

L'EDUCATION A LA SEXUALITE, UN CAS D'ECOLE ?

Etude des écarts entre objectifs et mise en œuvre d'une
politique publique éducative ambiguë.

Thomas TRICOTTET

Sous la direction d'Anne-France TAICLET

UFR 11 – Master 1 de Science Politique

Année universitaire 2020-2021

« L'université Paris I n'entend aucune approbation aux opinions émises dans les mémoires. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs. »

Remerciements

Je remercie tout particulièrement ma directrice de recherche, Anne-France Taiclet, pour ses conseils avisés et sa foi en mon projet et mes idées, sans quoi la réalisation de ce dossier aurait été impossible.

Je remercie tou·te·s les répondant·e·s de l'enquête quantitative, ainsi que les quatre enquêté·e·s qui m'ont accordé leur temps et leur confiance pour réaliser ces entretiens

Je remercie Astrée Toupiol et Lou-Anna Dimicoli, qui m'ont donné leur accord pour reprendre et poursuivre le travail que nous avons réalisé ensemble.

Je remercie mes proches et mes ami·e·s, qui m'ont aidé à trouver la motivation pour parvenir au bout de ce travail, et qui le font depuis bien des années : Mathias, Lola, Hicham, Berivan, Anouk, Agnès, Coline, Lévana et tant d'autres.

Je remercie la promotion du Master 1 de Science Politique 2020-2021 pour les encouragements et les conseils que nous nous sommes apportés en cette année si particulière et qui demandait bien un tel niveau de solidarité.

Je remercie mes parents et toute ma famille qui me soutiennent et s'intéressent d'aussi près à mes études, je sais que ce travail, aussi modeste soit-il, les rend fier·ère·s. Je remercie particulièrement ma grand-mère, Maminouche, pour sa relecture de ce dossier.

Je remercie et salue le combat de tou·te·s les militant·e·s féministes et queers, qui bousculent au quotidien les normes de la société à tous ses niveaux et placent des questions telle que l'éducation à la sexualité au centre des débats.

Avertissements

Ce dossier de recherche est rédigé en écriture inclusive en utilisant le point médian « · ». Les paroles retranscrites ou les citations sont néanmoins reproduites en l'état, qu'elles utilisent ou non l'écriture inclusive.

Les citations issues des entretiens sont le report de paroles orales, j'ai décidé de les reproduire à l'identique et donc d'y maintenir des fautes, des hésitations ou des formulations orales.

Table des matières

Remerciements.....	2
Avertissements.....	3
INTRODUCTION.....	5
<i>a. Éléments personnels.....</i>	<i>6</i>
<i>b. Éléments de contexte.....</i>	<i>6</i>
α. Historique.....	6
β. Définition.....	7
γ. Mise en œuvre.....	9
<i>c. Problématisation du sujet.....</i>	<i>11</i>
<i>d. Cadrage théorique.....</i>	<i>13</i>
<i>e. Méthodologie.....</i>	<i>14</i>
PARTIE LIMINAIRE – Le constat d’une mise en œuvre difficile.....	16
<i>A) « On ne peut pas faire trois interventions sexualité par niveau et pas an ». Les trois séances d’éducation à la sexualité non appliquées.....</i>	<i>16</i>
<i>B) Une mise en œuvre hétérogène et inégale.....</i>	<i>18</i>
<i>C) Le service sanitaire, un outil supplémentaire à l’efficacité débattue.....</i>	<i>19</i>
PARTIE I – Une politique faiblement institutionnalisée manquant de moyens.....	22
<i>A) « Pour être sûr que ça se déploie bien conformément à ce qu’on voudrait, il faudrait l’inscrire dans les programmes ». Un manque d’institutionnalisation.....</i>	<i>22</i>
<i>B) « Le législateur a écrit ça pour se donner bonne conscience sans savoir comment fonctionne un établissement scolaire ». Un manque de moyens.....</i>	<i>24</i>
<i>C) « La santé dans un établissement c’est pas que l’infirmière, c’est tout le monde ». Un manque d’identification des acteurs.....</i>	<i>26</i>
PARTIE II – Une politique marquée par les situations locales et les acteur·rice·s de terrain.....	29
<i>A) « C’est toujours un équilibre qui dépend des situations sur place ». Une politique à application locale.....</i>	<i>30</i>
<i>B) « Moi je milite pour qu’on travaille à créer une vraie culture de la santé ». Le rôle central du volontarisme des acteur·rice·s de première ligne.....</i>	<i>33</i>
<i>C) La prégnance des représentations contradictoires de l’éducation à la sexualité.....</i>	<i>35</i>
PARTIE III – Une politique controversée qui interpelle toute la société.....	38
<i>A) « Pour les uns on en fait trop, pour les autres pas assez. Et au milieu, nous on fait ce qu’on peut ». Appliquer une politique controversée.....</i>	<i>38</i>
<i>B) « C’est une formation diffuse ». Une politique globale difficile à évaluer.....</i>	<i>40</i>
<i>C) « L’école ne peut pas tout faire » (M. Bozon). Penser la co-éducation.....</i>	<i>42</i>
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	46
SOURCES.....	49

INTRODUCTION

Le 25 novembre 2018, dans son avis relatif aux violences sexuelles, la Cour Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) met l'accent sur l'importance d'une prévention efficace des violences sexistes et sexuelles. Elle recommande ainsi de « garantir les moyens de mettre effectivement en œuvre, sur tout le territoire français, l'éducation à la vie affective et sexuelle, dès les premières étapes de la scolarité et tout au long du parcours éducatif, conformément aux dispositions de l'art. L. 312 -16 du code de l'éducation, précisées par la circulaire du 12 septembre 2018 »¹. Ainsi, il existerait des distorsions entre les objectifs de la politique d'éducation à la sexualité, et sa mise en œuvre effective.

En effet, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCE) relève dans un rapport en 2016 que l'« application effective des obligations légales en matière d'éducation à la sexualité en milieu scolaire demeure encore parcellaire, inégale selon les territoires car dépendante des bonnes volontés individuelles »². Un baromètre réalisé en 2014 et 2015 auprès de plus de 3000 établissements scolaires lui permet d'identifier que seule une minorité d'élèves reçoit tout au long de sa scolarité les séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi. Un quart des établissements ne mettraient aucune séance en place, certaines classes seraient surtout visées, un manque de moyens, concernant notamment la formation des personnels de l'Éducation nationale, serait à déplorer, et l'approche de l'éducation à la sexualité se ferait surtout par le biais de la santé scolaire sans tenir compte des dimensions sociales de la question. Le rapport adresse alors au gouvernement trente recommandations, réparties en quatre priorités. En effet, l'éducation à la sexualité apparaîtrait comme un enjeu sociétal prioritaire et l'école apparaîtrait comme un pilier central pour la dispenser. Le HCE appelle dans ce rapport « les pouvoirs publics à bâtir une véritable politique interministérielle d'éducation à la sexualité, suivie, évaluée, et dotée de moyens adéquats, en lien avec les associations et acteur.rice.s de terrain »³.

Ce dossier de recherche propose alors de revenir par le prisme de la sociologie de l'action publique sur les écarts entre objectifs et mise en œuvre de la politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France.

1 Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. Avis « Lutte contre les violences sexuelles : une urgence sociale et de santé publique, un enjeu pour les droits fondamentaux », 20 novembre 2018

2 Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. « Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes ». Rapporteuse : Françoise Laurant. Co-rapporteuse : Margaux Collet. 13 juin 2016, p.6

3 *Ibid.*, p.7

a. Éléments personnels

Ce travail fait suite à un dossier de recherche réalisé en deuxième année de licence de Science politique à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, co-écrit avec Lou-Anna Dimicoli et Astrée Toupiol. Partant d'une expérience personnelle, nous souhaitons visualiser le décalage entre la loi, qui prévoyait trois séances d'éducation à la sexualité par an, et la réalité de nos parcours scolaires. Nous avons alors voulu interroger la mise en œuvre de cette politique. Ce travail nous a permis de montrer le rôle prégnant des infirmier·ère·s scolaires en tant qu'institution mais aussi qu'individus, ainsi que de souligner l'introduction d'une nouvelle politique, celle du service sanitaire pouvant localement se substituer à l'éducation à la sexualité.

Nous avons dès lors souligné le manque de généralisation rendu possible par ce travail, et il me paraissait intéressant d'examiner à nouveau cette question afin d'approfondir le sujet. Lou-Anna Dimicoli et Astrée Toupiol m'ont alors donné leur accord pour reprendre notre travail dans le dossier de recherche ici présenté.

Par ailleurs, j'ai personnellement une sensibilité proche des mouvements féministes et *queers*, m'amenant à penser que cette éducation est centrale et doit être plus appliquée. J'ai donc un biais idéologique fort et une position critique de cette politique éducative que j'ai interrogé et tenté de neutraliser le plus possible pour la réalisation de ce travail.

b. Éléments de contexte

α. Historique

Je m'appuie notamment pour la réalisation de ce bref encart historique sur l'article de 2014 de Véronique Poutrain, « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires ». L'éducation à la sexualité est introduite en milieu scolaire par la circulaire du 23 juillet 1973 dite « Fontanet ». Cette circulaire est introduite en réaction à l'institution de la contraception orale. L'accent est mis sur une « information » à la sexualité, la partie « éducation » étant facultative par manque de consensus du législateur. L'information prend place dans les cours de biologie et est surtout scientifique, éloignant l'aspect social de la sexualité. Il s'agit surtout d'une responsabilisation à la santé sexuelle. L'on voit une opposition entre les tenant·e·s d'une vision « traditionaliste », souhaitant contenir l'éducation dans la sphère privée familiale et maintenant les normes hétérosexuelles, et les tenant·e·s d'une vision plus « progressiste » souhaitant une éducation à la sexualité qui questionne les normes et les tabous.

L'éducation à la sexualité évolue avec l'épidémie du SIDA. Parait en 1985 la « circulaire Chevènement » qui introduit l'« éducation sexuelle » à l'école primaire, et en 1992 un décret normalisant les relations des associations et de l'Education nationale. Les années 1990 sont généralement marquées par une montée des « éducation à », destinées à répondre à plusieurs « problèmes sociaux », comme le SIDA donc mais aussi des « problèmes environnementaux », de « violence » ou « d'incivilité »⁴. Plusieurs textes voient alors le jour pour mieux prévenir les risques liés à la santé, notamment la circulaire du 19 novembre 1998 titrée « Éducation à la sexualité et prévention du sida », qui remplace la circulaire « Fontanet » de 1973. Il s'agit dès lors d'une réelle « éducation à la sexualité », et non d'une « information » associée à une « éducation » facultative. La circulaire, si elle ne mentionne pas directement plusieurs sujets comme l'homosexualité ou la pornographie, offre, certes en sous-entendus, une appréciation plus large et plus sociale du champ de la sexualité. Néanmoins, cette circulaire ne garanti pas une bonne application des mesures qu'elle demande.

La loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception vient alors changer les choses en rendant obligatoire à l'article L. 312-16 du code de l'éducation une information et une éducation sexuelles dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles. La circulaire de 2003 qui la suit participe de cet effort. En remplaçant la circulaire de 1998, elle insiste sur la nécessité d'une réelle éducation à la sexualité qui mobilise l'ensemble des équipes éducatives et des partenaires associatifs de l'Education nationale. Bien que toujours très centrée sur la prévention du SIDA, elle intègre plus de questions sociales, touchant notamment au respect de son corps et de celui d'autrui et des relations entre les sexes. Les textes cadres intègrent notamment un objectif d'égalité filles-garçons⁵. Deux autres circulaires viennent préciser ces objectifs, jusque la publication de la circulaire n°2018-111 le 12 septembre 2018. Celle-ci vient rappeler l'importance de cette politique et les objectifs de trois séances par an d'éducation à la sexualité de l'école primaire au lycée, et consacre une pluralité de thèmes abordés par cette éducation. C'est elle qui nous permet de tirer la définition la plus actuelle de ce qu'est l'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France.

β. Définition

4 Alpe, Yves, et Legardez, Alain. « Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts », *Actes du Colloque International francophone*, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, 2011, p.5

5 Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, *Op. Cit.*, p.50

L'éducation à la sexualité, que l'on retrouve aussi sous le nom d'éducation à la vie affective et sexuelle, dans le cadre du milieu scolaire, recouvre plusieurs dimensions. Cette éducation est à la jonction de trois champs, biologique, psycho-émotionnel et juridique et social, et ne se concentre donc pas uniquement sur des questions d'ordre biologiques comme la reproduction ou la santé sexuelle. Il s'agit d'une éducation qui recoupe et dépasse plusieurs enseignements scolaires puisque « transversale »⁶, et qui est censée s'adapter à l'âge et au développement des élèves puisque « progressive »⁷. La circulaire de 2018 reconnaît plusieurs temps où prend place cette éducation. Premièrement, elle contribue au quotidien « à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoirs-être et des comportements respectueux et responsables »⁸, impliquant une posture cohérente et une vigilance permanente des équipes éducatives. Elle peut ensuite être étudiée en classe lors de réflexions collectives ou greffée à divers enseignements. Enfin, une partie centrale de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité se fait au travers de séances dédiées, prévues au nombre de trois par le code de l'éducation depuis 2001 à son article L. 312-16. Ces séances peuvent être réalisées par des intervenant·e·s internes à l'établissement à condition qu'ils·elles aient suivi une formation académique dédiée, c'est-à-dire aussi bien des enseignant·e·s que des personnel·le·s de direction ou l'infirmier·ère scolaire, par des intervenant·e·s extérieur·e·s agréé·e·s ou par des « élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé »⁹.

Ana-Clara Valla associe dans son mémoire l'éducation à la sexualité en France au « modèle préventif »¹⁰ défini par Gabrielle Richard (Richard, 2019). La sexualité serait abordée à partir de « risques », et est considérée comme « partie intégrante d'une vie saine ». Elle laisserait néanmoins de côté « la transmission d'informations liées à l'orientation sexuelle, la diversité des pratiques sexuelles, au plaisir, à l'identité de genre, etc. ». Ce modèle préventif se différencie du « modèle traditionnel », « qui repose sur des normes de sexualité dites "traditionnelles" »¹¹ et du « modèle critique », qui interroge « les normes de genre et de sexualité, ainsi que les rapports de pouvoir »¹².

Aurore Le Mat dans sa thèse rappelle par ailleurs que l'éducation à la sexualité dans le cadre des séances n'est pas encadrée par des programmes scolaires, mais par « des contenus, des savoirs et des objectifs [...] relayés dans les formations à destination du personnel de l'Éducation nationale, ainsi que dans les guides et les circulaires publiées par le ministère afin de créer une « culture

6 Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité », p. 1

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 Code de l'Éducation, section 9 : L'éducation à la santé et à la sexualité, article L 312-16

10 Valla, Ana-Clara. « Les enseignant.e.s face à l'éducation à la sexualité. Formation et ressources pour la mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité », Mémoire de Master 2 Études sur le genre dirigé par Hélène Nicolas, Université Paris VIII Vincennes – Saint-Denis, Décembre 2020, p. 12

11 *Ibid.*, p. 11

12 *Ibid.*, p. 12

commune » en éducation à la sexualité »¹³. Ces contenus sont massivement produits par des praticien·ne·s issu·e·s de la psychologie, de la psychanalyse, de la psychiatrie et surtout de la sexologie, présentés comme des discours d'expertise auxquels viennent s'ajouter « 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... »¹⁴.

L'éducation à la sexualité est par ailleurs une « éducation à », telles que définies par Yves Alpe et Alain Legardez dans leur article sur l'éducation au développement durable. Alors que la massification scolaire avait donné une priorité aux contenus et aux savoirs propres, réduisant la fonction des enseignant·e·s à celle de « professeurs » et non plus d'« éducateurs », les années 1990 voient l'émergence de plusieurs « éducation à », mise en avant pour répondre à la montée de divers « problèmes sociaux ».¹⁵ Ces « éducations à » ne sont pas des « disciplines scolaires », qui se définissent par leurs contenus ainsi que par des tâches scolaires et des procédures hiérarchisées¹⁶. Le statut de ces « éducations à » recourent selon les auteurs quatre caractéristiques : elles sont « transversales », c'est-à-dire thématiques et non disciplinaires ; elles sont en relation étroites avec des « questions socialement vives », qui interpellent les « représentations sociales des acteurs » ; elles accordent une place importante aux valeurs et elles ont pour objectif de faire évoluer les comportements¹⁷.

γ. Mise en œuvre

A. Le Mat reprend les quatre niveaux d'une action publique élaborés par Nicolas Belorgey (Belorgey, 2013) afin d'identifier les acteur·rice·s de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité.

Au niveau des « concepteurs », c'est-à-dire les acteur·rice·s définissant les normes légitimes du secteur, se trouvent deux unités administratives. La première, le Bureau de la Santé et de l'Action Sociale (BSAS), est rattachée au ministère de l'Éducation nationale par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO). La seconde est quant à elle placée sous la direction du ministère de la Santé, il s'agit de l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES). A. Le Mat explique que ces administrations élaborent un cadre d'intervention en délimitant les objectifs de l'éducation à la sexualité et les moyens d'y parvenir et définissent des

13 Le Mat, Aurore. « Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée », Thèse de doctorat en science politique dirigée par Guillaume Courty, Université de Lille, Février 2018, p. 28

14 *Ibid.*, p. 29

15 Alpe, Yves, et Legardez, Alain. *Op. Cit.*, p.5-7

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

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. »¹⁸. Dans mon travail, deux enquêté·e·s appartiennent à ce niveau des concepteur·rice·s : Michelle Simonet, et François Marin, qui occupent des responsabilités au sein de cette sous-direction. Je n'ai pas réalisé d'entretien avec des fonctionnaires de l'INPES, qui sont davantage chargé·e·s des questions de contenus que de l'application effective de cette politique.

A. Le Mat identifie ensuite comme « acteurs publics du second degré », c'est-à-dire comme intermédiaires chargé·e·s de diffuser les cadres des concepteur·rice·s, les acteur·rice·s au niveau de l'académie. Elle explique que « 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 »¹⁹. Suite à la réforme des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et aux dispositions de la circulaire de 2018, il convient d'ajouter à ces acteur·rice·s les comités académiques (CAESC) et départementaux (CDESC) d'éducation à la santé et à la citoyenneté, qui assurent la conduite des suivis de cette éducation « dans le cadre de leur mission de pilotage des politiques éducatives »²⁰. Cette circulaire annonce par ailleurs la création d'« équipes académiques de pilotage », « pluricatégorielles et interdegrés », chargées, en relation avec les CDESC et les CAESC, d'agir en support des établissements et des équipes éducatives en concevant notamment « un dispositif de sensibilisation et de formation au sein du plan académique de formation » et en participant « à la création et à la diffusion de ressources et outils mis à disposition des personnels intervenants ». Dans mon enquête, je n'ai pas étudié ce second degré.

Pour A. Le Mat, les acteur·rice·s 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 »²¹. En effet, ces acteur·rice·s sont « ceux dont les faits et gestes font en pratique la politique publique concernée », il s'agit en d'autres termes des « *street-level bureaucrats* » étudié·e·s par Michael Lipsky (Lipsky, 1980). Il convient d'ajouter à ces acteur·rice·s le personnel de direction et le CESC chargés de mettre en œuvre directement dans l'établissement cette politique. Dans mon travail, trois enquêté·e·s correspondent à cet échelon. Il s'agit de Médéric Hoarau, principal-adjoint d'un collège de l'académie de la Réunion, de l'infirmière du lycée Rodin de Paris et Véronique Baranska, infirmière scolaire. Néanmoins, V. Baranska est aussi une actrice contribuant à l'écriture des contenus de cette politique au sens d'A.

18 Le Mat, Aurore. *Op. Cit.*, p. 30

19 *Ibid.*, p. 31

20 Circulaire n°2018-111, *Op. Cit.*, p. 5

21 Le Mat, Aurore. *Op. Cit* p. 31

Le Mat, étant sexologue et ayant écrit des ouvrages et donné des conférences sur sa vision de l'éducation à la sexualité.

Enfin, les destinataires de cette politique publique sont les élèves. Dans mon enquête, je n'ai pas étudié ce niveau.

c. Problématisation du sujet

L'éducation à la sexualité est une politique publique au sens de Jean-Claude Thoenig, c'est-à-dire qu'il s'agit de l'intervention « d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire. »²². Les politiques publiques sont mises en place par une autorité particulière dans un secteur d'intervention particulier et dans un temps particulier. Ici, l'éducation à la sexualité est une politique éducative du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Santé et des Solidarités, mise en place à depuis 2001, héritée de politiques existant depuis les années 1970, à l'égard des élèves de l'Education Nationale de la primaire au lycée. Les politiques publiques véhiculent du contenu, se traduisent par des prestations et génèrent des effets. C'est par cette conception en terme de politique publique que je me suis intéressé à l'éducation à la sexualité.

Je me suis intéressé à une phase en particulier dans l'existence des politiques publiques : la mise en œuvre. Définie dès 1970 par Charles. O. Jones dans sa grille séquentielle (Jones, 1970), cette phase a longtemps été pensée comme allant de soi, les études se focalisant surtout sur la problématisation et la décision d'une politique publique. Mais Antoine Mégie rappelle bien que cette étape est elle aussi problématique. J. Pressman et A. Wildavsky dans leur ouvrage fondateur de 1973, *Implementation*, ont montré qu'il existe toujours un décalage entre les intentions d'une politique publique et ses résultats concrets²³. Il faut alors regarder les changements qui interviennent dans l'application des politiques publiques, se questionner sur le niveau où ils interviennent et les conséquences qu'ils ont sur l'action publique. A. Mégie appelle à prendre en compte simultanément l'organisation des moyens mis en œuvre, l'interprétation des directives par l'ensemble des acteurs et les modes d'application ou de non-application de ces directives²⁴.

Pour appréhender plus facilement la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, j'ai souhaité utiliser comme porte d'entrée les séances d'éducation à la sexualité. Devant être dispensées au nombre de trois de la primaire au lycée, il paraissait plus facile de mesurer des

22 Thoenig, Jean-Claude. « Politique publique », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée*. Presses de Sciences Po, 2019, p.462

23 Mégie, Antoine. « Mise en œuvre », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée*. Presses de Sciences Po, 2019, p. 345

24 *Ibid.*

premiers décalages entre les objectifs et la réalité de cette politique publique par ce biais. J'ai pensé cette entrée mesurable comme me permettant une évaluation plus qualitative et globale par la suite de l'éducation à la sexualité. Cette étude se focalise uniquement sur le cas de la France.

Antoine Mégie explique que la mise en œuvre doit être approchée de manière dynamique, en pensant les chevauchements et les allers-retours et en variant les niveaux et les échelles, sans enfermer le raisonnement dans une approche uniquement *top-down*, c'est-à-dire des concepteur·rice·s de l'action publique à ses acteur·rice·s de terrain, ni seulement *bottom-up*, c'est-à-dire en concevant les effets d'une politique publique par l'action des acteur·rice·s de terrain²⁵.

J'ai ainsi formulé une première hypothèse dans une approche *top-down*, notamment issu du travail que j'ai précédemment co-écrit sur le sujet : Les trois séances d'éducation à la sexualité par an prévues par la loi ne sont pas appliquées. C'est notamment lié à des manques de moyens et de temps. Le service sanitaire peut être utilisé en substitut. En faisant des premières recherches et en précisant mes questions, je me suis aperçu que beaucoup se jouait au premier niveau, celui des *street-level bureaucrats*, qui font pour beaucoup la réalité de cette politique publique. J'ai ainsi formulé une deuxième hypothèse, dans une approche *bottom-up* : La réalité pratique de cette politique publique dépend des contextes locaux et des volontarismes individuels liés à des représentations personnelles. Enfin, j'ai pris conscience d'un impensé de ma réflexion. Ma première approche du sujet, bien qu'incluant des représentations personnelles, évinçait pour beaucoup le contenu de la politique d'éducation à la sexualité. Or, cette politique est très controversée, en témoignent les polémiques de 2014 autour des ABCD de l'égalité, étudiée par Fanny Gallot et Gaël Pasquier²⁶, ou celles de 2018 suite à la volonté du gouvernement de renforcer l'application de cette politique en primaire. J'ai alors formulé une troisième hypothèse, dans une perspective d'ouverture : Les difficultés de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité ne peuvent être séparées de son contenu donnant lieu à des oppositions idéologiques et des polémiques.

L'ensemble de ces hypothèses est donc évalué dans ce dossier, afin de répondre à une problématique centrale : **Dans quelle mesure l'éducation à la sexualité peut-elle être considérée comme un exemple classique des écarts entre objectifs et mise en œuvre d'une politique publique ?**

Une partie liminaire fera le constat des écarts entre les objectifs de la politique d'éducation à la sexualité et sa mise en œuvre. Une première partie proposera alors des explications structurelles, dans une perspective *top-down*, des difficultés à mettre en place cette politique, quand une deuxième partie questionnera le rôle des acteur·rice·s de terrain afin d'apporter des explications

25 *Ibid.*, p. 349-350

26 Gallot, Fanny, et Pasquier, Gaël. « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no. 2, 2018, pp. 5-16

plus conjoncturelles dans une perspective *bottom-up*. Enfin, une troisième partie plus ouverte interrogera le contexte social dans lequel évolue la politique d'éducation à la sexualité et questionnera la manière d'évaluer sa mise en œuvre.

d. Cadrage théorique

Ce travail s'inscrit avant tout dans le domaine de la sociologie de l'action publique, héritée notamment de la sociologie des organisations des années 1990, et qui consiste à questionner l'intervention des acteur·rice·s publics dans la société. Ma pratique s'inscrit en rupture avec les représentations officielles de l'action publique et du vocabulaire des gouvernant·e·s. Je me place en rupture avec le droit, puisque se focaliser uniquement sur une norme désincarne les politiques publiques. Je me place en rupture avec une forme de fascination des élites, consistant à prendre pour argent comptant les justifications bureaucratiques et politiques. Je me place en rupture avec le mythe du volontarisme politique, présentant la décision comme un processus maîtrisé et incarné. Enfin, je me place en rupture avec le mythe d'un·e acteur·rice homogène, pour observer la diversité des individus et des groupes construisant en interaction l'action publique. Il convient de se prémunir des risques inhérents à la déconstruction de l'action publique : je fais face à des réalités construites dans l'action publique et nommées par l'action publique, amenant le danger de ne penser que par ces constructions.

Je me place principalement dans l'héritage du travail de J. Pressman et A. Wildavsky en 1973 avec la théorie de l'*implementation*, consistant à questionner et problématiser la mise en œuvre d'une politique publique et d'observer les décalages entre ses intentions et ses résultats concrets. D'autres grandes théories de la sociologie de l'action publique cadrent mon raisonnement : penser les acteur·rice·s de terrain et leur poids sur l'existence d'une politique publique (Lipsky, 1960), l'autonomie des acteur·rice·s et leur capacité à jouer des textes (Crozier, Friedberg, 1977), la politisation des acteur·rice·s institutionnel·le·s (Lagroye, 2003), l'incrémentalisme (Lindblom, 1959) et les référentiels d'action publique et leur rôle de porteuses de normes et de représentations (Muller, 2019).

Ce travail s'inscrit aussi dans le champ de l'éducation à la sexualité. Comme l'observe M. Bozon²⁷, ce domaine est surtout étudié par l'histoire. Les travaux d'Aurore Le Mat, et notamment sa thèse soutenue en 2018, permettent d'interroger la mise en œuvre de cette politique par le prisme de la sociologie des controverses, et de la création et la mise en œuvre de ses contenus. Ce travail

²⁷ Bozon, Michel. « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? Commentaire », *Sciences sociales et santé*, vol. vol. 31, no. 4, 2013, pp. 97-105

ouvre la voie à la recherche en sociologie politique autour de l'éducation à la sexualité. Par ailleurs, le travail de mémoire d'étude du genre d'Ana-Clara Valla soutenu en 2020 permet aussi d'opérer une réflexion sociologique et politique sur l'éducation à la sexualité, en observant le rôle d'un·e acteur·rice précis·e de cette politique, l'enseignant·e, et les conditions de son inscription dans cette politique, en insistant notamment sur la formation.

Enfin, ce travail entre dans l'étude des politiques d'éducation de manière générale. Aurore Le Mat relève que c'est un domaine peu étudié par la science politique comme domaine d'action publique, bien que cela soit un secteur « presque « idéal-typique » au regard de la définition la plus « classique » de l'action gouvernementale »²⁸. Elle note cependant l'appel au renouveau des études des politiques et des institutions scolaires encouragé en 2012 par Frédéric Sawicki dans la revue *Politix*. Ce travail concourt alors, modestement, à répondre à cet appel.

e. Méthodologie

Ce dossier de recherche résulte avant tout d'une étude empirique, associant une enquête quantitative et cinq entretiens, réalisés par téléphone.

L'enquête quantitative, dont les résultats sont présentés à l'annexe n°2, a été menée suite à un envoi par courriel d'un questionnaire Google Forms à plus de 7500 établissements secondaires publics. Ce questionnaire est reproduit à l'annexe n°1. Ce questionnaire, complété par la direction ou le secrétariat de direction, a permis l'obtention de 1049 réponses harmonisées. Ce questionnaire n'a pas été adressé aux établissements primaires. En effet, j'ai souhaité centrer ma réflexion sur le niveau secondaire, le primaire posant des questions différentes et par soucis de temps et de moyens. Cela constitue néanmoins une limite à mon travail.

Deux entretiens ont été réalisés avec des acteur·rice·s de première ligne et permettent de dresser une comparaison. Le premier a été réalisé en 2018 par Lou-Anna Dimicoli avec l'infirmière du lycée Rodin, lors de notre travail de licence. Néanmoins, son utilisation me paraissait particulièrement pertinente et je l'ai intégré à ce dossier. Le second enquêté est Médéric Hoarau, principal-adjoint d'un collège de l'académie de la Réunion. M. Hoarau est aussi doctorant en science de l'éducation, son travail portant sur le rôle des infirmier·ère·s scolaires, pouvant amener un certain nombre de biais. Deux entretiens avec des acteur·rice·s de l'administration centrale de l'Education nationale ont permis d'interroger le discours officiel. Le premier est l'entretien de Michelle Simonet²⁹, qui occupe des responsabilités au sein de la DGESCO, et qui porte ainsi le

28 Le Mat, Aurore. *Op. Cit.*, p. 41

29 Michelle Simonet est un patronyme destiné à anonymiser cette enquêtée, afin de la protéger de toute répercussion de sa hiérarchie. L'enquêtée n'a pas demandé cette anonymisation, mais a exprimé des réserves

discours officiel de l'institution. Le second entretien a été mené auprès de François Marin³⁰, dont l'une des missions du service auquel il est rattaché est l'application de la politique d'éducation à la sexualité. Enfin, une cinquième enquêtée présente un discours doublement positionné. Il s'agit de Véronique Baranska. Elle est infirmière scolaire, et donc actrice de terrain, mais aussi sexologue. Son mémoire portait sur l'éducation à la sexualité notamment dans le primaire, et elle a publié en février 2021 avec Sébastien Landry l'ouvrage *L'Éducation à la sexualité*, qui présente notamment des réflexions sur les contenus et les méthodes de l'éducation à la sexualité.

Un nombre plus important d'entretiens aurait permis plus de finesse et une généralisation plus probante de mes réflexions. Cependant, le temps et la longueur impartis à ce dossier de recherche, appelé à être réalisé en parallèle de cours et d'examens, et les conditions sanitaires liées à la crise du Covid-19 ont limité mes possibilités.

Enfin, s'est ajouté à ces travaux quantitatifs et qualitatifs un travail de recherche documentaire sur les ressources du ministère de l'Éducation nationale, les dispositions légales et des rapports d'autorités indépendantes.

sur la retranscription de certains de ses propos. Pour ne pas biaiser mon travail et utiliser le plus de matériel possible, j'ai donc préféré l'anonymiser. Il est important de noter d'elle qu'elle a des responsabilités au sein de la sous-direction de l'action éducative, qui a pour fonction de mettre en place la politique d'éducation à la sexualité via le Bureau de la Santé et de l'Action Sociale.

30 François Marin est un patronyme destiné à anonymiser cet enquêté, afin de le protéger de toute répercussion de sa hiérarchie. L'enquêté n'a pas demandé cette anonymisation, mais a exprimé des réserves sur la retranscription de certains de ses propos. Pour ne pas biaiser mon travail et utiliser le plus de matériel possible, j'ai donc préféré l'anonymiser. Il est important de noter qu'il a lui aussi des responsabilités au sein de la sous-direction de l'action éducative.

PARTIE LIMINAIRE – Le constat d’une mise en œuvre difficile

Cette partie liminaire a pour but de dresser un constat de la mise en œuvre de la politique d’éducation à la sexualité, notamment sur la question de l’application, et plus précisément de la non-application, des trois séances d’interventions annuelles prévues par la loi. Elle est construite à partir des matériaux empiriques que j’ai collecté, à savoir l’enquête quantitative menée auprès de 1049 établissements secondaires et cinq entretiens individuels.

A) « On ne peut pas faire trois interventions sexualité par niveau et pas an ». Les trois séances d’éducation à la sexualité non appliquées

Le premier constat qui saute aux yeux est que les trois séances annuelles d’éducation à la sexualité sont loin d’être appliquées. Mon travail rejoint ainsi les conclusions dressées par le HCE dans son rapport, bien que certains chiffres divergent. Le tableau récapitulatif présenté en figure 1 permet de voir cette non application des textes.

Ainsi, seuls un peu plus de 3 % des établissements parviennent à mettre en œuvre les trois séances annuelles prévues par la loi ou plus. Cependant, contrairement au quart d’établissement annoncé qui ne mettrait en œuvre aucune séance dans le rapport du HCE³¹, mon enquête montre que seuls 3,24 % des établissements ne dispenseraient aucune intervention. Cet écart statistique peut être lié à l’absence de prise en compte des écoles primaires, dont le rapport du HCE montrait qu’elles étaient le niveau le plus délaissé par cette politique³².

Nombre de séances d'intervention dédiées à l'éducation à la sexualité reçues par un·e élève au cours de sa scolarité dans l'établissement	Nombre	Pourcentage
Aucune	34	3,24 %
Au moins 1 au cours de sa scolarité dans l'établissement	550	52,43 %
1 par an	342	32,6 %
2 par an	86	8,2 %
3 par an (nombre prévu par la loi)	18	1,72 %
Plus de 3 pas an	15	1,43 %

31 Haut conseil à l’égalité entre les femmes et les hommes. *Op. Cit.*, p. 6

32 *Ibid.*

Non renseigné	4	0,38 %	
Total	1049		100 %

Fig. 1 – Nombre de séances d'éducation à la sexualité dispensées dans les établissements

Plus de la moitié des établissements parviennent à mettre en place au moins une séance d'éducation à la sexualité au cours de la scolarité d'un·e élève, mais cela signifie aussi que cette moitié ne parvient pas à en mettre en place une par an ou plus. De même, nous comprenons que seuls 15 % des établissements parviennent à mettre en œuvre plus d'une séance d'éducation à la sexualité par an, les 85 % restants se répartissant entre les établissements qui ne mettent aucune action en place jusque ceux qui en mettent une par an.

Ces chiffres sont donc en décalage avec les propos avancés par Michelle Simonet et François Marin. Les deux se basent sur les chiffres d'une enquête interne au ministère qui n'a pas encore été rendue publique. Ainsi selon F. Marin, il « y a plus de 90 % des établissements qui font au moins une séance d'éducation à la sexualité par an. Par niveau ». M. Simonet m'affirme quant à elle que les cadrages sont respectés, et que beaucoup d'établissements mettent en place les séances. Ne pouvant vérifier les chiffres avancés, je garde alors en référence ceux du HCE et de mon enquête quantitative. De plus, les déclarations de ces membres de l'administration centrale ne remettent pas en cause le postulat que cette politique n'est pas appliquée partout. Michelle Simonet reconnaît indirectement que des établissements ne la mettent pas en place, et François Marin se focalise sur les établissements qui mettent en place une séance d'éducation à la sexualité par an, tout en reconnaissant que selon les chiffres qu'il détient 10 % des établissements en mettraient moins d'une par an en place. François Marin insiste par ailleurs sur le fait que l'éducation à la sexualité serait « la première « éducation à » qu'on déploie dans les établissements, avant tout le reste ».

Les acteur·rice·s de terrain rencontrés donnent de leur côté tou·te·s à voir l'idée d'une non application des trois séances d'éducation à la sexualité annuelles. L'infirmière du lycée Rodin l'exprime avec le plus d'assurance : si elle a bien connaissance des cadres légaux, elle pense qu'il est impossible de mettre en place les trois séances par an : « On ne peut pas faire trois interventions sexualité par niveau et par an ». Elle dit que « si on arrive à faire un niveau par an c'est déjà bien [...], parce que tous les niveaux ne peuvent pas le faire tous les ans ». Pour elle, son établissement n'est pas un cas isolé : « C'est dans les textes mais en fait personne ne le fait, c'est dans les textes mais personne peut le faire et personne ne le fait parce que voilà, on peut pas, on peut pas... parce qu'il y a d'autres thématiques à aborder donc vous voyez... après ils sont en intervention à longueur de temps hein ». Elle explique que la situation est identique dans les établissements de ses collègues avec lesquel·le·s elle échange. Véronique Baranska est convaincue quant à elle qu'il n'y a que « très

peu d'établissements qui font trois séances annuelles de la 6^e à la 3^e pour les collèges et de la seconde à la terminale pour les lycées. ». Enfin, dans l'établissement de Médéric Hoarau, où un véritable Parcours éducatif de santé a été conçu et mis en place par le CESC comme nous le verrons à plusieurs reprises dans ce dossier, seul·e·s les élèves de 4^e et de 3^e reçoivent des séances d'intervention « formelles », à hauteur de deux par an, soit moins que les trois séances prévues par la loi.

B) Une mise en œuvre hétérogène et inégale

François Marin reconnaît en entretien que la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, « comme toutes les choses déployées par l'Education nationale dans ses très nombreux établissements, c'est jamais complètement homogène. ». L'avis rendu par la CNCDH pointait en effet des inégalités d'application de cette politique. Si beaucoup de ces inégalités tiennent de facteurs individuels et locaux comme je tenterai de le démontrer dans ce dossier, il est possible de dresser un premier constat de ces inégalités par l'enquête quantitative que j'ai réalisé.

Tout d'abord, nous voyons sur la figure 2 que les collèges mettent presque deux fois plus en place que les lycées une séance par an et deux séances par an. Les lycées sont aussi deux fois plus nombreux que les collèges à ne mettre en place aucune séance d'éducation à la sexualité, et ils sont sur-représentés parmi les établissements ne mettant en place qu'au moins une séance lors de la scolarité d'un·e élève, à hauteur de 12 points de plus que la tendance générale. Cela peut faire écho à plusieurs études avançant que les séances se concentrent notamment sur la 4^e et la 3^e, notamment le rapport du HCE. C'est une idée que l'on retrouve dans le discours de Médéric Hoarau qui explique que les séances se concentrent sur les classes de 4^e et 3^e quand les 6^e et 5^e reçoivent une « formation un peu *light* ». Pourtant, ces questions concernent tout autant ces niveaux d'âge, M. Hoarau expliquant que suite à une étude dans l'établissement « ce qu'on découvre maintenant c'est que les petits de 6^e sont, comment dire, ils ont des propos très sexualisés ou très sexués. Là il y a un travail à faire, on le découvre entre guillemets *rires*. Et là il y a un travail de fond à mener. ». Il aurait pu être intéressant dans l'enquête quantitative d'affiner ce constat en regardant les classes plus représentées pour vérifier cette inégalité entre niveaux.

Type d'établissement	Nombre de séances							Total
	Aucune	Au moins 1 dans sa scolarité	1 par an	2 par an	3 par an	Plus de 3 par an	Non renseigné	

Collège	2,37 %	46,45 %	37,72 %	9,76 %	1,92 %	1,93 %	0,15 %	100 %
Lycée	5,09 %	64,67 %	21,26 %	5,99 %	1,2 %	1,2 %	0,6 %	100 %

Fig. 2 – Nombre d'interventions selon le type d'établissement

Il apparaît comme le montre la figure 3 que les établissements des Réseaux d'Education Prioritaire (REP et REP+) parviennent mieux que les autres à mettre en place des séances d'éducation à la sexualité. Les données des établissements non-REP sont conformes à la tendance, tandis que les établissements REP mettent plus souvent en place une séance par an, avec 7 points de plus que la tendance générale, et deux séances par an, avec 5 points de plus que la tendance générale. Pour Médéric Hoarau, être un établissement REP+ offre en effet des moyens supplémentaires à l'établissement, que la direction peut rediriger vers ces questions.

Nombre de séances	Aucune	Au moins 1 dans sa scolarité	1 par an	2 par an	3 par an	Plus de 3 par an	Non renseigné	Total
Oui	4,73 %	40,83 %	39,05 %	13,02 %	0,59 %	1,78 %	0 %	100 %
Non	3 %	54,86 %	31,02 %	7,29 %	1,97 %	1,39 %	0,46 %	100 %

Fig. 3 – Nombre d'interventions entre établissements REP et non REP (Réseaux d'Education Prioritaire)

D'autres inégalités auraient pu être observées et systématisées, mais je considère que mes données ne sont pas assez probantes. Concernant la situation géographique, les différences observées sont peu marquantes. Je pense qu'une étude de ce critère avec des catégories plus fines que juste « urbain » et « rural » peut être intéressante. Par ailleurs, il existe peut-être des inégalités entre académies, mais les réponses à mon enquête sont trop dispersées entre elles pour en tirer un constat concluant.

C) Le service sanitaire, un outil supplémentaire à l'efficacité débattue

L'enquête quantitative permet de voir que le « Service sanitaire des étudiants en santé » (SSES) occupe une place non négligeable dans la mise en œuvre de la politique d'éducation à la sexualité. En effet, plus d'un établissement répondant sur dix y fait appel, comme le montrent les données présentées en figure 4. Le service sanitaire a été mis en place le 12 juin 2018 par le décret n°2018-472. Il s'agit d'une politique récente prenant place dans la formation des étudiants en santé. Ils doivent ainsi dans leur cursus dispenser des interventions sur divers thèmes de santé

publique, dont la santé sexuelle, et ce dans plusieurs types d'établissements, dont les établissements scolaires. Ce service répond à un double objectif : promouvoir des comportements favorables à la santé et contribuant à la réduction d'inégalités sociales et territoriales dans le domaine, tout en formant les futur·e·s professionnel·le·s de santé et en renforçant leur sensibilisation à ces enjeux³³. Il n'est pas anodin de voir cette politique se mettre en œuvre dans le cadre de l'éducation à la sexualité.

L'utilisation de cette politique se perçoit particulièrement bien dans l'entretien avec l'infirmière du lycée Rodin. Cet entretien a été réalisé dans la première année de mise en place de cette politique, mais l'infirmière explique songer à ne faire désormais appel qu'à ce service et non plus à l'association intervenant jusqu'alors. Pour Médéric Hoarau, dont l'établissement fait intervenir le service sanitaire sur des questions d'alimentation, cette politique est très satisfaisante et il ne voit aucun inconvénient à son déploiement en principe sur l'éducation à la sexualité, bien qu'il émette des doutes concernant leur formation en matière de sexualité. Michelle Simonet et François Marin reconnaissent tous deux les étudiant·e·s du service sanitaire comme acteur·rice·s potentiel·le·s de l'éducation à la sexualité. Michelle Simonet ajoute cependant que cela se fait sous l'encadrement d'un·e enseignant·e qui définit les priorités et les thèmes de la discussion. Cette reconnaissance montre que le service sanitaire est pleinement reconnu par l'administration centrale comme un outil de l'éducation à la sexualité. En revanche, Véronique Baranska exprime des doutes sur l'utilisation du service sanitaire comme éducation à la sexualité, puisque ce n'est pas une thématique proposée au service sanitaire dans son académie : « J'aimerais bien savoir comment c'est préparé en amont, dans le cadre du parcours éducatif de santé, et en aval, une fois qu'ils sont plus là ». Elle exprime des doutes sur la formation de ces équipes et la cohérence du projet dans l'établissement, en craignant notamment une médicalisation des thèmes par l'utilisation d'un tel service.

Type d'intervenant.e	Nombre	Représentation
Infirmier.ère scolaire	880	83,89 %
Centre de Planification et d'Education Familiale (CPEF)	530	50,52 %
Enseignant.e	360	34,31 %
Association agréée	225	21,44 %
Assistant.e social.e	170	16,2 %
Professionnel.le de santé extra-scolaire	161	15,35 %

33 Décret n° 2018-472 du 12 juin 2018 relatif au service sanitaire des étudiants en santé

Service sanitaire	115	10,96 %
Conseiller.ère Principal.e d'Education (CPE)	81	7,72 %

Fig. 4 – Types d'intervenant.e.s de l'éducation à la sexualité

Lors de notre travail en licence, mes camarades et moi avons effectivement mis à jour plusieurs limites à l'utilisation de cette politique du service sanitaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité³⁴. Nous identifions un manque de formation, laissé à la charge des étudiant·e·s, sans vérification de cette formation. Nous mettons aussi en avant le fait que le service sanitaire rappelle les « informations à la sexualité » mis en place dans les années 1970 par la circulaire « Fontanet », prenant la forme d'un exposé, loin des discussions ou débats préconisés dans l'éducation à la sexualité aujourd'hui. De plus, la forme du service sanitaire étant très libre, il est possible que d'autres établissements en reçoivent une forme proche de la conception contemporaine de l'éducation à la sexualité, creusant ainsi les inégalités entre établissements. Enfin, nous décrivons une approche très scientifique, médicale et théorique dans le service sanitaire, qui invisibiliserait l'aspect psycho-affectif. Ces critiques peuvent être modérées par l'idée de Michelle Simonet qu'il s'agit d'un outil parmi d'autres mais pas du seul outil disponible, qu'il doit s'insérer dans un tout cohérent.

Ces idées rejoignent celles du Haut Conseil de la Santé Publique (HCSP) dans son rapport du 04 mars 2021 destiné à évaluer le service sanitaire. Il mettait en avant l'idée que cette politique bénéficiait avant tout aux étudiant·e·s en santé, mais que son rôle comme « outil de prévention [...] destiné à apporter de la prévention auprès de publics prioritaires et pour combler les inégalités liées à la santé » était très incertain³⁵. Un seul des deux objectifs de ce service sanitaire serait rempli, le deuxième nécessitant pour le HCSP une clarification et « une priorisation et mise en cohérence entre buts visés et actions menées par les étudiants sur le terrain »³⁶.

Il convient d'ajouter que le rôle de prévention dans le cadre du service sanitaire des étudiant·e·s en santé est conçu comme devant palier aux inégalités et combler les manques auprès de publics précaires. Son utilisation dans le cadre de l'éducation à la sexualité nous permet donc de constater une conscience à la fois des pouvoirs publics et des acteur·rice·s de terrain d'une mauvaise application de cette politique, et d'inégalités autour d'elle, nécessitant une intervention.

34 Annexe n°8

35 Haut Conseil de la Santé Publique. « Rapport relatif à l'évaluation du service sanitaire des étudiants en santé », 04 mars 2021, p. 27

36 *Ibid.*, p. 28

Nous dressons donc le constat que la politique d'éducation à la sexualité n'est pas mise en œuvre selon ses objectifs. Les trois séances annuelles d'éducation à la sexualité ne sont dispensées que dans une petite minorité d'établissements et il existe de nombreux inégalités quant à l'application de cette politique. Par ailleurs, le service sanitaire des étudiants en santé est un outil qui s'institutionnalise de plus en plus dans le cadre de cette politique, en dépit des réserves observées par plusieurs acteur·rice·s et des distorsions entre cette politique et les objectifs de l'éducation à la sexualité mis en lumière dans notre travail de licence. Il convient dès lors d'apporter des explications à la difficile mise en œuvre de cette politique publique.

PARTIE I – Une politique faiblement institutionnalisée manquant de moyens

Cette partie s'attache à examiner des explications *top-down*, c'est-à-dire partant des échelons centraux de l'action publique vers les échelons les plus bas devant appliquer cette action. Nous cherchons à regarder comment les cadres de l'éducation à la sexualité peuvent présenter des freins que nous retrouvons dans toutes les situations, c'est-à-dire des freins structurels. Nous allons d'abord étudier le manque d'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité dans l'Education nationale, puis nous étudierons problèmes de temps et de moyens entourant cette politique et enfin nous regarderons les problèmes liés à l'identification des acteur·rice·s chargé·e·s de dispenser l'éducation à la sexualité.

A) « Pour être sûr que ça se déploie bien conformément à ce qu'on voudrait, il faudrait l'inscrire dans les programmes ». Un manque d'institutionnalisation

L'un des défis auquel fait face l'éducation à la sexualité est celle de son institutionnalisation et de sa légitimation au sein du milieu scolaire. Si sa place n'est pas reconnue, sa mise en œuvre ne peut pas être réalisée correctement. Y. Alpe et A. Legardez dans leur article sur l'éducation au développement durable expliquent que pour que cette « éducation à » s'institutionnalise, « il faudrait comme les enseignements disciplinaires faire exister des garanties sur les contenus proposés aux élèves »³⁷. Ils proposent en effet le concept de « curriculum caché »³⁸. Pour eux, il n'existe pas dans l'éducation au développement durable de définition permettant aux intervenant·e·s « de se retrouver sur un programme qui liste les contenus scientifiques à

37 Alpe, Yves, et Legardez, Alain. *Op. Cit.*, p. 12

38 *Ibid.*, p.2

transmettre », il n'y a pas de « progressivité » ni de « modalités d'évaluation du résultat »³⁹. Dans l'Education nationale, seraient légitimes et institutionnalisés les « enseignements », qui se séparent donc des « éducations » par leur inscription dans les programmes et la possibilité d'évaluer ces connaissances et compétences. Cette grille de lecture s'applique aussi à l'éducation à la sexualité, l'on peut constater un manque d'institutionnalisation exprimé par François Marin lorsqu'il dit que « pour être sûr que ça se déploie bien conformément à ce qu'on voudrait, il faudrait l'inscrire dans les programmes, recruter des enseignants spécifiques sur ces questions là [...] ».

L'éducation à la sexualité n'est en effet pas inscrite dans les programmes scolaires, ni fondée sur des savoirs disciplinaires. Elle se base sur un corpus transversal et vaste qui s'inscrit dans plusieurs dynamiques et qui se présente aux intervenant·e·s sous la forme de ressources en lignes, comme le rappelle Michelle Simonet :

« [...] Allez voir sur le site Eduscol, parce que là vous avez un peu ce qui est dit par le ministère, qui est une approche en lien avec ce qui est dit dans le cadre des compétences de l'OMS, des compétences psycho-sociales, et donc c'est une approche très plurielle, c'est-à-dire que c'est pas seulement une approche physiologique, mais c'est une approche qui est très liée à la dimension citoyenne voilà, qui est très liée au respect et à l'intégrité, à la fois physiologique, physique, psychologique, éthique de nos élèves. Donc c'est inscrit dans le Code. Ca s'appuie sur des contenus disciplinaires mais pas seulement, sur des compétences du socle, qui sont des compétences plus générales hein, pas forcément liées aux disciplines, notamment la compétence « Respect de la personne » [...] ».

C'est aussi ce que rappelle Véronique Baranska lorsqu'elle insiste sur la séparation entre les savoirs disciplinaires et l'éducation à la sexualité. Cependant, le manque d'inscription institutionnelle de cette politique a des conséquences évidentes. La séparation entre les « programmes » et les « interventions », dont l'éducation à la sexualité, est très claire dans le discours de l'infirmière du lycée Rodin, ce qui justifie selon elle de donner la priorité aux « programmes » et donc de ne pas appliquer conformément la politique d'éducation à la sexualité : « il doivent quand même faire le programme hein (*rires*), le programme scolaire. ».

François Marin souligne néanmoins plusieurs solutions permettant à cette politique de s'institutionnaliser. En effet, la création du « Socle commun de compétences, de connaissances et de culture » offre un cadre institutionnel, partagé par les « éducations » et les « enseignements », et esquisse une forme de curriculum pour cette éducation. De même, l'inscription de cette politique

39 *Ibid.*

dans les démarches du « Parcours Educatif de Santé », mis en place en 2016⁴⁰, désormais remplacé par le vade-mecum « École Promotrice de Santé »⁴¹, permet de mieux identifier les enjeux liés à l'éducation à la sexualité et aux éducation à la santé en général, et de les inscrire dans des cadres institutionnalisés comme les compétences psycho-sociales de l'OMS. Michelle Simonet rappelle aussi que l'éducation à la sexualité est la seule « éducation » disposant d'un réseau de référent·e·s académiques, faisant directement le lien entre les établissements et l'administration centrale, ce qui contribue aussi à la légitimation et à l'institutionnalisation. Enfin, François Marin rappelle que cette politique, sous sa forme actuelle est récente, et qu'il faut lui laisser du temps pour être correctement saisie par les acteur·rice·s.

B) « Le législateur a écrit ça pour se donner bonne conscience sans savoir comment fonctionne un établissement scolaire ». Un manque de moyens

Patrick Hassenteufel rappelle dans son manuel *Sociologie politique : l'action publique* les principes nécessaires pour l'application d'une politique publique. Ces politiques nécessitent des moyens, qui peuvent devenir des freins en leur absence. P. Hassenteufel liste notamment quatre moyens, dont nous allons étudier les manques concernant l'éducation à la sexualité. En ne regardant que les freins, je ne prétends pas que l'éducation à la sexualité ne dispose d'aucun moyen, mais par souci de respecter la longueur de l'exercice et de répondre à la question des écarts entre objectifs et mise en œuvre, il convient de se focaliser sur ce qui bloque cette politique. Une politique publique nécessite donc pour P. Hassenteufel des moyens financiers, des moyens de contrôle, des moyens techniques, et des moyens humains⁴². Pour François Marin, ces moyens manquent dans le cas de cette politique puisqu'il dit : « Je vais vous le dire comme je le pense : le législateur il a écrit ça pour se donner bonne conscience sans savoir comment fonctionne un établissement scolaire. ».

L'appel à des intervenant·e·s extérieur·e·s nécessite dans la plupart des cas des moyens financiers, ce qui conduit l'infirmière du lycée Rodin à privilégier le service sanitaire et ainsi de réaliser plus d'interventions: « ça permet des interventions gratuites donc on a fait plus d'interventions, sinon on aurait dû faire appel à des intervenants payants ». Médéric Hoarau rappelle cependant l'existence de subventions permettant de pallier ces manques, tout en expliquant que le·la chef·fe d'établissement doit tout même penser le budget en incluant cette politique.

40 Circulaire n°2016-008 du 28 janvier 2016, « Mise en place du Parcours éducatif de santé pour tous les élèves »

41 *L'école promotrice de santé. EduSanté. Vade-mecum*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 13 février 2020, 48 pages

42 Hassenteufel, Patrick. *Sociologie politique : l'action publique*, 2ème édition, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2011 p.102-104

Concernant le contrôle, l'éducation à la sexualité, n'étant pas un enseignement disciplinaire, elle ne fait pas l'objet d'une inspection académique. Il n'y a pas de sanction par le rectorat si cette politique n'est pas mise en place comme le rappelle Médéric Hoarau, ce qui peut être désincitatif. François Marin dit aussi : « on va pas demander à chaque établissement de dire s'il a bien tout fait tout le temps. ». Il explique néanmoins que les rectorats en lien avec les établissements produisent régulièrement des rapports, mais que les personnel·le·s d'établissement chargé·e·s de remonter les données présentent des limites en terme de temps disponible pour s'occuper d'un lourd travail administratif, rendant ce suivi complexe.

Les moyens techniques posent ici problème. Ils peuvent concerner les salles disponibles, l'infirmière du lycée Rodin expliquant qu'il est parfois compliqué d'organiser ces séances dans des salles de réunion comme le demandent plusieurs intervenant·e·s. Mais le problème technique central est celui du temps. François Marin explique « le temps de l'élève est rationné par le temps de la journée, comme le temps de son enseignant par ailleurs. ». Il ajoute : « C'est parce qu'un moment à force de multiplier les actions d' « éducation à... », on n'arrivait plus à faire le programme. On pourrait apprendre tout ce qu'on veut aux élèves, sous réserve que leurs journées durent 48h. ». Ce manque de temps est directement lié au manque d'institutionnalisation de cette politique expliqué ci-dessus : si l'éducation à la sexualité était institutionnalisée dans les programmes, elle ne passerait pas après mais au même niveau. L'infirmière du lycée Rodin revient à de nombreuses reprises dans l'entretien sur les difficultés à trouver du temps pour les élèves afin de mettre en place cette politique, notamment lorsqu'elle explique « qu'ils sont multi-sollicités quand même pour plein de formations x et y, par exemple ils ont l'ASSR, le brevet des collèges pour les 3^{ème}, le BAC... Donc déjà le temps, et après les intervenants, c'est pas évident de trouver des intervenants, voilà. ». Elle expose ainsi aussi un manque de moyens humains, Médéric Hoarau lie lui aussi ces deux problèmes lorsqu'il met en avant les intérêts du service sanitaire : « ça nous permet quand même de faire un type d'action qu'on aurait pas le temps ou pas les moyens humains de faire ». Il ne parle pas ici de l'éducation à la sexualité mais de l'éducation à l'alimentation, cependant la réflexion pour l'une peut être étendue à l'autre.

Nous percevons donc le quatrième frein, celui des moyens humains. Dans le chapitre de P. Hassenteufel, ces moyens humains concerne le volume d'agent·e·s disponibles pour appliquer cette politique, mais aussi leur formation. Dans le cas de l'éducation à la sexualité, c'est notamment cette formation qui pose problème. Des formateur·rice·s académiques reçoivent une formation nationale, et forment ensuite des intervenant·e·s dans leur académie en formation continue. Pour Médéric Hoarau ces formations académiques sont très satisfaisantes, notamment parce que les enseignant·e·s sont mis en situation. Mais la description qu'il donne de ces formations montre bien qu'elles se

focalisent avant tout sur des compétences, notamment d'animation, plutôt que sur des connaissances. C'est ce que déplore Véronique Baranska, qui, de par son expérience et celle d'une collègue, explique que ces formations dispensent avant tout des outils et non des contenus. Elle dit qu'à « aucun moment le personnel de santé de l'éducation nationale n'est formé en éducation sexuelle ». Elle explique d'ailleurs que dans leur formation initiale les infirmier·ère·s scolaires ne reçoivent pas d'enseignement sur la question. Dans le cas des enseignant·e·s, Ana-Clara Valla place en point clé de sa réflexion le fait que l'éducation à la sexualité soit optionnelle lors de leur formation initiale⁴³. Cette idée de non diffusion de contenu se retrouve dans le discours de François Marin lorsqu'il déclare : « on a des ressources en ligne sur Eduscol, où on a des séances toutes prêtes, et les enseignants peuvent s'en saisir. Donc moyennant un petit travail tout de même hein ». Les contenus de l'éducation à la sexualité nécessite d'être appris et appropriés sur le temps personnel des intervenant·e·s, quand les formations diffusent avant tout des outils. Ce discours est à modérer puisque je n'ai pas réalisé dans ma recherche d'étude détaillée des formations académiques. De plus, Véronique Baranska elle-même reconnaît que cette manière de former les intervenants est en train de changer, et l'on peut s'en apercevoir lorsque F. Marin explique que l'Education nationale met en place plus régulièrement désormais des formations thématiques liées à des problématiques brûlantes, comme des formations sur l'inceste qui seront dispensées au mois de juin. Toujours est-il que ces formations se font sur volontariat des intervenant·e·s, ce qui sera étudié en Partie II, mais aussi qu'elles demandent d'identifier correctement les acteur·rice·s responsables de l'éducation à la sexualité, ce qui n'est pas évident.

C) « La santé dans un établissement c'est pas que l'infirmière, c'est tout le monde ». Un manque d'identification des acteurs

Comme le rappelle Michelle Simonet, la politique d'éducation à la sexualité reconnaît un nombre extensif d'acteur·rice·s chargé·e·s de son application :

« Il n'y a pas que les enseignants qui sont impliqués sur cette politique, il y a aussi les personnels de santé, les infirmiers, il y a aussi les Conseillers Principaux d'Education, enfin il y a plein de personnes dans les, dans les établissements qui peuvent concourir, qui peuvent contribuer à cette éducation à la sexualité. »

De manière générale, la circulaire de septembre 2018 reconnaît que toute la communauté éducative est concernée par l'éducation à la sexualité. Les associations agréées sont aussi considérées comme actrices potentielles. Cependant, ce qui paraît être un atout pour cette mesure

43 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p.64

est identifié par Ana-Clara Valla comme un frein central à cette mesure : « Ainsi, cette stratégie de stipuler que tous les personnels sont impliqués, sans pour autant rendre obligatoire la prise en charge de ces séances par tou·te·s, fait qu'une partie des personnels des établissements scolaires, et dans le cas étudié des enseignant·e·s, ne se sent pas concernée ou ne souhaite pas s'investir pour mettre en place des projets d'éducation à la sexualité »⁴⁴. Nous reviendrons ensuite sur la question de la volonté de s'investir, mais nous percevons qu'en quelque sorte, l'éducation à la sexualité « peut » être prise en charge par l'ensemble de la communauté éducative, mais ne « doit » être prise en charge par personne. Cela renvoie à ce que Patrick Hassenteufel appelle « l'identification du guichet »⁴⁵ : une politique publique est d'autant plus applicable quand une administration ou un·e agent·e clairement défini·e est chargé·e de cette mise en œuvre. Par ailleurs, le choix d'un guichet influe sur le contenu d'une politique publique.

Le tableau présenté en figure 4 permet d'observer les personnels les plus mobilisés. Nous constatons que les résultats sont très divers. Les enseignant·e·s ne sont mobilisé·e·s que dans un peu plus d'un tiers des établissements. Les intervenants extérieurs, qu'il s'agisse des Centres de Planification et d'Education Familiale (CPEF) ou les associations agréées, sont mobilisés dans plus de 70 % des établissements. Enfin, et surtout, se détache un·e acteur·rice sur-représenté·e : l'infirmier·ère scolaire, dispensant des interventions dans 84 % des cas. Par ailleurs un élément n'apparaît pas ici : les infirmier·ères peuvent être intervenant·e·s, mais ils·elles sont aussi très régulièrement chargé·e·s de coordonner et mettre en place les « éducation à », en témoigne le profil de l'infirmière du lycée Rodin.

Cependant, faire reposer cette politique seulement sur l'infirmier·ère présente plusieurs limites. Médéric Hoarau, qui rédige un travail de thèse sur le rôle des infirmier·ères scolaires explique qu'il ne faut pas se reposer sur cet·te acteur·rice uniquement. Il explique:

« C'est la porte d'entrée naturelle, de le confier... soit on le confie aux infirmières, soit de se reposer sur les infirmières pour la mettre en place. Après je connais pas d'infirmières scolaires qui ne soient pas occupées H24. Et souvent, souvent... enfin souvent. L'urgence guide parfois le rythme de boulot. »

Pour lui, la clé réside dans la constitution d'un vivier de formateur·rice·s dans l'établissement amenés à se renouveler. Cela permet de décharger l'infirmier·ère, mais aussi d'être autonome des associations extérieures qui, comme nous l'avons dit demandent des moyens financiers à l'établissement, mais aussi un travail de coordination. Ainsi, l'infirmière du lycée Rodin

44 *Ibid.*, p.58

45 Hassenteufel, Patrick. *Op. Cit.*, p.98-100

explique préférer le service sanitaire aux associations, puisque dans ce cas les étudiant·e·s se rapprochent d'eux·elles-mêmes de l'établissement, et ce n'est pas à elle de démarcher des associations surchargées. Nous pouvons extrapoler de cette idée que faire intervenir des associations extérieures permet certes de détacher cette éducation des enseignements traditionnels et notamment des enseignements scientifiques, permettant de mettre en place des échanges pouvant aborder tous les thèmes de l'éducation à la sexualité comme le demandent les textes, mais participe à la faible mise en place de ces séances si l'on considère les contraintes financières et techniques qui les entourent.

Par ailleurs, Véronique Baranska s'oppose à l'enfermement de cette politique dans le cabinet de l'infirmier·ère. Elle explique :

« La vision médico-centrée elle est forcément là parce que je vais vous dire, dans les établissements quand on parle d'éducation à la sexualité, je crois que le mot « éducation » personne le retient, je crois que le mot « sexualité » tout le monde le retient et tout le monde va dire « ah bah la sexualité c'est la santé, c'est l'infirmière ». Sauf que la santé dans un établissement c'est pas que l'infirmière c'est tout le monde, puisque c'est le bien-être, et euh bah l'éducation à la sexualité même les chefs d'établissements vont se diriger directement vers l'infirmière. Alors il faut se battre pour dire, bah écoutez désolée l'éducation à la sexualité c'est pas l'infirmière qui fait, elle peut y participer mais y a rien de médical dans l'éducation à la sexualité »

Faire intervenir uniquement l'infirmier·ère contribuerait donc à penser l'éducation à la sexualité sous le prisme de la santé sexuelle uniquement, ce qui marque un écart avec les objectifs mis en avant par cette politique publique. La circulaire de 2018 avait notamment réaffirmé que l'éducation à la sexualité concernait aussi le champ social. Mais faire équivaloir éducation à la sexualité et infirmier·ère ne permettrait pas de faire prendre conscience aux élèves, ainsi qu'aux personnels de l'Education nationale, de la largeur des questions touchées par cette éducation. C'est en ce sens que le « vivier de formateurs » mis en place dans l'établissement de Médéric Hoarau veille à intégrer des enseignant·e·s de tout horizon et pas seulement les infirmier·ères ou les enseignant·e·s de Science et Vie de la Terre (SVT). François Marin modère néanmoins cette idée, puisque pour lui l'infirmier·ère a un rôle bien identifié par les élèves et la communauté éducative comme para-médical et pas simplement médical. Pour lui, l'infirmier·ère a une mission clairement sociale, en témoignerait le fait que les élèves se tournent vers lui·elle pour parler de soucis personnels ou qu'il·elle soit en première ligne pour détecter des problèmes sociaux, dans le cadre de la protection de l'enfance notamment.

Plusieurs freins structurels compliquent donc la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité. Cette politique est peu institutionnalisée, pouvant présenter un « curriculum caché » tel que défini par Yves Alpe et Alain Legardez. De plus, elle présente un manque de moyens nécessaires selon Patrick Hassenteufel à la bonne application d'une politique publique, autant des moyens financiers, que des moyens de contrôles, des moyens techniques et des moyens humains. Ce manque de moyens humains se retrouve notamment dans la surutilisation des intervenant·e·s extérieur·e·s, mais aussi et surtout de l'infirmier·ère, ce qui ne permet pas une application stable et complète de cette politique et contribue à ne mettre en avant que le pan médical de l'éducation à la sexualité. Nous voyons néanmoins que le fait de déléguer cette politique à l'infirmier·ère scolaire, ou celui de mettre en place un vivier de formateur·rice·s, est une décision de la direction de l'établissement. Il apparaît très clairement, que cela soit dans le choix des intervenant·e·s, dans la décision de suivre une formation, mais aussi dans le thèmes abordés, plus ou moins médicaux, que les établissements et les acteur·rice·s individuel·le·s jouent un rôle central. Les facteurs conjoncturels, liés à l'échelon des agent·e·s de terrain, joueraient ainsi un rôle prépondérant dans la politique d'éducation à la sexualité. C'est ce que je vais démontrer dans la deuxième partie.

PARTIE II – Une politique marquée par les situations locales et les acteur·rice·s de terrain

La politique d'éducation à la sexualité est complexe et ambiguë dans ses objectifs, dans les moyens qu'elle donne pour la mettre en place et dans le choix des acteur·rice·s devant l'appliquer. Pour Patrick Hassenteufel, cela amène de l'incertitude, et donc une forte marge d'autonomie dans l'application d'une politique publique, conduisant à de fortes disparités de mise en œuvre entre les secteurs, qui dépend par ailleurs beaucoup de l'interprétation des acteur·rice·s⁴⁶. C'est aussi ce qu'exprimaient Michel Crozier et Erhard Friedberg dans leur ouvrage classique de 1977, *L'acteur et le système* : une réglementation complexe est peu applicable et offre des marges de manœuvres et de l'autonomie aux agent·e·s de terrain.

Ce sont donc aux contextes locaux et au rôle des agent·e·s de première ligne que cette partie s'intéresse. Cette partie se fonde notamment sur les idées présentées par Michael Lipsky dans *Street Level Bureaucracy* en 1980. Hassenteufel rappelle que selon Lipsky, les agent·e·s de terrain ou *street-level bureaucrats* prennent des décisions qui ont un impact concrets sur la réception d'une politique publique, et qui peuvent même impacter ses orientations et ses finalités. L'agent·e administratif·ve sur le terrain a un pouvoir discrétionnaire, en faisant de réel·le·s « *policy-makers* »

46 *Ibid.*, p. 101

puisque leurs actions et leurs pratiques permettent à une politique publique de réellement exister⁴⁷. Il ne faut pas concevoir cette action comme un mépris des cadres réglementaires, c'est le seul moyen pour les acteur·rice·s d'appliquer une politique publique malgré les contraintes. Nous avons en effet rappelé précédemment que l'éducation à la sexualité est caractérisée par plusieurs manques, notamment des manques de moyens. Pour Charles Lindblom, ce manque de moyens est la caractéristique permanente des politiques publiques. Il développe ainsi en 1959 dans son article fondateur « The Science of Muddling-Through » la théorie de l'« incrémentalisme ». Les objectifs d'une politique publique sont dépendantes des moyens⁴⁸, et les changements opérés par une politique publique se font forcément graduellement, par « petits pas »⁴⁹. Les acteur·rice·s de terrain sont alors tenu·e·s de réaliser ces ajustements avec les moyens dont ils·elles disposent.

Cette partie portera donc un regard *bottom-up* sur les disparités des contextes locaux, le rôle central du volontarisme des agent·e·s de terrain et l'importance de leurs représentations. J'y oppose notamment en fil rouge les cas des établissements et des profils de Médéric Hoarau et de l'infirmière du lycée Rodin. J'y défend l'idée que les acteur·rice·s de terrain centraux·ales sont ceux·celles chargé·e·s du pilotage de l'éducation à la sexualité dans les établissements.

A) « C'est toujours un équilibre qui dépend des situations sur place ». Une politique à application locale

La politique d'éducation à la sexualité est tout d'abord fortement impactée par la situation de l'établissement. François Marin souligne lui-même les inégalités potentielles entre ces établissements selon le contexte local :

« Mais c'est toujours un équilibre à trouver qui est pas simple, qui dépend aussi des contextes locaux, des situations sur place. Si vous avez une association sur place qui est capable d'intervenir, c'est quand même un sacré plus pour les établissements. Si vous avez au contraire une collectivité qui est pas du tout investie, qui donne pas de moyens aux équipes éducatives, et que le maire apprend qu'on met en place les ABCD de l'égalité dans l'école, ça peut tendre les relations entre le directeur et le maire autour de son budget. [...] Et puis ça dépend, par exemple pour aborder la question des violences sexuelles intra-familiales, on va avoir beaucoup plus de difficultés à aborder cette question paradoxalement dans un quartier bourgeois. Qui sont les endroits où on détecte le plus. »

47 *Ibid.*, p. 105-106

48 Jönsson-Leclerc, Alexandra. « Incrémentalisme », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée*. Presses de Sciences Po, 2019, p. 315

49 *Ibid.*, p. 313

Il est à noter que l'environnement social dans lequel est baigné un établissement semble modifier les questions abordées dans l'éducation à la sexualité, cependant mon enquête n'a pas permis de mettre à jour de telles corrélations. En revanche, Médéric Hoarau explique qu'il existe des priorités dans chaque établissement, mettant en avant le contre-exemple des grossesses précoces qui ne serait pas un sujet dans le sien.

Le soutien d'une collectivité locale ou la présence d'associations disponibles jouent un rôle central dans le déploiement de cette politique. Cela se voit particulièrement entre le collège de M. Hoarau et le lycée Rodin. Le collège réunionnais dispose d'une association active et disponible, qui a même tenu une permanence pendant plusieurs années directement dans l'établissement, l'Association Réunionnaise de Prévention SIDA (ARPS). Selon Médéric Hoarau, grâce à cette permanence « les élèves pouvaient, soit tout seul, soit en collectif, aller poser des questions, où revenir sur un point qui a été abordé en éducation à la sexualité ». A l'inverse, l'association du CRIPS (Centre régional d'information et de prévention du sida et pour la santé des jeunes) mobilisée dans le lycée Rodin est surchargée et ne peut accorder qu'une séance par an et par niveau à l'établissement, ce qui justifie pour l'infirmière l'appel au service sanitaire.

Le comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC) joue lui aussi un rôle pivot dans la politique d'éducation à la sexualité. Les cadrages réglementaires insistent notamment sur le rôle de pilotage du déploiement de cette politique dans les établissements scolaires joué par le CESC. Pour François Marin, ces comités, réformés et remobilisés par circulaire en 2016⁵⁰, sont présents et actifs dans tous les établissements à quelques exceptions près, et fournissent des résultats très satisfaisants, au point que leur champ d'action va être étendu aux questions environnementales. Ana-Clara Valla insiste aussi beaucoup sur l'importance de ces comités : ils permettent de « définir un programme d'éducation à la sexualité, d'évaluer sa mise en place et de susciter des échanges et des réflexions à ce sujet »⁵¹. Cependant, s'appuyant sur un article de Christine Cordoliani⁵², elle est mitigée quant à leur bonne application : plusieurs CESC n'existeraient que « sur le papier », et ne seraient donc ni actifs, ni force de proposition, n'ayant par ailleurs pas de moyens suffisants pour la mise en œuvre. Cela se retrouve une fois encore en miroir inversé entre les deux établissements que j'ai approché. Médéric Hoarau m'explique très tôt dans l'entretien qu'il a mis en place il y a trois ans le CESC « qui nous permet de recenser les actions, recenser les besoins, et mettre en place des

50 Circulaire n°2016-114 du 10 août 2016, « Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté »

51 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p. 58

52 Cordoliani, Christine. « Le CESC, outil de santé à l'école ancré dans son territoire », *Administration & Éducation*, vol. 157, no 1, 2018

actions de prévention ou des actions pratiques. ». En plus de l'éducation à la sexualité, ce CESC actif permet à l'établissement d'avoir un parcours de santé global et cohérent :

« [...] Comme je vous disais on a un vrai, et je sais pas s'il y a des faux hein, on a un vrai parcours éducatif de santé aujourd'hui, et c'est le cas depuis l'année dernière hein, et donc un on est capable de dire pour un élève qui rentre en 6^e chez nous, on peut dire bah en 6^e il aurait telle thématique d'intervention, en 5^e telle thématique, en 4^e, en 3^e. Donc on connaît par avant le parcours général d'un élève qui va rentrer, avec parfois des thématiques qui sont bah l'éducation à la sexualité y en a en 4^e et en 3^e avec des interventions, les thématiques sont pas abordées de la même manière. Peut être qu'on interviendra sur certains aspects. Et on l'articule très bien parce qu'on a construit le parcours éducatif de santé pour qu'il soit cohérent, on a construit l'éducation à la santé pour qu'on puisse toucher à peu près à tous les thèmes, et des thèmes qui nous concernent hein. La sédentarité sur les écrans par exemple, on a réalisé un court-métrage sur l'addiction au smartphone l'année dernière, et là on est en train de réaliser des petites séquences vidéo toujours sur l'addiction aux écrans de jeu. [...] Donc on essaye de... et c'est aussi le rôle du CESC, donc on fait des bilans, de nos actions, on fait des bilans de suivis d'élèves. Ça permet aussi de soit de réajuster l'architecture de ce qu'on met en place, ou de réajuster nos moyens »

A l'inverse, l'infirmière du lycée Rodin rappelle que c'est bien lors du CESC qu'il faut discuter des interventions et faire les retours. Dans son établissement, celui-ci ne se réunit qu'une fois par an, le minimum légal. De plus elle reconnaît que dans les faits, c'est elle qui choisit et démarque les intervenant·e·s. Tout au long de l'entretien il est sous-entendu que la charge de la politique d'éducation à la sexualité lui revient entièrement. Elle explique ainsi ne pas être capable seule d'organiser seule les trois séances par an pour 1200 élèves, indiquant ainsi que c'est à elle que revient la charge. Cela renvoie par ailleurs à ce que nous expliquions précédemment sur le fait que cette politique est structurellement portée par très peu de personnes, et souvent par l'infirmier·ère.

La question du nombre de personnes impliquées concerne aussi les formateur·rice·s, et ce vivier est très inégalement doté d'un établissement à l'autre. Véronique Baranska explique : « Vous avez beaucoup d'établissement où il y a pas beaucoup de personnes formées voire pas du tout, et y a des établissements où on a toutes les personnes formées mais on a pas de volontaire ». Ainsi, au lycée Rodin seule une CPE et une enseignante de SVT sont formées pour être intervenantes contre dix personnes dans l'établissement de Médéric Hoarau. Par ailleurs, le vivier d'intervenantes dans le collège réunionnais prend garde à être composé de disciplines diverses, quand l'enseignante du lycée Rodin formée à l'éducation à la sexualité est professeure de SVT, ce qui peut participer à ne dispenser qu'un aspect de cette éducation.

Enfin, Ana-Clara Valla souligne l'importance pour la bonne application de cette politique d'avoir un soutien du·de la chef·fe d'établissement et de l'équipe éducative : « Mettre en place trois

– ou plus – séances d'éducation à la sexualité chaque année signifie ainsi soumettre un projet au·à la chef·fe d'établissement, en discuter au sein du CESC, proposer une possible collaboration avec des collègues, etc. La préparation est plus ou moins facilitée par les positionnements de la hiérarchie et des autres personnels. »⁵³. François Marin insiste lui aussi à plusieurs reprises sur le fait que le·la chef·fe d'établissement doit « impulser » la politique d'éducation à la sexualité, c'est à lui de « faire appliquer la loi », de « prévoir cela dans les emplois du temps » et les chefs d'établissements sont « les principaux acteurs de la coordination de leurs équipes ». Cependant, ce rôle central n'est pas toujours tenu par la direction de l'établissement. Médéric Hoarau répond parfaitement bien à ces attentes, en impulsant et dynamisant cette politique, en construisant et animant le CESC et en pilotant la formation des intervenants. Dans le lycée Rodin, ce rôle incombe visiblement à l'infirmière. Cela souligne bien l'importante disparité qu'il peut exister entre les établissements selon la situation locale, mais cela soulève aussi un autre point essentiel dans la non-application de l'éducation à la sexualité : c'est une politique qui repose avant tout sur des volontés individuelles.

B) « Moi je milite pour qu'on travaille à créer une vraie culture de la santé ». Le rôle central du volontarisme des acteur·rice·s de première ligne

Dans son rapport, le HCE souligne que l'un des freins à la bonne application de la politique d'éducation à la sexualité est qu'elle est trop « dépendante des volontés individuelles »⁵⁴. C'est aussi ce que rappelle Véronique Baranska. C'est un élément central dans la réflexion d'Ana-Clara Valla qui explique « La mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité semble donc être davantage le résultat d'initiatives individuelles que d'une véritable impulsion ministérielle »⁵⁵. Le premier volontarisme est celui des intervenant·e·s, ce que je n'ai pas empiriquement étudié dans mon travail, et le second est celui des pilotes de cette politique dans l'établissement.

Ana-Clara Valla expose le concept d'« enseignant·e·s volontaires »⁵⁶. Pour elle, les enseignant·e·s chargé·e·s des interventions sont volontaires à plusieurs niveaux. D'abord, que cela soit en formation initiale ou continue comme nous l'avons dit plus tôt, les futur·e·s intervenant·e·s et les formateur·rice·s sont volontaires. Mais une fois la formation terminée, il faut encore être volontaire pour préparer les séances : « les enseignant·e·s qui portent des projets d'éducation à la sexualité sont celles·ceux qui ont choisi de s'investir, et qui le font, en partie, bénévolement. »⁵⁷. C'est à eux·elles de trouver des ressources, fixer des horaires et installer le travail avec la famille. Pour Ana-

53 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p.57

54 Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. *Op. Cit.*, p. 6

55 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p. 58

56 *Ibid.*, p. 136

57 *Ibid.*, p. 137

Clara Valla, ce sont des «enseignant·e·s, souvent déjà sensibilisé·e·s sur les questions de genre et de sexualités »⁵⁸. Ces volontaires voient par ailleurs leur travail facilité dans le cas où leur hiérarchie et leurs collègues les soutiendraient, notamment dans le cadre du pilotage de cette politique.

Cependant, ce travail de pilotage et de coordination demande lui aussi une volonté et une conscience de son rôle. C'est parfaitement le cas de Médéric Hoarau :

« Le travail que je mène auprès du CESC y a deux volets : un volet qui est d'impliquer les personnels, pas uniquement les personnels médicaux, les enseignants euh... et aussi un volet où on va connaître un petit peu mieux notre population, savoir si toutes les problématiques d'éducation à la sexualité sont pertinentes, où euh... je prend l'exemple des grossesses précoces, dans l'établissement, enfin dans un collège, c'est pas une problématique importante. Donc on met peut être un peu moins de moyens, un peu moins d'énergie sur cette problématique là. Ca ne veut pas dire qu'on n'en parle pas hein, mais on y insiste moins. Et mon rôle en tant que pilote du CESC c'est repérer les compétences, repérer les personnels et mettre au centre ces personnels là. Ensuite bah toute l'organisation, en terme d'organisation des séances, de communication, en terme d'évaluation des besoins, et en final de chercher aussi des partenaires, partenaires extérieurs qui sont agréés, en tous cas qui ont la capacité d'intervenir en établissement scolaire. Et faire en sorte qu'il y ait une cohérence, donc une cohérence sur l'année scolaire, une cohérence par rapport à nos besoins propres. Et si on détecte des besoins particuliers lors de ces séances là, de réfléchir à mettre en place des actions plus spécifique. Et développer les partenariats, partenariats souvent institutionnels d'ailleurs hein par rapport à cette... cette problématique là. »

Le travail effectué par Médéric Hoarau est celui qui est attendu par les cadres réglementaires et l'administration centrale comme le montrent l'entretien avec François Marin. Mais pourtant, sur le terrain une telle attitude ne va pas de soi. M. Hoarau a un parcours particulier. En plus des concours de personnel de direction, il a suivi un master en stratégie et ingénierie de la formation de l'adulte, et l'on peut imaginer que cela l'a rendu sensible à l'opportunité de faire former les équipes éducatives de son établissement. De plus, il est doctorant en sciences de l'éducation et réalise une thèse sur le rôle des infirmier·ère·s scolaires, pouvant l'amener à réfléchir sur la politique d'éducation à la sexualité et à penser comment piloter cette éducation sans ne passer que par l'infirmier·ère. Il se décrit d'ailleurs lui-même comme « très investi », notamment dans le « domaine de la santé et l'éducation à la santé à l'école », à tel point qu'il explique un peu plus loin « qu'il milite pour créer une vraie culture de la santé à l'école ». Tout cela forme autant de critères

58 *Ibid.*, p. 136

expliquant le volontarisme et l'implication de ce principal adjoint dans la politique d'éducation à la sexualité. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'il n'est pas le chef de l'établissement, mais son adjoint, et il est possible que sans sa présence, ce·cette dernier·ère n'ait pas mis en place un pilotage de la sorte dans l'établissement. D'autant plus que Médéric Hoarau explique bien qu'un tel pilotage n'est pas évident pour un établissement, que cela demande « un gros investissement de la direction [...], beaucoup de temps, beaucoup d'énergie ». Il explique même que cela demande une «vraie volonté politique de l'établissement ». Mettre en place un tel pilotage demande donc une vraie volonté, il est donc compréhensible que cela ne se réalise pas dans tous les établissements. Pourtant, Ana-Clara Valla a bien expliqué que les « enseignant·e·s-volontaires » avaient besoin d'un tel cadre pour agir au mieux. On peut le voir quand Médéric Hoarau explique qu'il repère les compétences dans son équipe, et qu'il dirige telle ou telle personne sur une question précise selon sa sensibilité ou ses capacités, prenant ainsi l'exemple d'une professeure documentaliste formée mais qui n'a pas la volonté de traiter le sujet de la pornographie. Ces questions de volonté personnelle ont beaucoup avoir avec les sensibilités personnelles et les représentations individuelles de ces sujets pour les acteur·rice·s de terrain, ce qui a donc des effets sur le fait d'appliquer cette politique ou non, mais aussi sur les contenus qui sont diffusés.

C) La prégnance des représentations contradictoires de l'éducation à la sexualité

Les représentations des acteur·rice·s sont centrales dans la mise en œuvre d'une politique publique. Pierre Muller rappelle que les politiques publiques ne mettent pas seulement en place une loi, des moyens humains et un budget, elles promeuvent également une « structure générale de sens »⁵⁹. Or, les acteur·rice·s de la mise en œuvre d'une politique ne sont pas déconnecté·e·s de la société, ils·elles sont socialisé·e·s aussi et à ce titre, ils·elles ont des préférences politiques qui influent dans leur manière d'appliquer une politique publique. C'est ce que met à jour notamment l'enquête classique de Philip Selzick en 1949, *TVA and the Grass Roots*, et ce qui est théorisé sous le terme de politisation, notamment par Jacques Lagroye (Lagroye, 2003). A cela s'ajoute l'idée développée par E. Friedberg et M. Crozier dans *L'acteur et le système* que l'administration se caractérise avant tout par une autonomie d'action et une non-obéissance hiérarchique qui permet de jouer avec les règles (Crozier, Friedberg, 1977). François Marin reconnaît que cela touche aussi la politique d'éducation à la sexualité : « [...]on a aussi des enseignants qui sont réactionnaires, on en a aussi qui sont très progressistes. L'Éducation nationale elle échappe pas à l'évolution de la

59 Muller, Pierre. « Référentiel », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée*. Presses de Sciences Po, 2019, p. 533-534

société. ». L'on peut élargir cette idée à l'ensemble des acteur·rice·s de terrain mettant en place l'éducation à la sexualité : leurs représentations personnelles jouent un rôle central.

Elles jouent d'abord un rôle sur l'application ou non de cette politique. En effet, nous l'avons vu, Ana-Clara Valla identifie comme facteur central de l'application de cette éducation le fait d'être soutenu par sa hiérarchie et l'équipe éducative ou non. Cependant pour cela, les personnels « doivent être eux-mêmes convaincu·e·s de l'importance de la mise en œuvre de ces séances »⁶⁰. En effet, P. Hassenteufel explique que si l'esprit d'une décision est contesté, elle ne sera pas mise en place ou mal appliquée⁶¹, renvoyant ainsi aux travaux sur la loi de 2004 sur les signes religieux dans l'espace public, notamment en milieu scolaire, menés par Stéphanie Henette Vauchez et Vincent Valentin⁶². J'ai mentionné à de nombreuses reprises le fait que l'infirmière du lycée Rodin ne soit pas entièrement convaincue du bien-fondé de cette politique, la différenciant formellement des programmes scolaires, qui doivent passer avant cette éducation. Au contraire, Médéric Hoarau explique : « C'est pas plus important que les maths ou le français, c'est aussi important que les cours, parce que ça fait aussi partie de notre mission de former le citoyen et la citoyenne de demain. ». Le fait de mettre cette politique au même niveau que les enseignements scolaires montre qu'il adhère à son contenu, et favorise donc sa mise en place. Cela renvoie à une autre représentation personnelle, celle de son rôle en tant que personnel de l'Education nationale. Ainsi, Yves Alpe et Alain Legardez identifient comme frein important à la mise en œuvre des « éducations à » le fait que beaucoup d'enseignant·e·s ne se considèrent que comme professeur·e·s, et non comme éducateur·rice·s. La mission principale de l'école serait de transmettre des savoirs, et non d'éduquer les élèves⁶³. Cette opposition se retrouve bien dans les positions contradictoires des deux enquêté·e·s.

Les représentations personnelles jouent aussi dans le contenu ou la forme diffusée. Je l'ai rappelé, l'éducation à la sexualité ne concerne pas seulement les aspects physiologiques ou la santé sexuelle dans les textes. De plus, les cadres invitent aussi à des formes d'intervention amenant la participation des élèves et partant de leur préoccupations. Médéric Hoarau s'attache à préciser dans notre entretien que son établissement a une conception qui inclut la dimension sociale, que cela soit sur « l'égalité filles-garçons » ou « la dimension réussite de soi, la dimension perception qu'on a de soi-même dans l'espace social ». Il explique que ces questions ont été intégrées récemment, peu de temps avant la circulaire de 2018. Le CESC avait été alerté du besoin de prendre en compte l'ensemble de ces questions par deux enseignantes après leur formation. Ces enjeux ont été intégré

60 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p. 136

61 Hassenteufel, Patrick. *Op. Cit.*, p. 101

62 Henette Vauchez, Stéphanie, et Valentin, Vincent. *L'affaire Baby Loup ou la nouvelle laïcité*, Paris, L.G.D.J, 2014

63 Alpe, Yves, et Legardez, Alain. *Op. Cit.*, p. 13

parce que c'est ce qui est demandé, mais aussi parce que Médéric Hoarau a été convaincu de l'importance d'aborder aussi ces questions. Il n'empêche que régulièrement dans l'entretien il opère une certaine séparation entre « l'éducation à la sexualité » et des questions sociales, notamment « l'égalité filles-garçons », tout en voulant les rapprocher, signe que ces conviction est récente. A l'inverse, l'infirmière du lycée Rodin montre ses préférences envers certains types de sujets ou certaines formes d'intervention. Elle se conçoit comme « représentant l'autorité », et n'apprécie les formes « *brainstorming* » mises en œuvre par le CRIPS, qui partent des discours des élèves et donc utilisent un langage assez cru. Elle explique que sa présence ou celle d'un·e enseignant·e est obligatoire, et qu'une telle forme gêne à la fois les élèves et l'adulte. C'est ainsi qu'elle favorise le service sanitaire : « Et peut-être qu'ils sont intervenus plus en restant dans un, comment dire, scolairement quoi, scolaire, pas « bite », « mouille », de partir comme ça de... de trucs crus. Moi je pense qu'ils ont dû faire comme ça parce que le prof m'a dit ils avaient leur PowerPoint, leur machin, ç'a dû être assez carré, en présentant les IST, de manière scolaire [...] ». La représentation qu'elle se fait de sa place et sa propre gêne la conduisent à choisir une forme plus informative et portée sur des sujets médicaux dont la force de l'action préventive est discutée. Les représentations que se font les acteur·rice·s de l'éducation à la sexualité peuvent aussi jouer sur le fait de déléguer cette politique à un acteur précis, ce qui a, encore une fois, un impact sur les contenus. François Marin explique que les contenus évoluent vite, mais que les chef·fe·s d'établissement ne s'y adaptent pas forcément à court terme, qu'il faut laisser du temps pour que cela se fasse : « Et donc ça avait du sens pour les chefs d'établissements que ça soit l'infirmier qui le fasse, parce qu'on est sur une approche très autour de la santé. Enfin de la santé au sens maladies sexuellement transmissibles, prévention des grossesses... voilà. Donc il y a une évolution à avoir pour qu'on glisse vers une approche qui soit plus holistique de cette question là. ». Il est intéressant de noter que les représentations qui pèsent le plus ne sont pas forcément celles des intervenant·e·s. Ana-Clara Valla explique que les intervenant·e·s étant volontaires, ils·elles sont mobilisé·e·s et sensibilisé·e·s à la conception large voulue par les texte, même si certain·e·s militent pour aller encore plus loin, montrant que leur regard importe aussi.⁶⁴Ici, nous voyons que ce sont surtout les sensibilités des responsables du pilotage qui pèsent sur cette politique, ce qui va de pair avec l'idée que l'application de cette politique est très liée à leur volonté.

Il est donc évident que l'application, ou plutôt la non-application de l'éducation à la sexualité est fortement liée au rôle des acteur·rice·s de terrain, et notamment de ceux·elles chargé·e·s de déployer cette politique publique. Mais si toutes les politiques publiques sont

64 Valla, Ana-Clara. *Op. Cit.*, p. 136

confrontées à une réappropriation et sont dépendantes des acteurs de terrain, l'éducation à la sexualité possède des singularités liées à son contenu. Les textes encadrant cette politique sont volontairement extensifs larges et ambigus, et appellent à une forte liberté des acteur·rice·s en bout de chaîne. En effet, l'éducation à la sexualité est une politique particulièrement controversée et qui dépasse à la fois les séances d'intervention, mais aussi le milieu scolaire.

PARTIE III – Une politique controversée qui interpelle toute la société

Cette partie se veut explicative mais aussi réflexive. Elle appelle à ouvrir le champ de la réflexion menée dans ce dossier jusque-là pour questionner des aspects rendant cette politique singulière et complexe. L'éducation à la sexualité suscite des controverses et des polémiques qui viennent compliquer son application et il est nécessaire de prendre en compte cet aspect pour comprendre à la fois les difficultés à la mettre en œuvre et la grande liberté offerte aux acteur·rice·s de terrain. Par ailleurs, c'est une politique globale qui ne se résume pas seulement aux trois séances d'intervention annuelles, questionnant ainsi la manière d'évaluer son application de manière pertinente. Enfin, il faut noter que l'éducation à la sexualité participe de la socialisation et dépasse donc l'agent scolaire, amenant à penser la co-éducation.

A) « Pour les uns on en fait trop, pour les autres pas assez. Et au milieu, nous on fait ce qu'on peut ». Appliquer une politique controversée

Comme le rappellent Fanny Gallot et Gaël Pasquier⁶⁵, l'éducation à la sexualité est une politique controversée, qui a fait l'objet de plusieurs polémiques, notamment lors de la volonté d'introduire les « ABCD de l'égalité » en 2014 mais aussi en 2018, où les réseaux sociaux se sont enflammés. C'est cette grille de lecture que place Aurore Le Mat au centre de sa thèse⁶⁶, considérant que la caractéristique primordiale de l'éducation à la sexualité est d'être controversée. Elle remarque notamment que les personnes s'opposant à l'éducation à la sexualité se basent sur une valeur centrale, la « neutralité » de l'école. En effet, l'une des grandes questions entourant les « éducations à » comme le rappellent Y. Alpe et A. Legardez est la discussion entourant leur légitimité à l'école.⁶⁷ Des craintes concernant le pédagogisme et le fait que l'école porterait des contenus idéologiques voient le jour. C'est ce qu'exprime François Marin. Il explique que pour lui

65 Gallot, Fanny, et Pasquier, Gaël. *Op. Cit.*

66 Le Mat, Aurore. *Op. Cit.*

67 Alpe, Yves, et Legardez, Alain. *Op. Cit.*, p. 13-14

le plus grand frein à la mise en place de cette éducation sont des parents, minoritaires, opposés à cette politique. Il déclare notamment : « Pour être très honnête la majorité des... y a pas de problème avec la majorité des parents. Et je suis pas sur qu'on arrive à convaincre les parents qui posent problème, de, que c'est bien qu'on aborde ces questions là à l'école. ». Cela contribue à « tendre les relations avec les équipes éducatives », et ainsi des enseignant·e·s qui ne sont pas opposé·e·s à cette politique « appréhendent de mener cette éducation là ». C'est exactement ce qu'explique Marie Pachoud⁶⁸ : leur position sociale leur permet une « distance critique généralisée » face à cette politique, mais le contact avec les parents crée des réticences. Ces idées sont évidemment à relier au rôle de la hiérarchie : une hiérarchie déployant ces actions et encourageant les équipes éducatives permet de dépasser cette crainte des enseignants.

Mais pour Aurore Le Mat, les personnes souhaitant plus d'éducation à la sexualité avancent elles aussi l'argument de la « neutralité » : l'école ne doit pas s'opposer à une éducation à la sexualité critique. C'est ainsi que François Marin dit « Mais, ce que je trouve quand même, globalement sur cette question là, c'est que y a toujours un... y a systématiquement un peu la sensation pour les uns qu'on en fait trop, et pour les autres qu'on en fait pas assez. Et au milieu nous on fait ce qu'on peut, avec les moyens qu'on a. ». Michelle Simonet m'exprime aussi cette idée dans des termes quasi identiques. Cette politique serait donc ainsi placée dans une position d'entre-deux, créant une stratégie d'évitement de la controverse permanente, comme l'explique François Marin :

« Donc c'est pas quelque chose que l'Education nationale prend un petit peu par dessus la jambe comme la dernière roue du carrosse, parce qu'elle est bien obligée de faire parce que c'est le parlement ou le ministère ou le ministre qui lui a demandé, mais ça crée une frilosité chez les équipes, y compris au cabinet qui est jamais bien à l'aise pour parler de ces question là, parce que tout le monde veut éviter la bonne petite polémique qui va faire les choux-gras du *Parisien*. Moi régulièrement j'arrive le matin, y a un article dans le *Parisien*, je passe une journée, une demi-journée à répondre pour une *fake-news* quoi. »

Ainsi, dans cette tentative de désamorcer l'aspect explosif de cette politique, Aurore Le Mat explique que l'on voit une « neutralisation des controverses », en construisant avant tout l'éducation à la sexualité comme une éducation à la santé⁶⁹. Pour Michel Bozon, cela tient même d'une « dépolitisation »⁷⁰, amenant un « contenu consensuel, non sujet à conflit »⁷¹. Pour Gaël Pasquier et

68 Pachoud, Marie. « L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la 'théorie-du-genre' sur les pratiques enseignantes », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no. 2, 2018, pp. 81-99

69 Le Mat, Aurore. *Op. Cit.*, p. 625-626

70 Bozon, Michel. *Op. Cit.*, p. 102

71 *Ibid.*, p.103

Fanny Gallot, cela amènerait l'administration à proposer des « approches contradictoires » et à renforcer « l'ambiguïté des textes »⁷², laissant le soin aux enseignant·e·s, et donc aux acteur·rice·s de terrain en général, de démêler cela. En effet nous avons vu que l'éducation à la sexualité est un domaine marqué par l'apparition de nombreuses circulaires et ressources, en faisant toujours une politique neuve. L'aspect controversé de cette politique provoquerait ainsi une certaine réticence des acteur·rice·s de terrain à l'appliquer, surtout s'ils·si elles ne sont pas soutenu·e·s par leur hiérarchie, et compliquerait aussi son application en lui donnant un cadre ambigu et contradictoire, accordant alors une grande place à l'autonomie des acteurs de terrain.

B) « C'est une formation diffuse ». Une politique globale difficile à évaluer

Dans ce dossier, je me suis efforcé d'évaluer l'application de l'éducation à la sexualité par le biais de l'application ou non des trois séances annuelles. Grâce à cette entrée, j'ai pu questionner les moyens, le rôle des acteurs ou encore les contenus diffusés. Mais comme le font remarquer plusieurs enquêté·e·s, cette politique dépasse le cadre des trois séances annuelles. Michelle Simonet explique ainsi :

« Au moins trois séances et si vous voulez, de séances en tant que telles et on sait que dans des établissements au-delà de ces trois séances il y a des moments autres, ou des interventions autres ou des situations d'enseignement qui permettent d'aborder ces questions là. Et dans le premier degré comme il y a [*inaudible*] de l'enseignant, ces trois séances sont souvent proposées de manière un peu progressive si vous voulez, on ne dit pas « on va faire de telle heure à telle heure », c'est des sujets qui sont abordés au cours de l'année et dans des moments où les enseignants considèrent que c'est le bon moment, pédagogiquement c'est le bon moment parce que ça a une logique de présentation et ça correspond vraiment à une situation ou des questions d'élèves. Parce qu'il faut aussi considérer parfois qu'il y a des questions d'élèves qui méritent d'être traitées immédiatement, ou une interrogation d'un groupe d'élèves sur un sujet, l'enseignant ne va pas leur dire « bah je vous répondrai plus tard », non il répond tout de suite, et ça signifie qu'on a répondu à une préoccupation ou une question d'élève et c'est une manière aussi de traiter ces aspects là. Ca n'entre pas dans les trois séances, c'est ça que je veux vous dire. »

Les cadres de l'éducation à la sexualité, et notamment la circulaire de novembre 2018, rappellent bien le fait que cette éducation se réalise au quotidien.⁷³ François Marin insiste sur le fait que l'application de cette politique est très difficile à mesurer : « on peut pas faire un pointage, c'est pas possible. Parce qu'en fait c'est une formation qui est diffuse. ». Ainsi, cette l'éducation à la

72 Gallot, Fanny, et Pasquier, Gaël. *Op. Cit.*, p. 9

73 Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, *Op. Cit.*, p. 1

sexualité peut se faire dans un cours, si l'enseignant·e a choisi un thème qui entre dans son cadre, sans que cela ne remonte à la direction de l'établissement ni ne compte comme une séance à part entière. Ensuite, les questions des jeunes en classe, comme le dit Michelle Simonet, ou les discussions personnelles avec l'infirmier·ère participent de l'éducation à la sexualité. De plus, l'ensemble des « éducations à », se fondant sur des bases communes comme le Socle de compétences, de connaissances et de culture, ou les compétences psycho-sociales de l'OMS, permettent une complémentarité entre elles. François Marin explique ainsi : « Si on prend le pire cas : un établissement qui n'aborde jamais l'éducation à la sexualité. Il va aborder à un moment ou un autre d'autres actions de prévention sur d'autres sujets. Si les actions sont faites correctement, c'est-à-dire en s'appuyant sur le développement de compétences psychosociales, les élèves ils vont acquérir un certain nombre de réflexes qui seront réutilisables dans un certain nombre de situation liées à la sexualité. ». Il n'est pas possible de réduire l'évaluation de cette politique à la mise en place des trois séances annuelles.

Néanmoins, il ne s'agit pas non plus de les oublier complètement et de prendre pour argent comptant les légitimations des agent·e·s de l'administration centrale. Le fait que cette politique soit plus diffuse que ce que laissent supposer les cadrages n'enlèvent pas les freins à sa mise en œuvre évalués plus tôt. Par ailleurs, ces pratiques diffuses peuvent tout à fait fonctionner avec une bonne application des séances annuelles. Ainsi, l'infirmière du lycée Rodin explique recevoir un nombre plus important d'élèves désireux d'obtenir des moyens de contraception ou d'échanger sur la sexualité après les séances. De même, Médéric Hoarau montre que les séances et les échanges individuels aident à mettre en place d'autres séances ou actions plus ciblées dans l'établissement. Les séances d'éducation à la sexualité sont un point majeur de cette politique, certes diffuse et quotidienne, mais dont l'application est facilitée par leur existence. Elles sont donc une entrée analytique tout à fait pertinente, même si s'interroger sur la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité ne peut se limiter à l'application ou non de ces séances.

C) « L'école ne peut pas tout faire » (M. Bozon). Penser la co-éducation

Cette dernière partie appelle à un déplacement du regard. L'éducation à la sexualité est étudiée ici seulement par le prisme du milieu scolaire. Mais François Marin tient à rappeler « que l'éducation à la sexualité c'est une co-éducation, c'est aussi le rôle des parents d'avoir un discours en direction de leurs enfants. ». Cependant pour Véronique Baranska, l'école prend en charge une éducation que l'institution familiale peine à déployer. Pour elle, « beaucoup de parents ne savent pas parler de sexualité à leurs enfants. Certains n'ont pas les capacités, euh, y a des ados qui ne

veulent tout simplement pas parler de ça avec leurs parents [...] ». François Marin partage cet avis : « [...] on a beaucoup de parents quand même qui sont très contents qu'on aborde cette question là qu'ils veulent pas aborder avec leurs enfants [...] ». Néanmoins, nous avons montré ci-dessus que ce rôle est aussi contredit par certains parents, dont l'opposition complique l'application de cette politique là. De plus, de façon générale, Michel Bozon avance que « Dépasser ces limites de l'éducation à la sexualité exigerait sans doute d'inscrire celle-ci dans un cadre qui aille bien au-delà de l'univers scolaire. L'école ne peut pas tout faire. »⁷⁴.

Véronique Baranska avance ainsi dans son mémoire⁷⁵ que la politique d'éducation à la sexualité possède néanmoins des dispositions qui permettent de penser cette co-éducation et décharger en partie l'école en mettant les parents à contribution, leur permettant de suivre cette politique mais aussi de pouvoir intégrer cette éducation dans le cercle familial. Ainsi, les établissements peuvent mettre en place des réunions d'information et échanger avec les parents via les conseils d'école. Surtout, les CESC inter-degrés, qui sont censés inclure des parents d'élèves, pourraient être des lieux de réflexion dépassant l'école et permettant un échange avec les familles, avant de mettre cette éducation en place de façon « cohérente, structurée et progressive »⁷⁶.

Il s'agit donc de penser cette politique dans la société toute entière, puisque son existence et ses impacts ne s'arrêtent pas aux grilles des écoles. Comme le dit Aurore Le Mat dans sa conclusion : « 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 »⁷⁷. Une manière de réaliser ce changement de regard pourrait être d'étudier un acteur ignoré des travaux sur le sujet jusque-là : les élèves, bénéficiaires de cette politique publique.

CONCLUSION

En conclusion, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire permet de remobiliser une question classique de la sociologie de l'action publique, celle de la mise en œuvre. A de nombreux égards, il existe de fortes distorsions entre les objectifs mis en avant dans le cadre de cette politique publique, et la réalité empirique de son application. Les cadres réglementaires la conçoivent comme une politique quotidienne, portée par trois séances dédiées annuelles de la primaire au lycée et qui

74 Bozon, Michel, *Op. Cit.*, p. 104

75 Baranska, Véronique. « L'éducation à la sexualité à l'école élémentaire. La question du respect des Droits de l'enfant pour une réelle prévention des violences sexistes et sexuelles », Mémoire pour le diplôme de Psycho-Sexologue Praticien sous la direction de Fabienne Barreteau, École de Psycho-Sociologie de Paris, juin 2019

76 *Ibid.*, p. 93

77 Le Mat, Aurore. *Op. Cit.*, p. 629

aborderait une grande diversité de thèmes, dépassant la simple santé sexuelle. Cependant, j'ai montré que les séances annuelles sont très inégalement mises en œuvres. En combinant deux approches, une plus *top-down* se concentrant sur les failles structurelles, et une plus *bottom-up* se concentrant sur les problématiques conjoncturelles, j'ai pu mettre au jour des explications quant à ces distorsions dans la mise en œuvre. L'éducation à la sexualité est en effet une politique publique éducative peu institutionnalisée, notamment du fait qu'elle ne soit pas un enseignement. Il convient néanmoins de voir que des outils lui permettant de s'institutionnaliser progressivement existent, et que ce constat peut être amené à changer dans le futur. De plus, c'est une politique qui souffre d'un manque structurel de moyens pour atteindre les objectifs fixés par le législateur. Enfin, c'est une politique large qui englobe un nombre important d'acteur·rice·s, mais qui n'en implique réellement aucun. Cela a pour conséquence de faire reposer cette politique sur les associations extérieures, qui ont pourtant une action limitée du fait du manque de moyens, et sur les infirmier·ère·s scolaires, ce qui a pour conséquence de surcharger un·e seul·e acteur·rice mais aussi de limiter cette politique à son aspect médical. Ces réalités structurelles ont une conséquence centrale en première ligne : la politique publique d'éducation à la sexualité est inégalement appliquée parce qu'elle dépend des situations locales et du volontarisme des agent·e·s de terrain. Tous les établissements n'ont pas les mêmes dispositions et certains en ont ainsi de meilleures pour se rapprocher des objectifs gouvernementaux. Par ailleurs, la volonté des acteur·rice·s et leurs représentations personnelles, et surtout celles des agent·e·s chargé·e·s du pilotage de cette politique dans l'établissement, sont prédominantes. Cette politique repose sur ces volontés individuelles, se rapprochant presque d'un militantisme. Mais ces manques d'institutionnalisation et de moyens, et le fait de laisser une marge de manœuvre très grande à l'administration de première ligne, ne peuvent être dissociés de ce qui rend cette politique publique singulière, et donc de ce qui permet de renouveler cette approche classique de la mise en œuvre. C'est une politique controversée et donc ambiguë, laissant aux pilotes et aux intervenant·e·s une grande liberté, afin de permettre à l'administration centrale d'adopter une position consensuelle. C'est aussi une politique quotidienne qui ne se résume pas à l'existence ou non des séances dédiées, mais qui permet aux acteur·rice·s de s'en saisir à tout instant, ce qui rend l'évaluation de son application compliquée. C'est aussi un sujet social qui ne s'arrête pas aux grilles des établissements scolaires, l'éducation à la sexualité mobilise toute la société et cette politique scolaire précise n'en est qu'une partie, ce qui amène à penser la co-éducation.

Pour compléter l'étude de ce sujet, riche et vaste, il pourrait être intéressant de faire une analyse de la production de la loi de 2001 et des diverses circulaires qui l'ont suivies, à la manière

de Sylvain Laurens dans son article de 2008⁷⁸. En effet, comprendre le contexte de la production de ces décisions, les acteurs qui les ont portés, les oppositions entre individus et service, mais aussi se questionner sur la temporalité dans lesquelles les inscrire donnerait des informations essentielles sur la forme de l'éducation à la sexualité aujourd'hui. Par ailleurs, les services administratifs centraux responsables de la mise en œuvre de cette politique donneraient des informations clés sur la forme de la politique et sa mise en œuvre en elle-même, mais aussi cette entrée par la politique d'éducation à la sexualité permettrait sans doute des généralisations sur la haute administration. Ce domaine pourrait notamment s'adapter à une analyse en terme de champs sociaux comme l'a proposé Vincent Dubois en 2014⁷⁹. Une étude des relations au sein de la DGESCO, entre ses différentes sous-directions et bureaux, autour de cette politique, mais aussi des liens entre DGESCO et INPES, et donc des services de deux ministères différents chargés de superviser ensemble la mise en œuvre d'une politique, seraient tout à fait pertinentes. Enfin, je m'associe aux ouvertures réalisées par Aurore Le Mat, mais aussi par Ana-Clara Valla, lorsqu'elles soulignent l'absence d'étude d'une prise en compte des destinataires. Ce travail de réception autour des « éducation à », et de l'impact sur la socialisation des élèves, peut prendre pour modèle les travaux de Yohan Selponi sur les interventions à l'addiction⁸⁰ ou de Sabine Rozier sur les « mini-entreprises »⁸¹. De même, Aurore Le Mat souligne la segmentation de la recherche sur l'éducation à la sexualité dans la société, où chaque instance de socialisation seraient prises à part. Ainsi, je pense qu'une étude ambitieuse questionnant la place de cette éducation dans la société française par le biais de ses impacts sur la socialisation des jeunes, qui naviguent donc entre ces différentes sphères présente un intérêt certain.

78 Laurens, Sylvain. « '1974', et la fermeture des frontières. Analyse critique d'une décision érigée en *turning point* », 2008, pp. 69-94

79 Dubois, Vincent. « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 201-202, no. 1-2, 2014, pp. 11-25

80 Selponi, Yohan. « Apprendre les drogues en classe. La construction sociale des psychotropes par leurs effets lors des actions de prévention des conduites addictives en milieu scolaire », *Agora débats/jeunesses*, vol. 81, no. 1, 2019, pp. 109-121

81 Rozier, Sabine. « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français », *Politix*, vol. 105, no. 1, 2014, pp. 163-184

BIBLIOGRAPHIE

- Manuels

- Boussaguet, Laurie *et alii* (dir.). *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée.*, Paris, Presses de Sciences Po, 2019 :

- Jönsson-Leclerc, Alexandra. « Incrémentalisme », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée.* Presses de Sciences Po, 2019, pp. 313-321.
- Mégie, Antoine. « Mise en œuvre », pp. 345-351
- Muller, Pierre. « Référentiel », pp. 533-540
- Thoenig, Jean-Claude. « Politique publique », pp. 462-468

- Hassenteufel, Patrick. *Sociologie politique : l'action publique*, 2ème édition, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2011

- Ouvrages

- Crozier, Michel, et Friedberg, Erhard. *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977

- Hennette Vauchez, Stéphanie, et Valentin, Vincent. *L'affaire Baby Loup ou la nouvelle laïcité*, Paris, L.G.D.J, 2014

- Jones, Charles O. *An introduction to the study of public policy*, Belmont, Wadsworth Publishing Co Inc, 1970

- Lagroye, Jacques (dir.). *La Politisation*, Paris, Belin, coll. « Socio-histoires », 2003

- Lipsky, Michael. *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.*, New York, Russell Sage Foundation, 1980

- Pressmann, Joseph L., et Mildawsky, Aaron B. *Implementation*, Berkeley, University of California Press, 1973

- Richard, Gabrielle. *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Montréal, Editions du remue-ménage, 2020

- Selznick, Philip. *TVA and the Grass Roots : A study of politics and organization*, Berkeley, University of California Press, 1949

- Articles

- Alpe, Yves, et Legardez, Alain. « Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts », *Actes du Colloque International francophone*, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, 2011
- 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
- Bozon, Michel. « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? Commentaire », *Sciences sociales et santé*, vol. vol. 31, no. 4, 2013, pp. 97-105
- Cordoliani, Christine. « Le CESC, outil de santé à l'école ancré dans son territoire », *Administration & Éducation*, vol. 157, no 1, 2018
- Dubois, Vincent. « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 201-202, no. 1-2, 2014, pp. 11-25
- Gallot, Fanny, et Pasquier, Gaël. « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no. 2, 2018, pp. 5-16
- Laurens, Sylvain. « '1974', et la fermeture des frontières. Analyse critique d'une décision érigée en *turning point* », 2008, pp. 69-94
- Lindblom, Charles E. "The Science of 'Muddling Through.'" *Public Administration Review*, vol. 19, no. 2, 1959, pp. 79-88
- Pachoud, Marie. « L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la 'théorie-du-genre' sur les pratiques enseignantes », *Cahiers du Genre*, vol. 65, no. 2, 2018, pp. 81-99
- Poutrain, Véronique « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation*, 36 | 2014
- Rozier, Sabine. « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français », *Politix*, vol. 105, no. 1, 2014, pp. 163-184
- Selponi, Yohan. « Apprendre les drogues en classe. La construction sociale des psychotropes par leurs effets lors des actions de prévention des conduites addictives en milieu scolaire », *Agora débats/jeunesses*, vol. 81, no. 1, 2019, pp. 109-121

- Travaux de mémoires universitaires

- Baranska, Véronique. « L'éducation à la sexualité à l'école élémentaire. La question du respect des Droits de l'enfant pour une réelle prévention des violences sexistes et sexuelles », Mémoire pour le diplôme de Psycho-Sexologue Praticien sous la direction de Fabienne Barreteau, École de Psycho-Sociologie de Paris, juin 2019

- Le Mat, Aurore, « Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée », Thèse de doctorat en science politique dirigée par Guillaume Courty, Université de Lille, Février 2018

- Valla, Ana-Clara. « Les enseignant.e.s face à l'éducation à la sexualité. Formation et ressources pour la mise en œuvre de séances d'éducation à la sexualité », Mémoire de Master 2 Études sur le genre dirigé par Hélène Nicolas, Université Paris VIII Vincennes – Saint-Denis, Décembre 2020

SOURCES

- Textes juridiques (ordre chronologique)

- Loi n°2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception.
- Circulaire n°2016-008 du 28 janvier 2016, « Mise en place du Parcours éducatif de santé pour tous les élèves ».
- Circulaire n°2016-114 du 10 août 2016, « Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ».
- Décret n° 2018-472 du 12 juin 2018 relatif au service sanitaire des étudiants en santé.
- Circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018, « Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité ».
- Code de l'Éducation, section 9 : L'éducation à la santé et à la sexualité, article L 312-16.

- Avis et Rapports

- Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. Avis « Lutte contre les violences sexuelles : une urgence sociale et de santé publique, un enjeu pour les droits fondamentaux », 20 novembre 2018
- Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, « Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes ». Rapporteuse : Françoise Laurant. Co-rapporteuse : Margaux Collet. 13 juin 2016
- Haut Conseil de le Santé Publique. « Rapport relatif à l'évaluation du service sanitaire des étudiants en santé » 04 mars 2021

- Documents de l'Education nationale

- *Guides*

- *L'école promotrice de santé. EduSanté. Vade-mecum*, Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 13 février 2020, 48 pages

- *Mise en œuvre du Parcours éducatif de santé. Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives*, Ministère de l'Education nationale, Juin 2017, 25 pages

○ *Eduscol*

- « Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité », Url : <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>, consultée le 15 novembre 2020

- « Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté », Url : <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>, consultée le 23 avril 2021

- « Le parcours éducatif de santé », Url : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>, consultée le 21 avril 2021

- « Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée », Url : <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>, consultée le 21 avril 2021

○ *Site du Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*

- « Le parcours éducatif de santé », Url : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-educatif-de-sante-11786>, consultée le 21 avril 2021

- « Priorité prévention : l'école promotrice de santé », Url : <https://www.education.gouv.fr/priorite-prevention-l-ecole-promotrice-de-sante-6278>, consultée le 21 avril 2021