



académie
Rouen

MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Féminin/masculin dans les nouveaux programmes de SVT en classe de 1^{ère}



D'une part, la modification des programmes est toujours source d'une inquiétude légitime pour les professeur-e-s qui doivent les mettre en œuvre. Elle l'est d'autant plus que le niveau concerné relève d'une classe terminale à l'issue de laquelle a lieu une épreuve du baccalauréat. Ce questionnement est véritablement exacerbé quand ce programme aborde une question dont la dimension intime et privée est une des frontières.

La mise en œuvre du thème « Féminin-Masculin » du programme de sciences de la vie et de la Terre des classes de première révèle à ce titre une certaine appréhension des professeur-e-s.

D'autre part, l'académie de Rouen est engagée activement dans les objectifs de mixité, de lutte contre les sexismes, notamment par la sensibilisation des équipes éducatives à ces enjeux et l'accompagnement des actions conduites en ce sens. Ses actions s'inscrivent pleinement dans le cadre de la nouvelle convention interministérielle 2013-2018 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Elles sont coordonnées par la mission « égalité et genre ».

C'est à ce titre que la mission « égalité et genre » rattachée au service académique d'information et d'orientation, sous l'impulsion de l'Inspection pédagogique régionale de sciences de la vie et de la Terre et en partenariat avec Madame l'infirmière conseillère technique du Recteur, a piloté ce travail original visant à outiller les enseignants.

Soutenu par l'Inspection générale de l'éducation nationale de sciences de la vie et de la Terre et diffusé, sous sa forme numérique, par le CRDP de Rouen, les professeur-e-s comme l'ensemble des personnels trouveront dans ce fascicule des éléments d'informations et de réflexion afin de mener une approche sereine, pluridisciplinaire et pluri-catégorielle, du thème « Féminin-Masculin » ouvert à une éducation à la sexualité véritablement émancipatrice.

Que tous y puisent les ressources didactiques, pédagogiques, scientifiques et partenariales d'un enseignement renouvelé de la question, inscrit dans la richesse des enjeux d'un monde s'ouvrant progressivement à l'égalité des droits dans la prise en compte de la diversité des genres.

Claudine SCHMIDT-LAINE
Recteur de l'académie de Rouen
Chancelier des universités

Avant-propos

L'école est aujourd'hui confrontée à un défi. Comment enseigner, éduquer, dans un monde où garçons et filles sont soumis en permanence à un flot continu d'informations concernant les sujets les plus variés ? Comment le discours expert de l'école réussit-il à se distinguer du brouhaha médiatique ambiant ? Comment intéresser, captiver, cultiver le plaisir d'apprendre en abordant des sujets qui ne sont jamais nouveaux pour les élèves ?

L'enseignement des SVT s'est longtemps contenté d'une évocation presque métaphorique de la sexualité grâce à l'oursin ou au Fucus. Lorsque l'espèce humaine a été abordée, ce fut sous l'angle de la reproduction, de sa maîtrise (contraception ou procréation médicalement assistée), voire des difficultés de santé associées à l'activité sexuelle. Mais au moment où les questions de sexualité, autrefois sujets discrètement ou rarement abordés, s'exposent, le plus souvent de la pire des façons, sur l'internet, est-il possible d'en rester là ?

La fonction de reproduction est du domaine de la biologie. Il est donc naturel que les SVT soient un chemin d'entrée privilégié vers ces questions. Mais la biologie, surtout lorsqu'elle aborde l'Humain, s'ouvre vers des interfaces fécondes seules capables de traiter le complexe. La sexualité humaine concerne l'anatomie, l'embryologie, l'endocrinologie. Mais dans le détail, la sexualité d'un individu résulte des interactions complexes, tout au long de la vie, entre l'expression d'un capital génétique et les influences diverses des facteurs du milieu : ces interactions, façonnent les comportements grâce à la plasticité cérébrale et constituent l'histoire de chacun. Cette histoire personnelle, la biologie ne saurait la décrire seule entièrement.

Voilà l'enjeu des nouveaux programmes de SVT : traiter de la dimension biologique d'une question complexe, sans prétendre à son appréhension totale. Voilà la difficulté du métier de professeur-e de SVT : explorer son domaine de compétence, en connaître les bornes et ne pas les cacher, ne pas les franchir seul-e mais préparer à toutes les rencontres.

C'est aussi difficile que captivant.

Dominique ROJAT,
Doyen de l'Inspection générale de sciences de la vie et de la Terre

1. Un programme renouvelé

1.1 Les raisons du renouvellement p 7

1.1.1 La loi d'orientation de 2005 : nouvelles finalités, nouveaux programmes

1.1.2 Les évolutions concernant la place des sciences dans la société et le rapport aux savoirs

1.2 En quoi ce programme est-il nouveau ? p 8

1.2.1 Pour construire une culture scientifique : des compétences plutôt que des savoirs

1.2.2 Les nouveaux savoirs liés à la sexualité

1.2.3 Un programme et des manuels qui font débat

1.3 Ressources consultables sur les nouveaux programmes p 10

2. Interdisciplinarité et transversalité : deux conditions nécessaires pour enseigner la sexualité

2.1 Le projet : une ouverture à la complexité p 11

2.2 Féminin/masculin dans les autres disciplines et programmes p 11

2.2.1 En histoire

2.2.2 En philosophie

2.2.3 En Education civique, juridique et sociale (ECJS)

2.2.4 En Education physique et sportive (EPS)

2.2.5 En français

2.2.6 En Sciences économiques et sociales

2.2.7 En langues vivantes

2.2.8 Le genre, une valeur plastique

2.2.9 Sciences de la vie et de la Terre (SVT) et éducation à la sexualité

2.3 Une nouvelle dimension didactique et pédagogique ? p 19

2.3.1 Concevoir une problématisation ouverte à la coopération

2.3.2 Conduire de façon coopérative la problématisation envisagée

2.3.3 Des questions touchant à l'intimité pour les élèves comme pour les adultes

2.4 Des ressources p 20

3. Les connaissances mises en jeu : biologie, éthologie, anthropologie et sciences humaines

3.1 Les apports des faits biologiques, éthologiques et anthropologiques à la compréhension de la sexualité p 21

3.1.1 Approche évolutionniste de la sexualité humaine

3.1.2. Le biologique à l'origine de différenciations individuelles divergentes et complexes

3.1.3. La plasticité biologique, support d'options culturelles autour de la sexualité

3.1.4 L'évolution du discours scientifique sur la sexualité

3.1.5. Des ressources sur les connaissances mises en jeu

3.2 Les apports des sciences humaines à la compréhension de la sexualité	p 26
3.2.1 Des concepts indispensables pour aborder la dimension sociale de la sexualité	
3.2.2 Un questionnement de l'anthropologie sociale : la sexualité au cœur des sociétés	
3.2.3 Un questionnement sociologique : le rôle de la sexualité dans la socialisation	
3.2.4 Un questionnement philosophique : l'emprise des normes sur la pensée et les comportements	
3.2.5 Des ressources sur l'apport des sciences humaines	
4. Modes de travail pédagogiques : quelques pistes	
4.1 Préparation des interventions	p 32
Repérer les partenaires mobilisables au sein de l'établissement	
Réaliser un état des lieux afin d'adapter son action aux adolescents-es de l'établissement et s'appuyer sur les réalisations antérieures	
Définir des objectifs à partir du diagnostic effectué et des programmes nationaux afin de conduire les élèves à une liberté de choix	
S'interroger sur ses propres limites	
Définir les modalités de l'intervention	
Prévoir l'évaluation de l'action	
4.2 Modalités d'intervention	p 34
Ancrer l'intervention dans les besoins et les demandes des adolescent-es	
Mettre en place un contexte pédagogique favorable	
Organiser une recherche documentaire active	
4.3 Choisir un manuel scolaire	p 35
4.4 Des ressources pédagogiques utilisables	p 36
5. Des ressources et des dispositifs locaux	
5.1 Les ressources au sein de l'établissement	p 39
5.2 Les ressources à l'échelle du territoire	p 39
5.3 D'autres ressources	p 40

1. Un programme renouvelé

1.1 Les raisons du renouvellement

Datant du début des années 2000, les programmes mis en œuvre par les professeurs de sciences de la vie et de la Terre (SVT) au cycle Terminal de lycée ont été modifiés à partir de 2010. Les programmes des classes de première ont pris effet à la rentrée 2011, avec un enseignement de sciences associant à la fois SVT et sciences physiques et chimiques en classe de première L et ES. L'enseignement de SVT est reconduit en classe de première S.

Chacun de ces programmes inclut un thème relatif à la sexualité humaine avec une approche plus large que celle de la seule procréation. Son intitulé : « Féminin, masculin ».

Ce renouvellement répond à une demande ministérielle afin de tenir compte du cadre législatif nouveau (loi d'orientation de 2005) mais également de la nécessité d'actualiser des textes ne répondant plus à la réalité culturelle et scientifique du monde en évolution.

1.1.1 La loi d'orientation de 2005 : nouvelles finalités, nouveaux programmes

L'impulsion initiale de ce nouveau programme est à rechercher du côté de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (débat national au cours de l'année 2003-2004) qui redéfinit les orientations de l'Ecole de la République. La loi du 24.04.2005 assigne notamment au système éducatif trois objectifs : assurer la réussite de tous les élèves ; garantir l'égalité des chances ; favoriser l'insertion professionnelle des jeunes.

L'objectif majeur de la réussite de tous les élèves jusque leur insertion professionnelle interroge alors le contenu des programmes mais également les modalités de leur mise en œuvre. Cette réussite passe en effet par la nécessité de conjuguer l'ambition d'une culture commune, condition du vivre-ensemble, à celle d'une sensibilisation particulière de chacun à ses responsabilités individuelles et collectives. Pour les SVT, il ne s'agit plus tant de diffuser des connaissances sur les modalités de la reproduction que d'inscrire ces connaissances dans une perspective citoyenne ancrée dans la réalité socioculturelle de la sexualité.

Cette impulsion première suppose de profonds changements dans la mise en œuvre didactique et pédagogique des aspects portant sur la reproduction, et nécessite la réécriture des programmes. Désormais fondée sur la sexualité, la réflexion épistémologique et didactique autour de la procréation impose d'y intégrer la dimension cérébrale, le plaisir lié à la relation sexuelle mais également, sans pour autant envisager de l'expliquer dans sa dimension sociologique, la diversité des orientations sexuelles.

1.1.2 Les évolutions concernant la place des sciences dans la société et le rapport aux savoirs

Les nouvelles orientations des programmes de SVT s'inscrivent également dans la volonté de mieux prendre en compte les évolutions culturelles et scientifiques de notre société.

Aujourd'hui, la place socioculturelle des sciences est marquée par l'inflation de connaissances largement médiatisée. A une recherche scientifique savante portée essentiellement par le souhait de connaître a succédé au terme des trente glorieuses un nouveau mode de production de savoirs scientifiques davantage marqués par le développement des techno-sciences au service d'un développement économique et une mondialisation en perpétuels mouvements. Ce nouveau régime de production de savoirs scientifiques dans un contexte de développement accru des débats citoyens interroge, de facto le contenu des enseignements : comment mettre en œuvre un enseignement de « la science en train de se faire » au delà de celui d'un savoir limité et établi alors que s'affirme une citoyenneté de plus en plus marquée par les particularismes et les choix individuels ? La thématique ancienne de la reproduction sexuée humaine dans son rapport aux pratiques sociales, aux découvertes scientifiques, aux débats philosophiques et citoyens et aux choix personnels de sexualité s'inscrit ainsi dans cette problématique d'un enseignement scientifique nécessairement renouvelé.

Références :

PIAGET Jean,
*Psychologie et
pédagogie*, Paris : Galli-
mard, 1988
(1^{ère} édition : 1969)

VYGOTSKY Lev,
Pensée et langage, Paris :
La dispute, 2005

Par ailleurs, l'apport des recherches psychosociologiques et cognitives sur les apprentissages interroge les modalités d'apprentissage les plus pertinentes favorisant l'autonomie des individus et l'émancipation individuelle et collective. Ces deux perspectives peuvent être réunies par l'anglicisme « empowerment » traduisant la volonté de conférer aux savoirs, dans leur processus d'acquisition, un réel pouvoir de comprendre et d'agir sur le monde. Les neurosciences ont conforté les travaux précurseurs du début du 20^{ème} siècle (tels ceux de Piaget et Vygotski) sur le rôle des activités et des interactions sociales dans les apprentissages. Les modalités éducatives des mouvements relevant de l'éducation nouvelle (comme le groupe français d'éducation nouvelle - GFEN) ont ainsi été réactivées dans une alliance paradoxale du développement concurrentiel de l'économie de la connaissance voulu par l'Europe et de l'ambition de la démocratisation scolaire portée par le mouvement progressiste. Elles poussent à réorganiser les programmes scolaires autour du concept de compétence. En SVT, il s'agit ainsi de conférer des pouvoirs aux savoirs (empowerment) sur la reproduction, en ancrant leur appropriation dans la compréhension de situations concrètes culturelles, sociales ou personnelles en appui sur l'argumentation scientifique.

Enfin, la didactique et la pédagogie doivent également prendre en compte la distance accrue des élèves dans leur rapport aux savoirs jusqu'à la perte potentielle de pouvoir de comprendre le monde. Développé à la fin des années 90 par des sociologues de l'éducation questionnant la transmission de la culture scolaire dans les milieux populaires, le concept de « rapport au Savoir » est aujourd'hui progressivement reconnu comme opérant pour l'ensemble des élèves. En effet, le flux d'information médiatique permanent auquel ils et elles sont soumis leur permet certes de disposer de nombreuses connaissances parcellaires et sommaires dans nombre de domaines. Pour autant ces connaissances acquises de façon disparate ne constituent pas un système explicatif global permettant une compréhension critique du monde. Loin de les ignorer, les enseignements doivent les utiliser comme supports des apprentissages, afin de fonder l'acquisition solide d'une culture commune marquée par des « savoirs de pouvoir », dans une démarche d'enseignement constructiviste.

1.2 En quoi ce programme est-il nouveau ?

1.2.1 Pour construire une culture scientifique : des compétences plutôt que des savoirs

L'arrêté du 21 juillet 2010 (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) met en avant la nécessité de permettre aux élèves d'acquérir :

- une culture scientifique,
- un esprit critique relevant d'une éducation citoyenne,
- les savoirs fondamentaux leur permettant de se préparer à des études supérieures et au-delà à un futur métier.

Il rappelle, en accord avec la liberté pédagogique inscrite dans la loi, quelques principes didactiques généraux favorables à l'acquisition de savoirs porteurs de réels pouvoirs de compréhension du monde :

- l'importance du concept de compétence progressivement défini pédagogiquement comme moyen d'une appropriation par les élèves d'un savoir de pouvoir durable et transférable,
- sa déclinaison fonctionnelle en connaissances, capacités et attitudes,
- l'importance de l'investigation qui l'opérationnalise en rendant l'élève partie prenante de la transmission culturelle,
- l'ouverture de la discipline aux grands problèmes de la société contemporaine, condition indissociable de cette appropriation de savoirs de pouvoir articulés aux problématiques actuelles.

Il s'agit donc bien d'une véritable transformation curriculaire portée institutionnellement. Elle engage à réduire la part des savoirs transmis de façon doctrinale et finalement seulement acquis par les élèves qui sont déjà en connivence socioculturelle avec l'Ecole. Elle invite à privilégier les savoirs vivants, construits en appui sur le réel de chacun, afin de le transformer et d'aboutir à une culture commune offrant la possibilité à tous de comprendre et d'agir sur le monde.

1.2.2 Les nouveaux savoirs liés à la sexualité

Les programmes de classes de premières intitulés « Féminin, masculin » fournissent des informations à la fois sur le contexte et sur le contenu de nouveaux savoirs liés à la sexualité qu'il s'agit de transmettre.

Il s'agit d'abord, pour ce qui est des intentions définissant le contexte, de permettre d'une part l'appropriation par les élèves de connaissances scientifiques dans une option d'éducation à la sexualité, sensibilisant à la fois aux responsabilités individuelles et collectives, et d'autre part la prise en compte d'une altérité sans jugement ni catégorisation hiérarchisée.

A propos du « Féminin, masculin », il s'agit donc de traiter à la fois des composantes biologiques, des liens entre sexualité et procréation, du plaisir dans la sexualité. Le contenu du nouveau programme intègre ainsi des notions scientifiques sur :

- la mise en place des structures et de la fonctionnalité des appareils sexuels,
- les « systèmes de récompense » supports biologiques du plaisir,
- les mécanismes neuroendocriniens du fonctionnement des appareils reproducteurs.

Ces programmes affirment la diversité des choix individuels et n'ocultent pas la réalité sociale d'une « identité sexuelle et de rôles sexuels avec leurs stéréotypes appartenant à la sphère publique et d'une orientation sexuelle relevant de la sphère privée ».

1.2.3 Un programme et des manuels qui font débat

Publiés le 30 septembre 2010 au Bulletin officiel, les nouveaux programmes mis en œuvre dans les manuels scolaires quelques mois plus tard ont suscité de vifs débats traduisant les enjeux culturels et idéologiques liés aux nouvelles approches de l'enseignement de la sexualité. Cette polémique aujourd'hui close traduit l'extrême tension qu'est susceptible d'entraîner un programme croisant des questions touchant au fondement même d'une société organisée autour de la différence des sexes. Les enseignants sont au cœur de cette tension qui les conduit à interroger leurs propres croyances et représentations personnelles, mais également leurs savoirs et les éléments de connaissance qu'ils transmettent.

D'une grande violence, les premières critiques publiées en mai 2011 donneront lieu à une pétition signée le 30 août par 80 parlementaires réclamant la révision des contenus des manuels scolaires. Le Ministère de l'éducation nationale précisera qu'il n'envisage pas de modifier le programme, et rappellera le principe de liberté éditoriale relatif aux manuels scolaires (31 août). Progressivement, la communauté scientifique apportera son soutien au nouveau programme tout en s'étonnant d'une telle polémique qui nie la complexité de l'humain. Ces critiques s'inscrivent dans une opposition récurrente à une éducation à la sexualité qui ne se cantonnerait pas uniquement aux seuls aspects anatomo-physiologiques, à l'information sur les infections sexuellement transmissibles (IST) et à la prévention des conduites à risques.

Ces critiques portaient notamment sur :

- la remise en cause d'un ordre biologique naturel qui distingue clairement hommes et femmes et détermine leurs comportements sexuels,
- la présentation de l'orientation sexuelle comme une liberté de choix,
- le danger de perturber les adolescents en leur présentant d'autres formes de sexualité que l'hétérosexualité alors qu'ils sont influençables et manquent de repères pour se structurer,
- l'utilisation de l'éducation à la sexualité par des groupes minoritaires,
- la présentation de la « théorie du genre sexuel » comme universelle alors que ce n'est qu'un point de vue idéologique,
- le projet de groupes minoritaires de subvertir l'ordre social.

Les réponses apportées par la communauté scientifique (citons notamment Eric Fassin, Françoise Héritier...) portent essentiellement sur les approximations et les implications des arguments des détracteurs des nouveaux programmes et des manuels scolaires :

- il n'y a pas de « théorie du genre sexuel » : cette expression n'a pas de sens dans le milieu scientifique. Le genre est un concept qui désigne les processus de construction sociale de la différenciation sexuelle. Il fait l'objet de travaux reconnus dans tous les domaines scientifiques,

- il n'y a pas de théorie unifiée du genre, mais plusieurs approches (qui s'opposent d'ailleurs parfois vivement). Comme dans tous domaines, il existe sur le genre des positions plus ou moins radicales.
- contrairement à ce que sous-entendent les auteurs de la pétition, l'orientation sexuelle n'est pas un choix de vie.
- l'hétérosexualité ne peut être instituée comme la sexualité naturelle et universelle puisqu'il existe dans la nature des formes très diverses de sexualité et d'orientation sexuelle.

1.3 Ressources consultables sur les nouveaux programmes

Sur les programmes

- de Sciences de la vie de la Terre en classe de Première de la série scientifique, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010
<http://www.education.gouv.fr/cid53328/mene1019701a.html>
- de sciences en classe de première des séries économique et sociale et littéraire, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010
<http://www.education.gouv.fr/cid53323/mene1019645a.html>
- Ressources pour la classe de Première du lycée général et technologique, Eduscol
<http://eduscol.education.fr/pid23214-cid57514/ressources-pour-la-classe-de-premiere-du-lycee-general-et-technologique.html>

Sur les évolutions du contexte

- La loi pour l'avenir de l'Ecole, JO n° 96 du 24 avril 2005,
<http://eduscol.education.fr/cid46515/la-loi-pour-l-avenir-de-l-ecole.html>
- ALBE, Virginie, ORANGE, Christian. Dossier Sciences des scientifiques et sciences scolaires in *Revue Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, n°2
- PESTRE Dominique, *Science, argent et politique. Un essai d'interprétation*. Paris : INRA Editions, 2003



2. Interdisciplinarité et transversalité :

deux conditions nécessaires pour enseigner la sexualité

2.1 Le projet : une ouverture à la complexité

« Armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité », « saisir les problèmes globaux et fondamentaux pour y inscrire les connaissances partielles et locales », « développer l'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toute information dans un contexte et un ensemble », « prendre en compte l'unité complexe de la nature humaine à la fois physique, biologique, culturel, social, historique », « développer la compréhension humaine entre humains » autant d'objectifs qu'assigne Edgar Morin à une éducation du futur prenant en compte la complexité : un concept privilégiant une pensée capable de saisir les globalités à travers les liens tissés entre les parties, au-delà d'une pensée réductrice se limitant à la simplification excessive propre au cartésianisme porté par des schémas logiques linéaires et définitifs.

Ce concept de complexité, à propos de l'enseignement du thème « Féminin, masculin », permet aux enseignants de SVT de traiter des dimensions biologiques, en cohérence exclusive avec leur champ de compétence professionnelle, tout en acceptant l'existence et la mise en jeu d'interfaces avec d'autres disciplines scolaires ou d'autres professionnels. Concrètement, la problématisation croisée, pluridisciplinaire et transversale de la thématique « Féminin, masculin » en est la modalité. S'ouvrir à l'altérité, aux responsabilités individuelles mais également collectives conduits à s'interroger et à identifier le questionnement anthropologique. A chacun de faire siennes les questions relevant de son champ disciplinaire.

Références :

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, 2005

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000

2.2 Féminin/masculin dans les autres disciplines et programmes

2.2.1 En histoire

Les programmes du cycle terminal de l'enseignement général ont fait récemment l'objet d'une profonde réforme. Ceux de Première, désormais communs aux trois séries générales ES, S et L, sont entrés en vigueur à la rentrée scolaire 2011. Ils adoptent une démarche thématique et mettent en valeur des sujets d'histoire nouveaux. C'est ainsi qu'apparaît pour la première fois une question sur l'histoire des femmes en France au XX^{ème} siècle. Il s'agit d'un des trois supports d'étude concernant « la République et les évolutions de la société française au XX^{ème} siècle ». Si le programme lui-même est assez laconique – « La place des femmes dans la vie politique et sociale de la France au XX^{ème} siècle » – les fiches ressources mises en ligne sur le site Eduscol indiquent trois voies d'émancipation des femmes (et leurs limites) : la conquête des droits politiques, la maîtrise de la sexualité, l'accès au travail. Cette histoire rend compte d'une intégration progressive et inachevée des femmes dans une république d'abord exclusivement contrôlée par les hommes. Plus rapidement évoquée, la question du salariat féminin est étudiée dans la première partie du programme, dans une mise en œuvre sur l'évolution de la population active en France depuis les années 1850.

On pourra consulter :

BARD, Christine, *Les Femmes dans la société française du XX^e siècle*. Paris : Armand Colin, 2002.

DERMENJIAN, G. JAMI, I. ROUQUIER, A. THEBAUD, F. *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*. Paris : Belin, 2010.

DUBY, Georges, PERROT Michelle (dir.) *Histoire des femmes en Occident* (6 volumes). Paris : Perrin, 2002.

THÉBAUD Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*. Paris : ENS Editions, 2007.

Eduscol

2.2.2 En philosophie

La notion d'identité sexuelle, sa nature, les relations qu'elle peut entretenir avec les rôles et avec les représentations sociales, sollicitent l'interrogation philosophique tout autant que le travail de la science, de la médecine, des sociologues ou des hommes politiques. Il suffit de penser à l'importance, sur ces questions, de l'œuvre de Freud, à l'impact du Deuxième sexe de Simone de Beauvoir (« on ne naît pas femme, on le devient »), ou encore, au lien étroit qu'entretient le travail de la philosophe américaine contemporaine Judith Butler, à qui l'on doit d'avoir élevé la notion de « genre » au rang d'une question majeure, avec la pensée et l'œuvre de Michel Foucault.

L'étude de chacun de ces auteurs, inscrits pour la plupart au programme des classes de Terminales, pourra donc être une ressource utile pour approfondir l'analyse de ces questions. Pour les professeur-es de philosophie, elle pourra donner lieu à des coopérations interdisciplinaires, à des interventions « ponctuelles », comme à de larges développements au sein de leur propre cours.

Plusieurs notions ou « champs de problèmes » de leurs programmes offrent, en effet, autant de fructueux points d'appui.

Ainsi, à l'occasion de l'étude de la notion de « la culture », les professeur-es pourront poser la question des fondements des normes, vitales ou sociales, ou celui des modèles, en particulier sexués, de comportement. La distinction « masculin/féminin », la notion même de « genre », celle des « systèmes d'alliance » et de « parenté », pourront faire l'objet d'un examen approfondi. Il pourra être judicieux de mobiliser, à cette occasion, certains repères du programme, notamment : « genre / espèce / individu », « identité / égalité / différence » ou encore « absolu / relatif ».

L'étude de la notion de « sujet », sa relation au « désir », à « la conscience », à « l'inconscient » et à « autrui », offre elle une autre entrée plus en relation avec les problématiques liées à la sexualité. Il est possible d'interroger, sous cet angle, la question du rapport du sujet à son désir, à son corps et à soi-même. « Sexe, sexualité et genre » constituent autant de voies pour explorer le rapport du sujet à son identité biologique et sociale ainsi qu'à la constitution de sa propre histoire. L'entrée par certains repères : « croire / savoir », « médiat / immédiat », « objectif / subjectif », peut alors s'avérer utile.

Enfin, à l'occasion de l'étude de « la politique » et de la « morale », les professeurs pourront choisir d'approfondir, sous cet angle, la problématique de l'égalité des droits ou celle de la lutte contre les discriminations. L'analyse pourra alors se porter sur des concepts et sur des débats contemporains : « domination masculine », « valence différentielle des sexes », « biopouvoir », « transgenre », « parité » par exemple. Elle pourra aussi trouver dans la tradition philosophique la plus classique (Platon, Aristote, Rousseau, Hegel, Mill, Tocqueville, etc.) autant de ressources pour traiter notamment du statut politique de la différence des sexes, des formes et des effets, sur « la liberté » politique, du contrôle social des sujets, ou enfin des processus d'émancipation.

Bibliographie indicative :

- DE BEAUVOIR Simone. Le deuxième sexe. Paris : Gallimard, 1949.
BOURDIEU Pierre. La domination masculine. Paris : Seuil, 1998.
BUTLER Judith. Troubles dans le genre, le féminisme et la subversion de l'identité Paris : La Découverte, 2006 pour la traduction française.
BUTLER Judith. Défaire le genre. Paris : Editions Amsterdam, 2012 pour la traduction française.
COLLIN Françoise, PISIER Evelyne, VARIKAS Eleni. Les femmes de Platon à Derrida. Paris : Plon, 2000.
DORLIN Elsa. Sexe, genre et sexualité. Paris : Presse Universitaire de France, 2008
FOUCAULT Michel. Histoire de la folie à l'âge classique. Paris : Gallimard, 1961.
FOUCAULT Michel. Surveiller et punir. Paris : Gallimard, 1975.
FOUCAULT Michel. Histoire de la sexualité 1, La volonté de savoir. Paris : Gallimard, 1994.
FREUD Sigmund. Trois essais sur la théorie sexuelle. La sexualité féminine. in dans La vie sexuelle. Paris : Gallimard 1987 pour la traduction française.
HÉRITIER Françoise. Masculin/Féminin, tome 1. La pensée de la différence. Paris : Odile Jacob, 1996.
HÉRITIER Françoise. Masculin/Féminin Dissoudre la hiérarchie. Paris : Odile Jacob 2002.
HÉRITIER Françoise. Hommes, femmes, la construction de la différence. Paris : Le Pommier, 2010.
KOFMANN Sarah. Le respect des femmes. Paris : Galilée, 1982.
KOFMANN Sarah. L'énigme de la femme, la femme dans les textes de Freud. Paris : Galilée, 1983.

2.2.3 En éducation civique, juridique et sociale (ECJS).

Intitulé « Vivre dans une société démocratique : les institutions, la vie politique et sociale, la nation et sa défense », le programme d'ECJS des classes de Première générale, entré en vigueur à la rentrée 2011, se prête mal à une étude de l'articulation féminin/masculin. Celui des classes de Terminale générale, entré en vigueur à la rentrée 2012, porte sur des « questions de société », mais son détail montre que l'intérêt porte sur d'autres groupes sociaux que les femmes ou les « minorités sexuelles » : personnes âgées, jeunes, corps médical, mouvements sectaires... Cependant, le thème 4 « Violence et société » peut être l'occasion d'une étude des relations hommes/femmes sous le prisme de la violence, sous des formes variées (physique, verbale, psychologique, symbolique).

2.2.4 En éducation physique et sportive (EPS)

L'Éducation Physique et Sportive a pour finalité de « former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (programmes EPS en lycée général et technologique-2010 et voie professionnelle-2009), au travers d'un engagement corporel diversifié. « A sa mesure, l'EPS constitue un espace privilégié d'éducation aux rapports humains dans lequel l'élève construit une trajectoire et un engagement personnels ». Or les pratiques physiques, supports de cet enseignement sont particulièrement riches à cet égard. Mais ces activités peuvent aussi, comme l'explique Ervin Goffman¹, renforcer activement les stéréotypes de genre, au travers de gestes quotidiens a priori anodins.

Un des enjeux de l'EPS au lycée est alors, par le traitement didactique et pédagogique des activités supports, certes de lutter activement contre les discriminations faites aux adolescentes, mais aussi et surtout de dépasser ce rapport inégalitaire dans les représentations du féminin et du masculin, tant chez les lycéennes que chez les lycéens. L'EPS est un espace particulièrement privilégié pour travailler sur le rapport au corps de chacun. Plus que pointer les inégalités, le travail sur la conscience du corps, l'affirmation de soi par l'engagement physique ainsi que le développement du respect mutuel au travers du regard sur le corps de l'autre peuvent interpeller les adolescents sur le caractère très critiquable des différences soit disant « naturelles » entre les sexes.

Les programmes de 2010 insistent sur le développement, par le biais de pratiques physiques très diverses, de connaissances, attitudes et capacités, pouvant réellement être au service de l'enseignant pour questionner les élèves sur leur définition du féminin et du masculin, tout en s'articulant très facilement avec de nombreuses autres disciplines enseignées au lycée.

Les activités physiques artistiques (A.P.A. danse et arts du cirque), sont ici particulièrement intéressantes, dans la mesure où elles souhaitent promouvoir un corps sensible plus que performant, reléguant à l'arrière-plan la compétition (puissant levier d'affirmation d'une certaine définition du masculin). La représentation du corps dans ces pratiques est intimement liée au regard sur son propre corps et sur celui des autres dans l'acte de création. Pour cette raison ces pratiques ne doivent pas être assignées aux filles, mais bien au contraire, proposées avec conviction aux lycéens comme aux lycéennes, malgré toutes les réticences initiales qui peuvent être perçues. Danse et arts du cirque, dans le cadre du « regard du spectateur », et en lien avec l'Histoire des arts, peuvent s'articuler à bien des égards à de nombreuses disciplines scolaires pour bousculer les stéréotypes de genre, en remettant en cause de nombreuses conduites, insidieuses et quotidiennes, visant à maintenir les inégalités entre hommes et femmes.

Quelques exemples de supports d'interdisciplinarité :

- l'engagement de l'artiste (féministe ou non),
- le dévoilement du corps dans les arts vivants,
- les « résistances » des publics quant à certaines formes de créations contemporaines proposant des mises en scène des corps pouvant être considérées comme « choquantes »,
- l'analyse de créations ayant pour thème la sexualité ou la remise en cause des stéréotypes de genre (exemple : le spectacle « Gardénia » d'Alain Platel).

L'évolution des arts vivants peut elle aussi s'avérer un levier d'interrogation très riche :

- de la danse classique à la danse contemporaine,
- l'analyse de la domination masculine,

¹ Erving GOFFMAN, « L'arrangement des sexes », La Dispute, 2002 (édition originale : 1977)

- la place concédée aux femmes,
- les formes de militantismes de chorégraphes (femmes et hommes) pour lutter contre les stéréotypes de genre.
- l'avènement du « nouveau cirque » avec la remise en cause de symboles de la domination masculine.

D'autre part, l'acte de création et l'affirmation de sa singularité au sein d'un groupe, élément fondateur des A.P.A. en milieu scolaire, est encore un axe de travail interdisciplinaire, susceptible de réellement questionner la place faite à chacune et chacun et par là même, l'idéologie de la « Nature ».

Mais les A.P.A. ne sont pas les seuls points d'appui proposés par l'EPS pour alimenter le travail de réflexion sur les questions du « féminin-masculin » dans une logique de travail interdisciplinaire. De nombreux thèmes, s'appuyant sur la pratique d'activités physiques et sportives très diverses peuvent être développés en lien avec différentes disciplines enseignées au lycée :

- l'évolution de la place de la femme dans le sport tout au long du XXème siècle,
- l'analyse de parcours singuliers de sportives,
- l'engagement de certaines sportives dans la lutte contre les discriminations faites aux femmes,
- les dérives et dangers de la pratique pour les sportives de haut niveau (exemple : anorexie et gymnastique sportive),
- l'analyse comparative des loisirs entre filles et garçons de la petite enfance à l'âge adulte.

Si l'interdisciplinarité peut se développer autour d'un projet de classe, elle peut aussi s'appuyer sur différentes formes d'enseignement de l'EPS et des A.P.A. :

- enseignement d'Exploration EPS (2nde) puis enseignement de complément EPS (cycle terminal) : 8 thèmes d'études y sont proposés, dont : «Corps, activités physiques et sciences» ; «Corps, activités physiques et spectacle» ; «Corps, activités physiques et santé»
- enseignement facultatif EPS
- enseignement facultatif « Arts domaine Danse » (2nde et cycle terminal)

Mais aussi sur certains dispositifs pédagogiques spécifiques au lycée :

- accompagnement Personnalisé
- Travaux Personnel Encadré

Enfin, l'Association Sportive peut elle aussi être le support d'une réflexion en actes et interdisciplinaire sur le thème du « féminin/masculin » et s'inscrire ainsi, à sa mesure, dans la remise en cause des stéréotypes de genre, tant chez les pratiquants, les élèves engagés dans des tâches d'organisation, que chez les encadrants.

2.2.5 En français

La littérature, sujet du cours de français, entretient un discours polymorphe sur le genre, les sexes et la sexualité. A la fois reflet des normes sociales et rejet de celles-ci, elle développe de nombreuses mises en discours du sexe. En interrogeant, en Seconde et en Première, la poésie, le roman, le théâtre, le cours de français interroge les relations amoureuses dans trois dimensions :

- historique et philosophique : de la sexualité liée à la procréation à la liberté sexuelle, de la liberté à l'abstinence revendiquée,
- sociale : du mariage au hors-mariage,
- littéraire : comment dire le sexe ?

Les objets d'étude liés à l'argumentation s'intéressent aux grands débats d'idées. On peut notamment citer :

- « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles » en Seconde,
- « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^{ème} siècle à nos jours » en Première,

L'histoire littéraire permet enfin de s'interroger sur le féminin-masculin à travers des destins particuliers, des mouvements et des époques

2.2.6 En Sciences économiques et sociales

Comme les anthropologues, les sociologues relèvent le caractère relativement invariant, parce que transmissible via l'environnement social et culturel, de l'inégalité, fruit de la socialisation différenciée des filles et des garçons.

Les programmes des Sciences économiques et sociales (enseignement d'exploration de Seconde et SES en Première) font travailler la question de la socialisation différenciée à laquelle sont soumis filles et garçons en société. Ces programmes abordent le fait que la famille est la première instance de socialisation mettant en œuvre une distinction entre filles et garçons, et ce de manière inégalitaire dès la petite enfance. Est évoqué, notamment, le fait que filles et garçons soient invités, dès le plus jeune âge, à valoriser, via les jouets qui leur sont offerts, ou les histoires qui leur sont racontées, des comportements différents et complémentaires, au fondement du fonctionnement social : aux garçons, les rôles actifs et la compétition ; aux filles, les rôles domestiques, l'attention à autrui et les préoccupations esthétiques. Ces programmes abordent le poids dans la reproduction des inégalités de la transmission de comportements parentaux eux-mêmes différenciés ; ou encore la marque de cette socialisation inégalitaire dans la répartition des tâches domestiques à l'âge adulte au sein des couples.

2.2.7 En langues vivantes

Si les programmes de langues vivantes du cycle terminal du lycée général et technologique visent à développer l'autonomie de l'élève au travers d'une pratique effective de la langue en prenant appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), leur originalité réside dans le fait qu'ils se fondent sur une entrée culturelle unique qui donne tout son sens aux apprentissages et permet de rendre compte des spécificités des aires géographiques étudiées. Le cycle terminal se consacre au thème «gestes fondateurs et mondes en mouvement», lequel est structuré autour de quatre notions : mythes et héros, espaces et échanges, formes et lieux de pouvoir, l'idée de progrès. Si la question du féminin/masculin n'apparaît pas explicitement comme telle, elle traverse néanmoins toutes les notions.

Le croisement avec la littérature invite tout naturellement à étudier certaines héroïnes emblématiques du théâtre ou du roman. La notion «formes et lieux de pouvoir» peut être envisagée sous l'angle du combat que les femmes ont mené pour accéder au droit de vote, à l'instar du mouvement des suffragettes en Angleterre. Cette notion peut également être appréhendée au travers du prisme de la conquête du pouvoir politique : quelques grandes figures féminines en Allemagne, en Angleterre et dans certains pays d'Amérique latine témoignent de la lutte engagée pour accéder aux plus hautes fonctions. Le monde professionnel est également un lieu d'étude privilégié pour examiner les mécanismes en œuvre qui font que les femmes se heurtent au plafond de verre, barrière invisible mais pourtant bien réelle qui les empêche trop souvent de briguer des postes de responsabilité. Le machisme dont l'étymologie renvoie au terme espagnol «mâle» peut, à cet effet, être étudié en lien avec la question de la parité. L'idée de progrès permet également d'aborder ses effets sur le fonctionnement des sociétés, leurs évolutions– nouveaux droits, nouvelles libertés pour les femmes–, la redéfinition des rapports entre sexes, signe d'une altérité mais aussi d'une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain.

Par ailleurs, les mots eux-mêmes constituent une entrée pertinente pour examiner la problématique du masculin/féminin : le français, l'espagnol et l'italien présentent deux genres, masculin et féminin, tandis que l'allemand, l'anglais, le russe possèdent de surcroît le neutre. Si la répartition des genres est souvent arbitraire et non motivée, hormis pour certaines langues lorsque le mot renvoie à un référent sexué, il n'en demeure pas moins que chaque langue véhicule des représentations du monde qui lui sont propres, un imaginaire singulier dont la construction a à voir avec le genre auquel chaque mot est lié : lune est un terme féminin en français mais masculin en allemand tandis que soleil est masculin en français et féminin en allemand. Mort est un mot féminin en français et masculin en allemand et en grec. En allemand, les trois genres peuvent être aussi bien employés pour les êtres animés que les êtres inanimés tandis que l'anglais réserve le neutre uniquement pour les seconds, à l'exception intéressante des bateaux qui peuvent être désignés par le féminin.

Si donc la correspondance entre genre grammatical et genre biologique est ténue, il reste que le genre recoupe l'opposition de sens mâle-femelle quand il s'agit d'êtres animés sexués, ce qui conduit à des représentations souvent clivées masculin/féminin et à une répartition des sexes lourde de conséquences sur le plan social : effacement du rôle des femmes sur la scène publique et dans le monde économique qui, en réaction, a donné lieu à un mouvement de féminisation des noms de métiers et des titres professionnels. L'actualité récente outre-Rhin montre combien la question de la connotation des genres est prégnante et peut prendre un tour inattendu : le/la ministre de la famille allemand/e a ainsi suggéré que le mot Dieu de genre masculin («der Gott») glisse vers le neutre («das Gott») en guise de compromis entre genre masculin et féminin.

En espagnol, parmi les notions figurant au programme des langues vivantes du cycle terminal, celle des « Lieux et formes du pouvoir » pose la question du contre-pouvoir : comment limite-t-on le pouvoir ? Quelles sont ses résistances ? La lutte pour l'égalité et la liberté, et particulièrement la question de la parité et du droit de vote,

croise également « l'idée de progrès » qui est une autre notion de ce programme. L'aire hispanique, Espagne et Amérique, offre une diversité des situations des femmes dans la société au fil de l'Histoire, et les entrées culturelles sur ce thème sont innombrables.

Quelques orientations possibles à titre indicatif :

- l'exercice du pouvoir politique des femmes, leur rôle dans la construction des Etats libéraux (Isabelle de Castille, Eva Perón, Dolores Ibárruri dite la Pasionaria, P. Kirschner, Rigoberta Menchú...),
- les écrivaines romantiques et les premières féministes à partir des années 1880 (ex. : Emilia Pardo Bazán),
- les timides vagues de féminisme au XIX^{ème} siècle qui ont permis à des femmes d'accéder à des fonctions sociales encadrées (infirmières, institutrices...),
- le poids de la religion et son influence dans les pays catholiques (lente évolution des mœurs et de la sexualité des femmes). Des moralistes catholiques des XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles (piété et obéissance à l'homme supérieur : le prêtre, le père, l'époux, le fils) à la politique franquiste, à partir des années 40, qui a tenu les femmes à l'écart des évolutions de la modernité sociale du reste de l'Europe. La société machiste,
- le changement à partir des années 60 et surtout 70 avec l'ouverture de l'Université à un plus grand nombre de femmes, puis l'évolution spectaculaire des mœurs et de la sexualité à partir de la Transition (années 80).

2.2.8 Le genre, une valeur plastique

Le genre peut être abordé en arts plastiques par l'histoire de l'art, notamment à propos des stéréotypes affirmés de la beauté selon les époques. Il peut également se trouver au cœur de problématiques plastiques pures telles que l'hybridation, l'indifférenciation, le travestissement, la métamorphose, la monstruosité, ou encore l'exagération.

En classe de Première option facultative, le programme se construit autour de la question de la représentation qui est toujours abordée en relation avec les productions des élèves, et qui permet d'interroger :

- les procédés de représentation et leurs incidences : outils, moyens et techniques, médiums et matériaux utilisés ;
- les processus : le cheminement de l'idée à la réalisation, les opérations de mise en oeuvre, la prise en compte du temps et du hasard, la production finale) ;
- les codes : modèle, écart, ressemblance. C'est sur ce point que la question du féminin-masculin sera abordé, notamment concernant les codes sexués qui pourront être étudiés et exploitées, pour interroger plastiquement les représentations des corps extérieurs et de leurs apparences).

En classe de terminale option facultative, l'enseignement s'attache davantage à la problématique de la présentation. Dans le cadre d'une pratique réflexive, les élèves sont conduits à découvrir et exploiter les dispositifs et les stratégies conçus par les artistes pour donner à voir et ressentir leurs oeuvres et impliquer le spectateur. L'enseignement prend appui notamment sur les pratiques du XX^{ème} siècle, la « présentation » y occupant une place importante au point d'être parfois l'objet principal de certaines démarches de création : le corps comme élément performant, les autoportraits travestis, les brouillages de genres, etc...

En classe de Première et Terminale option spécialité, une culture artistique opérante, structurée et transférable se construit dans le cadre de la pratique artistique. En appui sur l'histoire de l'art, elle permet à l'élève d'établir des connexions entre les différentes sources des savoirs et de nourrir l'imaginaire. L'image constitue un lieu d'interrogation des pratiques artistiques au cours du temps, et plus particulièrement la photographie qui interroge les apparences et le genre (Claude Cahun, Pierre Molinier, Cindy Sherman, Ali madhavi..).

En première, la question du référent et les diverses façons et raisons de le figurer ou non est essentielle. Ainsi, dans le flux des images, distinguer le représentable de ce qui ne l'est pas, fantasmé ou non, est un axe de travail à privilégier.

La question des espaces qui détermine l'image et qui déterminent l'image est également abordée. Toute image est perçue dans un espace d'énonciation (page, mur...), et elle contient elle-même des espaces (point de vue, cadrage, etc). Il peut donc être question de la construction du genre grâce à son espace et à son mode de représentation.

En classe terminale, il s'agit d'appréhender les dynamiques qu'entretient la création avec les éléments concrets qui consacrent ses réalisations : rapports à l'actualité artistique et esthétique, rapports aux étapes de la reconnaissance, condition de sa réception sensible dans les espaces culturels les plus ouverts.

La pratique artistique peut ainsi être interrogée au regard des critères (de féminité- masculinité notamment) institués à différentes époques : être moderne ou antimoderne, en rupture ou dans une tradition (le post humain, les modifications corporelles, le bio art, etc.).

La partie du programme intitulée l'oeuvre, le monde est à aborder sous l'angle du dialogue de l'oeuvre avec la diversité des cultures. Le contexte mondialisé de l'appréhension de l'oeuvre met en tension la singularité culturelle qui préside à la création et la dimension globalisée des sensibilités qui lui assurent son existence. Le thème du genre illustre cette tension entre la dimension locale et mondiale de l'oeuvre, et permet d'en poser les enjeux éthiques et politiques. afin de développer l'ambition d'une pensée humaniste et de permettre l'exercice de la pensée critique et du discernement.. Les questions de sexes, de genres et d'identités sont à situer dans un environnement sociétal particulier, contraignant ou favorisant les expressions individuelles, et donnant sens à l'oeuvre.

2.2.9 Sciences de la vie et de la Terre (SVT) et éducation à la sexualité

Le lien entre les Sciences de la vie et de la Terre et l'éducation à la sexualité remonte aux prémices de la mise en place institutionnelle de cette éducation qualifiée de sexuelle dans un premier temps (circulaire du 23 juillet 1973 dite « Fontanet »). Il est question alors d'une information scientifique en cours obligatoire de biologie et d'une « éducation à la responsabilité sexuelle » dans le cadre de séances facultatives, sous l'autorité du chef d'établissement, avec autorisation des parents pour les plus jeunes.

En 1996 le ministère de l'éducation nationale adapte sa politique d'éducation aux réalités qu'impose l'épidémie du SIDA, après avoir enregistré les bilans des actions menées depuis 1986 indiquant les limites d'une éducation se traduisant essentiellement en un enseignement des seules connaissances scientifiques sur la maladie. L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité conduis les pouvoirs publics à enrichir l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. La démarche de l'éducation nationale est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques et légitimée par la protection des jeunes vis à vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.

Les programmes de collège en Sciences de la vie et de la Terre prennent en compte cette orientation dès 1997 en succédant à ceux définis en 1985, laissant le choix aux enseignants de traiter de « la transmission de la vie chez l'Homme » en classe de 5^{ème} et de 4^{ème}. L'étude des fonctions (dont celles relatives à la transmission de la vie chez l'Homme) est abordée notamment pour fonder une éducation à la santé. Le professeur, « selon l'âge, le degré de maturité et les attentes des élèves » étant invité à « prolonger, ou non, l'enseignement de la reproduction humaine par une information élémentaire, respectueuse de leur sensibilité sur la planification des naissances et sur les maladies sexuellement transmissibles ». Le professeur de SVT est également invité à collaborer, « autant que possible avec les personnels de santé » dans les séquences d'éducation à la sexualité prévues par la circulaire du 15 avril 1996 reconduite, après annulation, le 19 novembre 1998.

Pour autant, une étude en sciences de l'éducation (Recherche et Formation N°28, 1998) menée au cours de ces années sur les pratiques et les représentations des enseignants d'Education Physique et Sportive et de Sciences de la vie et de la Terre en termes de prévention à la santé constate la transmission préférentielle des connaissances scientifiques par les professeurs de SVT, « sans prise en compte des attentes des élèves ». Notant que « La prise en compte de la personne globale de l'élève, et la reconnaissance de sa capacité à construire lui-même ses réponses aux problèmes rencontrés semblent deux principes de prévention de la santé qui mériteraient d'être l'objet de réflexion et de formation chez les enseignants ».

Dans ce contexte d'engagement limité des enseignants dans l'éducation à la santé et à la sexualité, et la loi relative à l'interruption volontaire de grossesse (Journal officiel du 7 juillet 2001), prévoit une information et une éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupe d'âge homogène. La loi du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique entérine cette mesure. La circulaire du 17 février 2003, relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées la précise en lui donnant un objectif relevant non seulement de la transmission de connaissances biologiques et prophylactiques mais également de la prise en compte des dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. L'objectif est ainsi d'approcher, « dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales ».

Parallèlement à cette évolution de l'éducation à la sexualité la politique de l'éducation nationale à partir de la loi d'orientation de 1989 (confirmée en cela par la loi d'orientation sur l'Avenir de l'Ecole de 2005), invite à une prise en compte accrue de l'élève. Le référentiel du socle commun de connaissances et de compétences, en 2006, inscrit ainsi comme objectif de l'enseignement obligatoire de permettre aux élèves d'acquérir des compétences sociales et civiques ainsi que personnelles de développement de l'autonomie et de l'initiative. Les actions pilotées par les Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) – instances des EPLE dont les missions ont été portées à la hauteur d'un décret en 2008 – sont invitées à s'inscrire dans ce cadre (circulaire du 30 novembre 2006). Pour ce qui est du programme de Sciences de la vie et de la Terre revu en 2009 en cohérence avec le socle commun, il traite de la transmission de la vie chez l'Homme en lui assignant une contribution à l'éducation à la sexualité menée dans ce cadre des CESC.

Enfin, rappelons le dans les lycées, ce sont les programmes de Première, mis en œuvre à la rentrée 2010, qui envisagent pour la première fois dans le cadre du thème « Féminin, masculin » une éducation à la sexualité ouverte à la responsabilité et l'altérité. Une avancée éducative majeure tout comme l'est, au même moment, la prise en charge par les personnels de santé de l'éducation nationale (Article L534-1 et L4311-1 du code de l'éducation) de la contraception d'urgence des mineures.

Textes officiels

- Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973 relative à l'éducation à la responsabilité sexuelle
- Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 annulée et remplacée par la circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida
- Circulaire n°98-237 du 24 novembre 1998 relative aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège
- Bulletin officiel du 2 novembre 2000 relative à la mixité et à l'égalité à l'école, au collège et au lycée
- Bulletin officiel du 6 janvier 2000 relative à l'organisation des soins et des urgences dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement intégrant la contraception d'urgence
- Loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception
- Circulaire n° 2001-014 du 12 janvier 2001 relatives aux missions des infirmiers (ère)s de l'éducation nationale
- Circulaire n° 2003-027 DU 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges et lycées
- Circulaire n° 2003-210 du 1er décembre 2003 relative au programme quinquennal de prévention et d'éducation à la santé des élèves
- Article L312-16 du code de l'éducation relatif à l'obligation d'information et d'éducation à la sexualité à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupe d'âge homogène dans les écoles, les collèges et les lycées.
- Article D122-1 du code de l'éducation relatif au socle commun de connaissances et de compétences
- Circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006 relative au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)
- Circulaire n° 2006-204 du 11 décembre 2006 relative à l'installation des distributeurs automatiques de préservatifs dans les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels
- Convention interministérielle du 7 février 2013 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif
- Articles R 421-46 et 47 du code de l'éducation relatifs à la composition et aux missions du CESC
- Article L5134-1 du code de la santé publique relatif à la délivrance aux mineures des médicaments ayant pour but la contraception d'urgence.
- Décret n° 2012-35 du 10 janvier 2012 pris pour l'application des dispositions de l'article L. 4311-1 du code de la santé publique relatif au renouvellement des prescriptions datant de moins d'un an de médicaments contraceptifs oraux par les infirmier(è)s
- Décret n° 2012-883 du 17 juillet 2012 relatif à la dispensation supplémentaire de contraceptifs oraux par le pharmacien sur renouvellement de la prescription par l'infirmière, ou à son initiative

2.3 Une nouvelle dimension didactique et pédagogique ?

Afin de prendre en compte la complexité des questions liées à la sexualité, l'enseignement doit nécessairement s'inscrire dans l'interdisciplinarité et la transversalité. Au delà des savoirs biologiques qui lui sont liés, l'appropriation des enjeux éducatifs et anthropologiques de la sexualité par les élèves impose, de même, d'interroger les pratiques didactiques et pédagogiques afin de repérer celles d'entre elles les plus efficaces et les plus respectueuses des cultures de chacun.

La complexité de la problématique – au sens d'interdépendance entre les domaines de connaissances - ne pourra être perçue et maîtrisée par les élèves qu'à condition que chaque champ disciplinaire soit interrogé afin de participer à la construction d'un savoir collectivement établi, contributions articulées et non juxtaposées. Au regard de cette complexité et des enjeux psychosociaux particulièrement sensibles de la question de la sexualité, l'approche pédagogique pourra s'inspirer avec profit de l'enseignement des questions vives et des controverses.

2.3.1 Concevoir une problématisation ouverte à la coopération

D'un point de vue didactique, plusieurs aspects sont à prendre en compte :

- identifier la diversité des savoirs liée à la problématique de la sexualité, au-delà des seuls savoirs scientifiques relevant des contenus conceptuels des programmes. Ces savoirs concernent ceux relevant d'autres champs disciplinaires (sociologie, histoire...). Ils concernent également les savoirs sociaux des élèves du groupe, en vue d'une prise en compte de leur relation avec les savoirs scolaires scientifiques,
- construire un cadre didactique afin d'être en capacité professionnelle de proposer aux élèves un contrat clair d'engagement dans l'étude d'une problématique sensible. Si l'on définit la sexualité comme l'ensemble des mécanismes et de comportements favorisant la reproduction mais également le bien-être des individus dans ses dimensions du plaisir et du vivre-ensemble, il est important de repérer les questions que l'élève doit résoudre pour accéder à cette compréhension. Cette prise en charge suppose préalablement, d'un point de vue didactique, de repérer les démarches épistémologiques susceptibles d'être mises en jeu pour répondre de façon argumentée à ces questions. C'est ainsi que peut se construire sous la forme d'une carte heuristique un ensemble de possibles, contraint de façon anthropologique et épistémologique, envisageable pour une problématisation coopérative,
- une fois identifiées et formulées, ces questions pourront être prises en charge par les disciplines selon leur compétences : le professeur de SVT accompagnera la résolution de questions de nature biologique, le professeur d'ECJS, des SES ou de philosophie celles de nature davantage historique, sociologique, anthropologique ou éthique.

2.3.2 Conduire de façon coopérative la problématisation envisagée

Ce cadre didactique élaboré avec un souci anthropologique et épistémologique permettant la prise en compte de la relation des élèves aux savoirs scolaires à transmettre, il s'agira de le mettre en jeu pédagogiquement. Au-delà des organisations plus ou moins favorables aux appropriations des enjeux et des notions (cf § 4), l'objectif est bien de favoriser une communication favorisant l'exploration de la problématique de la sexualité dans une dynamique de confrontation d'idées et de paroles d'élèves.

Cette exploration - qualifiée d'investigation en sciences - engage une posture professionnelle spécifique de l'enseignant qu'il est nécessaire de développer : celle d'un organisateur et d'un animateur expert des savoirs à transmettre et du questionnement établi préalablement dans le cadre didactique retenu ; celle d'un accompagnateur bienveillant, exigeant et garant de la transmission de savoirs psycho-sociologiquement sensibles.

2.3.3 Des questions touchant à l'intimité pour les élèves comme pour les adultes.

Le nouveau programme nous donne l'occasion de rappeler que « si l'identité sexuelle et les rôles sexuels avec leurs stéréotypes appartiennent à la sphère publique, l'orientation sexuelle relève quant à elle de la sphère privée ».

Cette question de la sexualité renvoie, immanquablement, à l'intime relevant de la sphère privée. Celle de l'élève comme celle du professeur. Par pudeur, par gêne, par crainte de débordements lors de débats en classe ou

encore par convictions personnelles, il serait tentant de se réfugier derrière l'argument de la sphère privée pour éluder les difficultés éventuelles et finalement se cantonner aux questions exclusivement biologiques.

Pourtant, la question de la sexualité humaine est nécessairement intime. Anthropologiquement, elle ne relève d'aucun apprentissage transmis. Chaque être humain est un sujet qui découvre seul et avec l'autre la relation sexuelle, l'accouplement, le plaisir. Cette découverte, en ce qu'elle est constitutive de chacun, doit donc être respectée, protégée mais également reconnue afin qu'elle puisse se construire librement. Malgré son intimité, elle ne peut donc être ignorée.

Parallèlement, l'évolution de notre société rend nécessaire la redéfinition des contours de l'intimité, surtout pour des adolescents qui étalent leur vie privée sur les réseaux sociaux. A cette occasion on pourra définir comme « intimes » des faits personnels qu'on ne souhaite pas divulguer par discrétion, par soucis de neutralité, par prudence et pour protéger ses intérêts. En France, l'article 9 du code civil protège la vie privée du citoyen : « Chacun a droit au respect de sa vie privée ».

On pourra également développer les pratiques pédagogiques (cf § 4) favorisant cette prise en compte de l'intime indispensable à chacun pour construire sa propre sexualité. Problématisation coopérative, écoute, respect, droit de ne rien dire, refus de tout jugement, confidentialité... sont des modalités à retenir qui permettent de surcroît à chacun de conforter et de structurer son savoir sur la sexualité.

Le respect de la vie privée est nécessaire pour garantir la liberté de chaque citoyen, condition de son émancipation personnelle et collective loin de tout choix déterminé. La question n'est donc pas de connaître le contenu de la sphère privée d'autrui mais d'en respecter son existence. Ainsi, l'enseignant n'a pas à craindre d'être atteint dans son intimité en évoquant ce sujet de la sexualité, sa mission est simplement de montrer que certaines questions sont intrusives et ne respectent pas la vie privée et donc la liberté individuelle. Traiter de la sexualité à l'Ecole est alors faire œuvre d'éducation à la laïcité.

2.4 Des ressources

Sur l'éducation à la sexualité

COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe et ROZIER Claude : *Education à la sexualité au collège et au lycée*. Grenoble : Sceren CRDP de l'académie de Grenoble, 2010

DGESCO : *Education à la sexualité, supports pédagogiques, guide du formateur*, 2004-2008
<http://eduscol.education.fr/cid46850/ressources-nationales.html>

DGESCO : *Education à la sexualité, supports pédagogiques, guide d'intervention dans les collèges et les lycées*, 2008
<http://eduscol.education.fr/cid46850/ressources-nationales.html>

DGESCO : *L'éducation aux comportements responsables au collège et au lycée*, 2006
<http://eduscol.education.fr/cid46850/ressources-nationales.html>

Sur la dimension didactique et pédagogique

LEGARDEZ Alain, SIMMONEAUX Laurence. *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, 2006.

ALBE Virginie. L'enseignement de controverses scientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires in *Revue Education et didactique*, Vol 3, n°1

ALBE Virginie. ORANGE, Christian. Dossier Sciences des scientifiques et sciences scolaires in *Revue Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, n°2

ORANGE Christian. *Enseigner les sciences, Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Paris : De Boeck, 2012

- CHARLOT Bernard. *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997.
- PERRENOUD Philippe. *Quand l'Ecole prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF, 2011.

3. Les connaissances mises en jeu : biologie, éthologie, anthropologie et sciences humaines

3.1 Les apports des faits biologiques, éthologiques et anthropologiques à la compréhension de la sexualité

L'approche scientifique et naturaliste s'appuyant sur la neutralité des faits biologiques, éthologiques et anthropologiques permet d'éclairer dans une conception intriquée de l'homme, de l'animal, de la nature et de la culture, les origines de la sexualité humaine. Cette sexualité peut être définie comme l'ensemble des comportements favorisant ou non la reproduction entre des individus d'une même espèce. Elle s'ancre dans l'existence de sexes ayant pour fonction la transmission du patrimoine génétique de deux organismes de la même espèce, à l'origine d'individus à la fois différents et ressemblants.

Cette transmission est à la source même de l'évolution, fondée à la fois sur des supports de nature et de culture, dont le sexe et la sexualité sont des héritiers.

Ce sont donc bien les éléments de cette intrication qu'enregistre l'évolution de la sexualité, et en particulier la sexualité humaine, qu'il nous faut éclairer afin de nous interroger sur le « féminin-masculin » munis de connaissances scientifiques solides.

3.1.1 Approche évolutionniste de la sexualité humaine

Si la très grande majorité des êtres vivants se reproduit de façon asexuée, la très grande majorité des êtres pluricellulaires se reproduit quant à elle de façon sexuée. Les animaux que nous sommes ainsi que nos plus proches parents évolutifs y recourent.

En observant la diversité des animaux, on constate que la reproduction sexuée caractérise essentiellement ceux vivant dans un environnement compétitif. Cette modalité de reproduction favorise, selon Pascal Picq, « la diffusion et la fixation des caractères avantageux qui ont un support héréditaire : gènes ou combinaisons de gènes ». Créant du nouveau, la reproduction sexuée le soumet à la sélection naturelle - autrement dit à un succès reproducteur différent d'un individu à l'autre -, que la dérive génétique fixera ou non en qualité de populations, prémices des espèces.

La sexualité est donc le comportement qui contribue à cet échange de patrimoine génétique et à la création de nouveauté. De façon très générale, la tendance évolutive est marquée selon Pascal Picq à la fois par « des femelles produisant de moins en moins d'ovules et par le rapprochement des corps jusqu'à la copulation pour dispenser les spermatozoïdes au plus près d'un ou des ovules ». La sexualité humaine s'inscrit dans cette tendance.

Le peu d'ovules produit est corrélé, de la part de ces animaux, au développement d'une stratégie reproductrice adaptée préservant la pérennité de la descendance. La sélection sexuelle relève d'une telle stratégie. La sélection sexuelle a été exposée par Darwin dès 1871 dans son ouvrage « La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe », dans lequel il décrit la diversité des processus conduisant des individus de sexes différents à s'accoupler. Ces processus relèvent soit de compétitions intrasexuelles (entre les membres du même sexe), soit de compétitions intersexuelles (entre les membres de sexes opposés) basées chacune sur des stratégies de séduction, de compréhension et de sélection.

L'origine de la sexualité humaine ne relève ainsi d'aucune naturalisation stricto-sensu. Les comportements des espèces animales et en particulier les interrelations entre-elles découlent, tout comme les dimensions anatomiques, d'une évolution bien hasardeuse. Toutefois, bien que résultant du hasard, la filiation de cette sexualité peut être recherchée et identifiée. A condition toutefois d'appliquer la méthodologie phylogénétique avec rigueur et doute, en appui sur deux types d'observations ; d'une part des faits éthologiques et anatomiques recueillis auprès des individus et des populations du groupe des simiens (singes) dont fait partie l'homme ; d'autre part des faits anthropologiques.

C'est ainsi qu'est étudiée la distribution des caractères anatomiques et comportementaux au sein des espèces dans un cadre phylogénétique définissant les relations de parenté entre les espèces les plus proches. Pour ce qui nous concerne, il s'agit des hommes et des grands singes, soit les hominoïdes actuels ou fossiles (actuels : Gibbon, Orang-Outang, Gorille, Chimpanzé, Bonobo, Homme ; fossiles : les australopithèques, les espèces du genre Homo). L'application du principe de parcimonie selon lequel la présence d'un caractère évolué au sein de deux espèces sœurs (ex : chimpanzé et homme) permet de déduire l'existence de ce caractère également chez leur ancêtre commun. Un scénario de l'évolution de la sexualité peut être ainsi élaboré puis étendu à la lignée humaine, aux australopithèques et aux individus du genre Homo, en appui sur les connaissances paléanthropologiques et préhistoriques.

Il résulte de cette approche une identification de plus en plus fine de ce l'on peut avancer comme hypothèse sur l'origine de la sexualité humaine en prenant en compte la diversité des observables : anatomiques, ontogéniques, hédoniques, comportementaux et sociaux. Cette origine évolutive apparaît alors comme une véritable « coévolution faite d'interactions entre le biologique et le culturel » selon les propos de Pascal Picq, paléanthropologue ; notre sexualité actuelle pouvant trouver, selon une hypothèse couramment retenue, ses prémices chez Homo ergaster (1,5 million d'années environ) en relation avec leurs adaptations socio-écologiques liées à une bipédie affirmée et un encéphale développé témoignant d'une capacité de communication élaborée en relation avec leurs innovations technologiques (outils), sociales (techniques de chasse et abri) et culturelles (qualité esthétique des outils, feu domestiqué).

Reste à interroger l'origine de l'érotisation exacerbée des corps et de la sexualité. Probablement une caractéristique propre à Homo sapiens dont les représentations de Lascaux (17 000 ans) pourraient être un premier indice. Bien que ne pouvant tester cette hypothèse à la manière des sciences dites dures, les sciences humaines apportent des éléments de compréhension pour le plus grand profit d'une histoire évolutive enfin débarrassée de la césure nature/culture.

3.1.2. Le biologique à l'origine de différenciations individuelles divergentes et complexes

Définissant la sélection naturelle et sexuelle comme des modalités permettant le succès reproducteur différentiel des individus, nous acceptons comme présupposé la différenciation de ces individus dont nous avons vu comment les dimensions biologiques et culturelles de façon intriquée y présidaient. Cette intrication nécessite, pour mieux la comprendre, de savoir comment chacun des paramètres en cause est susceptible d'intervenir.

L'étude des sexes, moyens par lesquels un être vivant - en l'occurrence ici un individu de l'espèce humaine - transmet son patrimoine génétique, offre sur ce point un éclairage intéressant en se penchant sur son ontogénèse intégrant la fabrication des gamètes à l'origine des individus.

L'observation des individus de l'espèce humaine permet à l'évidence de distinguer ce que nous qualifierons de deux phénotypes distincts : le phénotype mâle et le phénotype femelle. Chacun de ces phénotypes étant qualifiable par les attributs anatomiques lui revenant en propre mais également des caractéristiques physiologiques souvent liées à ces attributs. La constance de ces caractères au cours des générations invite à penser une commande génétique universelle au-delà des différences inscrites dans cette unité.

Les observations biologiques du vivant menées à différentes échelles et statistiquement irréfutables permettent ainsi d'établir une histoire ontogénique de ce sexe phénotypique mature (susceptible de permettre la reproduction) basée sur l'existence d'un sexe chromosomique (XX chez la femme, XY chez l'homme) établi à la fécondation des gamètes, d'un sexe gonadique (ovaire chez la femme, testicule chez l'homme) établi pendant la vie fœtale, et enfin d'un sexe phénotypique immature jusqu'à la puberté.

Cette histoire ontogénique basée sur l'observation appelle en sciences une explication qui au regard de sa généralité convoque inmanquablement les mécanismes génétiques et physiologiques classiques. Des études portant sur des anomalies* biologiques (Canguilhem) et des modèles expérimentaux** permettront de les découvrir. Dans un rapide survol, cette histoire ontogénique met ainsi en jeu :

- des mécanismes chromosomiques de brassages de l'information génétique transmise par les gamètes lors de leur formation puis de leur rencontre initiant ainsi la différenciation de sexes génétiques,

Référence :

PICQ Pascal, SERRES Michel, DIDIER Jean-Vincent, *Qu'est ce que l'humain*. Paris : Le Pommier/La cité des Sciences, 2003

- des mécanismes de différenciation des sexes gonadiques à partir de situations bi-potentielles puis de différenciation phénotypique immature et enfin mature en appui sur des interactions moléculaires incluant la communication hormonale.

Devenir mâle ou femelle résulte donc de constructions ontogéniques divergentes et complexes pour l'un comme pour l'autre des sexes. Une évidence que la biologie et tout particulièrement la cytogénétique de la fin du 20^{ème} siècle ont souvent occultée, influencées qu'elles étaient par les traditions de la plupart des cultures humaines qui considèrent le mâle comme source exclusive du vivant, de ses caractéristiques, de l'éclosion des potentialités féminines et in fine du plaisir de ses partenaires.

*Anomalies

- Anomalies chromosomiques (syndrome de Klinefelter XXY, de Turner XO, triple X, double Y, ...). L'étude de ces anomalies en classe permet de démontrer l'effet dominant du Y.
- Anomalies génétiques (hommes XX et femmes XY)
- Anomalies anatomiques chez l'homme masculin : l'individu est XY et a des testicules, mais le tractus génital et les organes génitaux externes sont incomplètement masculinisés
- Anomalies anatomiques chez la femme : pseudohermaphrodisme féminin : l'individu est XX et a des ovaires, mais le tractus génital et les organes génitaux externes sont plus ou moins masculinisés à la naissance.

**Observations et expériences de Lillie (1916) de Jost (1947) et de Josso (1984).

A propos du terme « anomalie »

Au sens général l'anomalie désigne une irrégularité, un écart à une règle, à une norme.

Toute théorie est construite en référence à des faits observables, statistiquement récurrents et donc prévisibles. L'anomalie correspond donc à une exception, à un fait qu'une théorie n'englobe pas, qui sort de l'écart-type, et qui n'est donc pas explicable. Cependant un fait rare, exceptionnel ne reste pas pour autant inexplicable à jamais. Les progrès scientifiques amènent à corriger des théories afin qu'elles puissent expliquer les faits, quelle que soit leur fréquence d'observation. En ce sens, il n'y a alors plus de norme explicative, et la norme ici n'est que statistique. Mais alors, convient-il de continuer à désigner un fait statistiquement rare, mais explicable, comme une anomalie ? Faut-il encore désigner comme « anomalie » les cas d'hermaphrodisme, les cas de trisomie ou monosomie X ?

Poussons plus loin la réflexion et posons-nous la question : - pourquoi les faits biologiques que j'observe répondent-ils à une loi binomiale où leur fréquence est d'autant plus grande qu'ils se rapprochent de la norme ? - C'est qu'en biologie les faits du vivant répondent à une pression sélective. Les contraintes du milieu sélectionnent des individus dont les caractères leur confèrent les meilleures chances de reproduction et de survie. Ce tri amène statistiquement à conserver d'autant mieux le caractère que celui-ci s'approche d'un archétype, d'une structure idéale, normative, propice à la reproduction et à la survie.

Vu ainsi, un caractère déviant de la moyenne pourrait-être perçu comme une anomalie au sens où il apporte un désavantage sélectif. Il en va ainsi de l'hermaphrodisme, des trisomies (source de stérilité) comme de toute autre maladie génétique.

Or, les contraintes du milieu varient dans le temps et l'espace. Un caractère autrefois délétère peut s'avérer avantageux suite à un changement de milieu (ex : Phalène du bouleau / pollution). On voit même certaines maladies (drépanocytose) conférer une résistance accrue à des parasites (plasmodium).

Ainsi, le caractère et le milieu ne peuvent être dits normaux s'ils sont pris séparément. C'est seulement leur relation qui les rend normaux. Un caractère est normal dans un milieu donné pour autant qu'il est la solution morphologique et fonctionnelle répondant à toutes les exigences de ce milieu.

Par conséquent, un caractère rare, entraînant parfois une pathologie, doit être compris non pas comme une anomalie, une absence de normes biologiques mais comme un autre normal.

On peut dire pour conclure qu'il n'y a pas d'anomalie, mais des variants, plus ou moins adaptés à des conditions du milieu, elles mêmes variables dans le temps et l'espace. Les cas d'hermaphrodisme sont des variants de sexes, au même titre que masculin et féminin.

NB : Le vocabulaire utilisé au cours de l'histoire marque les générations, d'autant plus qu'il apporte des réponses rassurantes. La norme est rassurante, surtout lorsqu'on s'y inscrit ! Il est difficile dans ces conditions d'entrevoir les autres façons de penser. Mais c'est un effort à fournir pour garantir le respect des différences.

Références :

CANGUILHEM,
Georges. *La conception de la vie*
<http://infodoc.inserm.fr/ethique/cours.nsf/bccd132de8453295c125685b004bb3a8/f5f4fdff0e0976f4c125685f004579e8?opendocument>

CANGUILHEM
Georges, *Le normal et le pathologique*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 2009

3.1.3. La plasticité biologique, support d'options culturelles autour de la sexualité

La biologie a été et est encore utilisée pour étayer des différences de nature entre femmes et hommes. La recherche de différences cérébrales fait ainsi l'objet de travaux réguliers visant à prouver que par nature, certaines activités correspondraient mieux aux femmes ou aux hommes en raison d'une morphologie et d'une organisation cérébrale différentes : taille du cerveau, performances différentes en sciences et mathématiques, etc. Ces études présentent de nombreuses insuffisances et biais méthodologiques (faibles effectifs, biais de mesure, survalorisation des travaux montrant des différences par rapport à ceux montrant qu'il n'y en pas, etc.).

Lorsque des différences sont observées, elles résultent du contexte et de l'apprentissage. Toute pratique régulière d'une activité développe en effet le nombre de connexions neuronales et modifie ainsi l'épaisseur des zones corticales afférentes. Ces évolutions sont réversibles lorsque l'activité n'est plus pratiquée. La dimension culturelle est ainsi, comme nous l'avons vu, pleinement intriquée avec la dimension biologique dans les mécanismes et les comportements propres à la sexualité dont ceux renvoyant au désir et au plaisir.

Le désir lié à l'érotisation des corps comme le plaisir lié à leur engagement dans la relation sexuelle sont en effet partie prenante de cette sexualité qui assume, outre la fonction de reproduction, celle de « la construction d'un lien érotique, charnel, sensuel et affectif entre deux partenaires » (Pascal Picq) de l'espèce humaine. Ces liens entre partenaires sont également identifiés entre les grands singes, indices alors d'une capacité cognitive à se représenter l'autre en particulier dans des préliminaires sexuels incluant la dimension plaisir.

Le support de ce plaisir est classiquement appelé « système de récompense », en lien avec des expérimentations menées sur des rats dans une situation de stimulations de zones corticales spécifiques, en fonction de la réussite à des exercices souhaités par l'expérimentateur. Stimulations les engageant à poursuivre la réussite de leurs actions (expériences de Olds et Milner, 1952 et de Talwar et Xu, 2002/2004).

Le circuit de la récompense oriente ainsi certains comportements. Il est complexe, mais comporte un « maillon central » qui joue un rôle essentiel : il s'agit des connexions nerveuses qui relie deux petits groupes de neurones particuliers, l'un situé dans l'Aire Tegmentale Ventrale (ATV) et l'autre dans le Noyau Accumbens (NA) via des neurones dopaminergiques. Le pénis comme le clitoris, avec la richesse de leurs terminaisons nerveuses réceptrices, en sont des composants périphériques majeurs.

Le biologique est ainsi le support d'une sexualité tournée vers une reproduction rendue aléatoire par l'ovulation cachée chez la femme, à laquelle peut être lié un état d'œstrus permanent selon Desmond Morris (Le singe nu). Il est également à la base de la stabilisation de liens affectifs, amoureux, consentie et exclusifs tout comme, paradoxalement, d'initiation et d'incitation de désir d'autres partenaires.

3.1.4 L'évolution du discours scientifique sur la sexualité

Les historiens ont montré que l'argument de la nature, basé notamment sur le discours biologique et médical, développé à partir du 18^{ème} siècle est mobilisé pour justifier à travers les siècles la tutelle masculine. Les différences entre les sexes sont d'abord cherchées à travers les mesures physiques du crâne et du cerveau (qui trouvent une certaine survivance aujourd'hui à l'époque de l'IRM), comme celles menées par le neuroanatomiste français Paul Broca. L'objectif est d'établir, par des arguments en apparence rationnels, une échelle de valeur entre les sexes, comme d'ailleurs entre les classes sociales, ou ce qui est alors appelé les races...

L'historien américain T. Laqueur a d'autre part démontré la construction sociale du sexe, dans ses dimensions biologiques : le social transforme le sexe en genre mais les définitions du genre affectent également la perception que nous avons du sexe dans sa matérialité anatomique.

C'est le *one sex model*, le modèle unisexe qui a dominé la pensée jusqu'au 18^{ème} siècle : il était alors acquis que les femmes avaient les mêmes organes génitaux que les hommes, mais à l'intérieur et non à l'extérieur du corps (pénis/vagin, prépuce/lèvres, testicules/ovaires, scrotum/utérus, le clitoris est absent...). Le sexe, ou le corps, était une donnée secondaire alors que la catégorie culturelle était centrale : être un homme ou être une femme signifiait d'abord bénéficier d'un rang, d'une place dans la société, même si le modèle unisexe restait hiérarchisé.

Références :

Expériences de Olds et Milner, 1952 et de Talwar et Xu, 2002/2004, cf Bases biologiques du plaisir et systèmes de récompense, site SVT de l'académie de Versailles.
<http://www.svt.ac-versailles.fr/spip.php?article591>

Car si les différences ne sont pas de nature, elles sont de degré : la femme est jaugée au regard de l'idéal masculin et lui est subordonné ; elle est un « moindre mâle ». Comme l'émission de « semences » mâles (actives et chaudes) et femelles (passives et froides) est associée à la jouissance, le plaisir féminin est une condition de la fécondation.

À la fin du XVIII^{ème} siècle, de nouvelles découvertes biologiques, portées par un contexte où les femmes accèdent à des nouveaux rôles sociaux (même si toujours subordonnés) déplaçant les frontières de genre, prouvent la distinction entre les sexes. Les différences physiques fondent alors les distinctions morales : c'est d'abord dans leurs corps qu'hommes et femmes diffèrent ; corps qui devient central et dont les significations culturelles sont adjacentes : l'utérus et les ovaires de la femme la consacrent dans ses fonctions maternelles et ses droits différents. Ce que démontre T. Laqueur, c'est que le social transforme le sexe en genre et que les définitions du genre affectent la perception que nous avons du sexe, jusque dans sa matérialité anatomique. « Tout ce qu'on peut vouloir dire sur le sexe [...] contient déjà une affirmation sur le genre. »

Il faut probablement attendre la fin du XX^{ème} siècle pour commencer à sortir scientifiquement de cette impasse devenue progressivement idéologique d'une domination masculine légitimée par des faits de nature. En effet les philosophes, comme les anthropologues aussi renommée que Françoise Héritier partent du postulat selon lequel la domination masculine repose en partie sur la plus forte corpulence biologiques des hommes. Ils font ainsi l'impasse sur la dimension « évolution » de la sexualité marquée par l'existence de compétitions intra et intersexuelles dont ont fait l'objet les mâles aboutissant à ce dimorphisme sexuel de corpulence. La clef de cette sortie va être donnée en 1991 par F. Szalay et R. Costello, et par des anthropologues et primatologues américaines formées dans le cadre des « genders studies » dont Shirley Strum en convoquant la méthodologie de l'identification des liens évolutifs de parentés. À la base de cette approche qualifiée de phylogénétique : l'observation, qui concerne à la fois les restes des formes fossiles et le réel actuel dans leurs dimensions moléculaires, anatomiques, physiologiques éthologiques et anthropologiques étudiées séparément ou dans leurs corrélations.

En France, depuis le début des années 2000, Pascal Picq, paléanthropologue, Pierre-Henri Gouyon, généticien spécialisé en sciences de l'évolution, Guillaume Lecointre, zoologiste et systématicien ont contribué fortement à la diffusion de cette systématisation phylogénétique, permettant son inscription dans l'enseignement secondaire, ouvrant ainsi la voie à une vision non anthropocentrique du classement des espèces et non masculino-centrée des différences biologiques entre l'homme et la femme.

3.1.5. Des ressources sur les connaissances mises en jeu

A consulter :

DETREZ Christine. *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil, 2007.

http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/egalite_fille_garcon/

PERROT Michelle. *Mon histoire des femmes*. Paris : Seuil, 2006 (un chapitre sur le corps)

WELZER-LANG Daniel, JACKSON, David. *Violence et masculinité*. Toulouse : Imprimerie 34, 1998.

http://media.education.gouv.fr/file/special_8_men/01/2/SVT_S_197012.pdf

VIDAL Catherine, BENOIT-BROWAEYS, Dorothée. *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin, 2005.

VIDAL Catherine. *Féminin-Masculin, mythes et idéologie*. Paris : Belin, 2006.

Vidéos en ligne sur les conférences de Catherine Vidal, par exemple :

<http://www.youtube.com/watch?v=OgM4um9Vvb8>

PICQ Pascal, BRENOT Philippe, *Le sexe, l'homme et l'évolution*. Paris : Odile Jacob, 2009

DIAMOND Jared, *Pourquoi l'amour est un plaisir*. Paris : Gallimard, 1997

MORRIS Desmond, *Le singe nu*, Le livre de poche. Paris : 1971

GOUYON, Pierre-Henri (dir). *Aux origines de la sexualité*. Paris : Fayard, 2009

GOUYON, Pierre-Henri. *La biodiversité dans sa perspective historique*

<http://www.inra.fr/dpenv/gouyoc23.htm>

Des photographies illustrant la différenciation sexuelle pendant la vie embryonnaire :

<http://alomere.monbebeblog.com/1837734/Formation-des-organes-genitaux-chez-le-foetus/>

<http://fiv-icsi-bebe.skyrock.com/44.html>

<http://www.sciencephoto.com/media/314195/enlarge>

Références :

LAQUEUR Thomas.
La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident. Paris : Gallimard, 1992.

SZALAY Frérérick. et COSTELLO Dennis.
Evolution of permanent oestrus displays in hominids, *Journal of human evolution*, 1991

STRUM Shiley.
Presque humain, voyage chez les babouins. Paris : Eshel, 1990

3.2 Les apports des sciences humaines à la compréhension de la sexualité

Les sciences sociales ont montré que tout groupe social fabrique des critères de distinction, le plus souvent en se basant sur des particularités biologiques. Les singularités du corps, et des organes sexuels en particulier – le sexe –, sont la source de couples d'oppositions entre féminin et masculin, dont l'une des premières finalités est l'organisation du social sur une base hiérarchique – le genre – et ce notamment en lien avec la question de la reproduction. Les différences sexuées, « naturelles » sont alors l'argument de l'inégalité, chaque donnée biologique pouvant être lue comme signe d'infériorité.

L'ensemble de ces sciences sociales, en abandonnant le présupposé de l'ancrage dans le biologique, ouvre une démarche qui remet en question ce que l'on tient pour acquis, à savoir la division du monde selon le masculin et le féminin, autour de l'existence de deux sexes anatomiques. D'une part, parce que la vision que la société a du corps (y compris dans ses expressions scientifiques) est soumise aux rapports sociaux de sexe. Et d'autre part, car la pluralité des expériences de genre n'est pas réductible à une catégorisation binaire du sexe.

3.2.1 Des concepts indispensables pour aborder la dimension sociale de la sexualité

Le genre

Le genre est un concept qui désigne la construction sociale des catégories de sexe. Toutes les sociétés sont organisées autour de catégories de sexe. Ces catégories sont variables selon les lieux et les époques, mais elles ont en commun :

- d'assigner les individus membres de la société à une catégorie (on est une femme ou un homme)
- de définir des attributs associés à chaque catégorie (ce qui est considéré comme féminin ou masculin)
- d'accorder une valeur différente à chaque catégorie (les objets ou les activités catégorisés comme féminin ou masculin n'ont pas la même valeur)
- de structurer un rapport inégalitaire de pouvoir et de domination entre les catégories de sexe ainsi construites, le masculin étant dominant par rapport au féminin
- de « naturaliser » ou d'« essentialiser » les différences sociales ainsi construites en justifiant ces différences par un état de nature (les femmes sont plus douées pour telle catégorie d'activités, les hommes pour telle autre).

Le concept de genre est originaire des Etats-Unis où à partir des années 70, des chercheurs de différentes disciplines se sont attachés à montrer comment se construisait, dans leur propre domaine, cette différenciation sociale, et à identifier les effets qu'elle produisait. Ces travaux de recherche sont désignés sous le terme « étude de genre » ou « gender studies ».

Le concept de genre adopté aujourd'hui en France, est hérité des recherches anglo-saxonnes, et s'adjoint au concept de rapports sociaux de sexe initialement développé en France.

Les études de genre s'intéressent notamment aux processus suivants :

- comment l'assignation à un sexe donné est-elle réalisée ? Comment chez l'humain le mâle et la femelle deviennent-ils garçon, fille, puis homme et femme ? Quels rôles jouent la famille, l'école, le travail, les pairs, etc. dans ce processus de différenciation ? A quoi s'expose celui ou celle qui transgresse ?
- quels sont les attributs de chaque sexe ? Ces attributs sont-ils les mêmes selon les sociétés ?
- quelle est la valeur de ces attributs ? Quels sont ceux qui sont les plus distinctifs ? Quels sont leurs enjeux sociaux ?
- quelles sont les inégalités entre filles et garçons, puis femmes et hommes ? Quels sont leurs effets directs et indirects, à court ou long terme ?
- comment ces différences construites apparaissent-elles comme des faits de nature ? Quel rôle jouent la recherche et l'enseignement dans la production et la reproduction de cette naturalisation ?
- quel rôle la sexualité joue-t-elle dans l'assignation à la catégorie sexuée ?

Il n'y a donc pas de « théorie du genre » qui prônerait un modèle social ou un type de sexualité. Le genre est un concept qui interroge l'organisation de la société dans tous les domaines, puisque toutes les activités sociales sont « genrées », c'est-à-dire structurées autour de catégories de sexe différenciées, y compris la sexualité.

Références :

GUIONNET Christine,
NEVEU Erik. *Féminin/
Masculin. Sociologie
du genre*. Paris :
Armand Colin, 2004.

Les rapports sociaux de sexe

Le concept de « rapports sociaux » désigne les relations qu'entretiennent des groupes sociaux composés autour d'un critère donné. On peut ainsi s'intéresser aux rapports sociaux de classe, d'origine, d'âge ...ou de sexe.

Le concept de rapport social de sexe exprime l'idée que les groupes sexués ne sont pas le produit de destins biologiques mais qu'ils se construisent socialement par tension, opposition, antagonisme, autour d'un enjeu.

Le concept de rapport social de sexe exprime également l'idée d'un processus producteur d'inégalités et de relations de domination.

Les rapports sociaux s'inscrivent dans les comportements (dont la sexualité) mais aussi dans des institutions et législations (le couple, la famille, la filiation, le code civil...) qui ont pour fonction de légitimer en l'état le rapport de force entre les deux groupes. Les rapports sociaux sont toujours associés à des représentations qui « justifient » le pouvoir ou son absence.

L'idéologie naturaliste, qui s'attache à considérer les différences comme naturelles et non pas comme le résultat d'une organisation sociale, occupe ici une place centrale, car elle légitime les rapports sociaux de sexe en les inscrivant dans une nature biologique, qui est pourtant elle-même une construction sociale. Cette idéologie est de l'ordre de la conscience sociale, collective et individuelle, et est, jusqu'à un certain point, partagée par les membres de la société.

Les concepts de genre et de rapports sociaux de sexe sont encore abondamment discutés. Mais tous deux se sont constitués, dans les sciences humaines, pour empêcher la réduction des différences homme-femme au sexe anatomique, biologique. Ils questionnent le masculin et le féminin, les processus relationnels, sociaux qui les définissent.

Masculinité, féminité et virilité

En sciences sociales, masculinité et féminité désignent les caractéristiques et les qualités attribuées socialement et culturellement aux hommes et aux femmes.

La dimension relationnelle des définitions est centrale, la construction sociale de l'un ne se comprenant qu'en référence à l'autre. Ce sont les rapports sociaux de sexe, marqués par la domination, qui déterminent ce qui est considéré comme "normal" – et souvent interprété comme "naturel" – pour les femmes et les hommes.

C'est en rapport avec la sexualité que le masculin et le féminin se définissent : l'identité masculine est alors associée au fait de dominer et posséder, tandis que l'identité féminine au fait d'être docile et soumise.

La virilité est l'expression collective et individualisée de la domination masculine. Selon le Dictionnaire critique du féminisme elle « revêt un double sens :

1) les attributs sociaux associés aux hommes, et au masculin : la force, le courage, la capacité à se battre, le « droit » à la violence et aux privilèges associés à la domination de celles, et de ceux, qui ne sont pas, et ne peuvent pas, être virils : femmes, enfants...

2) la forme érectile et pénétrante de la sexualité masculine ». Il n'est pas ici simplement question de ce qui est propre aux hommes mais du caractère dominant qui y est associé.

« La virilité dans les deux acceptions du terme, est apprise et imposée aux garçons par le groupe des hommes au cours de leur socialisation pour qu'ils se distinguent hiérarchiquement des femmes ». Elle constitue un attribut central des hommes, des garçons, dans leur rapport au monde, aux femmes et aux hommes.

3.2.2 Un questionnement de l'anthropologie sociale : la sexualité au cœur des sociétés

Selon F Héritier, il existe un ancrage symbolique profond et insoupçonné, mais pourtant mis en pratique par tous à travers l'ensemble des sociétés : la valence différentielle des sexes. Cette valence différentielle exprime un rapport hiérarchique entre le masculin et le féminin, relativement invariant, parce que transmissible via l'environnement social et culturel, et inculqué par l'éducation. Il définit les relations entre hommes et femmes et détermine les situations des femmes en société. C'est à partir de la dichotomie anatomique des sexes, qu'un ensemble de discours sur les fluides corporels (sang, lait, sperme) est généré pour servir de fondement à l'émergence de règles sociales inégalitaires (rapport de parenté, interdit de l'inceste, échange des femmes).

Références :

HIRATA Helena,
LABORIE Françoise,
LE DOARE Hélène,
SENOTIER Danièle.
*Dictionnaire critique
du féminisme*. Paris :
Presses universitaires
de France, 2007.

Références :

HERITIER Françoise. Masculin-Féminin I, La pensée de la différence, et 2002, *Masculin/Féminin II Dissoudre la hiérarchie*. Paris : O. Jacob, 1996.

HERITIER Françoise. Hommes-Femme : *La construction de la différence*. Paris : Le Pommier, 2010.

L'élaboration d'un rapport entre « identique » et « différent » est, selon les anthropologues sociaux, à la base de tout système de pensée, légitimant les inégalités – qu'elles soient socioéconomiques, générationnelles, d'origine... Concernant la différence des sexes, ce rapport est selon F. Héritier, toujours hiérarchisé, en lien à la domination masculine. La raison profonde de cette hiérarchie tient, selon cette dernière, à la capacité, incompréhensible jusqu'il y a peu, qu'ont les femmes de produire des corps différents d'elles-mêmes – à savoir des fils alors que les hommes ne peuvent produire leurs semblables. Ressources indispensables pour la propagation de l'espèce en général et pour que les hommes obtiennent des fils, les femmes prennent place en tant que valeurs dans des systèmes sociaux fondés sur l'échange : comme C. Levi-Strauss l'a souligné, ce sont les hommes qui échangent les femmes et non le contraire. Qui plus est, le statut particulier que peuvent obtenir, dans bon nombre de sociétés traditionnelles, les femmes stériles montre bien que c'est la fécondité, et la volonté de contrôle social de la fécondité des femmes, qui déterminent la hiérarchie sociale des sexes.

La dichotomie anatomique des sexes produit un discours sur les fluides corporels (sang, lait, sperme) et des principes de classement (fort/faible, dur/mou, chaud/froid...) qui sont des supports à l'émergence de règles sociales (rapport de parenté, interdit de l'inceste, échange des femmes). Alors que toutes les combinaisons possibles de l'expression du biologique devraient pouvoir se manifester dans les différents systèmes de représentation, seules certaines de ces combinaisons sont explorées. Les systèmes de parenté, par exemple, n'expriment pas l'ensemble des possibilités naturelles qui s'offrent, mais une idéologie du rapport des sexes : aucun système matrilineaire n'est la représentation en miroir des systèmes patrilineaires ; aucun ne va jusqu'au bout de ce qui pourrait être la réciproque de la " dominance " du masculin sur le féminin. De la même façon, alors que les conceptions qui reconnaissent exclusivement ou partiellement le rôle de l'homme dans la procréation prédominent, dans tous les cas, « contradiction entre les prémisses et la conclusion », la femme est tenue seule responsable de la stérilité d'un couple – sanction inscrite dans son corps à la suite d'actes contraires aux normes sociales, ou résultat de forces féminines mystiques et malveillantes qu'il convient d'apaiser... « La stérilité s'entend spontanément au féminin, partout et toujours. Elle dit en conséquence avec insistance quelque chose du rapport social des sexes ».

Le même type d'explication est présent chez M. Godelier, pour qui, la sexualité, du fait de sa double dimension – désir et reproduction – peut unir ou diviser les individus et les groupes sociaux. Elle fait alors l'objet d'une subordination à d'autres rapports sociaux qui l'englobent, pour légitimer leur emprise. « Tout se passe comme si la sexualité était constamment appelée à occuper tous les lieux de la société, à servir de langage pour exprimer, de raison pour légitimer des réalités dont les fondements ne relèvent pas, ou pas principalement, de son ordre ». M. Godelier décrit à ce titre, les rites d'initiation, dans la maison des hommes, où l'on apprend aux hommes les secrets et le mythe fondateur de la vie et de l'organisation sociale ; initiation qui rend possible la domination via le maintien à distance des femmes auxquelles la connaissance est refusée.

Les anthropologues ont imposé le constat de la dimension universelle, symbolique et sociale de la « division par sexe » et du caractère quasi universel de la domination masculine. Mais ils mettent parallèlement en évidence la variabilité et l'arbitraire qui caractérisent les constructions sociales et culturelles du masculin et du féminin : c'est notamment M. Mead qui, la première, montre que la division des rôles sociaux entre les sexes et l'adéquation entre sexe biologique et rôle social sont en fait variables d'une société à l'autre. Les anthropologues relativisent donc fondamentalement le déterminisme biologique. Ils montrent également, comme les sociologues, que les pratiques de la sexualité sont sociales parce qu'elles font l'objet d'un apprentissage. Dans de nombreuses sociétés, l'entrée dans la sexualité passe en effet par des rites de passage, où parfois, certains rapports sexuels peuvent être obligatoires et organisés collectivement. La sexualité est aussi contrôlée socialement via l'encadrement des partenaires (âge, religion, condition de richesse, de dot...), du contexte de la sexualité (mariage, calendrier religieux...) ou des pratiques (interdiction/autorisation de la masturbation ou de l'homosexualité...).

3.2.3 Un questionnement sociologique : le rôle de la sexualité dans la socialisation

Les différences de comportements entre hommes et femmes, y compris au regard de la sexualité, sont le fruit d'une longue construction, d'un processus intégré par chaque homme et chaque femme, qui fait penser et agir chacun et chacune avec des codes sociaux profondément sexués.

La sociologie s'attache à montrer qu'il n'existe pas une façon « naturelle » de se servir de son corps (M. Mauss). Les « techniques du corps », à savoir les façons dont les hommes, société par société, de manière traditionnelle, savent se servir de leur corps, constituent une appartenance identifiante à une société donnée. Elles sont le résultat d'une maîtrise des usages, qui va s'acquérir par socialisation explicite ou imitation. Lors de la socialisation primaire, filles et garçons se voient imposer des contraintes corporelles différenciées. C'est directement en lien avec l'expression socialement définie de la sexualité que les usages sociaux du corps s'imposent.

Références :

GODELIER Maurice. La production des grands hommes - *Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris : Fayard, 1982.

Références :

MEAD Margaret. *L'un et l'autre sexe*. Paris : Denoël/Gonthier, Gallimard, 2005.

Concernant les lycéens, la sociologie décrit des représentations de la sexualité se situant au croisement de différents messages sociaux : familiaux, médiatiques et des pairs. Ces messages définissent « la » normalité dans la relation et « la » normalité sexuelle – questionnement très présent à l'adolescence et qui emprunte des voies différentes selon que l'on est un garçon ou fille, hétérosexuel-le ou homosexuel-le. Au lycée, cela passe notamment par le fait de s'afficher en tant que personne ayant une vie affective et implicitement, potentiellement, une sexualité active. Mais alors que la construction de la féminité va imposer aux filles d'accéder au couple et de le montrer, tout en se tenant en retrait de son partenaire, choisi dans une optique de relative stabilité, les messages sociaux prescrivent au masculin, une pratique de l'ordre de la conquête. Les codes qui s'imposent socialement (notamment du fait des médias adolescents) se déclinent très inégalement pour les deux sexes : pour une fille, être amoureuse, veut dire «être bonne» pour satisfaire son partenaire masculin et pour un garçon, être amoureux, veut dire «être performant» pour satisfaire sa partenaire et se sécuriser en tant qu'homme.

Les changements qui caractérisent l'adolescence concernent, entre autres, la séduction, les relations amoureuses et la sexualité. Ils constituent des étapes marquantes du passage à l'âge adulte – repères initiatiques utilisés confusément par les adolescents pour « devenir femme » ou « devenir homme ». Dans un contexte très différent pour les deux sexes. Car chez les lycéens, le fait que les comportements soient moins régulés aujourd'hui par les adultes que par leurs pairs n'a pas adouci la sévérité du contrôle de la réputation des filles. On continue à opposer les filles faciles aux filles vertueuses, tout en les plaçant en situation de double contrainte : être à la fois sérieuse et se manifester disponibles.

La sociologie montre que chez les adolescents des deux sexes, c'est la « monogamie sérielle » qui prévaut – séquences éphémères de relations amoureuses qui se suivent, sans se superposer (H. Lagrange et B. Lhomond). Les lycéens ont souvent un investissement fondé sur la curiosité, l'attraction physique, l'influence des pairs ou le simple désir d'« avoir quelqu'un » pour ne pas être vu toujours seul, plus que sur un réel investissement amoureux même si il reste possible. Mais, de manière classique, les études sociologiques montrent que les représentations de la sexualité continuent d'opposer une sexualité féminine pensée dans le registre de l'affectif, et une sexualité masculine pensée sur le mode du désir individuel et du besoin naturel, les filles se percevant parfois comme victimes de manipulation, notamment parce que, résultat de leur socialisation, elles investissent pour la plupart plus de sentiments dans la relation (M. Bozon).

La pornographie joue ici un rôle particulier. Majoritairement destinée aux hommes, elle met en scène une activité sexuelle démultipliée, avec aussi peu d'émotions que possible, autour de poses uniformisées de femmes, objets, et non sujets, de désirs sexuels. Elle met aussi en scène une complicité féminine, qui a quasiment disparu du monde social contemporain. Ces images de femmes figurent d'ailleurs également dans des publicités majoritairement admises. Or, chez les collégiens et lycéens, la pornographie est source de modèles à plusieurs niveaux. Modèle de la sexualité, à travers une offre comportementale qui invite à imaginer que l'on doit aimer certaines pratiques, parce que ce sont celles que l'on montre – or, la déclinaison du sexuel mise en scène dans la pornographie contemporaine a beaucoup évolué comparativement aux contenus des films des années 70-80 par exemple. Modèles de la masculinité et de la féminité, qui fonctionnent selon les figures imaginaires de la « salope » et de l'« étalon », qui vont structurer une grande part des relations dans le quotidien en présentant des modèles positifs ou négatifs d'identification : figure de l'étalon à laquelle les garçons doivent coller pour être des « vrais » hommes, et qui va être entretenue et surenchérie par le groupe de pairs et figure de la « salope », qui bien que pas socialement respectable, est une figure attractive pour les garçons. Modèle relationnel enfin à partir duquel se posent les questions de savoir s'il faut satisfaire ou se satisfaire, respecter ou se faire respecter - étant entendu que dans la pornographie, le respect passe par l'imposition en tant qu'homme de son désir aux autres – ici les femmes. Ces représentations interviennent dans la structuration de relations asymétriques et sont sources de violence (P. Liotard).

Malgré la sexualisation grandissante de l'espace médiatique et son expression hiérarchisée, les analyses montrent que chez les adolescents, la sexualité continue de s'exprimer avant tout par le flirt, l'échange de baisers et caresses, loin de rapports génitaux qui sont considérés comme le terme d'un engagement amoureux durable. L'amour est une dimension importante et un désir s'exprimant comme une pure envie sexuelle et non une envie de l'autre n'apparaît, le plus souvent, pas légitime. Le parcours amoureux est fait avant tout de rencontres, de plaisir à communiquer, d'affinité, de compréhension mutuelle et de construction d'une confiance réciproque. Pour les adolescentes, c'est surtout l'épreuve du temps qui est constitutive de cette confiance.

Le garçon triomphant de cet obstacle, donne alors la preuve de la sincérité de son sentiment amoureux. Or, ce sont les filles qui, en abandonnant la pudeur et la réserve pour la volonté de séduire, décident désormais des

Références :

MAUSS Marcel. « Les techniques de corps » communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934. *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936

http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html

LIOTARD Philippe.
« Comment les représentations de la sexualité participent-elles à la structuration des relations entre les filles et les garçons ? » *Actes du colloque Violences sexistes - éduquer les jeunes au respect mutuel*, mai 2008

http://www.ac-corse.fr/INOR/docs/Colloque_Rennes.pdf

LAGRANGE Hugues.
LHOMOND Brigitte.
« Enquête sur le comportement sexuel des jeunes de 15 à 18 ans » *ANRS Information*, 17, janvier, p14-27, 1996.

BOZON Michel.
Sociologie de la sexualité, Armand Colin, collection 12, 2009.

Références :

LAGRANGE Hugues.
Les adolescents, le sexe et l'amour, Syros, 1999.

BAJOS Nathalie,
BOZON Michel.
(dir.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, Paris, La Découverte, 2008.

WELZER-LANG Daniel. « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France », *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 128, 2002, <http://www2.cndp.fr/revue-VEI/128/01003211.pdf>

LAGRANGE Hugues,
LHOMOND Brigitte.
op.cit.

VERDIER Eric,
FIRDION, Jean-Marie.
Homosexualités et suicide. Études, témoignages et analyse.
H & O éditions, 2003.

Références :

BEAUVOIR de Simone. *Le deuxième sexe I Les faits et les mythes*, Gallimard, 1986.

FRAISSE Geneviève.
La Différence des sexes, PUF, 1996.

BUTLER Judith.
Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion. Paris : La Découverte, 2005.

FOUCAULT Michel.
Histoire de la sexualité. Paris : Gallimard, tel, 1994 et 1997.

conditions de recevabilité des avances. Ce pouvoir qu'elles détiennent, la difficulté de certains garçons à entrer en relation amoureuse et sexuelle avec elles, dans un contexte où la pression à l'accomplissement sur ce plan est forte, peut être à l'origine d'un « désarroi » pouvant s'exprimer sous la forme de propos et de comportements sexistes (H. Lagrange).

« La domination masculine divise hommes et femmes en groupes hiérarchisés, donne des privilèges aux hommes au détriment des femmes ; face aux hommes tentés, pour une raison ou une autre, de ne pas reproduire cette division (ou qui, pire, la refuseraient pour eux-mêmes), la domination masculine produit de l'homophobie pour que, menaces à l'appui, les hommes se calquent sur les schèmes dits normaux de virilité » (D. Welzer-Lang). Alors que 4 % des hommes et des femmes déclarent, en 2008, avoir eu des pratiques sexuelles avec des partenaires de même sexe (N. Bajos, M. Bozon), qu'autour de 6% d'adolescents des deux sexes déclaraient, en 1996, avoir une attirance pour le même sexe (H. Lagrange, B. Lhomond) peu de lycéens, du fait de la contrainte exercée collectivement sur leurs désirs et leurs pratiques, forment des couples homosexuels. Les pratiques homosexuelles, comme tout soupçon ou toute accusation à ce sujet, sont susceptibles de mettre au ban du groupe. Les garçons homosexuels présentent d'ailleurs un risque quatre à sept fois supérieur de tenter de se suicider comparativement aux garçons hétérosexuels, tandis que les filles homosexuelles présentent un risque supérieur de 40 % par rapport aux filles hétérosexuelles (É. Verdier, JM. Firdion).

3.2.4 Un questionnement philosophique : l'emprise des normes sur la pensée et les comportements

A l'ensemble de ces apports, on doit ajouter la critique du postulat d'une nature féminine servant à justifier la ségrégation et les inégalités, initiée sur le plan théorique de manière radicale par S. de Beauvoir. Quand elle affirme qu'être femme c'est « être devenu, avoir été fait tel », elle dénonce une manipulation naturaliste qui justifie l'assignation respective des hommes et des femmes à des places sociales inégales. A sa suite, d'autres philosophes s'empareront du sujet, comme G. Fraisse qui, via le concept de différence des sexes, dénonce elle aussi une nature « justifiant » l'altérité et emprisonnant la femme.

Ces démarches ne constituent pas pour autant une question philosophique officiellement constituée, et restent un sujet porté, dans le champ de la discipline, par quelques philosophes, et pour une bonne part d'entre elles aujourd'hui, sous l'angle du genre. J. Butler a notamment développé une vision performative du genre, selon laquelle celui-ci n'est qu'une performance sociale apprise, répétée, et exécutée, qui dans le contexte social de la domination masculine et de l'hétérosexualité, produit une fiction d'un genre « naturel », stable, et conforme au sexe. L'enjeu est alors de déconstruire le genre et de défaire l'emprise des normes auquel il est soumis. Cette vision trouve ses prolongements dans les théories queer qui proposent de repenser les identités en dehors des normes construites sur le clivage binaire de l'hétérosexualité – au fondement duquel l'idée d'une complémentarité naturelle dans la différence est à nouveau centrale. J. Butler a notamment revisité les travaux de M. Foucault qui a montré l'importance des processus de construction sociale de la sexualité, du corps, des identités féminine et masculine, ainsi que des relations de pouvoir qui les encadrent. Ainsi, la sexualité est, selon lui, au fil de l'Histoire, analysée, normalisée, soumise à un pouvoir qui s'immisce dans les esprits et les corps.

3.2.5 Des ressources sur l'apport des sciences humaines

Sur la notion de genre, les rapports sociaux de sexe, le masculin/féminin

GUIONNET, Christine, NEVEU Erik. *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, 2004.

GOFFMAN Erving. *L'arrangement des sexes*, Paris : La Dispute, 2002.

LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine, MARUANI Margaret (dir.). *Féminin-Masculin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : PUF, 2001.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne. *Introduction aux gender studies, Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck, 2008

<http://www.lesdesobeissantes.org/lesdesobeissantes/ressources.html>

Entretien avec Serge Héféz

<http://www.ladominationmasculine.net/themes/47-la-construction-du-genre/90-identites-sexuees-serge-hefez-extraits.html>

CORBIN Alain, COURTINE Jean-Jacques, VIGARELLO Georges. Histoire de la virilité (3 tomes). Paris : Seuil, 2011.

LAUFER MARRY Catherine, MARUANI Margaret. Féminin-Masculin. Paris, PUF, 2001. MISTRAL, Laure. La fabrique de filles. Paris : Syros 2010.

WITKOWSKI Nicolas. Trop belles pour le Nobel. Paris : Seuil, 2005.

Nouvelles adolescences In Ethnologie Française 2010/1

<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1.html>

Sur le lien biologie/culture

HERITIER Françoise. Hommes-Femme : la construction de la différence. Paris : Le Pommier, 2010

LOWY Ilana, ROUCH Hélène. La distinction entre sexe et genre. Une histoire entre biologie et culture, in *Cahiers du genre*, n°34/2003, <http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2003-1.htm>

Sur la dimension sociale de la sexualité

LIOTARD Philippe. « Comment les représentations de la sexualité participent-elles à la structuration des relations entre les filles et les garçons ? » *Actes du colloque Violences sexistes - éduquer les jeunes au respect mutuel*, mai 2008 - http://www.ac-corse.fr/INOR/docs/Colloque_Rennes.pdf

BOZON Michel. « Les significations sociales des actes sexuels », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 128, p 3-23, 1999 - http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1999_num_128_1_3288

Virilisme et homophobie

WELZER-LANG Daniel. Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. Ville Ecole Intégration. in *Enjeux*, 128, 2002 - <http://www2.cndp.fr/revueVEI/128/01003211.pdf>

4. Modes de travail pédagogiques : quelques pistes

4.1 Préparation des interventions

Repérer les partenaires mobilisables au sein de l'établissement

- Solliciter l'infirmier-e, le médecin scolaire, les conseillers principaux d'éducation (CPE), l'assistante sociale, le ou la conseiller-e d'orientation-psychologue ou tout autre collègue se sentant impliqué sur la question de genre et de sexualité et à l'aise pour en parler face aux élèves: il est important de constituer des groupes d'intervenants, notamment si l'action est un débat.
- Solliciter, le chef d'établissement pour établir un cadre d'actions possibles.
- Solliciter les parents, les représentants des élèves ou des élèves souhaitant participer à des actions périscolaires sur le sujet.
- Utiliser les instances comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et conseil de vie lycéenne (CVL).

Réaliser un état des lieux afin d'adapter son action aux adolescents-es de l'établissement et s'appuyer sur les réalisations antérieures

- Les actions déjà réalisées et le bilan qui en a été tiré.
- Les diversités socioculturelles de l'établissement (données socioreligieuses) et les données locales (nombre d'IVG, nombre de délivrances de pilules du lendemain, de contraceptifs oraux).
- Les attentes des élèves et leurs savoirs sur la sexualité (ils et elles doivent être acteurs et actrices) à l'aide d'outils variés utilisables en amont de la séance : questionnaire ou discussion à propos d'un support (affiche, photo, article de journal, reportage, fait d'actualité, vidéo).

Définir des objectifs à partir du diagnostic effectué et des programmes nationaux afin de conduire les élèves à une liberté de choix

- Fournir aux adolescents les possibilités de connaître et de comprendre les dimensions biologiques, sociales et psychologiques de leur sexualité.
- Exercer leur responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres dans leur vie personnelle et sociale.
- Leur permettre de différencier les conséquences des déterminismes biologiques, des influences socioculturelles (relevant de la sphère publique) et des orientations personnelles, relevant de la sphère privée.

S'interroger sur ses propres limites

« Rien n'est moins neutre que des interventions pédagogiques sur des questions liées à l'égalité entre les sexes et aux discriminations sexistes. Neutralité illusoire parce qu'on est soi-même soit femme, soit homme et que nous regardons le monde de la place que nous occupons. Nous développons un, « notre » point de vue, forgé par l'histoire singulière de chacun et de chacune. » (Jeunes et genre, Lucide).

S'interroger sur ses propres limites est une nécessité pour plusieurs raisons :

- Le domaine de la sexualité touche à l'intime (cf § 2.3.3)
- En conséquence, le risque de déstabilisation de la relation pédagogique est plus important que dans des domaines dans lesquels l'implication personnelle est moins forte. Parler de sexualité suppose une relation empathique sans ambiguïté.
- Comme le rappelle la citation ci-dessus, il n'y a pas de neutralité, l'enseignant-e est sexué-e.

- Comme pour tout autre objet, les représentations de la sexualité sont sociales et dépendent notamment du milieu dans lequel nous vivons et de notre culture. Méconnaître de possibles différences, c'est imposer une vision normative contraire à la finalité de l'éducation à la sexualité. C'est aussi risquer d'exacerber des résistances, ou provoquer de l'incompréhension, et finalement d'obtenir l'effet inverse à celui recherché.

Définir les modalités de l'intervention

Le cadre ?

- Heures de cours de SVT
- Autres cours (ECJS, philosophie, etc.)
- Séquence d'éducation à la sexualité
- Travaux personnels encadrés
- Accompagnement personnalisé
- Club cinéma, café philo...
- Journée thématique (respect-citoyenneté, journée de la jupe), semaine ccontre les discriminations

La taille des groupes

- Classe entière ou demi-groupes
- Classe entière avec petits groupes ou ateliers
- Plusieurs classes ensemble (décloisonnement)

La mixité

La spécificité des séances d'éducation à la sexualité pose de façon récurrente la question de la composition mixte ou non des groupes d'élèves. Plusieurs options pédagogiques sont envisageables, chacune avec ses arguments, le choix dépendant largement du contexte.

- La mixité est un principe éducatif majeur de l'enseignement en France, toute exception conduit à le remettre en cause.
- Ce serait considérer que la sexualité est un sujet « à part » qui nécessiterait une approche dérogatoire, accentuant ainsi sa dimension de domaine « tabou ».
- Séparer filles et garçons renforce la norme hétérosexuelle de deux sexualités distinctes, l'une féminine et l'autre masculine, alors qu'il y a plusieurs façons des différentes de vivre sa sexualité pour les femmes comme pour les hommes.
- Les séances mixtes sont une opportunité pour filles et garçons d'échanger à propos d'un domaine qui est souvent discuté séparément, entre filles ou entre garçons.
- Les séances non-mixtes permettent d'aborder plus facilement des questions intimes en redoutant moins le jugement de valeur.
- Les séances non-mixtes donnent davantage aux filles la possibilité de s'exprimer, en particulier dans les classes où les garçons ont des comportements dominateurs.
- Une séance non-mixte peut être un préambule à une séance mixte en facilitant l'expression de points de vue individuels.

Prévoir l'évaluation de l'action

- Avec tous les acteurs impliqués et dans leur domaine. L'évaluation pourra porter par exemple sur :
 - L'acquisition de contenus, de vocabulaire
 - L'émergence de demandes spontanées des élèves
 - L'aisance acquise pour parler de sexualité
 - L'évolution des relations filles-garçons en classe et hors-classe,
 - L'évolution des attitudes à l'égard de l'homosexualité
 - Les demandes consécutives lors des visites à l'infirmerie
- A l'aide de critères et d'indicateurs préalablement définis en fonction des objectifs
- Au moyen de supports variés et complémentaires
 - Observations des comportements et du contenu des échanges
 - Questionnaire

4.2 Modalités d'intervention

Ancrer l'intervention dans les besoins et les demandes des adolescent-es

Il s'agit de prendre en compte la réalité culturelle et le niveau de connaissance et de développement des compétences psycho-sociales de chacun, son désir de savoir ou non sur une question touchant à l'intime.

La démarche consiste à développer un débat heuristique, c'est à dire qui favorise une élaboration collective de savoirs et de représentations opérantes.

Mettre en place un contexte pédagogique favorable

- **Prévoir** un temps suffisant

« De toute façon, avec la télévision, les brochures distribuées en classe, les cours de SVT, les livres disponibles, les opérations de sensibilisation... l'essentiel paraît dit. Oui mais trop vite, trop fort, trop abondamment. À tel point que les jeunes s'y perdent, ne font plus attention, mélangent vérité et idées préconçues. » (Jeunes et genre, LUCIDE).

- **Construire** l'intervention comme un acte d'accompagnement et non de transfert de savoirs

- **Respecter** les valeurs intimes et culturelles des participants. L'enseignant doit adapter son discours aux spécificités des adolescent-es (représentations, réalité du vécu de la sexualité, mode de vie, etc.).

- **Etablir** des principes : laïcité, liberté d'expression, cadre légal (loi contre la lutte contre les discriminations de 2001 par exemple), fonctionnement des échanges au sein du groupe, limites, etc.

- le respect de la parole de chacun,

- le respect de la sphère intime : il est en effet fondamental de faire comprendre aux jeunes les nécessaires limites entre ce qui ne peut se dire de leur intimité, qui relève de l'espace privé, et ce qui peut être questionné de la sexualité dans l'espace public,

- le respect de la confidentialité.

- **Utiliser** des techniques d'animation actives pour créer un espace de parole (voir Education à la sexualité - guide du formateur. Eduscol 2008).

- Post-it

- Groupe-débat

- Brainstorming (remue-méninges)

- Abaque

- Portrait chinois

- Photolangage (photoexpression)

- Blason

- Questions anonymes

Il est important de retranscrire sur papier les arguments échangés (script) afin de garder une trace ré-exploitable par la suite.

- **Adopter** un style d'intervention et une posture congruente avec les objectifs et les principes de l'intervention :

- prendre de la distance par rapport à sa propre expérience,

- éviter l'expression de tout jugement de valeur personnel,

- être conscient de ses limites,

- développer une attitude d'écoute, de disponibilité et d'empathie au sein du groupe,

- développer des interactions au sein du groupe,

- partir des questions et besoins des adolescent-es et ne pas les confondre avec les siens,

- situer le niveau de connaissances de chacun et apporter, si nécessaire, des informations précises et objectives,

- répondre de façon adaptée au niveau de maturité des élèves,

- ne pas s'arrêter à un vocabulaire qui peut choquer mais reformuler,

- aider les adolescent-es à trouver leurs propres repères, en suscitant la réflexion individuelle et collective,

- amener le groupe à élaborer ses propres réponses.

- **Intégrer** un regard évaluatif pendant l'intervention.

L'évaluation en cours de séance porte généralement sur le niveau d'attention des élèves, sur leur attitude et sur leurs difficultés de compréhension. Etant donné les spécificités du thème féminin-masculin, il est souhaitable d'être particulièrement attentif à d'autres facteurs :

- les manifestations de gêne (rires, agitation, etc.),
- les manifestations d'agressivité (entre élèves, à l'égard de l'enseignant ou de l'intervenant...),
- le respect des principes (dans le contenu des propos, la façon de prendre ou couper la parole...),
- les apartés des élèves,
- l'évolution de l'atmosphère en cours de séance (crispation, détente, fluidité dans la parole...).

Organiser une recherche documentaire active

Les nouveaux programmes de SVT supposent de prendre en compte l'imbrication

- du biologique et de la construction sociale,
- de l'influence de la culture,
- de facteurs affectifs et cognitifs sur le comportement sexuel.

Il s'agit là de questions vives, de situations complexes et de controverses. Dans ce contexte, le modèle positiviste (à expliquer) n'est plus opérant. Il devient nécessaire de proposer aux élèves des démarches pédagogiques actives favorisant problématisation et réflexion critique, ainsi que des projets interdisciplinaires (par exemple des travaux de groupe en vue de productions écrites ou de préparation de débats).

Les conséquences sur les axes de la recherche documentaire :

- privilégier la recherche guidée sur le temps scolaire, en classe ou au centre de documentation et d'information (CDI), la complexité requérant la médiation des enseignants.
- travailler prioritairement sur la notion de sources, sur leur diversité sur le web (et dans les médias en général) :
- identifier les producteurs d'information sur le web : repérage à partir de l'adresse, l'identité des auteurs, les mentions légales, les liens, les rubriques, le vocabulaire,
- différencier sources primaires (les écrits de l'auteur), secondaires (données signalétiques, analytiques), tertiaires (critique, synthèse, commentaire),
- étiqueter les différents types d'auteurs, leur statut : individuel, collectif, institutionnel, associatif, journalistique, politique... ,
- préciser les nuances entre autorité/notoriété/popularité/expertise, entre publication scientifique/ vulgarisation/ opinion,
- décrypter les intentions (qui parle, dans quel but ?) : groupes d'acteurs/d'influence/de pression, statut du site (universitaire, pédagogique, médiatique, d'un parti, d'une association de promotion ou d'opposition), relations directes ou indirectes avec le monde politique et militant,
- établir une typologie des auteurs, de leurs positionnements, et mettre en évidence leurs relations.

La production demandée sera la trace d'un cheminement plutôt qu'une réponse univoque à une question : enquête d'identification, de tri, d'organisation et de comparaison.

Elle pourra prendre la forme d'une cartographie pour explorer et représenter visuellement des concepts, leurs relations, leurs oppositions, leurs sources.

Le document produit pourra être utilisé comme support d'intervention orale et sera la garantie d'une réflexion et d'un questionnement authentiques. Afin de finaliser l'action, quelques semaines après, il conviendrait d'aménager un temps où l'on reviendrait sur les échanges et les arguments avancés (à l'aide du script retranscrivant la séance). Les adolescents peuvent alors prendre du recul : leurs connaissances peuvent évoluer si elles sont confrontées à de nouvelles informations, de nouveaux savoirs.

4.3 Choisir un manuel scolaire

De nombreuses études ont été publiées depuis les années 80 sur les contenus des manuels scolaires, qu'elles émanent du Ministère de l'éducation nationale, de sociologues ou d'associations militantes, notamment féministes. Toutes ont confirmé une représentation inégalitaire des hommes et des femmes, quantitative et qualitative, non seulement dans les livres de lecture du 1^{er} degré, mais aussi dans les manuels de disciplines aussi variées que le français, l'histoire, l'anglais ou les mathématiques.

Mais les sciences du vivant bénéficient d'une image d'expertise et de neutralité qui les protège des remises en question de non-spécialistes. Or tout discours diffusé par un manuel quel qu'il soit contribue à constituer et diffuser une vision du monde, d'autant plus qu'il est légitimé par l'institution qui en prescrit l'utilisation. Il transmet des représentations inconscientes socialement partagées par ses auteur-e-s et peut ainsi contribuer à la reproduction des stéréotypes, ou, au contraire, tenter de développer l'esprit critique en apprenant aux élèves à problématiser la complexité des savoirs.

Une comparaison entre trois manuels scolaires a été effectuée, chacun déclinant à sa manière le même programme. L'analyse a porté sur :

- la structure du chapitre et son organisation, à partir des titres principaux et des illustrations introductives, donc du choix des mots et de l'iconographie.
- le discours, sous un angle sociolinguistique qui relève des occurrences lexicales et syntaxiques ou leur absence.

La sélection des items soumis à l'analyse a délibérément laissé de côté le contenu des exercices, tests, QCM, les scénarios d'expériences, les démonstrations des mécanismes physiologiques, et les nombreuses pages consacrées au comportement animal, pour se concentrer sur le « cours » et les documents joints.

Elle a privilégié les éléments ayant suscité la controverse : le genre, le masculin et le féminin, l'identité, l'orientation et le comportement sexuels et leur environnement, ainsi que la prise en compte - ou non - de leurs implications sociologiques, objets de débats sociétaux parfois virulents.

On s'est intéressé aux propos tenus sur le corps des femmes (et des hommes), sur la procréation et sa maîtrise, sur la « différence » homme-femme dans une optique féministe d'examen critique du discours scientifique en tant que potentiellement empreint de conservatisme patriarcal.

Au terme de cette analyse partielle, il est possible d'énoncer quelques caractéristiques des démarches de chaque manuel, d'en souligner les points communs et d'en marquer les divergences. Cet examen permet de confirmer qu'il y a pour les concepteurs de multiples façons de décliner un programme, que les enseignants qui élisent un manuel comme accompagnement annuel de leurs cours choisissent non seulement une structuration des savoirs du champ disciplinaire, des propositions pédagogiques (méthodes, progression, documents supports d'activités, exercices), qui leur semblent satisfaisants, mais aussi des contenus élaborant une vision du monde plus ou moins conforme à celle de l'environnement dans lequel ils ont été socialisés.

En effet, « le manuel scolaire offre également une dimension idéologique qu'il faut concevoir comme une réflexion sur les valeurs de vie qu'une communauté sociale et nationale souhaite partager en son sein » (Rapport de l'Inspection Générale, juillet 2010). Dès la note de service du 14 mars 1986, l'institution souligne qu'on ne doit pas choisir cet instrument de référence, ce moyen d'accès à la culture, à la légère : « La rigueur scientifique dans l'exposé des connaissances, dans les propositions d'exercices et dans le développement des méthodes, l'objectivité et le respect scrupuleux des opinions, l'absence de préjugés sexistes ou racistes, la simplicité, la correction et la qualité de la langue, la pertinence et la qualité de la documentation et de l'iconographie doivent nécessairement figurer parmi les critères de choix ».

Force est de constater que les trois manuels analysés se montrent inégaux dans le respect de ces critères. Dès l'organisation du chapitre, les divergences sont sensibles : l'iconographie révèle des choix parfois conformistes, et la terminologie sélectionnée introduit ou évite, à côté du lexique purement scientifique, des notions du champ socioculturel. (détail de l'analyse comparative dans le document joint).

4.4 Des ressources pédagogiques utilisables

Textes de références

Texte de la loi de 2001 relative à la lutte contre les discriminations :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=64821764DDBFE0F9A0B57EA0EC57C86C.tpdjo06v_2?cidTexte=JORFTEXT000000588617&categorieLien=id

<http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>

Circulaire BO n°2003-027 du 17 février 2003

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.html>

Textes de référence

<http://eduscol.education.fr/cid46861/textes-de-reference.html>

Supports pédagogiques :

Le Module jeunes et genre du programme LUCIDE, Ensemble contre les discriminations est un outil de sensibilisation aux discriminations sexistes à destination des jeunes de 15 à 25 ans, qui a été élaboré dans le cadre du volet Santé du projet LUCIDE (CIDFF 76, Planning Familial, CRES, et Mutualité Française, Economie Plurielle).

NATANSON Jacques, NATANSON, Dominique Natanson, ANDRIOT Isabelle. *Oser le travail de groupe*. Dijon : SCEREN CRDP de Bourgogne, 2008

Curiosphère TV

http://www.curiosphere.tv/ressource/24236-les-jeunes-et-la-sexualite/page_url=/index.cfm

Vidéo mettant en scène le questionnement de deux adolescents sur la façon d'aborder la sexualité en milieu scolaire et leurs attentes

<http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/5-vie-scolaire/108269-reportage-sexualite-comment-informer-en-milieu-scolaire>

Veille documentaire sur relations de genre sexualité contraception IST Sida

<http://sexualitecreshn.canalblog.com/>

Eduscol 2008. L'éducation à la sexualité Guide d'intervention pour les collèges et les lycées

http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/52/6/education_sexualite_intervention_114526.pdf

Ouvrages

DE VECCHI Gérard. *Un projet pour ... enseigner le travail de groupe*. Paris : Delagrave, 2006.

VINCENT, Jean-François. *Un projet pour ... éduquer à la citoyenneté*. Paris : Delagrave, 2006

AUBERT-PERES Josiane, VIEUXLOUP Jacques. *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe*. Rennes : CRDP de Bretagne, 2003

5. Des ressources et des dispositifs locaux

5.1 Les ressources au sein de l'établissement

Des personnes et des lieux

L'infirmier-e (IDE) : accès à la contraception d'urgence, renouvellement de contraceptifs oraux, tests de grossesse, entretiens IVG, prévention individuelle IST, contraception. Textes législatifs relatifs à tous ces points et à l'éducation à la sexualité.

Des dispositifs

- Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) : instance obligatoire par rapport à la mission éducation à la santé BO 46 du 15.12.2011. Rôle de diagnostic, définition de plan d'action et mise en œuvre activités et information auprès des élèves.
- Conseil de vie lycéenne (CVL) : actions demandées par les lycéens.
- Réseaux locaux de prévention santé (RLPS). Piloté par l'Agence régionale de santé. Aide méthodologique pour la mise en place d'actions dans le cadre du CESC.
Aide individualisée

5.2 Les ressources à l'échelle du territoire

Plusieurs structures proposent sur chaque territoire des services d'information, des entretiens ou des consultations. Ces structures peuvent être sollicitées à titre individuel.

Certaines proposent des interventions collectives, gratuites ou payantes.

- Lieux de parole, d'informations et de consultations, les centres de planification et d'éducation familiale sont ouverts à tous, quels que soient l'âge et la situation de famille. Ils proposent un accueil individuel pour information et orientation, des consultations médicales (contraception, dépistage, diagnostic de grossesse, IVG), et des entretiens individuels (sexualité ; contraception, IST, grossesse). Ils peuvent également être sollicités pour des informations collectives. Les CPEF sont pilotés par les services du Conseil Général.
- Le Planning familial (Mouvement français pour le planning familial) est un mouvement militant d'éducation populaire et féministe, qui mène des actions en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes.
- Les centres de dépistage anonyme et gratuit (CDAG) et les centres de d'information, de diagnostic et de dépistage des infections sexuellement transmissibles (CIDDDIST).
- Le centre de planification Belvédère et CHU.
- Le centre d'information sur les droits des femmes et des familles (CIDFF) est un réseau national rassemblant 114 associations locales. Il intervient notamment dans le domaine de l'accès aux droits, la lutte contre les violences sexistes, l'éducation à la citoyenneté et la santé. Il propose des consultations individuelles et des prestations collectives.
- Les centres médico-sociaux (CMS) dépendent du Conseil général (département). Ils regroupent plusieurs métiers (sage-femme notamment). Ils proposent un accueil anonyme et gratuit pour une aide, un conseil ou une consultation. Les CMS peuvent être sollicités pour intervenir dans le cadre d'une séance d'éducation à la sexualité.
- Le centre hospitalier.
- L'institut régional d'éducation et promotion de la santé (IREPS) coordonne en région l'information pour la santé. Son centre de documentation propose de nombreuses ressources pour animer des actions de prévention, d'éducation et de promotion de la santé.

L'observatoire régional de la santé (ORS) est un organisme qui rassemble et analyse des données sur la santé. Il publie régulièrement des rapports d'études, comme par exemple sur la santé et les comportements à risque des lycées en Haute-Normandie en 2010.

5.3 D'autres ressources

Dépliants et affichages

- L'IDE est destinataire des supports des campagnes d'information et de prévention.
- Campagnes de l'INPES

Rapports

- SOS Homophobie
- Tous les rapports publics sont disponibles sur le site de la documentation française (bibliothèque des rapports publics).
- Abonnement gratuit à «La lettre de la BRP » pour être informé de toutes les parutions.

Sites

- INPES
- Mix cité
- Osez le féminisme
- On s'exprime
- SIDA infoservices

Conception et coordination :

Fabienne CISTERNE, Infirmière – Conseillère technique du Recteur
Hugues DEMOULIN, Chargé de mission égalité et genre
Yves PEUZIAT , IA-IPR de Sciences de la vie et de la Terre

Auteur-es :

Fabienne CISTERNE, Infirmière – Conseillère technique du Recteur
Frédérique COOL, Professeure de Sciences Économiques et Sociales
Hugues DEMOULIN, Chargé de mission égalité et genre
Marie GALHAUT, Professeure documentaliste
Emmanuel GAVOURY, Professeur de Sciences de la vie et de la Terre
Yves PEUZIAT , IA-IPR de Sciences de la vie et de la Terre
Florence RIVOIRE, Professeure de Sciences de la vie et de la Terre

Contributeurs :

Jean-Luc BELTRAN, IA-IPR d'Arts plastiques
Natacha ESTIVIE, Professeure d'éducation physique et sportive
Jean HUBAC, IA-IPR d'histoire - géographie
Olivier LAUNAY, IA-IPR d'anglais
Franck LELIÈVRE, IA-IPR de philosophie
Yann PERRON, IA-IPR d'espagnol
Françoise ROBIN, IA-IPR de lettres

Membres du groupe de travail :

Joël BENBRAHIM, Infirmier
Stéphanie FELIN, Professeure de philosophie
Carole FOUILLOUX, Professeure de Sciences de la vie et de la Terre
Sophie GAUTIER, Infirmière CTD
Alain GILLES, Professeur de Sciences de la vie et de la Terre
Colombe PATRY, Infirmière scolaire
Xavier ROUX, Professeur de philosophie

Personnes auditionnées :

Virginie ALBE, Professeure des universités en Didactique des Sciences et des Techniques
Manon BESTAUX, Sexologue
Agnès GILLES-DRIQUE, Sage-femme
Francine GIORNO, Pédiopsychiatre
Christel LEDUN, Consultante
Elise LEMERCIER, Maître de conférence en Sociologie
Dominique ROJAT, IGEN Sciences de la vie et de la Terre
L'équipe du collège Jean de la Varenne, Bourg Achard



Ce document est téléchargeable sur :

- CRDP de Haute-Normandie : cndp.fr/crdp/rouen
- Espace ressource Égalité et genre : egalite-et-genre-spip.ac-rouen.fr
- Site SVT académie de Rouen : svt.spip.ac-rouen.fr

Directrice de publication : Claudine Schmidt-Lainé, Recteur de l'académie de Rouen
Auteur-es : Fabienne Cisterne, Frédérique Cool, Hugues Demoulin, Marie Galhaut, Emmanuel Gavoury, Yves Peuziat, Florence Rivoire
Maquette et mise en page : Anita Locqueneaux, Bureau de la communication, Cabinet du Recteur
Date de parution : Mars 2013