou attirances homosexuelles.

Les discours sur la sexualité proposés aux élèves sont traversés par de nombreuses contradictions qui font de l'homosexuel une figure ambivalente : l'homosexualité n'est pas tout à fait exclue de la sphère publique de l'école tout en étant renvoyée à la sphère de l'intimité ; elle fait partie de l'éducation à la sexualité mais reste avant tout présentée comme une question d'amour et non de sexualité ; elle n'est pas complètement niée à l'âge de l'adolescence, mais c'est seulement à l'âge adulte qu'elle peut devenir une « véritable » orientation sexuelle.

Les frontières de la bonne sexualité se dessinent autour de ces différentes barrières invisibles qui séparent les Uns des Autres et qui permettent de signifier aux Autres qu'ils sont « nés du mauvais côté de l'universel » (Varikas, 2006, 5). Il s'agit d'un système de classification subtil qui ne repose pas sur un ensemble de jugements de valeurs explicites comme dans la hiérarchie sexuelle décrite par Rubin (2010). Ces opérations de classification n'excluent pas tout à fait l'homosexualité de l'éducation sexuelle tout en lui réservant une place particulière : à la fois dedans et en dehors de l'espace public de l'école, la figure de l'homosexuel s'apparente à la figure d'un paria sexuel, une figure tolérée mais repoussoir, un garde-fou de la norme hétérosexuelle, « un état paria [qui garde] tout le monde *straight* comme les putains gardent les mères de famille vertueuses »¹ (Millet, 1970).

¹ Kate Millett, *Sexual Politics*, New York, Doubleday, 1970 : citée par Varikas, 2007, p.104.

2. MALAISES AUTOUR DE L'IMBRICATION DES QUESTIONS SEXUELLES ET RELIGIEUSES EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Une autre difficulté énoncée dans le guide d'intervention en éducation à la sexualité concerne les « différences culturelles et religieuses » des élèves devant lesquelles l'intervenant peut se sentir « démuni » (DGESCO, 2008b : 11).

Cette problématique de la religion est apparue de façon récurrente sur mon terrain, dans des configurations où des intervenantes blanches non-musulmanes se retrouvent face à des élèves racisées dont certains sont musulmans. Le cadre de laïcité de l'institution scolaire m'est alors apparu comme une entrave à une discussion sur la sexualité lorsque l'intervenante choisissait de renvoyer les questions d'ordre religieux à la sphère du privé, coupant court à l'échange.

Par ailleurs, la méconnaissance voire les jugements sur l'Islam de la part des intervenantes, mettent à mal les principes de « neutralité » et de « respect » qui sont censés caractériser la posture professionnelle de l'intervenante.

2.1 La laïcité en pratique : quelle place pour une réflexion sur les morales religieuses dans les séances d'éducation sexuelle ?

Kenza a eu une éducation musulmane par son père mais se définit aujourd'hui comme athée. En tant que médiatrice scolaire au collège Voltairine de Cleyre, elle témoigne en entretien de l'inadaptation de l'éducation sexuelle en lien avec la culture religieuse de certaines jeunes filles : elle me décrit l'éducation sexuelle faite au collège comme une éducation « uniformisée » qui ne prend pas en compte les attentes différentes des élèves, en particulier des jeunes filles musulmanes pour qui parler de sexualité en public serait, d'après elle, plus difficile. Les questions dont elle me parle tournent essentiellement autour de la sexualité et la religion musulmane. Une éducation

sexuelle plus adaptée devrait prendre en compte cette dimension religieuse : « Il faut décoder tout ça » au lieu de l'ignorer, explique-t-elle.

Les témoignages des intervenantes confirment l'analyse de Kenza. Les questions ou prises de position religieuses sont en effet régulièrement évoquées comme une difficulté par les intervenantes. Quelle est la place accordée aux questions religieuses dans les séances d'éducation sexuelle ?

Nicolas, intervenant dans une association de lutte contre l'homophobie, « essaye de pas trop rentrer dans ce sujet-là en général ». Clotilde, intervenante à *Couples et Familles*, ne « prononce jamais le mot de religion dans le sens où c'est un risque, [...] faut toujours ramener ça plus à l'éducation et aux valeurs, et pas à la religion ». Paola, professeur d'espagnol qui s'est formée pour intervenir auprès de ses élèves sur la sexualité, confirme qu'« on ne peut pas trop en parler parce que c'est la religion, on touche pas. [...] Je suis un peu choquée au niveau de la religion c'est vrai. Mais là ce serait encore un autre débat, et ils sont trop jeunes pour cela ». Thomas, de *SOS Homophobie*, explique qu'il s'agit même d'un principe de l'association que de ne pas parler de religion : « Il y a certaines choses sur lesquels on veille à ne pas développer, notamment la religion. C'est un sujet qui est amené régulièrement en interventions par certains élèves. Nous, nous ne sommes pas formés en religion, on ne connaît pas forcément les religions, leur contenu et leur dogme. Donc on leur rappelle bien qu'on intervient de façon laïque dans un pays qui prône la laïcité. »

Pourtant, lorsque les intervenantes sont interrogées sur la posture professionnelle adoptée, beaucoup insistent sur l'ouverture à toutes les questions et à tous les sujets. Gwenola, infirmière scolaire de 28 ans, affirme par exemple qu'elle pose toujours un cadre en début de séance en disant aux élèves : « il n'y a pas de questions taboues, ce serait dommage de pas oser poser vos questions et de repartir avec en fin de séance ». Clotilde explique qu'elle ne « devance pas les sujets qui vont être amenés. [...] On ne dit pas : aujourd'hui on va vous parler de ça, ça et ça. C'est vraiment à eux d'amener ce qui les intéresse ».

La contradiction qui surgit ici est révélatrice d'une tension dans la posture professionnelle des intervenantes.

2.1.1 Positionnements religieux des élèves, tensions dans la posture professionnelle des intervenantes

- Quelle posture professionnelle en théorie ?

De grands principes définissent les règles de l'art de l'animation des discussions sur la sexualité auprès des élèves. Dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité*, les développements sur la posture professionnelle sont limités à quelques paragraphes qui présentent « les valeurs communes dans l'espace scolaire » (MEN, 2008 : 33-35). La laïcité, « un principe simple et fondateur » (2008:34), fait partie du cadre auquel doit se référer l'éducateur :

« La position d'éducateur demande d'être dans une attitude d'écoute et de se référer aux lois en vigueur dans notre pays et aux valeurs humanistes et laïques » (MEN, 2008 : 35).

L'intervenant doit également respecter un principe de neutralité, en prenant de la distance avec sa propre « culture » voire son « militantisme » :

« Le fait que chacun dans sa culture s'y sente bien parce qu'il la connaît, qu'il y a ses repères et son ancrage familial peut le conduire à penser qu'elle vaut mieux que celle de l'autre. Ceci risque d'entraîner l'intervenant sur le terrain du prosélytisme ou du militantisme. Positions vis-à-vis desquelles il doit prendre de la distance en tant qu'éducateur » (MEN, 2008 : 35).

La circulaire de 2003 qui porte sur l'éducation à la sexualité ne fait pas référence à la laïcité, mais celle-ci apparaît toutefois dans la nécessité énoncée de garantir le « respect des consciences » :

« 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 » (MEN, 2003).

Qu'est-ce que ces recommandations donnent en pratique chez les intervenantes ? Dans le langage des professionnelles intervenantes, le « respect des conscience » est raccourci en « respect » tout court, valeur vague mais unanime, citée par toutes les enquêtées, et qui se décline parfois sous les termes de « non-jugement » ou de « neutralité ». Dans les entretiens, une question porte explicitement sur la posture professionnelle : « Est-ce qu'il y a des principes ou des valeurs qui vous semblent importantes quand on intervient sur la sexualité auprès des élèves ? ». Un véritable consensus se dessine dans les réponses apportées par les enquêtées, quel que soit le type d'association ou de profession de l'interviewée :

Isabelle, 49 ans, conseillère conjugale et familiale au Conseil Général et à *Couples et Familles* : « Le respect de tout ! De soi, de l'autre, du cadre. Ça peut être violent s'il n'y a pas de respect ».

Elizabeth, 49 ans, conseillère conjugale et familiale au Conseil Général et à *Couples et Familles* : « Le maître mot c'est le respect. Il y a tout un travail sur cela dans la formation : plus on travaille sur soi, plus on est conscient, et cela permet de ne pas rester avec sa propre carte du monde ».

Amélie, 44 ans, protestante, professeur de mathématiques : « Dans la formation, ils insistent bien qu'il faut mettre de côté nos convictions et notre moralité, qu'il faut être ouvert, on essaie de faire un effort par rapport à ça ».

Hélène, 27 ans, féministe, en formation de conseillère conjugale au *Mouvement français pour le Planning familial* : « on peut être convaincu de choses, mais on ne doit pas avoir comme objectif de convaincre les autres. Donc en fait en termes de valeur ça fait dire que finalement on n'est pas obligé d'avoir des valeurs, l'idée c'est d'être neutre, c'est la neutralité ».

Respect, mise à distance et neutralité... Que deviennent ces positions de principes lorsque surgissent des questions ou des prises de positions religieuses ?

- Des pratiques qui choquent : sodomie, fellation et virginité

Le malaise sur les questions religieuses se traduit parfois par le fait d'être « choquée » par les pratiques décrites ou les questions posées par des élèves musulmans. Il s'agit notamment des questions sur la virginité que retrouvent les intervenantes dans les petits papiers anonymes qu'ont préparées les élèves : « est-ce qu'on reste vierge si on se fait sodomiser ? et si on fait une fellation ? ».

La fellation pour rester vierge serait, à tort, une pratique « banalisée » d'après Gwenola, infirmière scolaire. Amélie, professeur de mathématiques, dit qu'elle est choquée par la pratique de la sodomie :

« Certains garçons maghrébins sont convaincus que faire l'amour c'est uniquement par derrière, c'est uniquement la sodomie. Parce qu'ils ne connaissent que ça. De par ce qu'ils ont entendu certainement dans leur famille... Moi je me suis documentée et pour que les filles restent vierges à leur mariage, elles font l'amour comme ça, comme ça elles sont tranquilles par rapport à l'hymen, et par rapport aux pratiques qui se font le jour du mariage etc. Donc *c'est des choses qui choquent. Quand on fait la formation il faut pas montrer qu'on est choqué mais il faut quand même remettre des choses au clair par rapport à certaines choses* » [je souligne].

Pour Amélie, les pratiques qu'elle considère du fait des jeunes musulmans – plus particulièrement ici la pratique de la sodomie par souci de rester vierge avant le mariage – constitue une exception à la règle de la neutralité et au fait de ne « pas montrer qu'on est choqué ». Se dessine donc un décalage entre la posture professionnelle de neutralité, et l'attitude adoptée face à certaines pratiques entre jeunes musulmans.

- Une posture qui se déplace : « remettre les choses en place », « immiscer »

Lorsque l'entretien aborde la question de la religion musulmane, de nombreuses intervenantes ponctuent leurs propos de jugements et décrivent un positionnement qui entre en contradiction avec la posture de neutralité affirmée en principe. C'est le cas d'Amélie, pour qui « il faut *mettre des choses au point* par rapport à ça, par rapport aux pratiques qu'ils se font. Pour leur dire que c'est pas non plus *la normalité* » [je souligne]. C'est le cas également de Véronique, conseillère conjugale et familiale pour le conseil général et à *Couples et Familles* :

« J'ai une population maghrébine importante, des musulmans. [...] Le genre de comportement qu'elles peuvent avoir par rapport à la virginité, c'est un sujet qui revient à chaque fois, même dans les entretiens individuels que je fais en consultation. Il y a des comportements de sexualité mis en place pour garder cette virginité qui sont *incroyables*. On essaie de *remettre tout ça en place* [rire] » [je souligne].

Le principe de neutralité trouve ainsi ses limites dans ce que Véronique nomme « incroyable », ou dans ce qu'Amélie relègue en dehors de la « normalité ». Elles portent ici toutes deux un jugement, en le formulant plus ou moins explicitement. La notion de comportements sexuels déviants se glisse alors entre les mots des discours tenus par ces intervenantes devant des élèves musulmans, et influence leur posture adoptée : « Remettre en place » ou « mettre les choses au point », c'est mettre de l'ordre dans des comportements jugés déviants. Il faut préciser ici que ce n'est pas tant le souci de la

virginité qui les choque que la pratique de la sodomie. En effet, ces mêmes intervenantes insistent beaucoup dans leurs interventions sur le fait que les jeunes peuvent prendre leur temps, et les encourage en un sens à rester vierge. C'est donc la sodomie comme pratique sexuelle entre jeunes qui choque ici ces intervenantes, et qui perturbe le principe de non-jugement censé caractériser leur posture professionnelle.

Ce changement de posture devant un public musulman se retrouve sous différentes formes et dans la majorité des entretiens.

Solène, conseillère conjugal et familiale pour le Conseil Général, commence par décrire sa posture générale comme une posture d'adaptation et se défend d' « immiscer », d'être dans une posture d'initiation :

« On peut aborder la contraception tout dépend le niveau. On peut même faire une démonstration du préservatif masculin féminin, tout dépend de la maturité des élèves. C'est pas du systématique. *On ne va pas aller immiscer quelque chose s'ils n'en sont pas encore là.* On n'est pas là pour... On est là pour répondre à un questionnement, *c'est à nous de nous adapter.* On ne va pas les emmener là où ils n'ont pas envie d'aller. Ce sont eux qui font l'intervention » [je souligne].

Elle change pourtant son discours lorsqu'elle me raconte, quelques instants plus tard, une séance devant une classe où elle se décrit comme « la seule française », en opposition aux élèves qu'elle décrit comme « maghrébins » :

« Les élèves ont commencé à me dire « mais qu'est-ce que vous faites là? ». J'étais la seule française, [d'un ton amusé] même l'infirmière était maghrébine, et ils m'ont dit ça avec une certaine provoc'. Donc il n'a pas été question de faire des questions anonymes parce qu'ils n'étaient pas du tout dans cette dynamique-là. Pas du tout. Alors c'est sûr que là *on va aborder par petites touches, on va immiscer des petites choses* » [je souligne].

Avec cette classe où elle est la seule blanche, elle n'hésite pas à assumer le rôle d'initiation qu'elle dénonce quelques phrases plus tôt. Comme pour Amélie et Véronique, sa posture se déplace et se transforme selon le public qu'elle a en face d'elle.

Le cas d'Hélène se singularise par rapport aux exemples précédents. Elle analyse et assume son changement de positionnement devant une argumentation religieuse anti-IVG. C'est la seule qui, réfléchissant à sa pratique, met le terme de « faute professionnelle » sur son changement de posture. C'est la seule également qui, en parlant de religion, ne me parle pas seulement de la religion musulmane mais aussi de la religion catholique.

Hélène¹ : « Moi je disais que je défendais le droit à l'IVG et que l'association aussi, que toute personne qui veut un IVG on l'accompagnera jusqu'au bout, et que c'est un droit. Et j'ai expliqué les luttes et tout ça. Et après ils m'ont tellement énervé que je suis sortie parce qu'ils ont quand même comparé l'IVG à un eugénisme et à ce qu'on faisait dans les camps de concentration. Donc j'ai laissé ma collègue une minute toute seule et je suis sortie de la salle. »

Aurore : « Et tu crois que c'était un positionnement religieux aussi ? »

Hélène : « Ben le gamin a dit ça avec sa croix catho coincée dans la bouche. [...] J'étais trop énervée et clairement j'ai pas eu une posture professionnelle sur ces animations-là, c'est devenu trop personnel. Même un peu trop parce qu'à la fin, d'énervement, je range mes affaires et j'ai dit « meurtrière et fière de l'être » – parce qu'en fait ils avaient dit que les femmes qui avortaient étaient des meurtrières – et c'était très con. [...] C'est clair que j'avais mal réagi, c'était pas professionnel, clairement ».

¹ Hélène, 27 ans, féministe, en formation de conseillère conjugale au *Mouvement français pour le Planning familial*.

La religion apparaît donc comme un point de tension qui vient mettre à l'épreuve la posture professionnelle des intervenantes, qu'elles en aient conscience, comme c'est le cas d'Hélène, ou non.

Ces décalages entre la posture professionnelle théorique et l'attitude en situation peuvent s'expliquer en partie par le flou qui caractérise le cadre des interventions et la notion de laïcité.

2.1.2 Flou autour du cadre laïque : neutralité, non-jugement, respect des convictions

- La laïcité, une question de « tact » ?

Dans le *Guide du formateur*, il existe un article de trois pages, rédigé par un professeur de philosophie, qui porte spécifiquement sur la question de la laïcité, des religions et de l'éducation sexuelle (2008 : 33-35). Seulement le cadre ne fait pas l'objet d'indication précise sur ce que recouvre, en pratique, le respect du principe de laïcité en éducation sexuelle. Ce grand principe, présenté comme fondamental, semble finalement être laissé à l'appréciation de l'intervenante qui doit user de son sens du « tact » : « Sur ce délicat sujet de la sexualité, l'information due aux mineurs [...] peut et doit être faite évidemment avec tout le tact nécessaire » (DGESCO, 2008 : 35).

Ce recours au « tact » pour délimiter les contours et les limites du cadre d'intervention n'est pas nouveau. Il apparaissait déjà en 1973 dans une lettre du ministère de l'Éducation nationale adressée à Nicole Mercier, professeur accusée d'outrage à la pudeur pour avoir laissé lire en classe un tract sur la sexualité¹. Dans un article du *Monde* daté du 6 février 1973, un communiqué du ministère de l'Éducation nationale explique ainsi que si la liberté d'opinion concernant ses pratiques pédagogiques est

¹ Concernant l'affaire Mercier, voir Partie 1 / Chapitre 1 / « 1.2 Trouble à l'ordre public et outrage aux bonnes mœurs : l'affaire du tract « Apprenons à faire l'amour » et l'affaire Mercier ».

assurée à l'enseignant, cette liberté comporte cependant « des réserves qu'imposent au professeur son tact et sa prudence pédagogique, c'est-à-dire en somme le respect qu'il doit à la liberté et à la personnalité naissantes des élèves » (Le Monde, 06/02/73, p.15). Ce à quoi Nicole Mercier avait répondu : « Nos conceptions du tact, de la prudence, du respect et de la liberté sont totalement divergentes » (Le Monde, 11-12/02/73, p.16).

En quarante ans, l'épineuse question du « respect des consciences » reste ainsi associée à la notion bien vague du « tact » de l'éducateur. Ce flou laisse ouvert la possibilité d'interprétations différentes de la laïcité, ainsi que j'ai pu le constater sur le terrain.

Pour Nicolas, intervenant sur la lutte contre les LGBTphobies, le non-jugement est le principe sous-jacent de la laïcité :

« La laïcité pour moi, c'est : on peut penser ça d'un point de vue religieux – *principe de non-jugement* – mais précisément ce n'est pas une raison pour vouloir appliquer ça à toute la société. Ce cadre religieux il s'applique à toi si tu veux mais il ne s'applique pas à moi ».

Mais pour Nicolas, voir la laïcité comme principe de non-jugement de ne veut pas dire adopter une posture de neutralité :

« Le non-jugement ça ne veut pas dire la neutralité. C'est le non-jugement des personnes. Jamais pour moi le cadre qu'on pose, y compris le non-jugement, ça veut dire que je dois m'interdire de réagir à un argument homophobe ou transphobe [...] Ça veut simplement dire que je ne vais pas juger la personne qui relaie cet argument ».

Cette distinction entre neutralité et non-jugement lui permet de tenir un discours qui assume un positionnement militant par rapport aux arguments religieux. Il utilise d'ailleurs des termes qui témoignent d'une prise de position personnelle : « renvoyer dans les cordes l'argument religieux », « déjouer l'argument religieux », « contre argumenter ».

Ne pas poser la laïcité comme garant de neutralité lui permet aussi de partager avec les élèves une critique de l'usage politique et islamophobe de la laïcité : « Ça m'est arrivé d'expliquer comment il y a un positionnement soi-disant laïque contre l'islam qui en fait est un positionnement purement raciste » explique-t-il en entretien.

Cette interprétation de la laïcité diffère de l'association généralement faite par les intervenantes entre laïcité et neutralité, à l'instar de Laurie qui travaille au *MFPF* :

Aurore : « Par rapport aux contraintes du cadre scolaire, avec *le principe de la neutralité*, comment toi tu te positionnes un peu par rapport à ça ? »

Laurie : « Tout à l'heure tu parlais des principes et c'est vrai qu'il y a un autre principe dont j'ai pas parlé, *c'est la laïcité*. Dans le milieu scolaire ça ne pose pas de souci puisque l'école est laïque. La laïcité ça c'est un de nos grands principes ».

Laurie relie la laïcité au principe de neutralité, en citant la laïcité comme grand principe mais sans la rattacher concrètement à une pratique qui permet de se positionner par rapport aux discours religieux, comme peut le faire Nicolas.

Les interprétations divergentes de la laïcité se traduisent par des positionnements et des façons de réagir différentes. Il s'agit moins d'une question de « tact » que d'une question de positionnement personnel qui implique la mise en place de stratégies individuelles face aux arguments religieux.

- Des stratégies individuelles face aux arguments religieux

Des argumentations religieuses peuvent être mobilisées par les élèves sur divers sujets abordés en séances d'éducation à la sexualité. C'est le cas notamment sur l'homosexualité, sur l'égalité homme/femme ou encore sur l'IVG. Devant des prises de positions, les intervenantes ont des *façons de faire* qui varient selon leurs propres

sensibilités et positionnements politiques sur ces questions sexuelles. Je propose ici d'en présenter quelques-unes, à titre d'exemples qui montrent que la religion est un point qui vient questionner la posture de neutralité de l'intervenante. Il ne s'agit pas simplement de montrer qu'il y a différentes façons de réagir, mais de voir comment ces façons de faire se comprennent à la lumière des positionnement personnels, politiques ou religieux des intervenantes sur les questions qui font clivages dans les séances d'éducation sexuelle.

- Le rappel à la loi : clôt le débat sans mettre en jeu un positionnement personnel

Le rappel à la loi permet, pour certaines intervenantes, de contre-argumenter des prises de positions religieuses sans utiliser le « je », c'est-à-dire sans se positionner personnellement sur le sujet. Il est notamment utilisé par des intervenantes qui sont heurtées dans leurs convictions politiques par des propos religieux anti-avortement ou homophobes. La loi devient alors un outil pour Célia, 25 ans, militante féministe et intervenante au *MFPP*. Elle explique que si elle « [se] présente comme féministe on peut éventuellement [lui] reprocher de faire de l'endoctrinement ». Elle préfère ainsi mobiliser la loi pour éviter de rentrer dans une posture d'argumentation :

Aurore : « Et c'est déjà arrivé quelqu'un par exemple qui est catho et qui dirait : l'IVG est un meurtre ? »

Célia : « C'est arrivé clairement. Je repense à un truc très précis, à une personne qui avait une croix autour du cou. Et là c'est pareil c'est hyper important de rappeler que non, il y a des lois. [...] Donc je ne suis pas toujours d'accord avec toutes les lois mais là je m'en sers. Je me permets de dire que : « l'IVG tu as beau penser que c'est un meurtre, et bien c'est un droit. » [...] Si j'avais dû faire un rappel à la loi il y a 50 ans, je n'aurais pas pu le faire, ça ne marche pas. Et là j'aurais été militante du coup... »

La loi apparaît donc comme une technique pour garder le contrôle sur le débat, sans avoir à s'impliquer personnellement, bien que cette stratégie reste liée à un positionnement personnel implicite.

Inversement, le non-rappel à la loi peut aussi s'expliquer par le positionnement personnel de l'intervenante, qui opte alors pour une autre stratégie : celle du relativisme culturel.

- Le relativisme culturel : « tout est understandable »

C'est le cas d'Elizabeth, 49 ans, catholique, conseillère conjugale au Conseil général et pour l'association *Couples et Familles*. Lorsque je lui demande comment elle fait face à un propos homophobe, elle répond à l'élève : « Ça, c'est ton avis, et *tout ça c'est understandable, il n'y a pas de jugement à poser*. Chacun développe ici son sens critique ». Elle explique que « tous les avis sont importants, même si on n'est pas d'accord ». Elle parle de « richesse de la différence ».

Ce n'est pas pour rien qu'Elizabeth opte pour l'attitude de relativisme culturel. En tant que catholique, le fait qu'elle ne fasse pas de rappel à la loi qui condamne l'expression publique de propos homophobes et les actes homophobes légitime explicitement que tout le monde peut avoir son avis, y compris religieux, car « tout est understandable ».

Or un peu plus loin dans l'entretien, je m'aperçois que tout n'est pas understandable dans le cadre des séances qu'elle anime, puisque sur d'autres sujets elle recadre explicitement la parole des élèves, notamment sur le sexisme que subissent certaines jeunes filles qui ne cachent pas leur sexualité et qui se font traiter de « pute ». Elle décrit ces propos comme étant « violents », adjectif qu'elle n'utilise pas dans le cas des propos homophobes qui sont pour elle, « entendables ». Et c'est bien parce qu'ils sont entendables pour elle qu'elle insiste sur le fait qu'il n'y a pas de jugement à poser, sans faire de rappel à la loi lorsque la discussion porte sur l'homosexualité. En filigrane se dessine donc un

positionnement personnel homophobe, qui se traduit dans sa posture d'animation par le choix de faire passer les propos homophobes comme un avis entendable.

- La mobilisation de contre-exemple et l'ouverture d'un espace de parole

Autre positionnement, autre posture : Hélène, 27 ans, féministe et intervenante au *MFPPF* ; Nicolas, 44 ans, intervenant au sein d'une association qui milite contre l'homophobie. Ils sont tous deux concernés personnellement par l'homophobie (Nicolas est gay, Hélène est bisexuelle).

Hélène fait le choix d'ouvrir l'espace de parole à la religion, elle dit refuser d'opter systématiquement pour le simple rappel à la loi qui est souvent une clôture au dialogue. Pour faire réfléchir les élèves, Hélène mentionne toujours l'existence d'un imam qui se définit comme gay lorsque la discussion porte sur l'homosexualité et l'Islam.

De son côté, Nicolas explique qu'il faut « renvoyer l'argument annoncé catholique à un argument intégriste en disant : tous les cathos ne pensent pas ça [...]. [Pour l'Islam, il faut] contre-argumenter en disant qu'on connaît des associations par exemple musulmanes et homosexuelles, en France et dans d'autres pays ».

Ces différentes façons de faire (rappel à la loi, relativisme culturel, mobilisation d'exemples) sont intéressantes à cerner dans la mesure où elles sont l'indice d'un flou entre le public et le privé, puisque la posture professionnelle de l'intervenante est orientée par un positionnement personnel.

Cette divergence dans les stratégies adoptées est également révélatrice d'une tension entre la valeur d'égalité et le principe de respect des convictions : des propos « entendables » pour certaines intervenantes, seraient jugés discriminatoires voire violents par d'autres, comme c'est le cas sur l'homophobie.

- Résolutions individuelles des tensions égalité/respect des convictions

Au Canada, une revue du ministère de la Santé destinée spécifiquement aux intervenants en éducation à la sexualité propose un numéro sur le sujet du « multiculturalisme », intitulé : *Embrasser d'autres cultures : L'éducation sexuelle auprès d'une clientèle multiculturelle*. Le relativisme culturel qui est conseillé aux intervenants comporte cependant une limite :

« L'attitude de relativisme culturel suppose souplesse et ouverture d'esprit [...]. Tout ce qu'on doit alors conclure, c'est que les cultures sont différentes et que ces différences n'ont pas d'échelle hiérarchique. Sauf sur un point : la violence » (2005 : 4).

Comment se matérialise cette limite dans les pratiques des intervenantes ? Ce qui est « violent » ne fait pas l'objet d'accord commun : la violence est en effet sujet à l'interprétation individuelle de l'intervenante qui se charge de délimiter ce qui est acceptable de ce qui devient « violent ». La position d'Elizabeth qui qualifiait les propos homophobes « d'entendable » alors qu'elle jugeait les propos sexistes envers les filles de « violents » en est exemple.

En France, le *Guide du formateur en éducation à la sexualité* ne parle pas de « relativisme culturel » mais de « respect des convictions ». Il mentionne également une limite à ce principe de respect :

« Le respect dû aux convictions d'autrui *s'arrête là où seraient transgressées les valeurs communes*. C'est ainsi que la *négation de l'égalité entre les sexes*, ou de manière plus large, entre les humains, et *l'atteinte à la dignité humaine*, doivent être combattues par une critique vigoureuse, rigoureuse et efficace » (MEN, 2008 : 34 [je souligne]).

Encore une fois, ce cadre général trouve des applications différentes dans la pratique. En effet, le moment de bascule entre ce qui est de l'ordre des convictions respectables et les convictions qui porte atteinte à la dignité humaine – autrement dit la « transgression des valeurs communes » – reste l'objet d'interprétations individuelles. L'exemple de Solène montre que le curseur entre la valeur de respect de l'égalité et le principe de respect des convictions se déplace selon la sensibilité politique de l'intervenante. Solène tient un discours assez libéral sur l'homophobie, en termes de « droit » et de « liberté ». Par contre, elle ne « laisse pas passer », selon son expression, tout ce qui touche à la « représentation de la femme » :

Solène : « *On a le droit de pas aimer, on est libre de ne pas aimer les homosexuels, on a le droit de le penser, on n'a pas le droit de leur porter préjudice* ».

Aurore : « Et ça ils comprennent les élèves ? »

Solène : « Ils comprennent ?... Ça dépend je ne vais pas mentir. Mais c'est là où on voit aussi malheureusement l'éducation. Il n'y a pas seulement l'homophobie, il y a aussi la représentation de la femme. Les femmes on leur demande l'examen de virginité parce que c'est des putes et qu'on peut pas leur faire confiance. On l'entend aussi des fois... *Ça par contre on ne peut pas le laisser passer, donc on reprend.* Mais on amène une réflexion : donc la femme que tu choisis avec qui par la suite tu as envie d'avoir des enfants, c'est une pute ? *Je ne comprends pas...* »

Où Solène place-t-elle la frontière entre le respect des convictions des élèves et l'atteinte aux valeurs communes ? Elle « laisse passer » l'homophobie, pas l'examen de virginité. Les propos homophobes se situent donc du côté du respect des convictions (on a le droit de penser ce qu'on veut sur les homosexuels), alors que l'examen de virginité est placé du

côté de l'atteinte aux valeurs communes (on a pas le droit de penser qu'une femme qui n'est pas vierge au mariage est une pute). Pourquoi ? Parce qu'elle est choquée personnellement par l'examen de virginité. Comme elle le dit elle-même, elle ne « comprend pas ». Par contre, elle n'hésite pas à affirmer face aux élèves le droit et la liberté de ne pas aimer les homosexuels.

L'exemple de Solène illustre la tension entre respect de l'égalité et respect des convictions, tension qui se résout individuellement dans la pratique de chaque intervenante. Pour Célia, intervenante en éducation à la sexualité formée au *Mouvement Français pour le Planning Familial*, cette tension représente une réelle difficulté. En partant du même exemple que Solène (à savoir la virginité avant le mariage), elle s'interroge sur la façon de concilier le respect des convictions religieuses à une réflexion sur les droits des femmes :

Célia : « Sous couvert de religion ou de culture, il y a des gamins qui vont facilement dire : "non mais moi c'est mort, vierge avant le mariage". Alors ça peut aussi être un choix personnel – liberté je rappelle – et qui je suis pour aller dire : "mais non il faut quand même essayer avant le mariage". Alors que si la personne l'a vraiment choisie pour elle je vais pas... Mais le fait d'allier ces deux sujet-là [religion et droits des femmes], ça a pu me rendre mal à l'aise parce que je voulais surtout pas... C'est vachement important de pas tomber dans le gros gros risque de l'islamophobie. Moi je trouve qu'il y a des mouvements féministes qui sont clairement islamophobes, parce que "l'islam tue la femme etc. l'empêche de tout faire". Mais il y a aussi des féministes musulmanes. Il faut y penser, et on a le droit d'avoir une religion et de défendre ses droits aussi. Voilà, il ne faut pas attribuer des gros clichés comme ça, ça me paraît important, et travailler ça avec les jeunes et leur dire : "ben la religion les mecs vous avez le droit, c'est juste un truc personnel, c'est votre truc, c'est cool, par contre on peut aussi réfléchir à la liberté au sein de la religion". Et pour le coup on parle de toutes les religions. On peut appliquer sa religion tout en remettant un petit peu en question ce qu'on nous dit, ce qu'on

interprète de la religion etc. Parce qu'on nous dit souvent : "la religion impose de faire ça". Mais on peut se dire : "eh bien non c'est pas ce que j'ai envie de faire avec ma religion". Donc pareil, c'est travailler sur la liberté parce que c'est génial si tu t'éclates avec ta religion et que tu trouves ton compte, par contre c'est dommage si cela t'enferme. Mais c'est pareil c'est pas les termes... Il faut faire attention aux termes qu'on emploie sur des sujets comme ça je trouve. Parce que c'est très sensible. »

Célia et Solène font le même métier, partent du même exemple (l'importance de la virginité avant le mariage pour certaines filles musulmanes), et proposent toutefois deux résolutions différentes de la tension entre le respect de l'égalité et le respect des convictions religieuses. Le flou qui caractérise le cadre de la laïcité induit ainsi des variations qui sont loin d'être marginales : la laïcité est l'enjeu d'interprétations diverses selon les intervenantes, qui modulent leur posture professionnelle en fonction de leurs convictions personnelles et des propos des élèves qui les choquent plus ou moins.

2.2 Laïcité et « nationalisme sexuel »

La laïcité est l'enjeu d'investissements politiques et de rapports de force entre différents acteurs en conflit pour définir la neutralité de l'école. C'est un principe qu'il faut replacer dans son contexte historique et politique pour comprendre les enjeux de la question religieuse dans l'éducation à la sexualité aujourd'hui.

2.2.1 L'association de la laïcité à l'égalité des sexes et les interprétations culturalistes du sexisme

Dans le discours des intervenantes comme dans les supports écrits tels que les guides, la laïcité est appréhendée comme une valeur anhistorique, évidente, immuable, qui n'aurait pas bougé depuis son instauration en 1905. Dans le *Guide du formateur en éducation à la sexualité*, la laïcité est présentée comme « un principe simple et fondateur » (2008 : 34), et il est fait référence à la lettre de Jules Ferry, comme si la laïcité signifiait la même chose en 1900 et en 2014.

Je ne retracerai pas ici les différentes reformulations dont elle a fait l'objet depuis 1905. Je souhaite me concentrer ici sur l'investissement politique de la laïcité depuis les années 1990. Tout au long de cette décennie, il est peu à peu devenu évident au sein de l'institution scolaire d'associer la laïcité au principe d'égalité des sexes. A titre d'exemple, l'article 9 de la Charte de la laïcité rédigée en 2013 et qui doit être affichée dans tous les établissements scolaires mentionne que « la laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».

Or ce tandem laïcité et égalité des sexes s'est construit dans une focalisation sur la religion musulmane. D'après Joël Roman, la « crispation autour de la question de l'Islam et cette résurgence de la laïcité apparaissent progressivement dans le paysage idéologique français tout au long des années 1990, pour connaître une brusque accélération avec le débat sur le voile à l'école en 2004 » (2006 : 63). Christine Delphy montre qu'on peut trouver les prémices des arguments mobilisés en 2004 dans certaines tribunes publiées lors du débat sur le voile islamique en 1989. Dans un appel publié par le *Nouvel Observateur* en 1989, Gaye Petek et Alain Seksig, tous deux membres de la commission Stasi¹ en 2003, écrivaient déjà :

« Tolérer le foulard islamique [...], c'est ouvrir la porte à ceux qui ont décidé, une fois pour toute et sans discussion, de lui [la femme musulmane] faire plier l'échine [...]. En autorisant *de facto* le foulard islamique, symbole de la soumission féminine, vous donnez un blanc-seing aux pères et aux frères, c'est-à-dire au patriarcat le plus dur de toute la planète »².

¹ La commission Stasi a été constitué à la demande de Jacques Chirac en juillet 2003, alors Président de la République. Cette commission avait pour mission de réfléchir à l'application du principe de laïcité dans la République, mais le débat public s'est focalisé sur le voile à l'école.

² Profs, ne capitulons pas ! », appel de cinq intellectuels, *Le Nouvel Observateur*, n°1304, 2 au 8 novembre 1989, cité dans l'article de Christine Delphy (2008 : 179).

La laïcité à l'école fait alors l'objet d'une reformulation comme enjeu de débat par rapport aux populations musulmanes, en s'appuyant sur des arguments de défense de droits des femmes. « Comment se fait-il qu'une loi qui se présente comme portant sur la "laïcité" a été débattue principalement en termes de droit des femmes ? » s'interroge Christine Delphy (2008 : 175). Dans son article, elle montre comment le foulard est construit comme LE symbole de soumission des femmes et devient une ligne de division au sein des mouvements féministes français. Les arguments des féministes anti voile se retrouvent relayés par les hommes politiques dans un ensemble de discours qui imposent une signification universelle du foulard comme conséquence du patriarcat musulman.

« L'effet global du discours est de produire une image dans laquelle le sexisme est le seul fait de ceux qu'on appelle "immigrés de la deuxième génération" (alors qu'ils sont français) et dans laquelle, combattu, et vaincu dans la société globale ("normale"), le sexisme résiduel a trouvé refuge dans les ghettos. Il ne reste plus qu'à assiéger ceux-ci pour s'en débarrasser tout à fait » (Delphy, 2008 : 199).

La stigmatisation d'une population et l'extériorisation hors de la culture « occidentale » de la violence patriarcale ont pour résultantes la représentation d'une violence sexiste ethnicisée et la construction d'une altérité culturelle radicale des populations « issues de l'immigration ».

Cette construction de l'altérité des populations dites maghrébines et/ou musulmanes a déjà été étudiée dans l'analyse des guides de l'Éducation nationale¹. J'ai montré comment, dans les discours institutionnels relatifs à l'éducation à la sexualité, ce sont sur les représentations sexistes et les pratiques violentes (violences sexuelles) que se cristallisent des interprétations culturalistes. La culture supposée des « jeunes issus de

¹ Voir Partie 2 / chapitre 2 / 3.3 Les « jeunes issus de l'immigration » relégués en dehors d'un nationalisme sexuel.

l'immigration » se retrouve réifiée en tant que culture radicalement autre – une culture traditionnelle, patriarcale, violente et étrangère aux normes et aux valeurs dont se veut porteuse l'éducation à la sexualité telle que la définit le ministère de l'Éducation nationale. Cette représentation d'une violence délocalisée dans les « quartiers » se retrouve dans la majorité des discours tenus par les actrices de terrain, intervenantes blanches qui se retrouvent confrontées à des publics d'élèves racisés et musulmans.

2.2.2 Quand l'universalisme est revisité par les questions de sexualité : rappels à l'ordre et imposition de « valeurs sexuelles républicaines »

Paola et Amélie travaillent dans le même collège et organisent des séances d'éducation à la sexualité auprès de leurs élèves. Qu'elles se disent féministe ou pas, elles sont choquées par les « maghrébins » qu'elles décrivent comme « machos ».

Paola, 35 ans, féministe, professeur d'espagnol : « Ça nous surprend toujours. La régression au niveau des garçons, très macho, très "la femme à la maison"... On a une population, pas beaucoup mais il y a un pourcentage quand même assez important de maghrébins. »

Amélie, 44 ans, protestante, professeur de mathématiques : « Je sais pas si je peux citer les communautés religieuses ? Les maghrébins en général ils ont des idées très... Un esprit très étroit vis-à-vis de la femme en fait [...] Ils ont vraiment la mentalité de la femme soumise, c'est l'homme qui décide, elle n'a pas son mot à dire. »

La catégorie du « maghrébin » apparaît comme emblématique du sexisme, elle est mobilisée à plusieurs reprises dans les entretiens de Paola et Amélie. Les personnes qu'elles identifient comme « maghrébins » portent le stigmate du « garçon arabe » décrit par Nacira Guénif-Souilamas : celui-ci incarne le « déviant sexuel en raison d'un virilisme exacerbé » (2006 : 120). L'altérisation des élèves musulmans construit la figure

du « garçon arabe », « stéréotype de l'homme prisonnier d'origines bestiales et obscurantistes » (Guénif-Souilamas, 2006 : 120).

Paola, 35 ans, féministe, professeur d'espagnol : « Il y en a qui volontairement ne veulent pas participer, comme les filles maghrébines, alors là... C'est surtout elles qui ne venaient pas. Elles sont là : "ah c'est sale c'est sale!" Tu leur dis "non c'est pas sale". Ça c'est très dur quand même, parce que les garçons ça reste des garçons, mais les filles maghrébines, tu te dis *on est au XXI^e siècle quoi, c'est bon on n'est plus au Moyen Âge.* »

Il faut souligner ici que dans les représentations des intervenantes précitées, les catégories raciales se confondent avec la question de la religion pour ne former qu'une seule population. Pour Amélie, les « maghrébins » sont une « communauté religieuse ».

D'autre part, sur la catégorie raciale du « maghrébin » vient se greffer parfois explicitement la catégorisation d'étranger extérieur à la nation. (C'est le cas déjà cité de Solène, qui devant une classe où elle est la seule blanche, m'explique qu'elle était « la seule française, même l'infirmière était maghrébine »¹.)

Les catégories raciales, la religion et l'idée de Nation s'entremêlent alors dans un processus d'altérisation : les jeunes musulmans sont des « Autres » parce qu'ils sont perçus et nommés comme tel. « L'Autre c'est celui qu'on désigne comme tel. L'Un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est "Un", faisant partie du "Nous", et qui est "Autre" et n'en fait pas partie ; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer » (Delphy, 2008 : 19).

¹ « C'était à Lille Sud, je me suis retrouvée... On était 14 je crois, et ça a commencé comme ça d'entrée de jeu : ils ont commencé à me dire « mais qu'est-ce que vous faites là? ». *J'étais la seule française, [d'un ton amusé] même l'infirmière était maghrébine*, et ils m'ont dit ça avec une certaine provoc'. »

- L'ambiguïté du « nous » : inclusif ou excluant ?

Dans le discours de Paola, le « Nous » rassemble les tenants des valeurs de la République, qu'elle oppose aux « Autres » maghrébins. Elle décrit son travail comme une mission civilisatrice, qui doit transmettre les valeurs républicaines : « Nous sommes des représentants de la République, donc on doit faire les valeurs de la république française n'est-ce pas? », bien qu'elle confie qu'elle ne puisse pas « sauver tout le monde ».

Les différences sociales et religieuses mettent à l'épreuve le discours universaliste porté par certains intervenants. C'est le cas dans cette intervention de l'association *SOS homophobie* dans un collège fréquenté par un public issu de familles précaires à Roubaix. L'intervenant est blanc et de classe moyenne supérieure (il est enseignant et est présent ici en tant que bénévole de l'association *SOS homophobie*). Le public qu'il a en face de lui est en majorité racisé noir et arabe, et de classe populaire. L'intervenant leur montre un court-métrage qui fait partie des outils de lutte contre l'homophobie développés par l'INPES¹. Le petit film raconte l'histoire d'Omar, un jeune garçon noir de banlieue qui n'a pas fait son *coming out* et qui vit en secret une relation avec un garçon. Un débat dans la classe suit le visionnage de la vidéo.

¹ Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé.

Notes de terrain
Intervention de SOS homophobie
Classe de 4ème, Roubaix

« Lors de la discussion après le visionnage, une élève racisée noire réagit au personnage d'Omar, chef de bande dans son quartier : « On peut pas être caïd dans le quartier [en étant gay] parce que c'est pas les mêmes règles ».

Plutôt que de questionner la jeune fille sur ce qu'elle entend par là, l'animateur la renvoie à la seule règle qui est censée compter d'après lui : « la règle, c'est la loi » lui répond-il.

Puis, lorsqu'il demande pourquoi Omar a honte, l'élève reprend la parole : « Il va se faire égorger. Chez nous c'est pas accepté les trucs comme ça, dans notre culture ». L'animateur rétorque : « *a priori*, on est tous français donc libres ».

Il poursuit : « on ne choisit pas de tomber amoureux ».

L'élève compare la situation d'Omar au fait de devoir annoncer à sa mère qu'elle aurait perdu sa virginité, insinuant la mise en danger (voire l'impossibilité) à parler de cela dans son cadre familial. »

Dans cet échange, la dimension « culturelle » amenée par l'élève – « chez nous c'est pas accepté les trucs comme ça, dans notre culture » – est rapidement évacuée par l'animateur. En effet, il commence par évoquer la loi puis la citoyenneté française dans un « on » nationaliste synonyme pour lui de liberté (« *a priori*, on est tous français donc libres »). L'animateur et l'élève se situent dans deux réalités différentes : l'une emploie un « nous » qui n'inclut pas l'animateur blanc de classe moyenne, quand l'autre impose un « nous » collectif qui ne fait pas sens ni par expérience, ni par ressenti (« on est tous français »). Le « nous » nationaliste, plutôt que d'avoir un effet inclusif, a plutôt ici comme effet de couper court au dialogue et de nier les différences de vécu que tente pourtant d'exposer la jeune fille lorsqu'elle témoigne de sa crainte de devoir annoncer la perte de sa virginité à sa mère, danger qu'elle compare au risque qu'Omar prendrait en « assumant » son homosexualité dans le quartier.

Cet échange rend ainsi compte de la tension qu'introduisent les questions relatives à la sexualité dans la valeur d'universalisme dont l'École se veut porteuse, tension révélatrice de ce qu'on pourrait appeler le « nationalisme sexuel » (Jaunait *et al*, 2013).

- Le « nationalisme sexuel »

Aux Pays-Bas, les cours d'éducation sexuelle proposés aux parents habitant dans des zones urbaines reléguées – pour la plupart migrants ou enfants de migrants – délivrent un discours donnant corps à une *identité nationale* dont les valeurs libérales sur la sexualité façonnent un « nationalisme sexuel ». Un texte qui sert de support aux cours affirme ainsi que « les parents néerlandais des classes moyennes se sont formés, depuis la révolution sexuelle, à parler de sexualité sans rougir [...] pour les parents moins éduqués, c'est là une entreprise beaucoup plus difficile » (cité par Van den Berg et Duyvendak, 2013, p. 67). La norme est ici incarnée par les parents néerlandais blancs de classe moyenne et un discours nationaliste se dessine sous la forme d'une morale sexuelle. C'est ce que démontrent les deux chercheurs en analysant les effets de ces

discours : « Être Néerlandais implique d'avoir des opinions progressistes sur des sujets concernant le genre et la sexualité, et de façon symétrique, ne pas partager ces opinions implique de ne pas être néerlandais. Par ailleurs, les anomalies sont systématiquement expliquées comme étant largement “culturelles” et ainsi renvoyées à un Autre culturel » (Van den Berg et Duyvendak, 2013, p. 56).

Dans le contexte de l'éducation sexuelle française, la perception de l'homophobie par les intervenants est un bon point d'entrée pour dessiner les contours d'une forme de nationalisme sexuel. En effet, l'homophobie semble plus facilement repérable pour les intervenantes lorsqu'elle est sous-tendue par un discours musulman, parce qu'il est en quelques sortes *attendu* des musulmans qu'ils soient homophobes.

Gwenola (infirmière scolaire au collège Voltairine de Cleyre) : « Alors en 4ème, chez les garçons, j'ai oublié de le dire, il y en a qui font émerger l'homosexualité. Alors là l'homophobie (*choquée*) elle est imprégnée, culturelle, c'est terrible, elle est violente en plus ».

Aurore : « Dans leurs propos ? »

Gwenola : « Dans leurs propos... et puis on sent que dans leur famille, l'homophobie est très très présente. On le sent encore plus quand il y a la religion musulmane »

Tout comme l'homophobie peut être « attendue » des élèves musulmans, le sexisme est aussi plus visible lorsqu'il est perçu par les intervenants comme une « spécificité culturelle » supposée étrangère à la culture française. C'est ce que montre la sociologue Zoé Rollin dans le collège où elle est enseignante et mène une enquête sur les rapports sociaux de sexe :

« Dans les propos de ces [adultes encadrants], la référence à « l'ethnicité » ou encore à « la culture » (qui permet de traiter de l'ethnicité d'une manière policée et euphémisée : Sanselme, 2009) est souvent présente, mais elle est toujours enveloppée dans un discours institutionnel républicain et universaliste dont les enseignant-e-s se font l'écho (Lepoutre, 1997). Ces éléments participent à un déni concernant la participation de l'institution scolaire à la production et à l'entretien des inégalités entre les sexes, en son sein. Différents procédés sont à l'œuvre : relativiser la portée des propos et des actes sexistes entendus et observés, et les attribuer à des éléments extérieurs à l'école - le sexe, l'âge et enfin la « culture d'origine ou locale » (Le Prévost, 2009). Il est de toute façon attendu des garçons qu'ils formulent des propos machistes (Guénif Souilamas et Macé, 2004). Quand ils le font, réalisant alors les attentes de la socialisation familiale et scolaire, ces attitudes sont interprétées comme le produit de leur propre « culture », voire la marque de leur « identité ethnique » (Welzer-Lang, 2010). » (Rollin, 2012).

Concernant l'homophobie, sur l'ensemble des entretiens réalisés, seule une intervenante me parle spontanément des manifestations de l'homophobie dans des collèges avec des publics blancs, aisés, non musulmans.

Hélène (intervenante pour le *Mouvement Français pour le Planning Familial*) : « Moi je vais être honnête, il y a des stéréotypes qui me traversent tout le temps, notamment liés aux questions raciales. On s'attend toujours à ce que les petits "reu-beus" ils soient forcément musulmans donc contre l'homosexualité etc. Moi ce matin je devais être dans le jeu parce qu'ils étaient en nombre impair et là il y avait une question sur l'homosexualité. Il y avait un garçon qui était maghrébin. Et je me suis dit « merde j'espère que je vais pas tomber sur un truc homophobe ». Et le type il a dit un truc d'une classe internationale. Et le deuxième, un blanc tout propre de Marcq-en-Barœul, c'est lui qui m'a dit des trucs horribles sur les homosexuels, qui m'a dit que

c'était dégueulasse etc. Donc on est tout le temps en train de lutter contre ça. Et c'est pas parce qu'il y a des groupes où il y a ça qui ressort que c'est tout le monde. Le travail que j'essaie de faire, c'est d'être dans une ouverture totale, de venir sans stéréotypes. Et ça c'est pas toujours évident. Même si on ne se dit pas raciste, on sait très bien qu'on n'est pas dans une société qui est racisante ».

Hélène met ici à jour les effets des rapports sociaux de race qui modèlent des figures stéréotypées des personnes racisées. Derrière les termes de « musulman », de « maghrébin », ou encore de « différence culturelle » utilisés dans les entretiens, c'est la figure de l'Autre qui se dessine et qui sert de prisme d'interprétation des propos et attitudes des élèves. Légitimés par un discours universaliste et républicain qui se présente comme inclusif, ce sont pourtant des *mécanismes d'exclusion* en dehors d'un « nationalisme sexuel » qui se reproduisent dans les exemples précités.

Le « nationalisme sexuel » à la française prend alors les contours de ce qu'on pourrait nommer « laïcité sexuelle ». En déniait la place des questions religieuses dans les discussions sur la sexualité en classe, un double préjudice apparaît entre les lignes : d'une part, le manque d'espace pour développer un regard sur la religion pour les élèves qui restent avec leurs questions ; d'autre part, la reproduction des mécanismes d'exclusion et d'altérisation des populations racisées en générale, et musulmanes en particulier.

La laïcité sexuelle impose une partition entre le public et le privé qui relègue les préoccupations religieuses en matière de sexualité à la sphère de l'intimité. On retrouve ici la frontière public/privé qui hiérarchise les sujets en rendant tabou des pratiques, qu'il s'agisse d'une pratique religieuse ou d'une orientation sexuelle, comme on l'a vu précédemment sur l'assignation à la sphère privée de l'homosexualité. Sur le terrain de l'éducation sexuelle, la définition de « l'intime » recoupe ainsi celle de la frontière entre *le dicible et le tabou*.



L'analyse des pratiques en classe et des discours des intervenantes recueillis en entretien montre que le statut « privé » ou « public » d'un thème relatif à la sexualité n'est pas continu sur une même période : il dépend des orientations éthiques et politiques des associations qui interviennent dans les établissements scolaires (chapitre 1) ; il dépend des caractéristiques sociales du public et de la perception qu'en ont les intervenantes (chapitre 2). Enfin, sous couvert du « droit à l'intimité » pour l'homosexualité et du « respect des convictions » pour les questions religieuses, l'assignation à la sphère privée agit comme un principe d'exclusion qui rend tabou les préoccupations relatives à l'orientation sexuelle et à la religion (chapitre 3).

La « neutralité » de l'institution scolaire au regard des discours délivrés en matière d'éducation sexuelle se recompose ainsi à l'aune de ces différentes variables qui sont autant d'arrangements « pratiques » des acteurs avec cette neutralité de principe. Ces versions divergentes de l'éducation sexuelle amènent à reposer la question de l'éducation à la sexualité dans des termes *politiques*, ainsi que l'incite l'anthropologue Gayle Rubin :

« Il est grand temps de parler du sexe. Pour certains, la sexualité peut être un sujet inintéressant, une distraction frivole qui ferait perdre de vue ces problèmes plus cruciaux que sont la pauvreté, la guerre, la maladie, le racisme, la famine ou l'extermination de tous par les armes nucléaires. Mais c'est précisément dans des temps comme les nôtres, où nous vivons sous la menace constante d'une destruction impensable, que les gens sont le plus susceptibles de sombrer dans une folie dangereuse portant sur toutes les questions de sexualité. Les débats contemporains sur les valeurs sexuelles et la conduite érotique ont beaucoup de points communs avec les querelles religieuses des siècles passés. Ils prennent un poids symbolique extrêmement important » (Rubin, 2010 : 136).

CONCLUSION

Dans la salle d'histoire-géo, la classe est silencieuse bien que certains ricanent au dernier rang. Je suis assise au deuxième, face aux intervenantes du Planning Familial qui nous ont distribué des petits papiers blancs. J'ai 14 ans, je suis en quatrième, et je ne sais pas quoi écrire. L'auto-censure retient mon crayon. Mais je suis bonne élève : je ne peux me résoudre à laisser le papier vierge. J'opte alors pour un compromis entre ma gêne et mon envie de répondre aux attentes des intervenantes : ne pas prendre de risque, poser une question-bateau qui ne parle pas vraiment de sexe, et dont je connais déjà la réponse.

« C'est quoi les règles ? »

Je replis mon papier. J'ai conscience de l'imposture, de ce jeu de l'ingénue que je déploie face à l'adulte naïf qui pense sans doute que décréter l'anonymat suffit à libérer la parole. La magie du papier blanc n'opère pas sur moi et mes 14 années de socialisation genrée.

Cette anecdote fait partie d'une histoire qui va bien au-delà du récit d'un souvenir personnel. Elle s'inscrit dans une histoire politique et sociale des discours et des espaces de paroles proposés aux jeunes sur la sexualité dans l'institution scolaire. C'est en tout cas le pari qu'a cherché à tenir cette thèse, en proposant de décentrer le regard de ce petit bout de papier pour explorer tout ce que les adultes organisent autour de lui : les formes et les contenus des séances d'éducation à la sexualité, les intervenantes et les acteurs qui se mobilisent dans la conception et la mise en œuvre de cette politique d'éducation, les formations destinées aux adultes habilités à récolter ces précieux papiers pour y répondre.

Après avoir redonné trois des éléments clés de cette histoire de la politique d'éducation à la sexualité, je reviendrai sur les principaux apports de cette recherche et proposerai enfin d'ouvrir une perspective sur les grands absents de ce travail : les élèves.

L'entrée en démocratie de l'ordre sexuel

Historiquement, la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire se construit d'abord sur l'enjeu d'une nouvelle répartition du « public » et du « privé ». Dans les fils du débat qu'elle suscite dans les années 1970, c'est avant tout « l'outrage aux bonnes mœurs » ou la « démoralisation » de la jeunesse qui sont mis en avant par ceux qui veulent limiter le rôle de l'État, considérant que les questions sexuelles sont d'ordre moral et doivent rester dans la sphère de l'éducation familiale. C'est la ligne de partition sur laquelle se construit la première circulaire : « l'information » sexuelle à l'École, l'éducation morale sous contrôle parental. C'est avec la formulation d'un nouvel objectif à partir des années 1990, celui de l'égalité, que la politique d'éducation à la sexualité se reconfigure en ouvrant de nouveaux débats qui se cristallisent dans les années 2000 autour de la notion de « genre ». Dès lors, ce ne sont plus seulement les catégories du public et du privé qui font débat, mais celles de « Nature » et de « Culture ».

L'analyse de la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire révèle ainsi la mise en débat de catégories structurantes dans la conception d'une politique publique – le public et le privé –, mais aussi de catégories fondamentales dans notre société structurée par le système de genre – la Nature et la Culture.

La politique d'éducation à la sexualité traverse la notion d'intimité en investissant un domaine associé à la sphère privée, mais aussi en ouvrant une brèche dans les normes qui nous constituent en tant que sujet sexué, touchant donc à notre identité même. En effet, en même temps que de lois qui statuent sur le rôle de l'État dans l'éducation sexuelle, cette politique engage l'ouverture d'un débat sur les *normes*. C'est en tout cas la crainte nourrie par les mouvements d'opposition qui voient dans les nouvelles formes de

l'éducation à la sexualité en milieu scolaire depuis les années 2000 une *remise en question de la Nature des catégories de sexe* et du système normatif qui les constituent : l'ordre du genre. La politique d'éducation à la sexualité suscite une politisation des questions sexuelles qui témoigne d'un « trouble démocratique dans les normes » (Fassin, 2007) et qui transforme le sujet sexuel en sujet politique.

Le propre de la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire – comparée à d'autres formes de politisation des questions sexuelles comme celle de la légalisation de la prostitution ou celle du mariage pour tous – est de se formuler autour d'un enjeu spécifique : la neutralité de l'institution scolaire. Des camps opposés se réclament pareillement de la « neutralité », dont la définition est l'enjeu de conflits politiques. Celle-ci se révèle dans les pratiques des intervenantes de terrain (comme on l'a vu dans la dernière partie de la thèse), dans celles des concepteurs de la politique publique (comme l'a analysé la deuxième partie), autant que dans les controverses publiques (étudiées dans la première partie) : le principe de neutralité est investi différemment et ne prend un sens qu'*a posteriori*, alors même que celui-ci est présenté comme une vérité univoque, stable et immuable depuis la loi de Jules Ferry. Autrement dit, la politisation des questions sexuelles dans l'arène scolaire suppose le principe de neutralité, mais elle investit ce principe de significations qui ne lui préexistent pas¹.

Le cadrage politique par la « santé sexuelle »

Face aux épineuses questions d'éthique et de neutralité que suscite l'élaboration de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, les concepteurs étatiques qui travaillent à la « définition des normes légitimes du secteur » (Belorgey, 2012 : 13) ont

¹ Je m'inspire et prolonge ici l'une des conclusions tirées par Éric Fassin, en la mettant en perspective avec la spécificité de l'enjeu de « neutralité » de l'institution scolaire. La citation d'origine est d'ordre plus général : « La politisation des questions sexuelles suppose aujourd'hui les valeurs d'égalité et de liberté, mais elle les investit de significations qui ne lui préexistent pas nécessairement » (Fassin, 2007).

construit l'éducation à la sexualité comme une éducation à la santé, dans *une logique de neutralisation* des controverses et de légitimation du rôle de l'État.

De l'éducation « sanitaire et sociale » dans les années 1970 à la « promotion de la santé » et à l'éducation à la « citoyenneté sexuelle » aujourd'hui, l'éducation à la sexualité s'est ainsi institutionnalisée comme un enjeu de « santé sexuelle » qui repose sur des principes et des objectifs de « responsabilisation » et d'acquisition de « compétences psychosociales » visant à rendre l'élève acteur de son état de santé. Cette politique se définit par des *techniques de gouvernement individualisantes*, dont la concentration sur l'estime de soi est l'exemple typique.

Or ces techniques, en se concentrant sur les *capacités individuelles de transformation* des personnes, oblitèrent les dimensions politiques et sociales de la sexualité et ont des conséquences sur la façon d'envisager les problématiques de discriminations : *sexisme et homophobie sont moins pensés dans leur dimension systémique que comme les causes d'une souffrance psychique* sur laquelle l'individu peut agir en travaillant sur son estime de soi.

D'autre part, le cadrage politique de l'éducation à la sexualité comme *champ d'intervention* en « santé sexuelle » conforte la prédominance de la sexologie dans la façon de penser la sexualité. Ce choix assoit la légitimité d'un savoir qui mobilise des courants de la psychologie et de la psychanalyse centrés sur l'individu et tendant à *expliquer les différences homme/femme plutôt qu'à les interroger*.

Des versions divergentes de l'éducation sexuelle sur le terrain

Dans les salles de classe, l'éducation à la sexualité se décline dans des variations structurées par les mêmes nœuds d'opposition que ceux qui ficellent les controverses analysées dans la première partie. En effet, *les éthiques sexuelles des associations* qui interviennent dans les établissements scolaires sont polarisées par des positionnements

divergents sur la question de la naturalité des catégories de sexe et de l'hétérosexualité. Le premier pôle d'associations se caractérise par une approche de la sexualité et du genre ancrée dans une vision naturaliste, qui considère les différences sexuelles comme résultant d'un ordre naturel. Le second défend une approche sociale de la sexualité et du genre, et envisage l'éducation à la sexualité comme un moyen de rendre visible les normes pour les questionner. Ces éthiques sexuelles entrent ainsi en concurrence à l'échelle de la mise en œuvre.

D'autres variables entrent en jeu dans les salles de classe : les adultes ont des attentes différentes selon le sexe, l'âge, ou encore les catégories sociales de race et de classe du public destinataire. Il s'agit, la plupart du temps, moins d'une vision assumée – comme c'est le cas des « éthiques sexuelles » des associations – que de représentations intériorisées : la posture de neutralité de l'intervenante est mise à l'épreuve des stéréotypes qui sont les produits des rapports sociaux de sexe, d'âge, de race et de classe.

Enfin, en s'intéressant aux « sujets difficiles », aux sujets face auxquels les intervenantes sont mal à l'aise, on retrouve dans la salle de classe la frontière public/privé qui a comme effet de tracer une frontière symbolique entre le dicible et le tabou : le « droit à l'intimité » a pour effet l'exclusion des questions religieuses et des questions liées à l'orientation sexuelle.

Conclusion finale et perspectives de recherches

En s'intéressant aux différentes échelles de la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire, les récits qui ont pris forme dans cette thèse ont proposé différentes « versions » de la politique d'éducation à la sexualité. L'approche multi-scalaire n'a donc pas simplement une implication méthodologique : observer les différents niveaux, des controverses publiques à la salle de classe, implique de prendre au sérieux les implications d'acteurs multiples dans la construction de l'action publique.

La sociologie des controverses permet cette approche par « récit » que j'ai proposé de scinder en trois histoires, qui correspondent aux trois parties de cette thèse. Assumer la multiplicité des récits, c'est prendre le risque « de l'éclatement, de la perte de la (sacro-sainte) cohérence » (Pestre, 2007 : 38). Je parle en effet à la fois de politisation des normes sexuelles au travers des débats sur la « Nature » dans la première histoire, tout en montrant dans la deuxième que le sens général des discours produits par l'institution va plutôt à l'inverse, c'est-à-dire au renforcement de l'ordre du genre et donc à la « cristallisation » des catégories de sexe dans l'ordre de la Nature.

Sous l'apparence contradictoire de ces récits, c'est au contraire une prise de position dans ce travail que d'assumer la tension de leur multiplicité, de les faire cohabiter sans les opposer, et d'articuler ensemble des « vérités partielles » comme le propose avec force l'épistémologue Donna Haraway.

Il s'agissait aussi pour moi d'assumer l'écriture d'un « savoir situé » qui se distingue d'un savoir dit « objectif », en me plaçant dans l'héritage des études féministes qui portent en leur cœur l'ambition d'une critique politique (ce qui ne remet pas en cause leur objectivité pour autant !¹).

Peut-être est-il temps désormais de revenir au petit bout papier et de se tourner vers les grands absents de mon histoire polymorphe : les élèves. Cette incursion dans la politique d'éducation à la sexualité en France propose un éclairage sur la production des normes

¹ Les savoirs communément considérés comme "objectifs" impliquent de se cacher derrière un sujet de la connaissance et une vision désincarnée, un sujet doté du pouvoir d'établir les faits comme des données, avec toute l'autorité de celui que rien n'est censé engager dans sa pratique. A l'opposé, les épistémologies et politiques du positionnement que Haraway formule sont un engagement à prendre une position visible. Sa proposition : le "*standpoint* – la perspective, le point de vue, la position aussi (*to stand*) – c'est-à-dire l'idée selon laquelle l'objectivité s'accroît dans le positionnement de la chercheuse. Celle-ci n'est pas priée de décliner son identité, ni de culpabiliser ou critiquer ses origines, mais bien de réaliser en quoi la situation dans laquelle elle est prise crée une perspective, une façon mais aussi une capacité de voir le monde différemment » (Zitouni, 2011 : 47).

et le gouvernement des corps en faisant l'impasse sur les destinataires de l'action publique. Or l'un des mécanismes fondamentaux du gouvernement des corps repose sur l'intériorisation des normes afin que « chacun se gouverne au mieux lui-même » (Fassin, Memmi, 2004 : 28). Se placer du point de vue des élèves permettrait d'interroger la « performativité » des discours sur la sexualité en s'intéressant à leur réception, et de prolonger l'enquête qualitative inédite menée par Julie Pagis et Wilfried Lignier sur la socialisation enfantine (2017). Dans leur ouvrage, les auteurs interrogent l'appréhension de l'ordre social à travers trois thèmes principaux : les jugements des enfants sur les métiers, leurs jugements sur leurs camarades de classe, et la manière dont ils perçoivent la politique. Ils proposent de penser la socialisation enfantine au travers de la notion de « recyclage symbolique » qui désigne la façon dont les enfants reçoivent, s'emparent, s'approprient ou non les « mots d'ordre » des adultes – autrement dit la façon dont ils « s'approprient subjectivement les structures sociales en donnant progressivement du sens à ce qu'ils ont entendu dire autour d'eux » (2017 : 18). Il serait stimulant de prolonger leur démarche en s'intéressant au « recyclage symbolique » opéré par les enfants et les adolescents des injonctions relatives à la sexualité transmises dans le cadre scolaire.

Enfin, une approche décentrée de l'École pourrait permettre d'aborder l'éducation sexuelle des jeunes à travers toutes les instances de socialisation, de la famille aux groupes de pairs en passant par les médias. C'est pour l'instant de façon segmentée que le sujet de l'éducation à la sexualité a été abordé, les études se concentrant sur l'une des instances de socialisation, à l'image de ce travail qui ne traite que du milieu scolaire. Beaucoup reste donc à faire dans le champ des enquêtes qualitatives sur l'éducation sexuelle de la jeunesse.

ANNEXES

ANNEXE 1

Grille d'entretien avec le personnel d'un établissement de l'Éducation nationale

- Parcours personnel

Age, situation professionnelle et milieu social (subjectif + parents), situation maritale

Ancienneté dans l'établissement, parcours professionnel

Comment en êtes-vous arrivé à faire des interventions sur la sexualité ? (notamment : intérêt personnel / formation ou pas?) Si formation : description et ressenti

- Mise en place et modalités de l'éducation à la sexualité

Si connaissance des débuts (petit historique) : Quand cela s'est-il mis en place ? Quel contexte ?

Qui intervient ?

Niveaux concernés et fréquence

Principales thématiques abordées selon les niveaux

Déroulé d'une séance type ?

Autres : outils spécifiques ? Mixité ?

Sur quelles ressources vous appuyez-vous pour préparer une séance ? [formation, documentation, individu...]

- Description et représentation du public

Pouvez-vous me décrire le public d'élèves auprès duquel vous intervenez ? (niveau / filière / milieu social / religion / sexe ...)

Est-ce que ce type de public a une influence sur le contenu ou la forme des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle ?

→ Développer cette question selon : classe sociale / religion / âge / sexe

Pensez-vous que ce public ait besoin d'éducation à la sexualité ?

Plus généralement, est-ce que vous ressentez un besoin particulier en terme d'éducation à la sexualité au sein de votre établissement ?

Est-ce que vous pensez que le dispositif actuel (dans votre établissement) est adapté ?

Plus généralement, qu'est-ce qui pour vous justifie la nécessité d'une éducation à la sexualité à l'école ? Comment définiriez-vous ses objectifs ?

- Positionnement de l'intervenant-e

Comment présentez-vous la séance aux élèves ? Est-ce que vous posez un cadre en début de séance ?

Est-ce qu'il y a pour vous des principes ou des valeurs à respecter lorsqu'on intervient sur ce sujet auprès des jeunes ?

Est-ce que ces principes ou ces valeurs rentrent parfois en contradiction avec vos croyances personnelles, religieuses ou politiques ? Comment faites-vous pour les concilier ?

Pensez-vous qu'il est important d'être neutre face aux élèves ? C'est quoi « être neutre » ?

Y-a-t'il d'après vous des messages à faire passer ?

Quelles sont les compétences nécessaires selon vous pour faire ce type d'intervention ?

Comment faites-vous pour instaurez un climat de confiance ?

Est-ce qu'il vous arrive de parler de vous ? (exemples)

Est-ce que vous donnez votre avis personnel ? (exemples)

Est-ce que vous pensez que les jeunes peuvent parler de tout dans le cadre de ces séances ?

Dans le guide d'intervention en éducation à la sexualité publié par le ministère de l'Éducation nationale, ils insistent sur la nécessité de « *faire comprendre aux jeunes les nécessaires limites entre ce qui ne peut se dire de leur intimité, qui relève de l'espace privé, et ce qui peut être questionné de la sexualité dans l'espace public* »

→ Que pensez-vous de cette délimitation, est-ce qu'elle vous semble pertinente ?

→ Comment se manifeste-t-elle concrètement dans les séances que vous animez ?

Comment faites-vous pour que la parole ne se dirige pas vers l'intimité ?

Exemples de paroles qui renvoient au privé, à l'intimité ?

Est-ce qu'il vous arrive de parler de sexualité avec les élèves en dehors du cadre de ces séances ?

- Bonnes et mauvaises expériences

Une séance qui vous a marqué de façon positive ?

Qu'est-ce qu'une séance ratée ?

Est-il déjà arrivé qu'une séance se passe mal ? (raconter la dernière) Comment l'expliquez-vous ?

- Les difficultés

Est-ce qu'il y a des choses que vous trouvez difficile dans le fait d'animer ces séances ?

Est-ce qu'il y a pour vous des thèmes plus difficiles à aborder que d'autres ?

[Relances : est-ce qu'il y a des sujets à éviter selon l'âge / question explicite homosexualité / question explicite religion]

Du côté des élèves, est-ce que vous identifiez des sujets tabous ?

Quels sont les principaux problèmes que vous avez pu rencontrer ?

[Relances : silence des élèves / refus de participer ou dispenses / élèves perturbateurs / propos violents sexistes ou homophobes / religion]

Comment expliquez-vous ces problèmes, et que faites-vous pour les contourner ?

Comment faites-vous pour prendre en compte la diversité des jeunes au sein d'une classe ? [Relances : âge, religion, sexe ...]

Plus généralement, des problèmes rencontrés avec des parents d'élèves / des collègues / des intervenant-es extérieur-es ?

ANNEXE 2

Charte nationale d'intervention en éducation à la sexualité dans les collèges et lycées (DGESCO, 2013)

L'article L. 316-12 du code de l'éducation instaure l'obligation de tenir trois séances annuelles d'éducation à la sexualité à l'école, au collège et au lycée.

A l'échelon de l'établissement scolaire, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans un projet d'éducation à la citoyenneté construit avec les équipes pédagogiques et éducatives. Elle s'inscrit également dans l'approche globale de l'éducation à l'égalité entre les sexes prévue par la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

Cette charte nationale concerne l'ensemble des adultes intervenant en éducation à la sexualité et précise les conditions dans lesquelles se déroulent les interventions dans les collèges et lycées.

Dimensions de l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité doit prendre en compte esl dimensions suivantes : scientifique notamment biologique, psychologique, affective et relationnelle, éthique et juridique, sociale et culturelle.

Elle participe au développement des compétences psychosociales définies par l'organisation mondiale de la santé en 1993. Cette notion recouvre : la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne, à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, notamment dans les relations avec les autres.

Objectifs de l'éducation à la sexualité

- Comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres
- Analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ; se situer dans la différence des sexes et des générations
- Apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine
- Acquérir un esprit critique notamment sur l'analyse des stéréotypes sexistes, des modèles et des rôles sociaux et sur les réseaux sociaux
- Développer l'autonomie, la responsabilité individuelle et collective. Acquérir des comportements de prévention et de protection pour soi et les autres
- Acquérir une culture de respect fondée sur l'égalité entre les sexes et la lutte contre les discriminations, notamment l'homophobie, la LGBTphobie¹, le sexisme et les discriminations liées au genre
- Apprendre à connaître et à utiliser des ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement

Principes éthiques

- Promouvoir l'égalité
- Respecter les principes de laïcité et de neutralité
- Se référer aux lois en vigueur et aux valeurs humanistes
- S'inscrire dans la sphère publique, permettre aux élèves de poser les limites entre leur intimité, qui relève de l'espace privé et ce qui peut être dit, vu, entendu et exercé de la sexualité dans l'espace public. Il ne s'agit pas, pour les jeunes comme pour les adultes, de parler de leur intimité, ni d'être dans la transparence
- Partir des préoccupations et des questions des jeunes et favoriser les échanges entre eux.

¹ LGBT : lesbiennes, Gays, Bi et Trans

Cadre d'intervention

Conditions favorables

Les interventions s'inscrivent dans le projet d'établissement, dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté et dans une démarche partenariale associant l'équipe éducative, les parents, les élèves et les intervenants extérieurs. Au lycée, les conseils des délégués à la vie lycéenne sont partie prenante.

Elles prennent en compte les besoins identifiés dans l'établissement ou son environnement et les ressources disponibles. Les établissements pourront solliciter l'appui des équipes ressources académiques ou départementales.

Les séances sont programmées par l'établissement. Leur préparation peut nécessiter une ou plusieurs réunions entre les intervenants et les responsables du projet dans l'établissement afin d'en déterminer les modalités (contenu pédagogique, public concerné, taille des groupes, lieux, durée, techniques de l'intervention ...).

A la suite des interventions un bilan est réalisé

- sur les aspects quantitatif et qualitatif ;
- sur les processus de mise en œuvre.

Une sensibilisation des parents peut être organisée en lien avec les représentants des parents d'élèves. Elle peut également être réalisée en utilisant la mallette des parents ou en lien avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) ou d'autres dispositifs de soutien à la parentalité.

Modalités de mise en œuvre

L'équipe pédagogique est concernée par les questions d'éducation à la sexualité, dans la continuité des enseignements et dans l'attention particulière portée aux situations de classe. Cette implication peut se traduire par l'exploitation de textes, d'outils ou de situations liées à cette thématique.

L'éducation à la sexualité est également mise en œuvre lors d'actions éducatives complémentaires préparées dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté et des conseils de vie lycéenne, avec l'appui des personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale, du réseau de formateurs académiques, ainsi que des partenaires spécifiquement formés.

Déroulement des séances

Il s'agit de travailler avec les élèves dans une démarche fondée sur la confiance dans leurs capacités, visant à développer l'estime de soi et l'aptitude à faire des choix personnels. L'éducation à la sexualité doit prendre la forme d'une invitation au dialogue et non d'un discours sur la sexualité.

Les intervenants veilleront à :

- intervenir en binôme comprenant un membre de l'équipe éducative référent et /ou formé et un intervenant extérieur formé, ou deux membres de l'équipe éducative ;
- organiser des groupes à effectif réduit.

Ils seront également attentifs à :

- poser et respecter les règles de fonctionnement du groupe ;
- instaurer et assurer dans les groupes un climat de confiance ;
- respecter la parole ou le silence de chacun ;
- prendre de la distance par rapport à leur expérience et leurs représentations ;
- amener le groupe à élaborer ses propres réponses ;
- apporter des informations précises avec un vocabulaire adéquat et répondre de façon adaptée au niveau de maturité des élèves.

ANNEXE 3

GENÈSE DE LA SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES

1. Les controverses dans les *science studies*

C'est dans les écrits des *science studies* que s'est formée la sociologie des controverses au cours des années 1970-1980. Dominique Pestre voit en 1985 une date emblématique où furent publiés trois des grands ouvrages de référence : « *Changing order*, par le fondateur et théoricien du genre, Harry Collins ; *The great devonian controversy*, par le grand historien de la géologie, Martin Rudwick ; et *Léviathan et la pompe à air*, par Steve Shapin et Simon Schaffer » (Pestre, 2007 : 29).

La sociologie des sciences ne s'attaque pas à de « grandes » controverses scientifiques. En effet, il ne s'agit pas de présupposer l'existence d'une controverse et d'en comprendre les tenants et les aboutissants, mais d'adopter plutôt une démarche d'ordre *méthodologique* : la controverse telle que l'entendent les sociologues des sciences, n'est pas un objet mais une *catégorie d'analyse*.

Dominique Pestre décrit cette démarche générale qui caractérise les premiers ouvrages du genre dans les années 1970 et 1980. Le sociologue doit d'abord choisir « un énoncé de science connu et apparemment non problématique » – par exemple l'existence des microbes, propose Bruno Latour dans son livre sur Pasteur (1984). Il doit ensuite repérer « les énoncés contradictoires et les controverses qui ne manquent jamais d'apparaître autour de ce fait ou de cette démonstration si l'on y regarde de près (sur la nature de ce qui est énoncé, sur la fiabilité de la preuve et le fait qu'elle convainc ou non, sur la validité des contre-exemples, sur les reproductions d'expérience ou les démonstrations parallèles) » (Pestre, 2007 : 31). Pour le cas des microbes, les théories de Pasteur – un scientifique consacré *a posteriori* grand gagnant de l'histoire des sciences – ont dû, à la fin du XIX^{ème} siècle, affronter d'autres *visions du monde*, notamment celle de son confrère Pouchet qui lui, plaidait pour la « génération spontanée » des microbes (Farley, Geison, 1991). Latour montre,

en relatant les échanges et notamment les démonstrations de preuves devant le public des pairs, *comment la science se construit et se fait*. Ainsi que le note Dominique Pestre à propos de la méthodologie des *science studies*, « l'idée est de choisir un acte de savoir précis, de regarder finement les logiques qui mènent divers acteurs à divers énoncés – et de montrer que la science ne se déploie pas selon l'image d'Épinal qu'on en donne le plus souvent : la nature ne parle jamais d'elle-même, les faits sont contestés et contestables, les choses ne sont jamais aussi simples qu'on le dit ; l'ambiguïté est constitutive des sciences – dans la langue qu'elles emploient, dans leurs textes comme dans leurs machines » (Pestre, 2007 : 31).

En France, les écrits de Bruno Latour mais aussi de Michel Callon constituent les premières références en termes de méthodologie dans l'étude des controverses. Aux controverses scientifiques s'ajoute l'étude des « controverses technologiques »¹ (Callon, 1981), rassemblées aujourd'hui sous le vocable de controverses « sociotechniques » : « Nous appelons controverse sociotechnique un débat qui engage des connaissances scientifiques ou techniques non stabilisées et qui conduit à des affaires embrouillées, mêlant des considérations juridiques, morales, économiques et sociales »².

2. Les controverses dans la sociologie pragmatique

La sociologie des controverses vient s'inscrire dans une autre série d'écrits qui ne portent pas forcément sur des controverses sociotechniques mais qui sont en partie héritiers des *science studies*, à savoir les travaux qui se réclament d'une approche pragmatique. Mohamed Nachi (2006) définit la sociologie pragmatique comme un « style » plutôt qu'un courant unifié à proprement parler. Dans la préface

¹ « Partout surgissent des alternatives technologiques. Ici on oppose le TGV à l'avion, ailleurs l'autobus quatre-vingt-cinq au véhicule spécifiquement urbain, là le solaire au nucléaire, ou encore les égouts séparatifs aux bassins de retenue des eaux de pluie, l'annuaire papier à l'annuaire électronique » (Callon, 1981 : 383)

² Extrait du site web du cours « Description des controverses » de l'École des Mines – ParisTech, centre de sociologie de l'innovation : <http://controverses.ensmp.fr/presentation/> consulté le 10/03/2015.

de l'ouvrage de Mohamed Nachi, Luc Boltanski propose une synthèse des caractéristiques des travaux qui présentent cet « air de famille » pragmatiste (et dont il est d'ailleurs considéré comme l'un des pères fondateurs) : en premier lieu, ils permettent de « poser la question de l'action à nouveaux frais » (Boltanski, 2006). La *capacité d'action des acteurs sociaux* est en effet au centre de l'attention du sociologue, posture qui vient questionner l'approche bourdieusienne et le déterminisme qu'impliquerait de mettre au cœur des explications les effets des structures sociales sur l'individu – effets considérés par les pragmatistes comme étant trop mécaniques. Il s'agit alors de « redonner son sens plein au concept d'action car, dans un schéma théorique où tout l'accent est mis sur la détermination par les structures et sur les contraintes dispositionnelles, la notion même d'action tend à s'évanouir » (Boltanski, 2006 : 5). Les pragmatistes proposent ainsi de redonner une place à *l'incertitude*, et invitent à appréhender le monde social à travers la notion d'*épreuve*. Pour Mohammed Nachi, l'épreuve est un « moment d'incertitude et d'indétermination au cours duquel se révèlent, dans le flux de l'action, les forces en présence » (Nachi, 2006 : 57). Dans toute épreuve, il y a ainsi « un potentiel de subversion des rapports institués, qu'il revient aux chercheurs de prendre au sérieux » (Lemieux, 2008 : 10).

Les moments de *controverses* ont de ce fait constitué des moments privilégiés dans les analyses des sociologues pragmatistes, car ce sont des moments d'ouverture et de mouvement qui « constituaient un bon point de départ pour voir se déployer l'action » (Boltanski, 2006 : 5). A condition bien sûr de ne pas adopter une posture structuraliste, mais de redonner du « jeu » aux acteurs en adoptant un « principe de symétrie » qui consiste à donner autant de crédit aux différents acteurs d'une controverse, quel que soit leurs positions sociales et quelque soit l'issue de la controverse si celle-ci est connue : « Symétriser signifie réhabiliter les perdants de l'histoire contre les vainqueurs qui font passer les petits comme sans raison, comme irrationnels et déraisonnables » (Pestre, 2007 : 39).

C'est donc en grande partie dans un retour critique sur la sociologie bourdieusienne que la sociologie pragmatique a appréhendée les controverses, ainsi que le souligne Fabiani :

« Très souvent, les analyses structuralistes fondées sur la distribution inégale des différentes espèces de capital en font l'analyseur unique des disputes et proposent une lecture déterministe des résultats de l'action. Il semble, au contraire, que l'attrait pour l'objet controversé a correspondu au souci de desserrer la contrainte déterministe dans les sciences sociales et de donner à la notion de jeu (pour autant que celle-ci présuppose que les résultats ne soient pas connus d'avance) toute sa pertinence dans le compte rendu des interactions sociales. C'est ce qui explique l'intérêt persistant des *science studies* pour la vision des vaincus, des perdants de la controverse, telle que l'a problématisée pour la première fois David Bloor en énonçant le principe de symétrie » (Fabiani, 2007 : 53).

Si dans les textes théoriques qui cherchent à définir les caractéristiques d'une approche pragmatiste des controverses, la critique du « structuralisme » est très forte, celle-ci se fait déjà beaucoup moins claire dans les écrits qui portent sur des cas pratiques : les pragmatistes ne rejettent pas totalement l'héritage bourdieusien dans leurs analyses de cas empiriques.

ANNEXE 4

Petit lexique des différents types d'épreuve

Ce lexique a pour but de clarifier le sens de différentes notions souvent utilisées indifféremment dans le langage courant : scandale, affaire, polémique, controverse... Il est la synthèse d'une lecture croisée de travaux de sociologues « pragmatistes » et de politistes, et propose des définitions qui permettent de faire dialoguer ces écrits.

Les définitions proposées dans ce lexique, parce qu'elles sont théoriques et désincarnées, restent forcément imprécises et critiquables. C'est là toute la difficulté de chercher à clarifier des notions en s'appuyant sur des articles ou des ouvrages qui relèvent plus de l'épistémologie ou de la théorie politique que de l'enquête sociologique. Ainsi que le soulignent Francis Chateauraynaud et Didier Torny, « la présentation côte à côte des différentes configurations visées ou installées par les protagonistes relève d'une vision un peu trop statique alors même qu'il s'agit de nommer ou de distinguer les épreuves marquantes par lesquels passent des dossiers caractérisés avant tout par des processus de transformation » (2013 : 87). Notons d'ailleurs en prémices que ces épreuves peuvent être concomitantes.

Le scandale, ou l'indignation collective

Le scandale peut se définir comme un processus de révélation d'un acte ou d'un discours qui transgresse les valeurs socialement reconnues. Il s'agit d'« une *contradiction* devenue publique et visible de tous » (De Blic, Lemieux, 2007 : 14). Contrairement à la forme « affaire », le scandale ne provoque pas d'opposition dans la mesure où il suscite une indignation collective.

L'affaire, ou la rupture d'unanimité

Un scandale peut se transformer en affaire « dès lors que le dénonciateur fait à son tour l'objet d'une accusation de la part de l'accusé ou de ses alliés. Dans ce cas, le public tend à se diviser en deux camps, qui peuvent être fort inégaux en nombre mais n'en manifestent pas moins une rupture publique d'unanimité : le camp des accusateurs de l'accusé et celui des accusateurs de l'accusation qui le frappe » (De Blic, Lemieux, 2005 : 17).

Une autre caractéristique de l'affaire est qu'elle est la plupart du temps incarnée par une personne. « Pour faire d'un événement une affaire, il faut, en effet, disposer d'un malheureux dont la défense constitue la cause pour laquelle des personnes s'engagent et, par conséquent, autour de laquelle se noue et se dénoue le lien social » (Boltanski, 1993 : 95).

La controverse, ou le différend entre pairs

Antoine Lilti distingue deux formes de controverse : la controverse érudite et la controverse publique. La controverse érudite se déroule dans « des arènes spécifiques régies par des institutions et des règles » (2007 : 17). La *dispute* académique en constitue une des formes typiques, aux côtés de « la controverse religieuse, [...] du *litige* juridique et de la *querelle* littéraire » (Fabiani, 2007 : 54). Cela correspond à ce que Cyril Lemieux nomme comme étant un « différend entre pairs ».

La controverse érudite peut donner lieu à une controverse publique si elle entre dans un engrenage *polémique*.

L'engrenage polémique : la publicisation et la transformation d'une controverse

Lorsqu'une controverse quitte l'arène où elle est née, elle fait l'objet d'un investissement d'un ensemble d'acteurs beaucoup plus hétérogène que sous sa forme « érudite ». Une des caractéristiques de l'engrenage polémique est alors « l'intense participation des médias à l'organisation des arènes ou des tribunes dans lesquelles s'expriment les désaccords » (Chateauraynaud, Torny, 2013 : 82).

Dans la définition retenue ici pour l'analyse, la polémique est moins un type d'épreuve en soi qu'un processus de transformation : la polémique correspond à la *publicisation* d'une controverse érudite (ou d'un autre type de désaccord) et, parce qu'il y a multiplication des protagonistes impliqués, à la *transformation* des enjeux discutés. Cette définition de la polémique comme dynamique se rapproche des caractéristiques conjoncturelles des *crises politiques* identifiées par Michel Dobry. Parmi elles, le politiste identifie en effet un mouvement de « désenclavement des espaces de confrontation, ou, si l'on préfère, des arènes ou lieux de compétition propres aux divers secteurs » qui produit une « tendance à la despécification des enjeux » : cette tendance témoigne à la fois d'une « forte mobilité des enjeux » et d'une « perte de contrôle » sur ces derniers (Dobry, 2009 : 129).

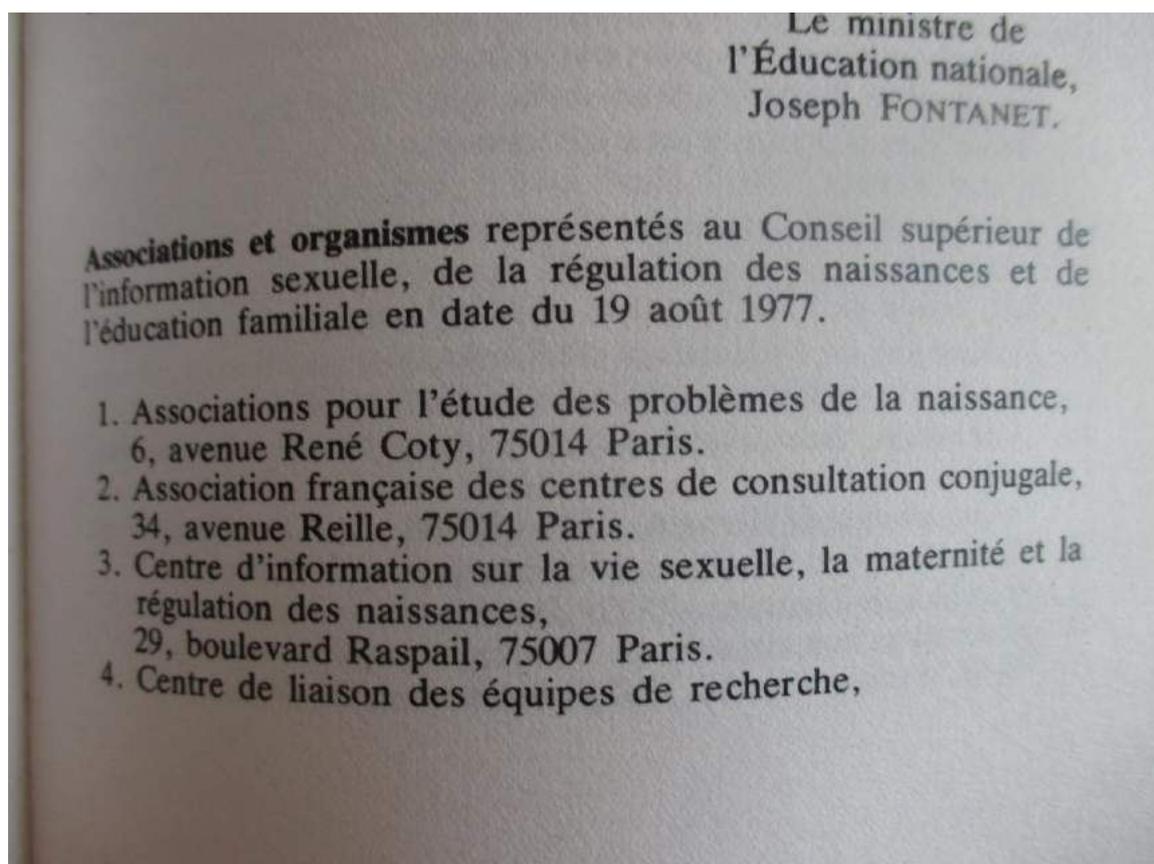
La crise politique, ou le déploiement de mobilisations collectives

La crise politique se distingue des autres formes d'épreuves par « l'émergence de collectifs agissant par l'intermédiaire de représentants et de porte-paroles » (Chateauraynaud, Torny, 2013 : 85). En effet, « le passage à la crise peut se faire de manière très rapide, selon les capacités de mobilisation des acteurs. Dès lors que des collectifs engagent un processus de contestation ou d'opposition qui se traduit par des actions publiques, ils engagent immédiatement l'État dans sa souveraineté et, donc, l'ordre public. Le travail de mobilisation et l'utilisation des techniques de protestation sont ici primordiaux » (2013 : 85).

Ce sont aussi les mobilisations qui sont au cœur de la sociologie des crises politiques développée par Michel Dobry. Il propose d'analyser les crises politiques en s'intéressant à la dynamique des « mobilisations multisectorielles », c'est-à-dire des mobilisations qui ont lieu dans plusieurs « sphères sociales » en même temps. La crise provoquée par ce type de mobilisation est envisagée comme un *état particulier* (et non pas exceptionnel) du système social, dont la caractéristique fondamentale est la *fluidité conjoncturelle* qui se manifeste dans ces mobilisations multisectorielles : il « s'efface pour un temps les logiques spécifiques de ces secteurs [...] ». Une incertitude structurelle arrache les agents sociaux à leurs ressources habituellement cloisonnées en des sites différents » (Lagroye, 1987 : 723).

ANNEXE 5

La composition du Conseil Supérieur de l'Information Sexuelle en 1977 d'après Lejeune, 1980



- 65, boulevard de Clichy, 75009 Paris.
5. Comité français d'éducation pour la santé,
9, rue Newton, 75116 Paris.
 6. Confédération française démocratique du travail,
26, rue Montholon, 75009 Paris.
 7. Confédération française des professions sociales,
3, rue de Stockholm, 75006 Paris.
 8. Confédération française des travailleurs chrétiens,
13, rue des Écluses-Saint-Martin, 75002 Paris.
 9. Confédération générale du travail,
213, rue La Fayette, 75010 Paris.
 10. Confédération nationale des associations familiales catho-
liques,
28, place Saint-Georges, 75009 Paris.
 11. Confédération syndicale du cadre de vie,
28, boulevard de Sébastopol, 75004 Paris.
 12. Confédération générale des cadres,
30, rue de Gramont, 75002 Paris.
 13. Confédération syndicale des familles,
54, boulevard Garibaldi, 75015 Paris.
 14. Conseil national du patronat français,
31, avenue Pierre-Premier-de-Serbie, 75016 Paris.
 15. École des parents et des éducateurs,
4, rue Brunel, 75017 Paris.
 16. Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles
publiques,
209, boulevard St-Germain, 75007 Paris.
 17. Fédération de l'éducation nationale,
10, rue de Solférino, 75431 Paris Cedex 07.
 18. Fédération des établissements hospitaliers d'assistance
privée,
24-26, avenue Villemain, 75014 Paris.
 19. Fédération des familles de France,
28, place St-Georges, 75009 Paris.
 20. Fédération hospitalière de France,
83-87, avenue d'Italie, 75013 Paris.

21. Fédération intersyndicale des établissements d'hospitalisation privée de France et d'outre-mer,
71, avenue Victor-Hugo, 75016 Paris.
22. Fédération nationale des associations familiales rurales,
81, avenue R. Poincaré, 75016 Paris.
23. Fédération nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement public,
27, rue du Faubourg-Poissonnière, 75009 Paris.
24. Fédération nationale des centres de préparation au mariage,
6, avenue Vavin, 75006 Paris.
25. Fédération nationale Couple et Famille,
28, place St-Georges, 75009 Paris.
26. Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public,
91, bd Berthier, 75017 Paris.
27. Confédération générale du travail Force Ouvrière,
198, avenue du Maine, 75014 Paris.
28. Institut de formation, de recherche et d'études sur la sexualité et la planification familiale,
11, rue Chardon-Lagache, 75781 Paris Cedex 16.
29. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente,
3, rue Récamier, 75341 Paris Cedex 07.
30. Mouvement français pour le planning familial,
2, rue des Colonnes, 75002 Paris.
31. Mutuelle générale de l'éducation nationale,
34, place Raoul-Dautry, 75748 Paris Cedex 15.
32. Union hospitalière privée,
87, rue d'Amsterdam, 75008 Paris.
33. Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves,
46, rue de la Tour, 75016 Paris.
34. Union nationale des associations familiales,
28, place St-Georges, 75009 Paris.
35. Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre,
277, rue St-Jacques, 75005 Paris.

**Personnalités compétentes siégeant au
Conseil supérieur de l'information sexuelle**

**MINISTÈRE DE LA SANTÉ
ET DE LA SÉCURITÉ SOCIALE**

Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation
des naissances et de l'éducation familiale.

Par arrêté du ministre de la Santé et de la Sécurité sociale en
date du 20 janvier 1978, sont nommés au titre des personnalités
ayant voix consultative au conseil supérieur de l'information
sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation
familiale :

M^{me} le docteur BERTHAUT (Claire), gynécologue.

M. CALOT (Gérard), directeur de l'institut national d'études
démographiques.

Mme CARON (Geneviève), psycho-sociologue.

Mme COURTOT (Odette), conseillère familiale et conjugale.

Mme DOLTO (Françoise), médecin psychanalyste.

Mme le docteur ESCOFFIER-LAMBIOTTE (Claude), journa-
liste.

Mme GRÉGOIRE (Ménie), journaliste.

Mme d'HARCOURT (Florence), député.

M. le professeur agrégé HENRION (Roger), gynécologue-
accoucheur des hôpitaux de Paris et professeur à la faculté de
médecine Cochin-Port-Royal.

M^{me} le docteur KAHN NATHAN (Jacqueline), gynécologue.

Mme le docteur LAGROUA-WEILL-HALLÉ (Marie-Andrée),
gynécologue.

Mme LANIER (Jacqueline), secrétaire générale de la revue
Parents.

Mme de MARGERIE (Colette), secrétaire générale du centre
d'information féminin.

M. NEUWIRTH (Lucien), député.

Mme RODI (Nelly), sage-femme, conseiller général des
Yvelines, maire d'Aubergenville.

Mme SIMET-LUTIN (Antoinette), présidente de l'association de la maternité consciente.
M. le docteur SIMON (Pierre), gynécologue-obstétricien.
Mme le docteur TESSON-MILLET (Marie-Claire), directeur du *Quotidien du médecin*.
Mme le professeur TROISIÈRE (Solange), gynécologue.
Mme VICTOR (Éliane), journaliste.

Arrêté du 18 février 1976

(Collèges : bureau DC2.)

Vu D. n° 59-57 du 6-1-1959 mod. par D. n° 63-793 du 3-8-1963 et 68-639 du 9-7-1968, not. art. 22, 28, 28 bis et 61; D. n° 63-794 du 3-8-1963; A. 10-10-1958; A 2-5-1972.

Horaire et programme de sciences naturelles en classe de troisième.

Article premier. — L'horaire d'information sexuelle dans les classes de troisième est fixé à quatre heures par an dont deux heures dans le cadre de l'horaire global de sciences naturelles et deux heures complémentaires ouvrant droit à rémunération.

Article 2. — Le programme d'information sexuelle correspondant à l'horaire prévu à l'article premier ci-dessus est le suivant :

Organes et fonction de reproduction;
Anatomie et fonctionnement des appareils génitaux;
La maternité;
Les principes de la contraception;
Les principales maladies vénériennes (la blennorragie, la syphilis) et leur transmission.

Article 3. — Le présent arrêté prendra effet à compter de la présente année scolaire.

(BO n° 10 du 11 mars 1976).

ANNEXE 6

Lettre du 30 août 2011 adressée au Ministre de l'Éducation nationale et signée par 80 députés de la « droite populaire » contre les nouveaux programmes de SVT

Monsieur Luc CHATEL
Ministre de l'Éducation Nationale
de la Jeunesse et de la Vie associative
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

Nos réf. : D RM/TB/12742806

Paris, le 30 août 2011

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur d'attirer votre attention sur la « la théorie du genre sexuel », présente dans certains manuels de sciences et vie de la terre de classe de première.

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.

Ces manuels imposent donc une théorie philosophique et sociologique qui n'est pas scientifique, qui affirme que l'identité sexuelle est une construction culturelle relative au contexte du sujet.

Par exemple, il est écrit que « 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 ».

Ces manuels constituent donc au moins trois entorses aux valeurs de l'école laïque et républicaine car l'école doit avant tout former l'esprit critique selon les exigences de la raison et se doit d'être neutre. Par ailleurs, on ne peut pas obliger les professeurs de SVT à relayer un discours extra-scientifique. Pour le journaliste et écrivain, Gérard Leclerc, « Il s'agit d'imposer une idéologie fabriquée aux États-unis et dont le caractère philosophique, militant, voire intrusif, est patent ».

Inscrite dans le Code de l'éducation, l'éducation à la sexualité doit avant tout reposer sur une démarche éducative qui répond à la fois à des questions de santé publique et à des problématiques concernant les relations entre garçons et filles non à des théories fumeuses.

Même si la « théorie du genre sexuel » n'apparaît pas stricto sensu dans les programmes d'enseignement de SVT, elle est clairement présentée dans les manuels scolaires ce qui est autant illégitime que choquant. Le manuel édité par Hachette y consacre par exemple une page entière, sous l'intitulé « Le genre, une construction sociale » !

Il est donc du devoir de l'Etat de mieux contrôler le contenu des manuels scolaires dont disposent les lycéens et nous comptons sur votre action afin de retirer des lycées les manuels qui présentent cette théorie. C'est l'éducation de nos enfants qui est en jeu.

Vous remerciant par avance de la bienveillance avec laquelle vous voudrez bien étudier ce courrier, nous vous prions de croire, Monsieur le Ministre, à l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

Richard Mallié - Véronique Besse - Elie Aboud - Alfred Almont – Patrick
Beaudouin – Etienne Blanc - Valérie Boyer - Jean-Marie Binetruy – Emile
Bléssig - Claude Bodin - Chantal Bourragué - Françoise Branget – Bernard
Carayon - Louis Cosyns – Marie-Christine Dalloz - Bernard Debré – Jean-Pierre
Decool - Rémi Delatte- Bernard Depierre – Eric Diard - Jean-Pierre Door -
Dominique Dord - Jean-Michel Ferrand – Sauveur Gandolfi-Scheit – Jean-Paul
Garraud – Alain Gest – Franck Gilard - François-Michel Gonnot – Philippe
Gosselin - Michel Grall – Anne Grommerch – Pascale Gruny – Jean-Claude
Guibal - Francis Hillmeyer - Françoise Hostalier - Guénaël Huet – Jacqueline Irlès –
Jacques Lamblin - Thierry Lazaro - Michel Lejeune - Jean-Marc Lefranc
- Céleste Lett - Gérard Lorgeoux - Gabrielle Louis-Carabin - Lionnel Luca -
Daniel Mach - Jean-Pierre Marcon – Hervé Mariton - Christian Ménard -
Gérard Manuel - Philippe Meunier – Jean-Claude Mignon – Alain Moyne-
Bressand - Jacques Myard – Jean-Pierre Nicolas - Yves Nicolin – Béatrice Pavy -
Nicolas Perruchot – Henri Plagnol – Josette Pons - Eric Raoult - Laure de la
Raudière - Frédéric Reiss - Jacques Remiller - François Rochebloine – Jean-
Marc Roubaud – Rudy Salles - Fernand Siré - Dominique Souchet – Guy
Teissier - Michel Terrot – Dominique Tian - Yves Vandewalle – Christian
Vanneste – René-Paul Victoria - Philippe Vitel - Michel Voisin – Jean
Ueberschlag

Bureau 6802-Assemblée Nationale-126 rue de l'Université-75007 PARIS

Tél 01.40.63.68.02 Fax 01.40.63.66.38

Site Internet : <http://www.depute-mallie.com> – E-mail : rmallie@assemblee-nationale.fr

ANNEXE 7

Lettre écrite par Familles de France au Président de la République en juillet 2011 (relayée par le blog Le Salon Beige¹)

28 juillet 2011

Familles de France en appelle au Président de la République pour retirer "la théorie du Genre" des nouveaux manuels scolaires

Communiqué de l'association :

"Cette idée philosophique, contestable s'il en est, nous revient des milieux féministes d'outre atlantique. Cette théorie n'a rien de biologique, ni scientifique. Pourquoi est-elle pourtant présente dans les manuels de SVT de la rentrée 2011-2012 ? Familles de France estime que le principe de l'Ecole républicaine s'appuyant sur la prévalence de la raison est remis en cause. En effet la mission de l'école, dans ses enseignements scientifiques, ne peut s'appuyer que sur une méthodologie rationnelle, et non pas sur des opinions ou des croyances quelconques, encore moins des idéologies.

De surcroît, l'article L 111 – 2 du code de l'éducation exige le « respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles ». Cette théorie enseignée comme « scientifique » est une grave entorse au code et constitue une infraction à celui-ci. Nous ferions la même critique si la théorie créationniste était présente dans les manuels de SVT. Qu'elle soit dans les livres de philosophie ou de sciences humaines ne serait pas gênant, dans la mesure où elle serait présentée dans le contexte historique, politique et idéologique qui l'explique. Mais nous ne pouvons accepter qu'elle soit enseignée comme une vérité scientifique.

¹ <http://lesalonbeige.blogs.com/my_weblog/2011/07/familles-de-france-en-appelle-au-pr%C3%A9sident-de-la-r%C3%A9publique-pour-retirer-la-th%C3%A9orie-du-genre-des-nou.html>, dernière consultation le 13 février 2014.

Notre réseau nous alerte partout en France pour faire stopper la publication de ces livres. Les familles ont parfaitement compris les objectifs des concepteurs : orienter les jeunes vers des expériences sexuelles diverses, considérant que le sexe social est plus important que le sexe biologique. Ne pensez vous pas que les jeunes ont bien d'autres préoccupations à avoir en Première ? Voulez vous être responsables de plus de grossesses précoces et de cas d'infections sexuellement transmissibles ?

A un moment où votre Gouvernement est des plus fragiles et dans la perspective des prochaines échéances électorales, nous souhaitons de votre part un geste fort et courageux, même si vous devez vous mettre à dos les syndicats ou quelques philosophes... Nous savons bien les arguments qui peuvent être utilisés par vos services, notamment celui selon lequel vous ne pourriez interférer dans les choix des programmes. Cependant une décision de votre part de reporter sine die ce type d'ouvrage s'impose. Sachez que nous sommes déterminés à boycotter l'utilisation de ces ouvrages dès leur parution, avec les parents, les nombreux enseignants qui nous soutiennent, sans oublier évidemment les élèves. Nous attendons de votre part une réaction rapide et ferme, qui redonnera confiance aux familles."

ANNEXE 8

Intervention en milieu scolaire – grille d'observation.

1) Éléments généraux

Date :

Établissement :

Intitulé de la séance :

Cadre de l'intervention :

Durée :

Public : niveau, mixte ou pas, nombre d'élèves, sexe, âge, racialisé-es ou pas, milieu social?

Présence d'autres adultes?

Lieu et disposition de la salle : répartition fille/garçon; répartition adultes/jeunes

Technique d'animation ?

2) Comportements des élèves

Attitudes des filles (verbalement, corporellement)

Attitudes des garçons (verbalement, corporellement)

Attitudes des élèves par rapport aux adultes (provocation, connivence, timidité, silence, etc.)

Vocabulaire des élèves quand ils/elles prennent la parole (niveau de langage / expressions ou mots qui reviennent)

3) Comportements des animateurs/ices.

Qui (asso, profession, sexe, âge, race, classe) :

Attitude avec les élèves (relation d'autorité? Prof? Psy?...):

Relations entre eux (par ex connivence? répartition de la parole?) :

Vocabulaire employé (niveau de langage / expressions ou mots qui reviennent) :

Censure/gêne sur certains sujets ?

Est-ce que les animateurs/ices parlent de leur position, de leur avis, de leur vie privée ?

Comportement des autres adultes (discrets ou ils/elles interviennent)

4) Les thèmes de discussion.

Principaux thèmes abordés :

Thèmes absents (par rapport aux objectifs de l'éducation à la sexualité¹) :

autres thèmes absents :

Les thèmes qui suscitent le plus de participation (essayer de préciser qui réagit ds chaque cas: g/f ; adulte/jeune etc) :

Les thèmes / mots qui font rire les élèves (gêne) :

Les thèmes qui font réagir négativement (fermeture, silence, incompréhension) :

Les questions d'élèves qui restent sans réponse / les réflexions d'élèves qui ne sont pas reprises par les animateurs/ices (courcircuitage de la part des animateurs/ices) :

Les définitions: quels mots font l'objet d'une définition spécifique ?

La référence à la loi (sur quel point? Viol? Homophobie? Violences conjugales? Etc)

Informations données sur des structures extérieures à l'école?

1 L'éducation à la sexualité « est une démarche éducative qui répond à la fois : à des questions de santé publique : grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, dont le VIH /sida ; à des problématiques concernant les relations entre garçons et filles, les violences sexuelles, la pornographie ou encore la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes. L'éducation à la sexualité à l'École est un apprentissage de l'altérité, des règles sociales, des lois et des valeurs communes. » (URL: <<http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>>)

ANNEXE 9

Liste des entretiens (échelle nationale et échelle région/département/académie)

Entretiens réalisés au niveau national

<p style="text-align: center;">Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monique, experte et consultante pour la DGESCO sur le dossier «éducation à la sexualité» / entretien réalisé en 2011. - Sophie, responsable du dossier «éducation à la sexualité» jusqu'en 2012 au sein du Bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention de la DGESCO / entretien réalisé en 2011. - Marguerite, responsable du dossier «éducation à la sexualité» depuis 2012 au sein du Bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention de la DGESCO / entretien réalisé en juin 2014. - Océane, mission «prévention des discriminations et égalités fille/garçon», rattachée à la DGESCO et à la sous-direction de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives / entretien réalisé en février 2015.
<p style="text-align: center;">Ministère de la Santé, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES)</p>	<p>Entretien collectif (avril 2011) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antoine, responsable du pôle santé sexuelle de l'INPES ; • Lola, chargée de communication sur la thématique VIH ; • Ariane, chargée de communication sur la thématique contraception.
<p style="text-align: center;">Ministère du Droit des femmes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clémentine, ex-secrétaire générale du Conseil supérieur de l'information sexuelle. Chargée de mission «santé des femmes» au service droits des femmes et de l'égalité, rattaché à la Direction générale de la cohésion sociale / entretien réalisé en mai 2014.
<p style="text-align: center;">Secrétariat général de l'enseignement catholique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Christine, responsable Éducation affective, relationnelle et sexuelle dans l'enseignement privé.
<p style="text-align: center;">Association</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Denise, fondatrice de l'association Sésame Amour et sexualité. - Emmanuelle, coprésidente du Mouvement français pour le Planning Familial.
TOTAL	11 (dont 2 en commun avec association)

Entretiens en région / département / académie.

Académie	<p>Monique, infirmière conseillère technique auprès du recteur, responsable de la formation académique sur l'éducation à la sexualité jusqu'en 2013 / entretien réalisé en mai 2012.</p> <p>Martine, infirmière conseillère technique auprès du recteur, responsable de la formation académique sur l'éducation à la sexualité depuis 2013, membre du comité de pilotage sur l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires / entretien réalisé en février 2015.</p> <p>Estelle, Provisseure vie scolaire de l'académie, chargée de mission égalité fille/garçon, membre du comité de pilotage sur l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires / entretien réalisé en mai 2014.</p> <p>Nathalie, formatrice pour le rectorat dans la formation académique d'éducation à la vie affective et sexuelle, documentaliste au collège Rosalind Franklin / entretien réalisé en mai 2014.</p>
Conseil général	<p>Geneviève, Adjointe Technique Périnatalité, service de Protection maternelle et infantile, responsable des Centres de planification familiale (notamment, du recrutement du personnel qui intervient dans les établissements) / entretien réalisé en janvier 2015.</p> <p>Eva, médecin territorial rattachée au Conseil général du Nord, création d'une cartographie de la couverture des établissements scolaires en matière d'éducation à la sexualité sur son territoire / entretien réalisé en septembre 2014.</p> <p>Solène, conseillère conjugale et familiale dans une Unité territoriale de prévention et d'action sociale / entretien réalisé en 2014.</p> <p>Isabelle, conseillère conjugale et familiale pour l'association Couple et Famille et vacataire pour le Conseil Général dans les établissements scolaires / entretien réalisé en juin 2014.</p> <p>Elizabeth, conseillère conjugale et familiale pour l'association Couple et Famille et vacataire pour le Conseil Général dans les établissements scolaires / entretien réalisé en juin 2014.</p>
Région	<p>Martine, sexologue et directrice du CIRM-CRIP [Carrefour d'initiatives et de réflexion sur les missions relatives à la vie affective et sexuelle, rattaché au Groupement régional de santé publique et formateur pour les personnels de l'académie de Lille] / entretien réalisé en juin 2012.</p>
TOTAL	10 (dont 2 en commun avec association)

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRO Armelle, BACHMANN Laurence, BAJOS Nathalie, HAMEL Christelle (2010), « La sexualité des femmes : le plaisir contraint. », *Nouvelles Questions Féministes* 3/2010 (Vol. 29), pp. 4-13.
- AMSELLEM-MAINGUY Yaëlle, CHEYNEL Constance et FOUET Anthony, *Entrée dans la sexualité des adolescent-e-s : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenant-e-s en éducation à la sexualité*, INJEP.
- ARIES Philippe (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris.
- ARNAUD Lionel, GUIONNET Christine (dir.) (2005), *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, PUR, Rennes.
- AVANZA Martina (2008), « Comment faire de l'ethnographie quand on aime pas "ses indigènes" ? Une enquête au sein d'un mouvement xénophobe », in : Fassin D. et Bensa A., *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, La découverte, Paris, pp.41-58.
- BAJOS Nathalie, FERRAND Michèle (2004), « La contraception, levier réel ou symbolique de la domination masculine », *Sciences sociales et santé*, Volume 22, n°3, pp. 117-142.
- BERAUD Céline (2013), « Les catholiques contre le genre. L'épisode des manuels de SVT », ROCHEFORT Florence, SANNA Maria Eleonara (2013), *Normes religieuses et genre. Mutations, résistances et reconfiguration XIX-XXIe siècle*, Armand Colin, Paris, pp.109-122.
- BELORGEY Nicolas (2012), « De l'hôpital à l'état : le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et action publique*, 2012/2 n° 2, pp.9-40.
- BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne (2008), *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, De Boeck, Bruxelles.
- BERENI Laure, TRACHMAN Mathieu (dir.) (2014), *Le genre, théories et controverses*, PUF, Paris

- BERLIVET Luc (2004), « Une biopolitique de l'éducation pour la santé. La fabrique des campagnes de prévention », in FASSIN Didier, MEMMI Dominique (dir.) (2004), *Le gouvernement des corps*, EHESS, Paris, pp.37-75.
- BLANCHARD Virginie, REVENIN Régis, YVOREL J-J. (dir.) (2010), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (19e-21e siècle)*, Autrement, Paris.
- BUTLER Judith (2006, [1990]), *Trouble dans le genre*, La découverte, Paris.
- BOZON Michel (2012), « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesses*, vol.1, n° 60, Presses de Sciences Po, pp. 121-134.
- BOZON Michel (2013 [3ème ed.]), *Sociologie de la sexualité*, Armand Colin, Paris.
- BOZON Michel et RENNES Juliette (dir.) (2015), *Age et sexualité*, n°42 de la revue *Clio*, Belin.
- BUISSON-FENET Hélène (2007), « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative? », *Revue internationale de politique comparée*, vol.14(3), De Boeck Université, pp.385-397.
- CALVEZ Marcel (2001), « Le risque comme ressource culturelle dans la prévention du sida », in : DOZON Jean-Pierre, FASSIN Didier (dir.) (2001), *Critique de la santé publique : une approche anthropologique*, Balland, Paris, pp.127-144.
- CHAMPAGNE Patrick (1984), « La manifestation. La production de l'événement politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 52-53, pp. 19-41.
- CHAPERON Sylvie (2012), *Les origines de la sexologie 1850-1900*, Payot, Paris.
- CHARTRAIN Cécile (2010), « Prévention du sida : la cible "jeune" (années 1980-2000) », in : BLANCHARD V., REVENIN R., YVOREL J-J. (dir.), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (19e-21e siècle)*, Autrement, Paris, p. 75-85.
- CHETCUTI Natacha (2014), « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes* 2014/2 (n° 678), pp. 241-253.

- CICCHELLI Vincenzo, MERICO Mauricio (2001), « Adolescence et jeunesse au XX^e siècle. Une esquisse de comparaison entre la tradition sociologique américaine et sa réception en Europe », *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions*, INJEP, Marly-le-Roi.
- CLAIR Isabelle (2008), *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Armand Colin, Paris.
- CLAIR Isabelle (2012), « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, Vol.1, n°60, Presses de Sciences Po, p. 67-78.
- CLAIR Isabelle (2012b), « Dedans/dehors. La sexualité, une ligne de démarcation ? », *Genre, sexualité & société*, 7 | Printemps 2012.
- CORBIN Alain (1982), *Les Filles de noce. Misère sexuelle et prostitution (XIX^e siècle)*, Flammarion, Paris.
- COURTY Guillaume, GERVAIS Julie et ISSENHUTH Pernelle (2015), « Écrire pour s'opposer. Mobilisations de papier contre le "Mariage pour tous" », Congrès AFS 2015, RT34 Sociologie politique.
- CRUIKSHANK Barbara (1993), « Revolutions within : self-government and self-esteem », *Economy and Society*, 22: 3, pp.327-344.
- DE LAURETIS Teresa (2007, [1987]), « La technologie du genre » in *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*, La Dispute, Paris, pp.37-96.
- DE LINARES Chantal, METTON-GAYON Céline (2009), « L'émergence de l'adolescence » in ROUDET Bernard (dir.), *Les jeunes en France*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp.171-188.
- DE LUCA BARRUSSE Virginie (2010), « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens au cours des années 1900-1930 », *Cahiers du Genre*, n°49, L'Harmattan, Paris, p. 155-182.
- DAGUERRE Anne (2010), « Les grossesses adolescentes en France et en Grande-Bretagne. Un phénomène déroutant pour les pouvoirs publics », *Informations sociales*, 1/2010 n° 157, pp. 96-102.
- DELPHY Christine (1997), *L'Ennemi principal, Tome 1*, Syllepse.
- DELPHY Christine (2008), *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?*, Paris, La Fabrique.

- DESPRET Vinciane, STENGERS Isabelle (dir.) (2011), *Les faiseuses d'histoire. Que font les femmes à la pensée ?*, La découverte, Paris.
- DETREZ Christine (2005), « "Il était une fois le corps..." la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants », *Sociétés contemporaines*, 2005/3 n° 59-60, pp. 161-177.
- DEVIELHE Élise (2013), *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*, thèse de sociologie sous la direction de Didier Le Gall, Université de Caen.
- DONZELOT Jacques (1977 [2005]), *La police des familles*, les éditions de minuit, Paris.
- DOZON Jean-Pierre, FASSIN Didier (dir.) (2001), *Critique de la santé publique : une approche anthropologique*, Balland, Paris.
- DUBET François (2010), « L'école "embarrassée" par la mixité », *Revue française de pédagogie*, 171, 2010/2, pp. 77-86.
- DUBOIS Vincent (1999), *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Economica, Paris.
- DUBOIS Vincent (2009), « L'action publique », dans COHEN, A., LACROIX, B., RIUTORT, P. (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, La Découverte, Paris, pp. 311-330.
- DURKHEIM Émile (1966 [1922]) , *Éducation et sociologie*, PUF, Paris.
- DUTERCQ Yves, VAN ZANTEN Agnès (dir.) (2001), « Nouvelles régulation de l'action publique en éducation », in : *Éducation et sociétés*, n°8.
- FABRE Clarisse et FASSIN Eric (2003), *Liberté, égalité, sexualités. Actualité politique des questions sexuelle*, Belfond, Paris, pp.189-220.
- FASSIN Didier, MEMMI Dominique (dir.) (2004), *Le gouvernement des corps*, EHESS, Paris.
- FASSIN Eric (2007), « La démocratie sexuelle en campagne », dans DEBREGEAS Georges, LACOSTE Thomas, Collectif (2007), *L'autre campagne*, La découverte, Paris.
- FASSIN Eric (2008), *L'inversion de la question homosexuelle*, Amsterdam, Paris.
- FERRAND Annie (2010), « L'Éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle" », *Nouvelles Questions Féministes*, vol 29/3, éditions Antipodes, pp.58-74.

- FOUCAULT Michel (1996 [1976]), *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, Gallimard, Paris.
- FOUCAULT Michel (2001a [1976]), « Le discours ne doit pas être pris comme... », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp.123-124.
- FOUCAULT Michel (2001b [1981-1982]), « Les mailles du pouvoir », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp.1001-1020.
- FOUCAULT Michel (2001c [1981]), « Subjectivité et vérité », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp.1032-1037.
- FOUCAULT Michel (2001d [1982]), « Le sujet et le pouvoir », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp.1041-1062.
- FOUCAULT Michel (2001e [1984]), « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp.1527-1548.
- FREIRE Paulo (2013 [1996]), *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, Toulouse.
- GAGNON John H. (1999 [1990]), « Les usages explicites et implicites de la perspective des scripts dans les recherches sur la sexualité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 128, pp. 73-79.
- GELLY Maud (2013), « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, n°4 , Vol. 31, p. 73-96.
- GIAMI Alain (2007), « Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980) », *Sexologies*, vol. 16, n° 3, p. 219-229.
- GUÉNIF-SOUILAMAS Nacira (dir) (2006), *La république mise à nu par son immigration*, La Fabrique, Paris.
- GUILLAUMIN Colette (1992), *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Côté femme, Paris.
- HAJJAT Abdellali, MOHAMMED Marwan (2013), *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman"*, La Découverte, Paris.

- HARAWAY Donna (2009 [1988]), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », *Des singes, des cyborgs et des femmes. La réinvention de la nature*, Jacqueline Chambon, Paris.
- HEDJERASSI Nassira (2016), « À l'école de bell hooks : une pédagogie engagée de la libération », *Recherches & éducations*, n°16, pp.39-50.
- HOUBRE Gabrielle (1997), *La discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Plon, collection Civilisations et Mentalités, Paris.
- JASMIN Elisa (2009), *La prise en compte du genre dans les mises en œuvre locales de l'éducation à la sexualité en France, enquête dans les collèges du Val de Marne*, rapport de recherche dirigé par Agnès Van Zanten pour l'Institut Émilie du Châtelet.
- JASPARD Maryse et l'équipe ENVEFF (2001), « Nommer et compter les violences envers les femmes : une première enquête nationale en France ». *Population et sociétés*, n° 364, janvier.
- JAUNAIT Alexandre, LE RENARD Amélie et MARTEU E. (2013), « Nationalismes sexuels ? Reconfigurations contemporaines des sexualités et des nationalismes », *Raisons politiques*, n° 49, p. 5-23.
- KNIBIEHLER Yvonne (1996), « L'éducation sexuelle des filles au XX^e siècle », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n°4, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, pp. 139-160.
- KRAUS Cynthia 2005 (1990), « Note sur la traduction », in BUTLER Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, La Découverte, Paris, pp. 21-24.
- KRIEG-PLANQUE Alice (2009), *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.
- LAGROYE Jacques (dir) (2003), *La politisation*, Belin, Paris.
- LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick (dir.) (2004), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris.
- LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick (2007), *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin, Paris.

- LE MAT Aurore (2011), *La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité. Quand l'école se veut formidable agent de transformation*, mémoire de recherche en science politique réalisé sous la direction de Guillaume Courty, Université Lille 2.
- LENOIR Rémi (2003), *Généalogie de la morale familiale*, Seuil, Paris.
- LE VAN Charlotte (2006), « La grossesse à l'adolescence : un acte socialement déviant ? », *L'esprit du temps*, 2006/1 n°55, pp. 225-234.
- LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie (2017), *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Seuil, Paris.
- MAINGUENEAU Dominique (2009), *Les termes-clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- MATHIEU Nicole-Claude (1991), « Quand céder n'est pas consentir », *L'anatomie politique*, Paris, Côté-femmes, pp. 131-225.
- MATHIEU Nicole-Claude (1991), *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Côté- femmes., Paris.
- MONTE Michèle, OGER Claire (2015), « La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels. », *Mots. Les langages du politique* 1/2015 (n° 107) , pp. 5-18.
- MILLETT Kate (1970) , *Sexual Politics*, New York, Doubleday.
- MORAN Jeffrey P. (2000), *Teaching sex. The shaping of adolescence in the 20th century*, Harvard University Press, Cambridge.
- MOSSUZ-LAVAU Janine (1991), *Les lois de l'amour. Les politiques de la sexualité en France (1950-1990)*, Payot, Paris.
- MOZZICONACCI Vanina (2014), « Féminismes et éducation sexuelle en France au début du XX^e siècle », *Cultures et sociétés*, n° 32, L'Harmattan, pp. 62-67.
- NAY Olivier (dir.) (2008), *Lexique de science politique*, Dalloz, Paris.
- OBIN Jean-Pierre, VAN ZANTEN Agnès (2008), *La carte scolaire*, PUF, Paris.
- OFFERLÉ Michel (1991), « En salle. Formation syndicale et transactions éducatives. Ethnographie d'une salle de cours », *Politix*, 1991, n°14, pp.44-52.

- POUTRAIN Véronique (2013), « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, Presses universitaires de la Méditerranée, n°36.
- PROST Alain et VINCENT G. (dir.) (1985), *Histoire de la vie privée. De la première guerre mondiale à nos jours*, Seuil, Paris.
- REVILLARD Anne (2002), « L'identité lesbienne entre nature et construction », *La revue du M.A.U.S.S.*, 19, pp.168-182.
- RICH Adrienne (2010), *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*, Genève-Lausanne, Mamamélis-Nouvelles Questions Féministes.
- ROLLIN Zoé (2012), « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée "de banlieue" », *Genre, sexualité & société*, n°7.
- ROMAN Joël (2006), « Laïcité et immigration », in *La République mise à nu par son immigration*, dirigé par Nacira Guenif-Souilamas, La Fabrique, Paris.
- RENNES Juliette (2007), *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1800-1940*, Fayard, Paris.
- RUBIN Gayle (2010), *Surveiller et jouir, Anthropologie politique du sexe*, EPEL, Paris.
- SAWICKI Frédéric (2012), « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, 2012/2 n° 98, pp.7-33.
- SÈVEGRAND Martine (1995), *Les Enfants du bon Dieu. Les catholiques français et la procréation*, Albin Michel, Paris.
- TABET Paola (2001), « La grande arnaque. L'expropriation de la sexualité des femmes », *Actuel Marx*, n°30, pp.131-152.
- THIAUDIERE Claude (1999), « Les usages de l'adolescence : réduire le désordre de l'épidémie », *Adolescence*, vol.17, n°2, pp.47-58.
- THIERCÉ Agnès (1999), *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Belin, Paris.
- VAN DEN BERG M. et DUYVENDAK J. W. (2013), « Parler de sexe sans rougir. Comment les cours à l'usage des parents construisent l'"identité néerlandaise" et la "sexualité normale" », *Raisons politiques*, n°49, Presses de Sciences Po, Paris, p. 55-74.
- VARIKAS Eleni (2006), *Penser le sexe et le genre*, Puf, Paris.

- VARIKAS Eleni (2007), *Les Rebutés du monde. Figures du paria*, Stock, Paris.
- VOROS Florian (2012), « Les ados et le porno : analyse d'une controverse » in : *La santé de l'homme*, n°418, mars-avril 2012.
- WITTIG Monique (2007, [1992]), *La pensée straight*, Éditions Amsterdam, Paris.
- ZITOUNI Benedikte (2012), « *With whose blood were my eyes crafted ? Les savoirs situés comme la proposition d'une autre objectivité* », dans DORLIN Elsa, RODRIGUEZ Eva (dir.) (2012), *Penser avec Donna Haraway*, PUF, Paris.

SEXOLOGIE / PSYCHOLOGIE / PSYCHANALYSE

- BEJIN André (1982a), « Crépuscule des psychanalystes, matin des sexologues », *Communications*, 35, *Sexualités occidentales. Contribution à l'histoire et à la sociologie de la sexualité*, p. 159-177.
- BEJIN André (1982b), « Le pouvoir des sexologues et la démocratie sexuelle », *Communications*, 35, *Sexualités occidentales. Contribution à l'histoire et à la sociologie de la sexualité*, p. 178-192.
- BERTINI Marie-Joseph (2009), « Pour en finir avec l'ordre symbolique. A propos de l'ouvrage : Ni d'Eve ni d'Adam. Défaire la différence des sexes », *Genre & Histoire*, 5 | Automne 2009.
- DE COLOMBY Patrick et GIAMI Alain (2001), « Profession sexologue ? », *Sociétés contemporaines*, 2001/1 n°41-42, p. 41-63.
- FASSIN Éric (2003), « L'inversion de la question homosexuelle », *Revue française de psychanalyse*, vol. 67,(1), 263-284.
- GIAMI Alain (2007), « Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980) », *Sexologies* 16/3, pp.219-229.
- GIAMI Alain (2007b), « Santé sexuelle : la médicalisation de la sexualité et du bien-être », *Le journal des psychologues*, 2007/7 n°250, pp.56-60.
- GARCIA Sandrine (2011), *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, La découverte, Paris.

- HALL Stanley (1904), *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sex, Crime, Religion, and Education*. D. Appleton and Company, New-York.
- MICHELI-RECHTMAN Vannina (2007), « L'efficacité de la psychanalyse : une question épistémologique », *Figures de la psychanalyse* 1/2007 (n° 15) , pp. 167-177.
- TORT Michel (2000), « Quelques conséquences de la différence "psychanalytique" des sexes », *Les Temps modernes*, juillet-août 2000, n°609, p. 176-215.
- TORT Michel (2013), « Division des psychanalystes par les politiques sexuelles », *Cités* 2/2013 (n° 54) , pp. 21-32.

RELIGION ET SEXUALITÉ

- BERAUD Céline (2011), « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme », *Études* 2/2011 (Tome 414), p. 211-221.
- BERAUD Céline (2013), « Les catholiques contre le genre. L'épisode des manuels de SVT », ROCHEFORT Florence, SANNA Maria Eleonara (2013), *Normes religieuses et genre. Mutations, résistances et reconfiguration XIX-XXIe siècle*, Armand Colin, Paris, pp.109-122.
- DUBESSET Mathilde (2010), « Un féminisme chrétien à gauche ? », in PELLETIER D. et SCHLEGEL J.- L. (dir.), *À la gauche du Christ. Les chrétiens de gauche en France de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris.
- FASSIN Eric (2008), *L'inversion de la question homosexuelle*, Amsterdam, Paris.
- FASSIN Eric (2014), « Genre scientifique, genre politique » in BERENI Laure, TRACHMAN Mathieu (dir.) (2014), *Le genre, théories et controverses*, PUF, Paris, pp.81-94.
- FAVIER Anthony (2012), « La réception catholique des études de genre : une approche historique », communication au colloque « Le genre, approche dépassionnée d'un débat », Lille 29 septembre 2012, disponible sur le site d'archivage en ligne HAL.
- FAVIER Anthony (2014a), « Les catholiques et le genre » in BERENI Laure, TRACHMAN Mathieu (dir.) (2014), *Le genre, théories et controverses*, PUF, Paris, pp.45-59.

- FAVIER Anthony (2014b), « Des études féministes aux études de genre. Le double échec de leur réception par les sciences catholiques françaises », *Revue d'éthique et de théologie morale* 2014/2 (n° 279), p. 9-29.
- PORTIER Philippe (2012), « Pluralité et unité dans le catholicisme français » in BERAUD C., GUGELOT F. et SAINT-MARTIN I. (dir.), *Catholicismes en tension*, Éditions de l'EHESS, Paris.
- SEVEGRAND Martine (1995), *Les enfants du Bon Dieu. Les catholiques français et la procréation au XX^e siècle*, Albin Michel, Paris.
- SEVEGRAND Martine (2008), *L'affaire Humanae Vitae. L'église catholique et la contraception*, éditions Karthala, Paris.

MOUVEMENT FRANÇAIS POUR LE PLANNING FAMILIAL

- BARD Christine et MOSSUZ-LAVAU Janine (2007), *Le Planning familial. Histoire et mémoire (1956-2006)*, PUR, Rennes.
- LÉVY Marie-Françoise (2002), « Le Mouvement français pour le planning familial et les jeunes », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 3/2002 (n° 75) , p. 75-84.
- MORE Caroline (2004), « Sexualité et contraception vues à travers l'action du Mouvement français pour le Planning familial de 1961 à 1967 », *Le Mouvement Social* 2/2004 (n° 207), p. 75-95.

MOBILISATIONS AUTOUR DE LA « THÉORIE DU GENRE »

[VOIR ÉGALEMENT : « RELIGION ET SEXUALITÉ »]

- BRUNEL Élise (2014), *De la production d'une exposition à la production de conceptions de l'égalité des sexes : analyse d'une action de "promotion de l'égalité des sexes" auprès d'enfants de 3 à 6 ans*, mémoire de master 2 science politique réalisé sous la direction de Anne-Cécile Douillet, Université Lille 2.
- COURTY Guillaume, GERVAIS Julie et ISSENHUTH Pernelle (2015), « Écrire pour s'opposer. Mobilisations de papier contre le "Mariage pour tous" », Congrès AFS 2015, RT34 Sociologie politique.

- GARBAGNOLI Sara (2014), « Invention et performances de "La Théorie Du Genre" entre France et Italie. Logique, structure et enjeux d'un discours d'institution contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel », communication lors du Premier Congrès des études de Genre en France, organisé par l'Institut du genre, Lyon, 3 au 5 septembre 2014 .
- HUSSON Anne Charlotte (2014), « "Théorie du genre" : enjeux d'une formule polémique », communication lors du Premier Congrès des études de Genre en France, organisé par l'Institut du genre, Lyon, 3 au 5 septembre 2014.

SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES

- BOLTANSKI Luc (1993), *La souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*, Métailié, Paris.
- BOLTANSKI Luc (2006), « Préface » in NACHI Mohammed (2006), *Introduction à la sociologie pragmatique : vers un nouveau « style » sociologique ?*, Armand Colin, Paris.
- CALLON Michel (1981), « Pour une sociologie des controverses technologiques », in *Fundamenta Scientae*, 2 (3-4), pp.381-399.
- CHATEAURAYNAUD Francis, TORNAY Didier (1999), *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Éd. de l'EHESS, Paris.
- DE BLIC Damien et LEMIEUX Cyril (2005), « Le scandale comme épreuve », *Politix* 3/2005 (n° 71), pp. 9-38.
- DOBRY Michel (2009), *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, (1^{ere} édition en 1986), Presses de Sciences Po, Paris.
- FABIANI Jean-Louis (2007), « Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle Mil neuf cent* 2007/1, N° 25, pp. 45-60.
- FARLEY John, GEISON Gerald L. (1991), « Le débat entre Pasteur et Pouchet: science, politique et génération spontanée au XIXe siècle en France », in Michel Callon et Bruno Latour, *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, Éditions de La Découverte.
- HAYAT Samuel (2012), « Les controverses autour du travail en 1848 », *Raisons politiques* 3/2012 (n° 47), pp. 13-34.

- LAGROYE Jacques, « Dobry (Michel) - Sociologie des crises politiques, La dynamique des mobilisations multisectorielles. », *Revue française de science politique*, Année 1987, Volume 37, Numéro 5 , p. 723 – 726
- LASCOUMES Pierre (2006), « Controverses » in Boussaguet Laurie, Jacquot Sophie et Ravinet Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, pp.125-133.
- LATOUR Bruno (1984), *Les Microbes : guerre et paix*, Métailié, Paris.
- LEMIEUX Cyril (2007), « À quoi sert l'analyse des controverses? », *Mil neuf cent* 2007/1, N° 25, pp.191–212.
- LEMIEUX Cyril (2008), « De la théorie de l'habitus à la sociologie des épreuves : relire L'expérience concentrationnaire » in L. Israël, D. Voldman (dir.), *Michaël Pollak. De l'identité blessée à une sociologie des possibles*, Paris, Complexe, p.179-205.
- LILTI Antoine (2007), « Querelles et controverses », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle* Mil neuf cent 2007/1, N° 25, pp. 13-28.
- NACHI Mohammed (2006), *Introduction à la sociologie pragmatique : vers un nouveau « style » sociologique ?*, Armand Colin, Paris.
- PESTRE Dominique (2007), « L'analyse de controverses dans l'étude des sciences depuis trente ans. Entre outil méthodologique, garantie de neutralité axiologique et politique », *Mil neuf cent* 2007/1, N° 25, pp. 29-43.
- RENNES Juliette (2007), *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1800-1940*, Fayard, Paris.
- RENNES Juliette (2011), « Les formes de la contestation. Sociologie des mobilisations et théories de l'argumentation », *A contrario*, 2011/2 n° 16, pp. 151-173.
- SMADJA David (2012), « La boîte noire de la controverse », *Raisons politiques* 3/2012 (n° 47), pp. 5-11.

BIBLIOGRAPHIE DES SOURCES PRIMAIRES

SOURCES PRIMAIRES : articles du quotidien Le Monde

Années 1960 :

20/03/1968 : « L'éducation sexuelle des jeunes », p.16.

21/11/1968 : « L'éducation sexuelle dans l'enseignement catholique », p.12.

21/01/1969 : « Le colloque du centre catholique des médecins français. La précocité des relations sexuelles des jeunes est souvent due à des carences familiales », p.13.

05/03/1969 : « Le colloque du Mouvement Français pour le Planning Familial », p.9.

Années 1970 :

29/11/1970 : « Point de vue : l'éducation sexuelle », p.16.

09/06/1971 : « Prévenir et éduquer », par Jean Gondonneau, secrétaire général du MFPF, p.18.

18/10/1972 : « En bref », p.24.

8/12/1972 : « La sexualité au ban de l'école », p.13.

10/12/1972 : « Le recteur de Besançon décide la fermeture des trois lycées de Belfort », p.17.

13/12/1972 : « L'inculpation d'un professeur pour "outrage aux bonnes mœurs" continue de susciter des réactions », p.31.

15/12/1972 : « "La Croix" commente le tract sur la sexualité », p.25.

16/12/1972 : « L'information et l'éducation familiales : deux idées du rôle de l'État », p.11.

21/12/1972 : « L'inculpation de Madame Mercier. Le SGEN rappelle le contenu des instructions de 1925 sur l'enseignement de la philosophie », p.24.

- 24/12/1972 : « L'affaire Mercier ou la sexualité à l'école », p.12.
- 30/12/1972 : « L'éducation sexuelle, la famille, l'école », p.1 et p.6.
- 04/01/1973 : « Madame Mercier bénéficie d'un non-lieu », p.26.
- 05/01/1973 : « Une "information sur les questions de la procréation" figurera dans les programmes scolaires dès la rentrée 1973 », p.28.
- 18/01/1973 : « En Bref. Des parents portent plainte... », p.7.
- 28/01/1973 : « L'éducation sexuelle à l'école. Les enseignants doivent observer une "neutralité active" estiment les parents autonomes », p.8.
- 06/02/1973 : « Madame Mercier reçoit un avertissement », p.15.
- 11/02/1973 : « L'affaire du tract du Docteur Carpentier », p.16.
- 20/02/1973 : « Les associations de parents d'élèves de l'enseignement libre sont divisées à propos de l'information sexuelle », p.11.
- 05/06/1973 : « APEL : conserver à la famille son rôle dans l'évolution des mœurs et de l'école », p.12.
- 12/07/1973 : « Information sur la procréation ou éducation sexuelle ? », p.9.
- 13/07/1973 : « L'information sexuelle sera intégrée aux programmes de sixième et cinquième dès l'année prochaine », p.1 et p.26.
- 19/12/1973 : « L'éducation sexuelle entre à l'école », p.1 et p.20-21.
- 26/01/1974 : « Contre la "mascarade" officielle. Des lycéens créent un centre d'information sexuelle ».
- 05/03/1974 : « Éducation sexuelle et révolution », Bruno Frappat.
- 30/03/1974 : « La première réunion du Conseil d'information sexuelle. La connaissance des méthodes de contraception est très inégale selon les milieux socio-professionnels ».
- 31/10/1974 : « Un élève maître exclu de l'enseignement après un cours d'éducation sexuelle », p.11.
- 07/01/1975 : « Muté d'office à Nancy. Un professeur agrégé annonce qu'il proposera à ses élèves l'étude de la "langue obscène" », p.13.

- 08/01/1975 : « Les universités de Toulouse créent un diplôme d'éducateur sexuel », p.17.
- 16/01/1975 : « En bref », p.14.
- 19/01/1975 : « En bref », p.8.
- 30/01/1975 : « L'affaire Hennig. Un comité de soutien élabore un "manifeste des enseignants" », p.10.
- 9/02/1975 : « L'enseignement de sexologie est suspendu à l'université de Vincennes », p.26.
- 12/02/1975 : « Un martyr de la sexologie », p.9.
- 18/02/1975 : « L'enseignement de sexologie pourrait être assuré avec des garantis scientifiques », p.11.
- 26/02/1975 : « La sexologie à Vincennes. Les redresseurs de torts », p.10.
- 02/04/1975 : « La sexologie : une science médicale ? », p.8.
- 16/09/1975 : « Un colloque à l'université de Toulouse : "nous sommes tous des sexologues" ».
- 23/11/1975 : « Des chefs d'établissements contre la pornographie ».
- 25/11/1975 : « Le Ministère refuse l'accréditation de M.Hennig collaborateur du journal "Libération" », p.9.
- 16/01/1976 : « Un document de la congrégation pour la doctrine de la foi. Le Saint-Siège condamne l'homosexualité, la masturbation et les relations préconjugales ».
- 04/07/1978 : « Un entretien avec Dominique Wolton ».
- 05/10/1979 : « Les propositions gouvernementales sur l'avortement. Une nouvelle approche de l'information sexuelle doit être entreprise », p.42.

Années 1980 :

Octobre 1980, « Les adolescents et la sexualité », *Le Monde de l'éducation* n°65, p.17-19.

14/06/1981 : « Les catholiques et la sexualité. "Les interdits ne suffisent pas pour baliser la route" ».

31/01/1982 : « Difficile neutralité », p.10.

31/01/1982 : « Les censeurs de Bellay », p.10.

17/06/1984 : « Sexualité et mœurs. "J'aime, je m'informe", p.15.

24/06/1987 : « Les Églises et le Sida. Un avertissement sans exclusion », p.10.

18/11/1988 : « Les évêques et le Sida », p.12.

Années 1990 :

26/11/1992 : « Les lycées rétifs au préservatif. La politique de prévention du sida lancée par le ministère de l'éducation suscite encore beaucoup de craintes dans les établissements », p.16.

02/02/1994 : « Les hussards noirs de la santé publique », par Émile Aron, p.14.

23/12/1995 : « La curie romaine met en cause l'éducation sexuelle moderne », p.10.

13/02/1996 : « Prévention "nécessaire", mais "réponse insuffisante" », p.9.

07/09/1998 : « Le Conseil d'État annule une circulaire sur l'éducation sexuelle au collège », p.9.

15/10/1999 : « Homophobies psychanalytiques », tribune de Michel Tort.

29/11/1999 : « En cas d'urgence, la pilule du lendemain pourrait être délivrée par les infirmières scolaires », p.7.

3/12/1999 : « Les évêques critiquent la délivrance de la pilule du lendemain à l'école », p.13.

15/12/1999 : « Ségolène Royal précise le mode d'emploi de la pilule du lendemain à l'école », p.12.

Années 2000 :

25/06/2001 : « Homosexualité. L'école, lieu de déni et de souffrance pour les jeunes "pédés" », p.8.

20/08/2007 : « 1998, le pacs, vrai contrat et faux mariage », par Clarisse Fabre.

08/04/2013 : « Allocations familiales : les 7 000 associations de l'UNAF, puissant lobby » par Bertrand Bissuel et Gaëlle Dupont.

SOURCES PRIMAIRES : presse (autres)

GROSJEAN Blandine, « Les armes d'Avenir de la culture: lobbying et harcèlement postal. L'association a une forte capacité de mobilisation. », *Libération* du 12/08/1998.

PRECIADO Beatriz, « Qui défend l'enfant queer ? », *Libération* du 14/01/2013.

SOURCES PRIMAIRES : livres, rapports, brochures (hors institutions étatiques)

Sources primaires avant les années 1970

- DURKHEIM Émile (2011 [1911]), *Sur l'éducation sexuelle*, Payot et Rivages, Paris.

Sources primaires années 1970

- BERGE André (1951), *L'éducation sexuelle et affective*, Éd. du Scarabée, Paris.
- CARPENTIER Jean (1971), « Apprenons à faire l'amour » in : Carpentier Jean (1972), *Textes libres*, Éditions l'impensé radical, Paris.
- COHEN Jean, KAHN-NATHAN Jacqueline, TORDJMAN Gilbert, VERDOUX Christiane (1973), *Encyclopédie de la vie sexuelle. De la physiologie à la psychologie*. 5 tomes : 7/9 ans, 10/13 ans, 14/16 ans, 17/18 ans, Adultes. Hachette, Paris.
- DELATTRE Maurice (1977), « Information sexuelle » in Delattre Maurice et Mourral Isabelle, *Information et éducation sexuelles*, Notes et études documentaires n°4389-4390 du 10 juin 1977, La documentation française, Paris.

- KAHN-NATHAN Jacqueline et TORDJMAN Gilbert (1970), *Le sexe en question. Une expérience d'éducation sexuelle en région parisienne*, Denoël-Gauthier, Paris.
- GARCIA WEREBE Maria-José (1976), *L'éducation sexuelle à l'école*, PUF, Paris.
- KEPES Suzanne (1974), *Lettre aux enseignants à propos de l'éducation sexuelle*, Bordas pédagogie, Paris.
- LEJEUNE Claude (1980), *L'éducation sexuelle en milieu scolaire 1968-1978 : un échec ?*, Casterman, Tournai.
- MAUCO Georges (1975), *Éducation et sexualité*, Armand Colin, Paris.
- MOURRAL Isabelle (1977), « Education sexuelle » in Delattre Maurice et Mourral Isabelle, *Information et éducation sexuelles*, Notes et études documentaires n°4389-4390 du 10 juin 1977, La documentation française, Paris.

Sources primaires années 1980-1990

- MONTFORT Thomas (1995), *Sida, le vaccin de la vérité*, éditions François-Xavier de Guibert.
- MONTFORT Thomas (1998), *L'éducation sexuelle à l'école ? Le livre blanc des droits et devoirs des parents*, éditions François-Xavier de Guibert.
- SONET Denis (1994), *Qu'est-ce qu'aimer ? Pour ne pas aimer « idiot »*, publication du CLER Amour et Famille.

Sources primaires années 2000-2010 : controverse autour du genre.

- ANATRELLA, Tony (2005), *Le Règne de Narcisse*, Presses de la Renaissance, Paris.
- ANATRELLA Tony, Conseil pontifical pour la famille (2011), *Gender, la controverse*, Pierre Téqui, Paris.
- ARÈNES Jacques (2006), « La problématique du genre », *Documents Épiscopat*, 12, 4.
- BERENI Laure, TRACHMAN Mathieu (dir.) (2014), *Le genre, théories et controverses*, PUF, Paris.

- BOURGE Béatrice pour le Collectif pour l'enfant (2010), « Halte à la propagande en faveur de l'homosexualité au sein de l'école », communiqué de presse du Collectif pour l'enfant du 28 janvier 2010.
- Confédération Nationale des Associations Familiales Catholiques (2007), *Homme-femme : l'avenir que nous réserve la "théorie du genre"*. Disponible à l'adresse : <http://www.afc-france.org/attachments/012_theorie_genre_8mars2007.pdf> dernière consultation le 3/07/2015.
- Conseil pontifical pour la famille (2005), *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques*, Pierre Téqui, Paris.
- Conseil scientifique du CLER Amour et Famille (2011), *La controverse du gender*, <<http://www.reflexion-partage.org/wp-content/uploads/2013/11/La-controverse-du-GENDER-avec-note-CLER-Conseil-scientifique-10-nov-2011-1.pdf>>
- FASSIN Eric et MARGRON Véronique (2011), *Homme, femme, quelle différence ?*, Salvator, Disputatio, Paris.
- Fondation Jérôme Lejeune (2012), *Théorie du genre : décryptage à l'intention des jeunes*, <<http://www.fondationlejeune.org/images/pdf/manuel-gender-fondation-lejeune.pdf>>
- RATZINGER, Josef (31 mai 2004), *Lettre aux Évêques de l'Église catholique sur la collaboration de l'homme et de la femme dans l'Église et dans le monde*, Salvator, Paris.
- ROCHEFORT Florence (2011), « Enseigner le genre : contre une censure archaïque », *Le Monde*, 20 juin 2011.

SOURCES PRIMAIRES : Associations

CLER (2012), plaquette de présentation « Qui sommes-nous », 4 pages.

Couples et Familles (2008), *Rapport d'activités des associations – exercice 2007*, 8 pages.

SOURCES PRIMAIRES : Ministère de l'Éducation nationale

Ministère de l'Éducation Nationale (1973), Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973, « Information et éducation sexuelles » (Circulaire Fontanet).

Ministère de l'Éducation Nationale (1998), direction de l'enseignement scolaire B4 : Circulaire n°1998-234 du 19-11-1998, « Éducation à la sexualité et prévention du sida », NOR : MENE9802931C.

Ministère de l'Éducation Nationale (1998b), direction de l'enseignement scolaire B4 : Circulaire n°98-237 du 24-11-1998, « Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège ».

Ministère de l'Éducation Nationale (2002), direction de l'enseignement scolaire B4 : Circulaire n°2002-098 du 25-4-2002, « Politique de santé en faveur des élèves ».

Ministère de l'Éducation Nationale (2002b), *Prévention et traitement des violences sexuelles*, coll. Repères, CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2003), direction de l'enseignement scolaire B4 : Circulaire n°2003-027 du 17-2-2003, « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ».

Ministère de l'Éducation Nationale (2003b), direction de l'enseignement scolaire B4 : Circulaire n° 2003-210 du 01 décembre 2003, « La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation ».

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale (2008a), *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : guide du formateur*, Paris, Centre national d'éducation pédagogique.

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale (2008b), *L'éducation à la sexualité : guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, Paris, Centre national d'éducation pédagogique.

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) et Direction générale de la cohésion sociale (2010), *Comportements sexistes et violences sexuelles : Prévenir, Repérer, Agir*, coll. Repères Vie scolaire, CNDP.

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale (2013), « Charte nationale d'intervention en éducation à la sexualité dans les collèges et lycées ».

SOURCES PRIMAIRES : Ministère de la Santé / INPES

ATHEA Nicole, UGIDOS Antonio (2005), « Jeunes : l'éducation sexuelle, préalable à la prévention », *La santé de l'homme* n°379, INPES, Paris.

BECK F., FIRDION J.-M., LEGLEYE S., SCHILTZ M.-A. (2010), *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. Éditions INPES, coll. Santé en action.

BROUSSOULOUX Sandrine, HOUZELLE-MARCHAL Nathalie (2006), *Éducation à la santé en milieu scolaire : Choisir, élaborer et développer un projet*, éditions INPES, Paris.

DONVAL Élise, LESOURD Serge, 1993, *Sexe – amour – paroles, guide pédagogique à l'usage de la formation des intervenants chargés de l'éducation sexuelle*, Santé et communication, Ministère de la santé et de l'action humanitaire, Paris.

HOUSSEAU Bruno, LEMONNIER Fabienne, SERRY Anne-Juliette, SMADJA Olivier (2010), *Jeune et homo sous le regard des autres. Livret d'accompagnement des courts métrage de lutte contre l'homophobie*, éditions INPES, Paris.

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) (2006), *actes des Journées de la prévention 2006 : promouvoir la santé des enfants et des jeunes, session 3 : « Éducation et sexualité : du social à l'intime »*.

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) (2007), « La violence est aussi un problème de santé publique », *La santé de l'homme*, n°389, pp. 48-49.

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) (2008), *Questions d'ados (amour - sexualité). Livret pour les 15-18 ans*.

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) (2009), *Le livre des infections sexuellement transmissibles*.

Ministère de la Santé (MS) (2008), « Présentation du plan santé des jeunes 2008 », communiqué de presse (<http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Presentation_du_Plan_version_final.pdf>).

SOURCES PRIMAIRES : rapports officiels

BECK François, CAVALIN Catherine et MAILLOCHON Florence (dir.) (2010b), *Violences et santé en France : état des lieux*, Direction de l'information légale et administrative, Paris.

Haut Comité de la santé publique (2004), « Rapport violences et santé » commandé par le Ministère de la santé en février 2003.

Inspection générale des affaires sociales (2009), *La prévention des grossesses non désirées : information, éducation et communication*, rapport n°RM2009-118A.

Inspection générale des affaires sociales (2011), *Les organismes de planification, de conseil et d'éducation familiale : un bilan*, rapport n°RM2011-088P.

LETOMBE Brigitte, MARINOPOULOS Sophie, NISAND Israël (2012), *Et si on parlait de sexe à nos ados? Pour éviter les grossesses non prévues chez les jeunes filles*, Paris, Odile Jacob.

SOURCES PRIMAIRES : organisation mondiale de la santé (OMS)

Organisation mondiale de la santé (1946), « Préambule de la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé », *Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé*, n°2.

Organisation mondiale de la santé (OMS) (1975), « Education and Treatment in Human Sexuality: The training of Health Professionals », Report of a Who Meeting (Technical Report Series n°.572), in E. Haeberle, & R. Gindorf. (Eds.). (1993), *Sexology Today: A Brief Introduction*, pp. 40-62.

Organisation Mondiale de la Santé (1986), *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*.

Pan American Health Organization (PAHO) World Health Organization (WHO) (2000), May 19-22, « Promotion of Sexual Health : Recommendations for Action » Proceedings of a Regional Consultation Convened by Pan American Health Organization (PAHO), World Health Organization (WHO), (in collaboration with the World Association for Sexology).

SOURCES PRIMAIRES : manuels scolaires

Sciences – SVT/Physique-chimie 1ere L/ES, collection Claude Lizeaux – Denis Baude, Bordas, 2011.

Sciences 1ere L/ES, collection Dulaurans et Desormes, Hachette éducation, 2011.

Sciences – SVT/Physique-chimie 1ere L/ES, Hatier, 2011.

Sciences de la vie et de la terre 4eme, Nathan, 2007.

AUTRES SOURCES PRIMAIRES

ARWIDSON Pierre (1997), « Le développement des compétences psychosociales » *In* SANDRIN-BERTHON Brigitte, *Apprendre la santé à l'école*, ESF, Paris, pp.73-82.

DE PUY Jacqueline *et al.* (2013), « Sortir ensemble et se respecter. Tout un programme... », *Nouvelles Questions Féministes*, n°1, vol.32, pp. 151-155.

PELÈGE Patrick, PICOD Chantal (2006), *Éduquer à la sexualité : un enjeu de société*, Dunod, Paris.

FILMS

WATEL Sébastien (2010), *Le baiser de la lune*, L'espace du mouton à plumes/JPL Films/TV Rennes 35.

Parler de sexualité à l'école
Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée

Résumé

Comment parler de sexualité à l'École ? Cette question controversée trouve une première réponse officielle en 1973, dans une circulaire du ministère de l'Éducation nationale intitulée « information et éducation sexuelles » : c'est le début de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France. Depuis, les réponses apportées à cette même question ont évolué et ont fait l'objet d'affrontements entre différents acteurs. Et si la ligne de front est mouvante, celle-ci se structure toujours autour d'un même enjeu : la définition du public et du privé en matière de sexualité. Cette thèse propose de s'intéresser à cette frontière qui structure la politique d'éducation à la sexualité des années 1970 à nos jours, au prisme de trois histoires qui se déroulent des bureaux du ministère jusque dans la salle de classe. La première intrigue est celle d'un « récit de guerre », où des troupes de volontaires se relaient depuis les années 1970 pour définir ce que l'École a le droit de dire ou non aux enfants. La seconde est une incursion au cœur des stratégies élaborées par les institutions étatiques pour rendre légitime le rôle de l'École dans l'éducation à la sexualité. Enfin, le troisième récit s'apparente à une pièce de théâtre parfois comique, parfois tragique, sans rideau rouge et devant le tableau noir de la salle de classe.

Mots clefs français : controverse ; éducation à la sexualité ; normes sexuelles ; principe de neutralité ; politisation de la sexualité ; politique scolaire ; promotion de la santé sexuelle ; éducation à l'égalité

Talking about sexuality at school
Controversies and power struggles about the boundaries of privacy

Abstract

How to talk about sexuality at school ? This controversial question was first officially answered in 1973 in a circular from the Ministry of National Education entitled « Information and sexual education ». This was the beginning of the public policy of sex education in the French school environment. Since then, the answers to this same question have evolved and have been the subject of clashes between different actors. If the battle line has been shifting, there has been a core stake : the definition of public and private in terms of sexuality. This Ph.D proposes to focus on this boundary that structures sex education policy from the 1970s to the present day, through the lens of three stories that unfold from the ministry's offices to the classroom. The first plot is that of a "war story", where troops of volunteers have been taking turns since the 1970s to define what the School is allowed to say or not to say to children. The second is an incursion into the heart of the strategies developed by state institutions to legitimize the role of the school in sex education. In the end, the third story appears to be a theatre play, sometimes comic, sometimes tragic. Yet it does not take place on a stage but in front of the blackboard.

Keywords : dispute ; sex education ; sexual norms ; neutrality ; politicisation of sexuality ; school policy ; sexual health ; education and gender equality

Unité de recherche/Research unit : CERAPS

Ecole doctorale/Doctoral school : *Ecole doctorale des sciences juridiques, politiques et de gestion, n° 74, 1 place Déliot, 59000 Lille, ecodoc.univ-lille2.fr, <http://edocentrale74.univ-lille2.fr>*

Université/University : *Université de Lille, 42 rue Paul Duez, 59000 Lille, <http://www.univ-lille.fr>*