

XAVIER MARIE ELODIE

SESSION 2019-2021

Mémoire de fin
de formation CCF

**Pour une
éducation à
la sexualité
critique**

PLANNING FAMILIAL
GRENOBLE

« Le féminisme doit être à la pointe de tout changement social réel s'il doit survivre en tant que mouvement dans n'importe quel pays ». Audre Lorde, Un souffle de lumière

« N'importe qui peut apprendre à enseigner de façon à ce que l'éducation soit une pratique de la liberté. Ce processus d'apprentissage est plus facile pour ceux d'entre nous qui sont convaincu.e.s que notre vocation a un aspect sacré ; que notre travail ne consiste pas simplement à partager de l'information, mais à participer à la croissance intellectuelle et spirituelle de nos étudiant.e.s ».

Bell Hooks, Apprendre à transgresser

Table des matières

Résumé.....	4
Remerciements	5
Avant-(à) Propos.....	6
• À propos de la «féminisation » :.....	6
• À propos de l'utilisation de « minorisé » :	6
Introduction.....	8
Partie 1 : Minorisé.e.s : de quoi et de qui parle-t-on ?	10
1.1. Définition de personnes minorisé.e.s.....	10
1.2. Les minorisé.e.s...les autres ?	11
1.3. Qui sont les personnes minorisées ?.....	12
1.4. Enjeux spécifiques des minorisées	12
Partie 2 : Les minorisé.e.s à l'école	14
2.1. Une reconnaissance difficile.....	14
2.2. Comment cela se traduit chez les minorisé.e.s?	15
2.2.1. Des inégalités filles-garçons persistent	15
2.2.2. L'homophobie encore mal reconnu	15
2.2.3. La lutte contre le racisme : contradiction d'un discours	16
2.2.4. Quid des personnes en situation d'handicap et trans/intersexe	16
2.3. Une responsabilité partagée	16
Partie 3 : Education sexuelle, quelle place pour les Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s dans la lutte contre les discriminations/inégalités ?	18
3.1. Définition et origine de l'éducation sexuelle :	18
3.2. Approches et outils pédagogiques des CCF : Entre théories et pratiques	21
3.2.1. EN THEORIE	21
Quelles approches utilisent les CCF du Planning Familial ?	21
Quels sont les outils pédagogiques utilisés par les CCF ?	22
3.2.2. EN PRATIQUE.....	23
La préparation des animations	24
L'animation	25
Plusieurs points importants	26
Retour des personnes minorisées sur l'animation	28
La pédagogie, l'approche et les outils utilisés	28
La lutte contre les discriminations/inégalités	32

3.3. Les compétences psychosociales et la neutralité permettent-elles de lutter pour l'égalité ou abolir les discriminations ?	32
Partie 4 : Nourrir la pratique du.de la CCF avec la pédagogie critique	36
4.1. Ses origines	36
4.2 Ses grands principes	36
4.3 La pédagogie critique pour nourrir l'approche des CCF : apports et limites	43
Conclusion	46
Bibliographies.....	48
Annexes.....	49
Dans la thèse d'Aurore Le Mat intitulé : « Parler de sexualité à l'école : Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée », j'ai lu :	52

Résumé

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est une pratique « phare » du métier de la Conseillère Conjugale et Familiale.

Comment la posture de l'animatrice CCF prend en compte les personnes minorisé.e.s dans le cadre de séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en milieu scolaire ?

L'enjeu de ce mémoire est de proposer des pistes d'améliorations à la pratique actuelle des CCF pour prendre en compte les identités et les questionnements de chaque élève en séances d'éducation à la sexualité.

Pour répondre à cette problématique, j'ai réalisé un travail de recherches théoriques dans divers domaines dont sociologique, et diffusé un questionnaire auprès de Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s des Planning Familiaux de France métropolitaine.

Ce travail m'a permis de découvrir une nouvelle : la pédagogie critique.

De nouveaux possibles s'envisagent pour nourrir la pratique de Conseil Conjugal et Familial.

Remerciements

Je tiens à remercier **Marine VACHER**, Conseillère Conjugale et Familiale au Planning Familial Gambetta et « guidante » de ce mémoire, pour l'aide qu'elle m'a fournie et les connaissances qu'elle a su me transmettre. Je la remercie également pour sa disponibilité et la qualité de ses conseils.

Je profite de cette occasion pour adresser mes remerciements à **l'équipe de formation** pour la richesse de leur enseignement, et plus généralement, **aux membres de l'équipe du Planning Familial Gambetta** pour leur contribution en termes de transmissions d'informations, d'écoute et d'accueil.

Merci à **Valérie** pour son accueil chaleureux, qui a su répondre à toutes mes questions et qui m'a arrangé plus d'une fois pour tous ses livres empruntés et rendus bien trop tard.

Merci à ceux qui m'ont accompagné tout au long de mes stages, qui m'ont laissés entrer dans vos univers : en classe, en entretien, dans vos bureaux, vos salons, en camping-car, ... Merci aux membres du **Planning Familial de Villeurbanne**, du **Planning Familial de Gambetta** et à **l'association Cabiria** à Lyon. Merci de m'avoir ouvert vos portes, pour votre accueil, de m'avoir fait confiance, transmis vos compétences et votre amour pour ce beau métier, celui de la relation d'aide.

Je voudrais particulièrement remercier mon amie, ma sœur, **Sabrina** pour son soutien, ses conseils, sa précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

Merci à **Z** pour la transmission et le professionnalisme. Woaw, tu gères en anim' !

Merci à **Kim** pour l'accueil, l'écoute et le nid douillet. Grâce à toi, j'ai pu mener cette formation.

Merci à **Mathieu**, mon ami pour la vie...

Merci à **Virginie** pour son soutien et son aide précieuse quand les « puces » sont apparues.

Et, merci à **ma famille, à ma mère** qui me surnommait adolescente : « *l'avocate du diable !* ». Très tôt, tu as perçu mon « goût » pour la justice sociale. Plus sérieusement, merci pour ton amour, ta humour, ta gentillesse et parce que tu m'a appris à me sentir libre.

Avant-(à) Propos¹

- À propos de la «féminisation » :

Il me semblait important dans cet écrit de fin de formation qu'apparaissent les « traces » de mon parcours féministe. J'entends par là, les heures de réunions en collectif pour préparer la prochaine émission radio, les ateliers en mixité de genre, les arpentages partagés, le soutien à des proches victimes de violence et aussi, la formation de CCF au sein du Planning Familial qui porte ces valeurs et qui milite au quotidien pour plus de justice sociale. Il existe plusieurs manières de féminiser la langue française. Voici un exemple de ce qui sera représenté dans ce travail.

Il.s et Elle.s =Iel.s,

Minorisés =minorisé.e.s

« Les hommes et les femmes sont entrés =entrées dans l'histoire ».

- À propos de l'utilisation de « minorisé » :

J'ai fait le choix d'utiliser le terme de « discriminé » plutôt que « minorisé » pour traiter mon sujet. Cela m'a posé quelques questions : Est-ce un « caprice » dans l'usage des mots ? Est-ce réellement important ? Et, que signifie pour moi ce terme de « discriminé » ?

C'est donc l'occasion de dire qui je suis, de me présenter. Parce que, selon moi, les mots ont une importance en fonction de qui l'on est. Je suis donc une femme cisgenre, noire, lesbienne et de classe populaire. Je suis née et j'ai grandi en France. J'ai entendu le mot de « discriminé » à plusieurs reprises. Je me le suis peu appropriée même si je le comprenais et pouvais m'identifier.

En découvrant le terme de « minorisé.e », il y a eu une sorte de réparation de la discrimination que j'attendais depuis des années. En quelque sorte, à travers le mot « discriminé » qui, à mon sens, aujourd'hui a perdu de sa substance, il y a derrière la notion de « minorisée », l'idée d'affiner la question des inégalités sociales et de remettre « au goût du jour » la notion de justice sociale. La discrimination recouvre une notion juridique et en France, elle a été longtemps ignoré des chercheur.euse.s et de la justice qui ne reconnaissaient que la discrimination « directe » (que l'on peut prouver légalement) des personnes car mesurable statistiquement.

¹ Terme emprunté au livre « Education Populaire & Féminisme. Récits d'un combat (trop) ordinaire », Ed. La Grenaille, 2016

Dans ce travail de recherche, j'ai lu et entendu essentiellement des textes qui utilisent le terme de « discriminé », « discrimination », « minorité » vous retrouverez donc, parfois, ces termes dans mon écrit. Je ne les exclue pas mais je me sens plus proche de ce nouveau mot : « minorisé ». Vous comprendrez dans la première partie ce qu'il signifie et recouvre

Introduction

« *C'est quoi un rapport sexuel ?* » - « *Et, les préliminaires ?* »

« *C'est normal la masturbation ?* » - « *Est-ce qu'une fille ça se masturbe ?* »

Les questions fusent, certain.e.s rigolent, d'autres baissent la tête, provoquent ou jouent aux « bon.ne.s » élèves, ... une chose est sûre, notre présence ne les laissent pas indifférent.e.s. Nous sommes le Planning Familial et nous venons parler de sexualités.

Depuis les années 1970, des séances d'éducation à la sexualité sont proposées en milieu scolaire. Elles se sont transformées, ses approches et ses contenus ont changés. C'est dans ce cadre, aujourd'hui, que les Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s (CCF) interviennent auprès d'élèves.

Mais, qui sont ces élèves ? Que sait-on d'eux ? Est-ce qu'on fait de l'éducation à la sexualité pour tous et pour toutes de la même manière que l'école soit en centre-ville ou dans un quartier populaire ? Est-ce qu'il est possible pour les élèves de parler de leurs sexualités ou de leurs questionnements en classe quand iels se sentent « pas comme les autres » ?

En entrant en formation au Planning Familial, j'étais inquiète. Cela faisait presque 10 ans que je ne m'étais pas retrouvée en salle de « classe », en tant qu'apprenante. En dix ans des choses avaient changées. Ma rencontre avec le féminisme, les milieux antiracistes et aussi, ma sexualité. J'étais imprégné de nouvelles valeurs. Comme ses élèves à qui l'on propose des séances d'éducation sexuelle, je me suis demandée si j'allais trouver ma place en formation, est ce que je serai reconnue et entendue dans mes multiples identités ?

En stage, en animation collective, je fais mes premières observations, je découvre une pratique bien particulière, un espace où des possibles s'ouvrent. Néanmoins, plusieurs questions m'interrogent en fin de séance: peut-on parler de sexualité homosexuel.le sans comparaison à l'hétérosexualité ? Y-a-t-il des élèves homosexuel.le.s, trans/inter ? Pourquoi iels ne se visibilisent pas en classe ? Pourquoi on ne voit pas d'élèves en situation d'handicap en classe ? Est-ce que c'est possible de parler de religion et de sexualités sereinement ? Pourquoi les photos ne montrent pas de lesbienne noire ?, etc.

Toutes ces questions m'ont amenés à réfléchir à ma future pratique de Conseiller.e Conjugal.e et Familial.e et à ma problématique pour ce travail de recherche : **Comment la posture de l'animatrice CCF prend en compte les personnes minorisé.e.s dans le cadre de séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en milieu scolaire ?**

J'ai donc pour réaliser ce travail fait des recherches théoriques dans divers domaines dont sociologique, fait des hypothèses, imaginer un plan de recherche et diffusé un questionnaire auprès de Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s des Planning Familiaux de France métropolitaine. Aussi, j'ai continué à observer, questionner et co-animer des séances d'éducation sexuelle sur mes terrains de stage.

L'enjeu de ce mémoire est de proposer des pistes d'améliorations à la pratique actuelle des CCF pour prendre en compte les identités et les questionnements de chaque élève en séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Dans la première partie, je vais définir le terme de « minorisé.e » qui est une notion centrale de ce travail de recherche, ce qu'il recouvre, qui sont les minorisé.e.s et les enjeux spécifique de la minorisation.

Ensuite, dans une deuxième partie, je m'interrogerai sur la place des personnes minorisées à l'école à travers l'histoire difficile de la reconnaissance des inégalités sociales et comment cela se traduit chez les élèves minorisé.e.s et quelles responsabilités pour les professionnel.le.s éducatifs et les CCF ?

Dans une troisième partie, je m'intéresserai à la place des CCF dans la lutte contre les inégalités sociales, en revenant sur la définition de l'éducation sexuelle et ses origines, j'interrogerai la théorie et la pratique dans les approches et les outils des CCF du Planning Familial.

Et, pour finir, dans la quatrième partie, je me demanderai comment nourrir la pratique des CCF grâce à la pédagogie critique.

Partie 1 : Minorisé.e.s : de quoi et de qui parle-t-on ?

Dans cette première partie, il s'agira de définir un terme central de mon mémoire : la notion de minorisée, sa construction et ses enjeux spécifiques.

1.1. Définition de personnes minorisé.e.s

Il m'a été difficile de trouver une définition de minorisé.e.s. C'est pourquoi, j'ai commencé par chercher l'étymologie du terme qui le précède, Minorer : « **1.** 1489 «diminuer l'importance de» (ORESME, *Politiq.*, 2^ep. f°8b ds GDF.), 1842 «diminuer» (MOZIN-BIBER); **2.** 1903 «évaluer une chose au-dessous de sa valeur réelle exprimée en monnaie de compte» (Nouv. Lar. ill.) »². Si je transpose cette définition à ma problématique, il y a l'idée de donner peu ou moins de valeur à des individus.

J'ai donc poursuivi ma recherche dans les sphères de la sociologie. J'ai sélectionné le travail de l'autrice Soline Laplanche-Servigne, Maîtresse de conférences en science politique et Marine Vacher, Conseillère Conjugale et Familiale, qui a rédigé en 2015 un mémoire sur les minorisé.e.s sexuel.le.s de genre en 2015.

La première cite une définition sociologique du terme minorité de Louis Wirth « *qui met l'accent non pas sur un critère numérique, mais sur l'expérience de la discrimination comme dénominateur commun d'un groupe social* »³. Donc « *une minorité est : un groupe de personnes qui, en raison de leurs caractéristiques physiques ou culturelles, sont distinguées des autres dans la société dans laquelle elles vivent, par un traitement différentiel et inégal, et qui par conséquent se considèrent comme objets d'une discrimination collective* ». Elle poursuit « *pour Didier et Éric Fassin, « la minorité, à la différence de la communauté n'implique pas nécessairement l'appartenance à un groupe et l'identité d'une culture ; elle requiert en revanche l'expérience partagée de la discrimination »*⁴. Elle conclut « *le concept de « minorisé » permet alors de rendre compte de cette position dominée dans la société* »⁵.

² <https://www.cnrtl.fr/etymologie/minorer>

³ Soline Laplanche-Servigne, *Sociologie plurielle des comportements politiques*, 2017, p. 215 à 238

⁴ Idem n°3

⁵ Idem n°3

La deuxième, en crée une à partir de la même définition de L.Wirth et écrit : *« qu'il n'est pas pertinent de réfléchir en terme de nombre mais bien en terme de pouvoir. Les minorisées subissent ce qu'on pourrait appeler un déficit de pouvoir qui les exclut d'une égalité d'accès à l'expression, à la libre circulation, aux ressources, à la santé et tout simplement à la visibilité. Ce processus d'exclusion ou d'infériorisation s'exerce par la norme. La norme prive les personnes minorisées de ressources sociales disponibles par ailleurs pour les « majorisé.es ». Il s'agit ici d'un déficit de pouvoir et d'espaces d'expression qui opère à tous les niveaux de la société : famille, travail, vie amicale, espace public... Le terme « minorisé » contient aussi pour moi l'idée de partage structurel, c'est à dire organisé socialement, d'expériences de la discrimination, de l'infériorisation. L'idée que ce sont les structures sociales d'organisation qui excluent certaines de l'égalité ». Elle ajoute : « Les minorités ne sont pas par nature minoritaire mais c'est la place que la société et ses normes leur imposent qui en fait des communautés marginalisées »⁶.*

Pour Christine Delphy dans un recueil de texte intitulé « Classer, dominer. Qui sont les autres ? » : *« La division se construit en même temps que la hiérarchie et non pas avant. C'est dans le même temps, par le même mouvement, qu'une distinction ou division sociale est créée, et qu'elle est créée hiérarchique, opposant des supérieurs et des inférieurs »⁷.*

La minorisation implique donc une différence entre individus ou groupes sociaux et se traduit en termes d'avantages ou de désavantages. Il y a ici, la notion de pouvoir qui ressort. Nous pouvons parler ainsi de privilèges dont bénéficient le groupe des dominant.e.s, la norme. Iels ne peuvent donc pas exister sans les dominé.e.s. Pour que les « un.e.s » existent, alors il faut « un.e » autre. L'autre, souvent cité comme l'explication du « mal » dans nos sociétés alors même que c'est elle qui le.la construit.

1.2. Les minorisé.e.s...les autres ?

L'autre, sous-entend la différence, qui n'est pas « normal », pas pareil. Souvent, nous pouvons entendre dans le sens commun : « c'est la nature humaine ». L'humain aurait donc peur de

⁶ Marine Vacher, Les minorisé.e.s sexuelles ont-elles besoin des Conseillères Conjugales et Familiales et du Planning Familial, 2015, p.1

⁷ Christine Delphy, Classer, dominer. Qui sont les autres ? Ed.La Fabrique, 2008, p.7

l'autre, iel ne supporterait pas la « différence ». Cette théorie sous-entend une idée essentialiste, « naturelle », donc impossible d'aller-contre cette idée reçue et de parler des inégalités sociales.

Selon Christine Delphy, toujours dans « Classer, dominer. Qui sont les autres ? », elle tente de démontrer que « *la haine du différent* » ne peut être expliquée par la psychologie, notion « *philosophique particulière « occidentale », qui aborde la question de « l'autre personne » du point de vue du « je »* ».

Comme il a été dit plus haut, en sociologie, avec ce terme de minorisé, il y a bien là, l'idée d'une construction sociale. « *La création collective, l'organisation qu'est la société, s'impose aux individus, et préexiste à chacun d'entre eux-car nous naissons dans une société déjà existante. Elle ne peut cependant pas pour autant être conceptualisée comme un individu surdimensionné. Elle est un phénomène totalement distinct des individus. [...]La société n'est pas un individu. Elle ne peut donc avoir un problème avec « l'autre » personne, car elle n'a pas de psychisme.*»⁸.

L'autrice souligne un élément important qui est que si la « théorie psychologique » se fondait sur l'individu et sa peur de l'autre alors il y a une notion de réciprocité sauf que dans le cas des minorisé.e.s, il n'y a pas de rapport d'égalité. Il y a pour les autres, une absence de pouvoir au moment-même où iel est désigné comme « Autre ».

1.3. Qui sont les personnes minorisées ?

Ce terme recouvre les personnes minorisées par la norme, qui vivent des discriminations ayant des effets dans leur vie sociale (personnelle et professionnelle), psychique et matérielle.

Sont concernées les personnes qui subissent le classisme⁹, le sexisme, l'homophobie, la transphobie, le racisme, le validisme¹⁰, et bien d'autres.

1.4. Enjeux spécifiques des minorisées

Les mécanismes d'oppressions sont différents pour chaque groupe. Ils n'agissent pas de la même manière et ils ne peuvent être comparables.

Néanmoins, nous retrouvons dans le groupe « majoritaire » le point commun de « disqualifier », d'agir en tant que dominant sur les minorisé.e.s, c'est-à-dire : les riches vis-à-vis des pauvres, les hommes vis-à-vis des femmes, les hétérosexuel.le.s vis-à-vis des homosexuel.le.s, les personnes

⁸ Christine Delphy, *Classer, dominer. Qui sont les autres ?* Ed. La Fabrique, 2008, p. 16-17

⁹ Le classisme est la discrimination basée sur l'appartenance réelle ou fantasmée à une classe sociale, souvent basée sur des critères économiques.

¹⁰ Le validisme est l'oppression vécue par les personnes en situation de handicap physique, psychique ou mental.

cisgenre vis-à-vis des personnes transgenres, les blanc.he.s vis-à-vis des « non-blanc.he.s », les personnes valides vis-à-vis des « non-valides », etc.

Il est possible d'être concerné.e par une ou plusieurs de ses oppressions. Nous pouvons être femme, non-blanche, et avoir une sexualité non-hétéronormée. En sociologie, il existe un terme pour parler des personnes qui vivent plusieurs de ses inégalités : l'intersectionnalité. Ce terme a été créé par Kimberlé Williams Crenshaw en 1989, juriste américaine qui voulait montrer que les femmes noires subissaient deux discriminations : à la fois d'être noire et d'être femme. Il y a bien en cela une oppression spécifique, ce qui diffère d'un cumul ou d'une addition d'oppressions. Cet outil permet une meilleure compréhension des rapports de domination mais il possède aussi ses limites. Les identités sont complexes, multiples et mouvantes. Il est possible dans un contexte de faire partie du groupe dit « dominé.e » (vivant une oppression) et dans un autre de faire partie des « dominant.e » (qui fait vivre une oppression). Il n'est pas simple de relever les inégalités des « minorisé.e.s » pour éviter qu'ils se sentent enfermé.e.s. Je ne vais donc pas énumérer de manière factuelle les oppressions que peuvent rencontrer ces différents groupes « dominés ».

Dans cette première partie, il était important de définir le terme de « minorisé.e » qui recouvre la dimension sociale des discriminations. Dans la seconde partie, je vais m'intéresser aux personnes minorisées à l'école. En effet, la loi prévoit des séances d'éducation à la sexualité par an et c'est les Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s qui interviennent le plus régulièrement, en milieu scolaire. De sa place « particulière » qu'elle occupe, l'école est-elle un lieu qui fait écho aux discriminations ? Est-t-elle un « espace à haut risque » comme le déclare « Choukri Ben Ayed », Sociologue et Professeur à l'Université de Limoges.¹¹.

¹¹. « Discriminations : L'éducation, un espace à haut risque ? » <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2011-1-page-65.htm>

Partie 2 : Les minorisé.e.s à l'école

2.1. Une reconnaissance difficile

Les recherches sur les personnes minorisées en France sont récentes et se font de plus en plus nombreuses. Cette question au sein de l'école apparaît tardivement. Elle arrive dans le monde politique dix ans après les revendications de 1980 avec la « marche pour l'égalité » (concernant la question raciale par exemple). Contrairement, au secteur de l'emploi et du logement, cette question ne fait pas l'unanimité auprès des politiques scolaires et publiques.

Au sein de l'école, les individus sont considérés par « nature » ou par « défaut » comme égaux. Ce principe pour François Dubet¹² relève surtout « *d'une fiction démocratique* » que de la réalité.

Le principe « d'égalité universelle » trouve son origine à la révolution française. Comme le souligne Fabrice Dhume, lors d'une journée d'information et de réflexion intitulée : «Éducation, au-delà d'un droit obligatoire et égalitaire : résoudre le paradoxe des discriminations », qu'en même temps que l'on affirme ce principe, nous privons à des individus les mêmes droits, c'est-à-dire : les femmes, les indigent.e.s et nous refusons d'abolir l'esclavage. Il ajoute : « *Voici une contradiction majeure qui va traverser toute la vie politique moderne, et les politiques publiques depuis la Révolution française : nous avons un principe d'égalité universelle, mais en pratique nous fabriquons des catégories justifiant d'exclure divers groupes de ce principe pourtant « universel ».* C'est de cette contradiction que naît notre question de la discrimination: une contradiction entre principe et pratiques » ».

C'est véritablement à partir de 2008 que les discriminations ont un intérêt pour l'éducation nationale. Des recherches ont été faites depuis à ce sujet. Néanmoins, l'étude la plus récente que j'ai trouvée est un rapport de l'Institut Français de l'Éducation (IFE) « Discriminations et inégalités à l'école » publié en 2014. Il affirme que l'école reproduit des inégalités sociales, a du mal à en parler et donc, à les modifier. Pour Choukri Ben Ayed, elle «*détermine fortement le rapport ultérieur des individus à la société dans son ensemble* »¹³.

Il était communément accepté jusqu'à présent de parler de la question sociale, plus précisément de la « classe sociale » pour expliquer les difficultés que relèveraient certain.e.s élèves et qui influencerait leurs parcours scolaires. Comme il est dit dans le rapport : « *En fait, les*

¹² François Dubet, L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. Revue « L'année sociologique » 50-2, 2000, p.383

¹³ Idem n°11

discriminations ne sont que rarement isolables les unes des autres, ce sont souvent des cumuls de discriminations qui sont à l'œuvre »¹⁴ et « si les recherches ont eu tendance à évacuer la dimension ethnique, le système scolaire tend inversement à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques »¹⁵.

Ce même dossier de veille cite un rapport britannique « How fair is Britain ? » qui affirme que « *les résultats scolaires diffèrent largement selon le sexe, le groupe socio-économique d'appartenance, l'ethnicité et le handicap* »¹⁶.

2.2. Comment cela se traduit chez les minorisé.e.s?

2.2.1. Des inégalités filles-garçons persistent

Bien que l'école soit « mixte », on constate qu'il n'y a pas vraiment de mixité à l'école. Malgré une meilleure réussite scolaire, les filles semblent tout de même désavantagées par rapport aux garçons quant à leur orientation. Elles se retrouvent dans des filières marquées par les stéréotypes de genre et/ou moins sélectives et valorisées que ceux-ci. La classe de sport reste un lieu où, dominant les garçons, etc. Sur ce sujet le rapport dit : « *Une éducation à l'égalité filles-garçons à l'école apparaît aujourd'hui comme une nécessité* »¹⁷.

2.2.2. L'homophobie encore mal reconnu

C'est en 2003 qu'une mention apparaît pour la première fois dans une des circulaires de l'éducation nationale. Néanmoins, ce n'est qu'en 2009, que la HALDE¹⁸ se saisit de cette question en milieu scolaire. « *La frilosité de l'institution s'explique par l'absence de consensus sur les discriminations liées à l'homophobie et par sa méconnaissance du problème* »¹⁹. Comme le souligne ce dossier, l'homophobie se manifeste dès l'école maternelle avec des injures, preuve que les jeunes ont intégrés des stéréotypes tôt. Il est aussi difficile d'obtenir des chiffres concernant le harcèlement scolaire lié à l'orientation sexuelle car les élèves n'en parlent pas ou peu. En France, en 2014, « *seuls 12% des chef.fe.s d'établissement considèrent l'homophobie comme étant un problème important ou moyen* »²⁰.

¹⁴ Dossier de Veille de l'IFE, Discriminations et inégalités à l'école. N°90. Février 2014, p.9

¹⁵ Idem n°14

¹⁶ Idem n°14

¹⁷ Dossier de Veille de l'IFE, Discriminations et inégalités à l'école. N°90. Février 2014, p.11

¹⁸ Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité »

¹⁹ Idem n°17

²⁰ Idem n°17

2.2.3. La lutte contre le racisme : contradiction d'un discours

Cette lutte prend toute sa place dans les écoles avec un discours hégémonique républicain. « *Les agent.e.s de l'institution scolaire porteraient des « lunettes ethno-raciales » lorsqu'il s'agit d'élèves et de parents issus de l'immigration, favorisant des « jugements ethniques » à tous les niveaux* »²¹. On constate dans ce que dit le rapport, une forte contradiction entre un discours antiraciste et pour l'égalité tenu par des enseignant.e.s face à certain.e.s élèves. Il rajoute que ces préjugés ne sont ni systématiques, ni conscients et « *rend plus difficile la perception de cette discrimination systémique, tissée de micro-discriminations ethno-raciales spécifiques et de logiques d'ethnisation* »²².

2.2.4. Quid des personnes en situation d'handicap et trans/intersexe

Le rapport ne fait pas état des conséquences des minorisé.e.s trans/intesexué.e ou en situation de handicap.

J'ai choisi ci-dessus de dresser brièvement ce que vivent les personnes minorisées en milieu scolaire. Ceci est très théorique et peut sembler distancer de la « réalité ». En sociologie, parler de « groupes » ou de « catégories », nous permet de nous détacher de l'individu pour apporter un regard global sur la société. En effet, toutes les personnes minorisées ne porte pas un discours sociale/politique de leur vécu pourtant l'histoire montre bien que ces réflexions, ces analyses qu'elles soient militantes (par les personnes concernées) ou universitaires ont ouvert des possibles dans la perspective des choix de vie des minorisé.e.s, dans l'accès aux droits communs (logement, emploi, santé,...) et pour plus de justice sociale. Si l'on se remémore la lutte pour l'avortement et la contraception dans notre société, l'histoire raconte que des féministes en ont fait des analyses critiques, que son combat a été mené par toutes (féministes ou non) et qu'elle a eu des effets sur les femmes aussi bien concernant leur sexualité mais aussi leur rapport au monde.

2.3. Une responsabilité partagée

Il y a bien une responsabilité partagée du côté des établissements et des enseignant.e.s qui ne permettent pas de réduire les inégalités ou encore peuvent les renforcer du fait de leur « invisibilisation » des différents enjeux liés au savoir. Le rapport mentionne aussi que les stratégies pédagogiques des enseignant.e.s ne sont pas neutres : choix des manuels scolaires peu

²¹ Dossier de Veille de l'IFE, Discriminations et inégalités à l'école. N°90. Février 2014, p.10

²² Idem n°21

diversifiés, les préjugés portés, qui sont les élèves valorisé.e.s,... Il ne s'agit pas de faire porter la responsabilité à un seul individu mais bien de rappeler la notion sociale globale de ces inégalités. Dans son travail sur L'éducation et la discrimination : pour une reconnaissance du problème, Fabrice Dhume explique « *la troisième dimension politique de notre question de la reconnaissance : reconnaître que l'on participe de discriminations, ce n'est pas (s')accuser moralement, c'est aussi reconnaître combien nous sommes engagé.e.s dans un « système-travail » et dans ses idéologies (y compris classiste, raciste, sexiste, ...). Situation non réductible aux travailleur.se.s pris.e isolément. Cela invite donc, là encore, non pas à opposer la question des inégalités « sociales » et celles, de genre ou de race, etc., mais à les politiser ensemble* »²³.

L'école est un passage obligatoire pour tous.tes. C'est donc bien le lieu pour lutter contre les discriminations. Elles sont souvent invisibilisées puisque non consciente mais ont bien un impact sur le « devenir » des élèves minorisé.e.s. Comme il a été mentionné précédemment, la discrimination est une construction sociale, il y a là une responsabilité collective, liée à un héritage culturel et c'est également une violence pour les minorisé.e.s. En effet, j'ai été touché par l'une des phrases de Fabrice Dhume, lors de sa conférence concernant les professionnel.le.s en milieu scolaire et le mouvement de lutte contre les discriminations : «*Nous allons recourir à la norme de droit pour essayer d'empêcher, d'infléchir, de modifier nos pratiques, qui sont elles-mêmes traversées et soutenues par des catégories qui ne cessent de produire et de justifier des inégalités* »²⁴. Et qu'en est-il de l'intervention des CCF en milieu scolaire ?

Comme le personnel éducatif, ont-ils consciences de pouvoir reproduire des inégalités ? Voici donc ma problématique de ce travail de recherche :

Comment la posture de l'animatrice CCF prend en compte les personnes minorisé.e.s dans le cadre de séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en milieu scolaire ?

Est-ce leur rôle de lutter contre (toutes) les discriminations ?

²³ Fabrice Dhume, L'école et la discrimination : éléments pour une reconnaissance du problème. Texte communiqué à partir de son intervention dans le cadre de la journée d'information et de réflexion du 2 décembre 2009 organisée par le Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne, intitulée : « Éducation, au-delà d'un droit Obligatoire et égalitaire : résoudre le paradoxe des discriminations » p. 4

²⁴Idem n°23

Partie 3 : Education sexuelle, quelle place pour les Conseillèr.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s dans la lutte contre les discriminations/inégalités ?

Dans cette troisième partie, il s'agira de revenir sur la définition et les origines de l'éducation sexuelle pour comprendre son approche actuelle. Ensuite, je m'intéresserai à l'approche et aux outils qu'utilisent les CCF du Planning Familial. Que nous dit la théorie et comment cela se traduit sur le terrain ? Puis, je m'intéresserai aux représentations des CCF sur les élèves et les élèves sur les CCF. Et, pour finir, nous nous interrogerons sur la place des CCF dans la lutte contre les discriminations/inégalités ?

3.1. Définition et origine de l'éducation sexuelle :

Voici la **définition de l'éducation à la sexualité** (terme générique employé par l'Éducation nationale) :

« Il apparaît dans le Bulletin Officiel du 17 février 2003, avec cette approche globale : « L'éducation à la sexualité vise principalement à apporter aux élèves, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale. ». L'éducation à la sexualité intègre donc à la fois les connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, la question de la prévention des risques liés à la sexualité (grossesses non prévues, IST, violences) et la réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques, sans que cette dernière soit nécessairement prioritaire »²⁵.

²⁵ https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf, p.9

Voici la **définition de l'éducation sexualisée** (terme utilisé par le Planning Familial) :

« Un concept qui apparaît à la fin des années 1960 et qui est développé par Simone Iff dans son livre « Demain, l'éducation sexualisée » paru en 1971. Elle s'inscrit dans une démarche d'éducation populaire et s'appuie sur le constat que la sexualité est intrinsèquement liée à tous les aspects de la vie. Partant de là, l'éducation sexualisée est un outil pour lutter contre le sexisme, l'homophobie et les autres formes de violence liées à la sexualité. Dans le « 4 pages » du Planning paru en novembre 2015²⁶, l'éducation sexualisée est définie par rapport à une sexualité considérée comme « évolutive » au sens où la sexualité n'est pas naturelle mais construite socialement et « subversive » puisqu'il s'agit d'une question politique, publique et collective et non pas seulement d'une question biologique »²⁷.

Historiquement, l'histoire de l'éducation à la sexualité remonte aux **années 1970**. C'est à partir de préoccupations sanitaires que celle-ci trouve sa place dans les milieux scolaires. Elle est présentée dans une perspective biologique. *« L'éducation sexuelle se solde par l'introduction d'une information sur la reproduction en milieu scolaire, distincte de l'éducation sexuelle qui reste sous l'autorité des familles »*.²⁸ Comme le souligne, Aurore Le Mat, dans sa thèse intitulée Parler de sexualité. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, publié en 2018, « l'Etat marque une frontière » entre ce qui appartiendrait à la sphère « public », c'est-à-dire, une information qui a pour source les sciences naturelles (qui fait preuve d'objectivité) et « privé », une éducation sexuelle qui se partage dans la famille et qui transmet ses valeurs morales (qui fait preuve de subjectivité). Elle prend la forme de séances facultatives, hors des cours officiels (ex. en soirée) et pour les plus jeunes, il faut l'accord d'un parent ou la présence d'un.e tuteur.ice.

À la fin des années 1980, le SIDA en tant que problème de santé publique marque un tournant dans l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle à l'École. L'Education nationale affirme pour la première fois, le rôle informatif et éducatif de l'éducation à la sexualité. Son objectif principal : la gestion des risques liés à la contraction du VIH.

²⁶ http://documentation.planning-familial.org/GED_SKH/195292491347/2015_11_03_4p_educ-sex.pdf

²⁷ https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf, p.9

²⁸ Aurore Le Mat, *Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*, 2018, p.127

La décennie 1990 : La **circulaire de 1996** dit que les dimensions biologiques mais également « *psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales de la sexualité doivent être prise en compte* » (Circulaire du MEN, 1996/1998). **En 1999**, Ségolène Royale (Ministre déléguée à l'enseignement scolaire) va mettre en avant le problème de santé publique et l'enjeu de la lutte pour le droit des femmes afin que soit délivrée la pilule d'urgence en milieu scolaire par les infirmier.e.s. L'éducation sexuelle prend un autre « tournant » : la lutte autour des violences sexuelles, sexistes et homophobes. L'éducation à la sexualité tend à l'éducation à l'égalité dans les relations entre les filles et les garçons. En parallèle, la lutte contre les violences et discriminations homophobes a du mal à émerger comme problème pour l'école.

Aurore Le Mat rapporte : « *C'est avec la circulaire de 2003 sur l'éducation à la sexualité que l'homophobie est pour la première fois explicitement citée parmi les objectifs de l'éducation sexuelle, sans toutefois faire l'objet d'un affichage politique comme ce fut le cas pour l'accès à la contraception d'urgence et la défense du droit des femmes* »²⁹

Le 4 Juillet 2001, l'éducation à la sexualité s'officialise dans le Code de l'éducation français avec l'adoption de la Loi³⁰ relative à la l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception. Elle prévoit trois séances d'information et d'éducation à la sexualité par an et par niveau, dans les écoles, les collèges et les lycées.

Le Haut Conseil à l'Egalite (HCE) publie en Juin 2016, les résultats d'une collecte qui montre que la plupart des écoles ne répondent pas à l'obligation de mettre en place ces séances.

En somme, l'éducation à la sexualité n'est plus vu comme médical mais comme une « occasion » d'apprendre à bien vivre ensemble. Nous sommes passées de l'aspect biologisant (centré sur la reproduction), des années 1970 à l'aspect social.

Dans sa thèse, Aurore Le Mat nomme : « *Aujourd'hui, l'éducation à la sexualité s'est ainsi institutionnalisée comme un enjeu de « santé sexuelle » qui repose sur des principes et des objectifs de « responsabilisation » et d'acquisition de « compétences psychosociales » visant à rendre l'élève acteur de son état de santé. Cette politique se définit par des techniques de gouvernement individualisantes, dont la concentration sur l'estime de soi est l'exemple typique* »³¹. Puis, elle rajoute : « *Le propre de la politisation de la sexualité dans l'arène scolaire est de se formuler autour d'un enjeu spécifique : la neutralité de l'institution scolaire* »³².

²⁹ Idem n°28, p.162

³⁰ L'éducation à la sexualité est inscrite dans le Code de l'éducation (articles L. 121-1 et L. 312-16) depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001.

³¹ Idem n°28, p.626

³² Idem n°28, p. 625

3.2. Approches et outils pédagogiques des CCF : Entre théories et pratiques

3.2.1. EN THEORIE

Il est écrit sur la première page du site internet : « *Le Planning Familial milite pour le droit à l'éducation à la sexualité, à la contraception, à l'avortement, à l'égalité des droits entre les femmes et les hommes et combat toutes formes de violences et de discriminations* »³³. Il est précisé que l'éducation à la sexualité est un outil « pour s'émanciper ».

Quelles approches utilisent les CCF du Planning Familial ?

- **Une approche sociale, positive, et globale de la sexualité.** Basée sur la libération de la parole et des échanges de points de vue entre pairs. Elle ne se limite pas aux aspects biologiques/physiologiques, mais au contraire, elle explore à la fois les dimensions relationnelles, affectives, sociales et biologiques de la vie sexuelle, en parlant de plaisir, de désir et de bien-être, en plus, des objectifs de prévention des violences, des IST, des grossesses non désirées, ... Dans le projet associatif 2020-2022 du Planning Familial du Rhône, il est inscrit : « *Le Planning Familial s'attache dans ces actions collectives à rendre visible la diversité des relations affectives/amoureuses possibles* »³⁴.
- **Une approche par les droits humains.** « *L'éducation à la sexualité se situe à la croisée de plusieurs droits humains fondamentaux : droit de disposer de son corps, droit à la santé, droit à l'éducation, droit à la protection contre la violence, droit à la vie... Aborder les droits lors des séances d'éducation à la sexualité permet de dépasser la situation individuelle et d'aborder l'environnement dans lequel les individus vont évoluer* »
- **Une approche par la réduction des inégalités de genre et sociales.** Afin de comprendre les relations sociales, les normes sociales et les comportements sociaux.
- **Une approche par le développement affectif et social.** Elle travaille sur les relations, les émotions et permet de développer les compétences psycho-sociales pour améliorer la santé, le bien-être, etc. C'est l'occasion de parler d'égalité, de prévenir les violences, lutter contre les stéréotypes, ...
- **Une approche interventionnelle qui s'appuie sur différents concepts de santé publique** (approche centrée sur la personne, réduction des risques, approche en santé communautaire, promotion de la santé)

Nous retrouvons une pluralité dans les approches du PF dont l'approche sociale prévue dans les dernières circulaires de l'éducation nationale. On remarque que le PF se positionne dans la liberté de faire ses propres choix, la lutte contre le sexisme, l'homophobie et, depuis peu, la transphobie.

³³ <https://www.planning-familial.org/fr>

³⁴ Projet associatif 2020-2022 Planning Familial 69, p.39

En effet, dans le livret intitulé : Éducation à la sexualité. L'approche d'un mouvement émancipateur, publié en 2018 par le MFPF apparait cette phrase qui montre une évolution au sein de l'association sur les thématiques abordées en éducation à la sexualité : « *Lutter contre le sexisme, les LGBTphobies et toutes autres violences liées à la sexualité* » à la place de « *Lutter contre le sexisme, l'homophobie et toutes autres violences liées à la sexualité* »³⁵.

Quels sont les outils pédagogiques utilisés par les CCF ?

Depuis 1983, le Mouvement Français pour le Planning Familial se revendique **féministe et d'éducation populaire**. Elle se base sur ses techniques pour réaliser ces séances d'éducation à la sexualité.

Selon le MFPF, « *L'éducation populaire est une démarche politique qui a pour objectif d'aboutir collectivement à une transformation sociale. C'est également une posture pédagogique qui remet en cause la hiérarchie des savoirs. Elle consiste à décrypter les rapports de domination, à prendre conscience de la place que l'on occupe dans la société, à apprendre à se constituer collectivement en contre-pouvoir, à expérimenter sa capacité à agir* »³⁶.

- **Des outils (matériels)** peuvent être utilisés telles que : le photolangage, les « questions anonymes », le « jeu de la ligne », les vidéos, les planches anatomique des organes génitaux, cartes des émotions, jeu d'égalité filles-garçons,...
- **D'autres outils sur la visibilité/ les représentations** peuvent être également utilisés : l'utilisation du langage inclusif, la représentation des orientations sexuelles, l'attention portée à ne pas produire un discours normatif sur les notions de famille, de couple, le désir de parentalité...

Les grands principes d'intervention pour favoriser la parole :

-Le secret professionnel. Au début de la séance, le/la CCF dit que ce qui est dit dans le groupe doit rester entre les participant.e.s, sauf, en cas de révélation de faits de violences sur l'un.e des élèves.

-Les échanges en petits-groupes. La non-mixité de genre peut s'avérer nécessaire si besoin.

-La confidentialité et le non-jugement entre pairs.

³⁵ https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf, p.14

³⁶ https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf, p.21

-Le positionnement du.de la CCF : Instaurer de la confiance en créant un cadre sécurisant, ne pas juger les propos des participant.e.s, questionner, échanger et apporter des réponses objectives si nécessaires.

Ainsi, l'éducation à la sexualité défendue par le Planning Familial montre une richesse dans ses différentes approches et les outils utilisés.

L'éducation populaire permet de partir de la demande des personnes concernées pour ouvrir un espace de discussion et de réflexion individuelle et collective, dans un cadre bienveillant et non-jugeant. Le.la CCF donne des pistes de réflexion, apporte des éléments de clarification/fiable et « fait le tri » dans ces informations partagées. Ainsi, la construction de savoir se fait davantage par les pairs (personne qui a la même situation sociale ou fonction) que par les animateur.ice.s.

Mais qu'en est-il (réellement) sur le terrain ? Qu'en disent les Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s ?

3.2.2. EN PRATIQUE

Avant de commencer, je souhaitais revenir sur la méthode de recherche que j'ai employée pour ce travail : le questionnaire. Celui-ci a été diffusé à l'attention des CCF des plannings Familiaux de France Métropolitaine par le biais d'internet. Il prévoyait une attention d'une vingtaine de minutes pour sa réalisation. Grâce à cette collecte de données, j'ai pu faire émerger différents thèmes récurrents.

Néanmoins, je peux constater les limites de cette méthode (non-représentativité des CCF du PF, l'observation du non-verbal, la posture de l'interviewé.e, l'accessibilité numérique, la situation sanitaire et le manque de temps). De plus, les grands absent.e.s sont les élèves (minorisé.e.s et « majoritaire ») qui pour des raisons de temps et pour les raisons sanitaires n'apparaissent pas dans ce travail.

Au total, 16 personnes ont répondu au questionnaire, dont :

- -15 femmes et 1 homme cisgenre,
- -14 personnes sont « blanc.he.s » et 2 sont « non-blanc.he.s ». L'une d'elle, dit vivre une discrimination concernant son origine ethnique/religieuse,
 - 11 hétérosexuel.le.s, 4 bisexuel.le.s et 1 lesbienne,
- -1 personne concernée par une situation de handicap, et

- -13 personnes sont CCF depuis 3 à 5 ans et 3 le sont depuis plus de 11 ans.

La préparation des animations

Dans cette première partie du questionnaire, je voulais savoir comment les CCF prennent en compte les personnes minorisées dans la préparation d'une future intervention.

Tous.tes sont en accord quant à la nécessité d'avoir un temps de préparation pour une intervention. Les critères qui retiennent leur attention sont : le motif de la demande d'intervention et qui fait la demande au PF, une connaissance du cadre institutionnel où iels interviendront, le nombre de participant.e.s et leur âge, le nombre de filles et de garçons, la durée de l'intervention, qui sera présent.e pendant l'animation et si une co-animation va être envisagée avec un membre de l'établissement.

Iels disent ne pas avoir la nécessité de recueillir les besoins des élèves pour garder une forme de « neutralité ». L'une d'entre elle répond : « *Ce n'est pas important pour moi de savoir quelles sont leurs besoins pour ne pas biaiser mon intervention* ». Néanmoins, iels reconnaissent que recueillir les besoins des participant.e.s seraient : une aide pour « cibler », « adapter leurs contenus », « avoir des objectifs plus clairs de la séance » et une autre rajoute : « *se projeter* ».

Donc, il est important pour les CCF de préparer leur animation. Iels s'accordent sur le besoin de recueillir des éléments factuels mais ne porte pas d'attention particulière aux inégalités sociales, autre que le genre et les identités sexuelles. Néanmoins, un paradoxe existe avec l'idée de mieux « se projeter ». Que souhaitent-iels dire par « se projeter » ? Imaginer la salle de classe ? Peut-être aussi, se projeter pour diminuer le stress de l'intervention ?

Certain.e.s citent la neutralité comme « outil » pour ne pas « biaiser » leur intervention. De quoi parlent-iels ? N'ayant pas plus de précisions, je vais imaginer plusieurs interprétations :

- La première interprétation repose sur le déni de ses propres représentations. Dans ce cas, je comprends « je ne souhaite pas savoir qui sont les élèves pour aller à l'encontre de mes propres stéréotypes/préjugés vis-à-vis des personnes minorisées ». Ce qui à mon sens démontre déjà une prise de conscience d'un héritage culturel commun. Cela sous-entend la notion d'invisibilisation des personnes minorisé.e.s.
- -La deuxième interprétation repose sur le principe « universaliste » qui prône l'égalité entre chaque personne. En effet, cela rejoindrait ce que nous avançons, dans la deuxième partie, la reconnaissance difficile pour les professionnel.le.s de reconnaître des

discriminations/des inégalités à l'égard des personnes minorisées, ce qui entraîne leur invisibilité dans la classe et le monde.

- La troisième interprétation repose sur le « fondement » de l'éducation populaire qui a pour principe l'échange entre pairs. De ce fait, recueillir les besoins est perçu comme un empêchement à la libération de la parole et des questionnements sur place.

L'animation

Tout d'abord, je peux dire qu'il y a là, un consensus entre tous.tes les CCF pour dire que la séance d'éducation sexuelle est le lieu où doit être abordées les discriminations, précisons, le sexisme, l'homophobie et la transphobie. Iels se sentent à l'aise pour parler des thématiques concernant le sexisme, le genre et les violences de genre. Une des CCF dira à ce sujet : « *Je travaille au Planning depuis 20 ans, je connais bien ce sujet. J'ai eu le temps et l'occasion de me former* ».

Contrairement au genre, le sujet « trans » semble amener de nombreux questionnements chez certain.e.s des CCF et une dissociation est faite avec les personnes intersexuées dont aucun.e CCF ne parlent. Iels écrivent concernant les personnes trans :

« C'est difficile pour moi de parler des trans car les élèves ont toujours des réactions « vives » à ce sujet. »

« J'ai peur de ne pas utiliser les bons termes et de faire violence à un.e élève concerné.e. »

« Ce sujet est complexe. Je me demande comment les amener à réfléchir sur cette thématique ? »

À propos du racisme, les réponses sont plus mitigées. Quelques CCF disent : « *c'est un sujet que l'on évoque peu en classe car il se présente rarement* » ou « *Je ne crois pas que cela ait sa place en animation, je ne m'adresse pas à une ethnie.* ». Les CCF répondent être à l'aise pour parler de racisme mais sont gêné.e.s quand il s'agit d'aborder l'aspect religieux. Une des CCF compare la religion à « *un facteur de vulnérabilité* ». Je constate la difficulté pour les CCF de reconnaître qu'iels font écho ou reproduisent un discours raciste, c'est-à-dire, qu'iels ne perçoivent pas les différences dites raciales ou ethniques ce qui sous-entend que le racisme ne serait pas « grave » peut laisser interpréter que le racisme ne serait pas grave ou que la part de la religion et de la culture n'influencerait pas la vie des minorisée.e.s.

Je cite une des CCF interrogées : « *Je peux me fâcher quand certains garçons se comportent comme des stéréotypes de « gars de quartier ! »* ». On voit dans ce cas, que la CCF a une

construction de représentation sociale et d'une construction machiste des garçons des quartiers populaires. Je peux imaginer qu'elle a en tête, des personnes noires ou arabes. Nacira Guénif Souilamas dans son livre intitulé Les féministes et le garçon arabe, montre bien le stigmaté porté par le « garçon arabe » qui incarnerait le « *déviant sexuel en raison d'un virilisme exacerbé* » ou « *incivilisable et incapable de maîtriser ses pulsions. Il serait un « hétérosexuel violent, un violeur et un « voileur » idéal* »³⁷. Le sexisme prend une forme « ethnicisée » avec les jeunes « issus de l'immigration ».

Pour les 2 CCF qui interviennent en milieu rural, parler des minorisées ethniques/religieuses est courant dans une classe majoritairement blanche pour défaire des stéréotypes racistes. Elles ne précisent pas la teneur de ces propos.

Quant à la thématique du handicap, ils disent être à l'aise à ce sujet alors même qu'ils sont majoritaires pour dire que le sujet est rarement abordé en milieu scolaire « classique ». Suite à un échange téléphonique avec 3 des CCF, je perçois que cette assurance vient, d'une part, du fait que le PF possède un programme intitulé « Handicap et alors ? » et des outils conséquents auprès des documentalistes des différents CPEF. Je comprends ici qu'une forme de légitimité s'est instaurée chez les CCF du fait que cela soit porté par l'institution. Cependant, ils confirment que la pratique est source d'expérience.

Pour finir, 12 des CCF ont répondu être « en partie » outillé.e.s pour traiter des discriminations sur les questions de sexisme et d'homophobie. Pour le reste des minorisé.e.s, ils semblent plus mitigé.e.s sur leurs représentations.

Plusieurs points importants

- Une gêne pour parler de la thématique trans/intersexué. Comme rapporté précédemment, le Planning Familial a changé sa définition d'homophobie par LGBTphobie. On constate donc, un intérêt récent pour ce sujet au sein des PF mais une difficulté encore pour tous.tes de se l'approprier. Comme l'a souligné une CCF au cours de l'enquête, c'est grâce à une formation en interne sur les thématiques trans qu'aujourd'hui, elle est outillée pour en parler. On voit donc là, l'importance de la formation qu'elle soit initiale ou continue.
- Sur la question de la « Race » (comme outil sociologique et non, biologique) : Se répète ici l'invisibilité des personnes minorisées. Contrairement aux autres thématiques, la

³⁷ Nacira Guénif Souilamas et Eric Macé, *Les féministes et le garçon arabe*, Ed. De l'aube, 2004, p.111 et 120

couleur de peau est visible. Ne pas vouloir le voir, c'est ne pas le reconnaître et donc, l'invisibiliser. Dans le milieu rural, milieu décrit par les CCF comme majoritairement blanc.he.s, contrairement aux classes « mixtes » de la ville, c'est ici que la thématique de la « race » se trouve mobilisée le plus. En effet, elles montrent bien que les séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et émotionnelle est un lieu également pour déconstruire les préjugés et donc, lutter contre les inégalités sociales.

- Sur l'intégration de l'aspect religieux. Les CCF disent être « gêné.e.s » pour en parler. On entend communément cette question renvoyé à la sphère du privé. Pourquoi ? Est-ce la laïcité qui empêche une réflexion à ce sujet ? Aurore Le Mat écrit dans sa thèse : « *La laïcité sexuelle impose une partition entre le public et le privé qui relègue les préoccupations religieuses en matière de sexualité à la sphère de l'intimité* » et rajoute : « *Le « nationalisme sexuel » à la française prend alors les contours de ce qu'on pourrait nommer « laïcité sexuelle ». En déniait la place des questions religieuses dans les discussions sur la sexualité en classe, un double préjudice apparaît entre les lignes : d'une part, le manque d'espace pour développer un regard sur la religion pour les élèves qui restent avec leurs questions; d'autre part, la reproduction des mécanismes d'exclusion et d'altérisation des populations racisées en générale, et musulmanes en particulier* ».
- L'importance de la formation et le portage institutionnel : Grâce aux programmes sur le handicap, il y a là une confiance, une légitimité par les collègues à parler de cette thématique. Iels disent ne pas l'aborder en milieu scolaire « classique » mais se sentent plus à l'aise. De mon point de vue, un angle mort concerne les personnes en situation d'handicap dans les animations en milieu scolaire « ordinaire ». D'une part, par leur non-présence dans l'environnement scolaire et d'autre part, parce que je n'ai jamais entendu en animation ni du côté des CCF ni du côté des élèves, la simple évocation d'une sexualité pour les PSH
- Sur la visibilité des personnes minorisées: On constate une grande disparité dans les outils. Concernant la visibilité/représentation des personnes minorisées de genre ou d'orientation sexuelle, les outils sonores, visuels, etc. sont de plus en plus riches, contrairement, aux autres minorisé.e.s. Il existe bien sur des schémas, des images qui représentent les autres personnes minorisées mais ces outils sont encore bien peu fournis et récents. (ex. peu d'images représentent une femme cisgenre, lesbienne et qui porte un

voile). Quelques CCF disent manquer d'outils « inclusif » et se sont mises à la création de ceux-ci.

Retour des personnes minorisées sur l'animation

Ici, je voulais savoir si des CCF avaient eu des retours de personnes minorisées concernant une discrimination dans leurs animations. Peu disent avoir eu des retours. Cela peut s'expliquer pour différentes raisons :

-la première est le public jeune. En effet, même si nous proposons une alternative à une pédagogie descendante, il peut être difficile pour un élève de remettre en question les propos tenus par un adulte.

-La deuxième, est qu'il n'est pas évident comme nous le soulignons, précédemment, de se visibiliser comme minorisé.e. Cela pose la question de la légitimité dans une société qui construit une/des normes sociales.

2 des CCF disent avoir eu des retours déclaratifs de personnes minorisé.e.s. L'une d'elle, rapporte le « *ras-le-bol* » de jeunes lesbiennes qui se disent « invisibilisées » et en avoir marre d'entendre parler de la sexualité hétérosexuel.le.

On remarque là, l'une des conséquences de l'invisibilité que vivent les personnes minorisées dans leur quotidien : la difficulté à se sentir légitime, le besoin de reconnaissance, l'épuisement et, peut-être même, la colère.

La pédagogie, l'approche et les outils utilisés

Il me semblait important dans cette partie de savoir si les CCF avaient un intérêt pour la pédagogie qu'ils utilisent, s'ils portent les valeurs « forte » du Planning Familial et qu'elles sont les outils utilisés par elleux.

Iels ne citent aucune des approches abordées dans la partie ci-dessus « en théorie ». Mais, tous.tes sont unanimes et rapportent se servir de l'éducation populaire et de ses outils d'animation. Iels soulignent l'importance de cette approche, libératrice de la parole. 5 CCF rajoutent : « *C'est un outil politique* ».

Quant à ma question sur les outils utilisés, la majorité des CCF proposent une *distinction entre les outils et la posture*. En effet, iels se rejoignent sur les outils utilisés pour parler du sexisme et de l'homophobie tels que : les jeux de la ligne, le photo-langage, les phrases « affirmatives », les

planches anatomiques, les photos inclusives, etc. Aussi, tous.tes se retrouvent pour souligner que les outils sont un support à l'échange entre pairs.

Les CCF interrogées font une distinction concernant la posture du.de la « bon.ne intervenant.e ». Je remarque une différence entre les CCF, qui parlent de l'« approche centrée sur la personne » (empathie, non-jugement et regard positif inconditionnel) de Carl Rogers pour défendre l'idée qu'il n'y a pas de différence entre les élèves minorisé.e.s de par leur origines ethniques/religieuses et celles qui évoquent l'intersectionnalité pour adopter une posture inclusive (utilisation d'un langage inclusif, ouvrir un espace avec la « pluralité de points de vue », utiliser des images positives des sexualités,...). Un.e CCF écrit : « *Avoir une approche intersectionnelle permet de lutter contre toutes les inégalités* ».

Je remarque aussi que parmi les CCF qui sont elles-mêmes minorisées, elles proposent plus de « solutions » quant à une meilleure prise en compte des personnes minorisées. Cependant, quelques CCF non-concernées le font également. Deux CCF diront :

« Il est de notre rôle de se remettre en question. C'est pourquoi je suis attentive à ce que je peux renvoyer, comment je peux être perçue pour à mon tour ne pas discriminer »,

« Car en étant CCF, nous sommes informé-e-s et sensibilisé-e-s sur des situations d'exclusion, de discrimination et des violences. Afin d'accompagner une personne il est nécessaire d'avoir une posture inclusive ».

Dans tous les cas, tous.tes se réunissent pour dire qu'il est important de proposer un espace sécurisant pour les élèves dans les animations.

Nous retrouvons les valeurs communes partagées par les CCF autour de l'éducation populaire. Effectivement, cette approche est bien perçue comme émancipatrice et transformatrice d'un environnement. Concernant, l'approche centrée sur la personne comme un outil « égalitaire », je reprendrai les mots de Marine Vacher, CCF, dans son mémoire qui dit : « *Ainsi accueillir tout le monde de la même manière, comme on a l'habitude de le faire peut conduire à l'invisibilité des minorisées, soit qu'elles ne poussent même pas la porte des lieux ressources, soit qu'elles ne s'y visibilisent pas. Je ne peux m'empêcher de penser qu'accueillir tout le monde de la même manière signifie accueillir tout le monde comme des hétéros. Lorsqu'on a conscience des implications du système d'oppression genre-hétérosexualité, on a conscience des réalités*

particulières que vivent les minorisées et on adapte sa pratique, tout en en gardant les bases »³⁸. Elle cite ici, les minorisées sexuelles, je commencerai donc pas transposer ces propos aux autres personnes minorisées et je rajouterai qu'avoir une attention particulière pour quiconque signifie « prendre de soin », dans sa globalité.

L'idée du « cadre sécurisant » revient à plusieurs reprises. Lorsque j'ai repris le questionnaire avec 3 des CCF qui ont répondu.e.s à mon enquête, je leur ai demandé s'ils pensaient que ce cadre « sécurisant » pouvait l'être aussi pour les personnes minorisées. Il y a eu un grand silence pour toutes, avant de me répondre, pour l'une : « Je l'espère ». Qu'entendent-ils par sécurisant ? Et, pour qui ?

Comme il a été rapporté dans les deux parties de ce mémoire, il n'est pas simple de se visibilité. Il est possible pour les LGBTQIA+ de se taire, de trouver violent les échanges entre pairs concernant leur soi-disant « étrangeté ». J'ai relevé aussi pour quelques CCF, homosexuelle, la difficulté de « s'outier » (faire son coming-out, se visibilité) pour garder une certaine neutralité ou encore ne pas revivre une violence dirigée à leur rencontre par les élèves. Pour moi, une question se pose : l'éducation populaire ne montre-t-elle pas ses limites quant à l'utilisation que nous en faisons, aujourd'hui ? À ses origines, cet outil était pensé pour un échange entre pairs qui vivaient une même situation afin qu'ils trouvent dans les échanges, des solutions pour s'émanciper.

Cependant, de par son ambition de transformation sociale, elle est bien « politique ». Il y a un projet de changer la société, de justice sociale. Nous l'entendons avec ceux qui proposent d'adopter une nouvelle approche intersectionnelle.

Je remarque que les CCF qui sont concernées par une des minorisations montrent une attention plus importante à ma problématique et semblent moins « distante » quant à une remise en question de leur pratique, cependant, ils précisent être attentif.ve mais conserver le principe de base en animation qui est : « on ne parle pas de soi ».

Dans sa thèse, Aurore Le Mat parle de « *distance sociale* ». Elle utilise ce terme pour parler des effets (défiance, mépris, rejet,...) que cela peut avoir sur les élèves et la construction du savoir. Elle dit avoir été frappée par la sur-représentation de CCF « blanc.hes » occupant cette fonction, issus de classe moyenne et pour une majorité hétérosexuel.le.s. Elle dit : « *À l'épreuve de la salle*

³⁸ Marine Vacher, Les minorisé.e.s sexuelles ont-elles besoin des Conseillères Conjugales et Familiales et du Planning Familial, 2015, p.64

de classe, la confrontation de l'intervenant.e en éducation sexuelle à son public révèle les arrangements avec le principe de « neutralité » dans la pratique. Façonnés par des représentations la plupart du temps inconscientes, les discours sont modulés par les intervenant.e.s selon des stéréotypes qui sont les produits des rapports sociaux et des catégorisations qu'ils produisent au regard du sexe, de l'âge, de la race et de la classe sociale »³⁹ et se questionne « Comment développer la conscience critique en éducation à la sexualité si l'intervenante a pour principe de ne pas parler d'elle et donc de ne pas se situer dans les rapports sociaux ? »⁴⁰

Entretien informel avec la documentaliste du PF 38 sur les outils :

J'en profite pour rajouter un mot sur les outils. Je me suis rendue auprès de la documentaliste du Planning Familial 38 pour un entretien informel, car c'est elle, qui est à la source des outils qui seront proposés en animation.

Elle est au PF depuis 20 ans et raconte qu'à son arrivée, les CCF travaillaient peu, voire, sans outils, à l'exception des publics que nous nommions, à l'époque, « spécifique » (personne en situation d'handicap, délinquant.e.s,...). Il y a donc eu, une réelle démocratisation de ces outils auprès de tous les publics. Elle dit que les CCF se focalisent sur des critères tels que nous les avons cités ci-dessus (âge, nombre de participant.e.s,..) et s'adressent, souvent à elle, dans le temps court qui leur est imparti pour la préparation de leurs séances. Ceci peut expliquer le manque de temps pour préciser la demande de trouver des documents dans lesquels sont visibilisés les minorisé.e.s. Elle rajoute que les outils ont un coût et qu'il n'est pas toujours simple de gérer le budget qui lui est alloué à l'année. Elle cite : « Je vais piquer des idées d'outils proposés en Belgique, parce qu'ils sont gratuit et quantitatif. Les outils provenant du Canada sont plus en avance concernant la représentation des personnes de couleur ». Selon elle, de plus en plus d'outils sont réalisés aujourd'hui pour la visibilité des minorisé.e.s. Elle cite notamment, la création des planches anatomiques faites par le Planning Familial de Marseille visibilisant des personnes minorisées trans/intersexe et de couleur.

³⁹ Aurore Le Mat, Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, 2018, p.574

⁴⁰ Aurore Le Mat, Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, 2018, p.572

La lutte contre les discriminations/inégalités

Dans cette partie, je souhaitais savoir si les CCF pensent s'inscrire dans la lutte contre les inégalités sociales. Il est ici évident pour 13 CCF qu'ils jouent un rôle dans la lutte des inégalités sociales et 11 confirment que c'est leur rôle en tant que CCF. L'une d'entre elle dit :

« Pour moi ce n'est pas un rôle mais une responsabilité. Rien ne changera si personne ne change !! »

3.3. Les compétences psychosociales et la neutralité permettent-elles de lutter pour l'égalité ou abolir les discriminations ?

À plusieurs reprises lors de séances d'éducation à la sexualité, je me suis questionné si notre rôle en tant que CCF était la lutte pour l'égalité ou bien l'abolition des discriminations. Pour cela, j'ai souhaité interroger 2 notions, qui, il me semble peuvent jouer un rôle dans la lutte contre les inégalités sociales.

La première étant utilisée par les collègues CCF : les **compétences psychosociales**. Elles sont apparues en 1993 par l'OMS et sont définies par la liste suivante :

- ✓ savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions
- ✓ avoir une pensée créative, avoir une pensée critique
- ✓ savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles
- ✓ avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres
- ✓ savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

Aurore Le Mat dit : *« L'INPES s'est réapproprié cette définition de l'OMS en la reformulant en deux catégories : les compétences psychologiques, qui renvoient à l'estime de soi ainsi qu'au rapport au corps, et les compétences sociales (relations aux autres, gestion des conflits, confiance en son propre jugement) »⁴¹.*

Nous retrouvons ces compétences dans les objectifs pour l'éducation à la sexualité dans le programme nationale, ce qui montre son intégration dans l'une des nombreuses approches du Planning Familial, la promotion de la santé. Mais, est-ce que cet outil peut s'adresser aux personnes minorisées ?

⁴¹ Aurore Le Mat, Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, 2018, p.330

Aurore Le Mat dit : «*Les techniques de responsabilisation individuelle propres à la « promotion de la santé », parce qu'elles se concentrent sur les capacités individuelles de transformation des personnes, oblitérent les logiques collectives, sociales, qui structurent la sexualité. En restant centrées sur l'individu, elles confortent l'invisibilisation de la dimension systémique des inégalités et des discriminations liées au sexe et à la sexualité, pour les penser dans une problématique « psychologique » qui ne remet pas en question la « Nature » ni l'ordre du genre. L'exemple de la lutte contre l'homophobie est à ce titre emblématique La combinaison des techniques de gouvernement de la promotion de la santé à l'approche psychologique des problèmes liés à l'homophobie a pour résultat d'individualiser le problème de la discrimination sociale en lui trouvant un « remède » personnel : l'estime de soi.* »⁴². Elle rajoute : «*Or ces techniques, en se concentrant sur les capacités individuelles de transformation des personnes, oblitérent les dimensions politiques et sociales de la sexualité et ont des conséquences sur la façon d'envisager les problématiques de discriminations : sexisme et homophobie sont moins pensés dans leur dimension systémique que comme les causes d'une souffrance psychique sur laquelle l'individu peut agir en travaillant sur son estime de soi* »⁴³.

La seconde est portée par l'une des valeurs républicaines instituées au sein de l'école et les grandes institutions françaises, la **neutralité**. En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, la neutralité apparaît avec les notions de sphère « publique » et « privée ». Effectivement, elle a permis à l'époque et continue aujourd'hui, de « calmer » les associations religieuses et les familles qui s'inquiètent de séances d'éducation à la sexualité à l'école.

Mais, quoiqu'on en dise l'éducation sexuelle n'est pas neutre. Comme le souligne, Gabrielle Richard dans son livre intitulé « Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité » : «*Ce qu'on y dit, mais peut-être plus spécifiquement ce qu'on y tait, ce qu'on évite de nommer parce que considéré comme « trop complexe pour des jeunes », « trop risqué pour les enseignant.e.s », « trop sensible pour les parents », rend compte de l'existence de véritables angles morts en fait de corps, d'identités et de sexualités. Ce qui pose problème, pour peu que l'on jette un regard critique sur les programmes, ce sont les messages implicites en matière de*

⁴² Aurore Le Mat, Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, 2018, p.423-424

⁴³ Idem n°42, p.626

sexualité humaine »⁴⁴. Elle fait ici référence aux contenus scolaires qui véhiculent le plus souvent un discours hétéronormatif.

L'idée, n'est pas de faire débat mais d'essayer de comprendre ce qui pourrait être des freins à la prise en compte, la reconnaissance des personnes dites minorisées. En effet, l'approche proposée par la promotion de la santé, les compétences psychosociales et l'approche sociale me semblent complémentaires pour une meilleure prise en compte des minorisé.e.s.

Cette troisième partie est conséquente mais il me semblait important de montrer la complexité de ce sujet. Elle m'a permis de répondre à ma problématique, cette fois-ci plus nuancée que lorsque je l'ai pensée à son début.

Nous percevons une réelle volonté de la part des Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s de lutter contre les inégalités sociales. Cependant, plusieurs facteurs empêchent sa réalisation : la transmission d'un héritage culturel commun, la reconnaissance des inégalités, ainsi que la connaissance de toutes les discriminations pour ne pas les invisibiliser, et c'est peut-être là, qu'existe un enjeu important de la formation des futur.e.s CCF pour les rendre visible.

J'ai conscience des enjeux difficiles à rendre « visible » les personnes minorisées, notamment, les personnes d'origines ethniques/culturelles dans un contexte sociétale qui va à contre-courant avec un discours dominant.

Les CCF et le Planning Familiale sont bien des ressources pour travailler sur les enjeux de la minorisations au sein des séances d'éducation à la sexualité proposées en milieu scolaire. En effet, par l'obligation de la loi et les approches proposées en séance, iels sont des acteur.ice.s déterminant.e.s dans la lutte contre toutes discriminations/inégalités sociales.

En effet, accueillir et écouter la parole de l'autre signifie accepter toutes ses identités qu'elles soient mise en valeur ou non, qu'elles soient visibles ou non. Nous retrouvons un principe fort du métier de Conseiller.e. Conjugal.e et Familial.e qui consiste à ne pas présupposer des identités

⁴⁴ Gabrielle Richard, *Hétéro, l'École ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Ed. Remue-ménage, 2019, p.7-8

des personnes rencontrées qui se présente à nous dans un environnement où « *la norme réduit le champ de vision* »⁴⁵.

⁴⁵ Terme emprunté de Marine Vacher, Les minorisé.e.s sexuelles ont-elles besoin des Conseillères Conjugales et Familiales et du Planning Familial, 2015, p.6

Partie 4 : Nourrir la pratique du.de la CCF avec la pédagogie critique

Dans cette dernière partie, nous découvrirons la pédagogie critique : ses origines et ses principes ; et, nous verrons ce qu'elle peut apporter à la pratique des Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familiale.s dans les séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et émotionnelle.

4.1. Ses origines

La pédagogie critique trouve son origine auprès du pédagogue brésilien Paulo Freire. Sa pensée a influencé de nombreux pays lusophones, anglophones, ... Mais, en France, il reste peu étudié.

Son livre le plus connue est La pédagogie des opprimés publié en 1968. Il se fait connaître dans un premier temps pour sa méthode d'alphabétisation des adultes (ce qui lui vaut d'être reconnu à l'UNESCO). En France, il est une référence dans les milieux de l'éducation populaire.

Paulo Freire avait au centre de ses œuvres, la lecture des rapports sociaux de classe. Il va influencer et nourrir le travail de l'universitaire africaine-américaine, Bell Hooks qui par sa propre histoire (personnelle et universitaire) va faire l'expérience de l'apathie, de l'ennui et de la frustration dans ses études. Elle dira : « *Je brûlais d'envie de créer une façon d'enseigner différente de celle dont j'avais fait l'expérience* »⁴⁶. Elle va complexifier la pensée de Paulo Freire en prenant en compte les rapports sociaux de classe, de « race », de sexe, ...

Mais, en quoi consiste la pédagogie critique, que l'on nomme également, « engagée », « libératrice », « anti-discrimination » ou encore « radicale » ?

4.2 Ses grands principes

« *L'objectif de la pédagogie est de permettre d'analyser la réalité sociale en prenant conscience des rapports sociaux inégalitaires qui l'organise. Cette prise de conscience arme intellectuellement les opprimé.e.s pour les aider à transformer le monde* »⁴⁷.

⁴⁶ Bell Hooks, Apprendre à transgresser, Ed. Syllepse, 2019, p.12

⁴⁷ <https://pedaradicale.hypotheses.org/834>

La pédagogie critique s'articule entre la sociologie, la philosophie et la pratique pédagogique. Elle se caractérise par sa finalité. **C'est une théorie et une pratique d'éducation qui vise à la conscientisation et l'action des apprenant.e.s en partant de l'expérience des élèves, tout en prenant en compte les rapports sociaux.**

Se réclamer des principes et des pratiques de Paulo Freire implique de s'adonner à la critique. En effet, lorsque Bell Hooks découvre l'auteur, elle constate le sexisme dans le langage et la non-représentation des « femmes » dans les textes de celui-ci. Cela ne va pas l'empêcher d'étudier l'auteur, bien au contraire, elle va repenser la nécessité d'une pédagogie critique féministe.

Nassira Hedjerassi, professeure des universités en sciences de l'éducation et cofondatrice de l'Institut bell hooks-Paulo Freire et membre du Laboratoire d'études de genre et sexualité cite Bell Hooks : « *La salle de classe doit (re)devenir, par la pratique enseignante, un lieu de libération pour toutes et tous [...]. La visée première est d'éduquer femmes comme hommes, blanc-hes comme noir-es, pauvres comme riches, de les amener à comprendre comment jouent et nous structurent ces différentes formes de domination, que ce soit le racisme, l'(hétéro)sexisme, le classisme, l'âgisme, le validisme, etc., pour s'en libérer. Mettre au premier rang cette exigence politique, c'est viser un tout autre rapport au savoir, détaché d'un exercice du pouvoir* ».

Elle pose des questions éthiques plutôt que techniques. Les pédagogues critiques parlent « d'agir éthique », de développer des vertus. C'est-à-dire, une manière d'agir et d'entrer en relation qui s'acquière par l'exercice et la pratique.

Elle repose sur la cohérence : « *Ce que je pense, ce que j'écris, ce que je dis et ce que je fais* »⁴⁸. C'est-à-dire un ensemble d'actions, de manière d'être de l'intervenant.e qui n'est pas un.e technicien.ne. Plus précisément, une cohérence orientée vers un projet de justice sociale.

La pédagogie critique accorde une **grande importance à la pratique « dialogique »**. En effet, l'idée est d'amener une discussion critique de ce qui est proposée et non, une réception dogmatique d'un discours critique sur le monde.

⁴⁸ Propos recueillis lors de la formation : Introduction à la pédagogie critique, Août 2020

Le dialogue vise la CONSCIENTISATION :

« La conscientisation implique donc que l'on dépasse la sphère spontanée d'appréhension de la réalité, pour une sphère critique dans laquelle la réalité se donne comme objet connaissable et dans laquelle l'homme assume une position épistémologique. La conscientisation est ainsi le test d'ambiance de la réalité. Plus on se conscientise, plus on « dévoile » la réalité, et plus on pénètre l'essence phénoménale de l'objet en face duquel on se trouve pour l'analyser. Pour cette raison même, la conscientisation ne consiste pas à « être en face de la réalité » en assumant une position faussement intellectuelle. Elle ne peut exister en dehors de la praxis, c'est-à-dire, en dehors de l'acte « action-réflexion ». Cette unité dialectique constitue, de manière permanente, le mode d'être ou de transformer le monde qui caractérise les hommes. Pour cette raison même, la conscientisation est engagement historique. Elle est aussi conscience historique : elle est insertion critique dans l'histoire »⁴⁹

De la conscience « naïve »...C'est un processus qui assure le passage de la « conscience naïve » à la conscience « critique ». La notion de conscience « naïve » correspond à l'expérience vécue du sujet. La personne « opprimée » peut avoir conscience ou non de vivre une oppression/inégalités. Cette vision est limitée et appréhende la réalité sociale en relations interpersonnelles. En effet, avec cette vision « naïve » si l'on prend l'exemple du sexisme, alors, on peut le traduire par l'effet de quelques comportements machos.

à la conscience « critique ». Pour arriver à la conscience « critique », il faut expliquer aux élèves les raisons, les origines des choses. Freire dit en cela que l'expérience est perçue comme « locale » et la connaissance comme l'environnement qui nous entoure, le monde. La conscience « critique » dit qu'une prise de conscience que les situations d'oppressions/inégalités vécues s'inscrivent dans des réalités sociales/systémiques.

Freire rajoute lors de son séminaire en 1970 : *« La conscientisation nous invite à assumer une position utopique en face du monde, position qui convertit le conscientisé en « facteur utopique ».*

⁴⁹ Paulo Freire, Séminaire sur la Conscientisation et l'alphabétisation des adultes, Rome, Avril 1970.

- *Concilier l'engagement ethico-politique de la pédagogie critique et liberté des apprenant.e.s*

Ce n'est pas un enseignement neutre. En effet, Freire et B. Hooks défendent l'idée que tout enseignement contient un discours idéologique (Cf, « neutralité p.26). Elle ne refuse pas l'objectivité scientifique, puisqu'elle s'appuie sur la recherche en sciences sociales pour objectiver des inégalités/discriminations Son approche par le dialogue rend aussi les expressions plurielles et ouvre à la confrontation des idées. Elle s'inscrit dans le programme de l'éducation nationale pour la lutte contre les discriminations/inégalités à l'école et dans la société, et aussi, dans la convention internationale des droits humains, ce qui rejoint l'approche existante du Planning Familial pour les séances d'éducation à la sexualité.

LES GRANDS PRINCIPES :

Je vais faire ici dialoguer la théorie de la pédagogie critique et la pratique actuelle des CCF du Planning Familial afin de proposer des pistes d'amélioration.

1) *Partir de l'expérience sociale vécue des élèves*

Ce qui impose de connaître le contexte social de la personne, soit, prendre en compte l'expérience sociale des élèves.

PRATIQUE CCF : Dans mes stages, peu de CCF ont fait référence au contexte social des élèves même si iels ne se trompent pas sur les collèges ou lycées d'intervention dit « zones prioritaire » ou non de la ville.

2) *Problématiser pour conscientiser*

On propose des questions qui vont emmener à la conscientisation. Par exemple, à partir d'une image qui montre un rapport de pouvoir, on pose des questions.

PRATIQUE CCF : Les CCF commencent la séance par la présentation du PF ce qui permet ensuite d'échanger autour de ses missions. Dans un second temps, suite à la visualisation d'outils, la CCF propose un temps d'échange à partir de ces outils.

3) *De la pratique dialogique à la synthèse culturelle*

Ce qui implique un partage d'expérience sociale vécu dans un contexte précis et un/des échanges de savoirs différents et l'apport de connaissances structurelles de la société.

PRATIQUE CCF : La pratique dialogique est également au cœur des animations des CCF. Les CCF ont pour principe de dire dans le cadre poser en début de séance « on ne parle pas de soi ».

4) *Augmentation du pouvoir d'agir*

Cette augmentation de pouvoir passe par la réflexion des possibles. Si les personnes prennent conscience qu'il ne s'agit pas d'une réalité naturelle immuable mais bien d'une construction historique et sociale, cela peut déboucher sur la réflexion des possibles (actions, stratégies, ...)

PRATIQUE CCF : Les CCF partagent aussi cela en commun mais la discussion porte sur le droit. Peu de retours sont partagés sur l'histoire sociale. Certaines CCF proposent un retour par évaluation et d'autres non.

Quelles pistes d'amélioration ?

- + Prendre connaissances du contexte social des élèves**
- + Partir des besoins des élèves en amont ou sur place puis proposer de parler d'une ou plusieurs thématiques, puis, questionner le « Pourquoi ? »**
- + Inciter les élèves à parler de cette thématique en citant une expérience sociale vécu puis demander à d'autres pour trouver du commun dans leurs expériences. Puis, apporter des connaissances structurelles de ces expériences communes.**
- + Revenir sur ce qui vient d'être partagé, voir si ca fait sens pour toutes, puis imaginer des possibles ensemble (stratégies d'action, ...)**

Dans Pédagogie des opprimé.e.s, Freire nous met en garde quant à l'envie de l'animateur.ice de sauver le monde : « *Le dialogue critique et libérateur, qui présuppose l'action, doit continuer, quel que soit l'étape dans laquelle [les opprimés] se trouvent dans leur lutte pour la libération. Le contenu de ce dialogue peut et doit varier en fonction des conditions historiques et de la façon dont les opprimés perçoivent la réalité. Mais y substituer le monologue, les slogans et les*

communiqués revient à essayer de libérer les opprimés avec les instruments de la domination. [...]Même le meneur.se le mieux intentionné.e ne peut accorder l'indépendance comme s'il s'agissait d'un présent. La libération des opprimé.e.s est une libération des femmes et des hommes, et non des choses. Dans ce sens, personne ne se libère seul par ses propres moyens, mais personne n'est libéré par les autres. »

- **Comment animer une séance imprégnée de pédagogie critique ?**

-Le cadre. Animer en petits-groupes de 8 à 12 personnes, gérer le temps, équilibrer la parole (ex. penser aux rapports de domination existants entre les hommes et femmes pour la prise de parole), se visibiliser (point de vue situé...), intervenir si micro-violences dans le groupe et dire que l'animateur.ice n'est pas neutre.

À ce sujet, B. Hooks dit : « *Ce processus ne peut réussir si on refuse d'être vulnérable tout en poussant les étudiant.e.s à prendre des risques. Les enseignant.e.s qui attendent des étudiant.e.s qu'ils partagent des récits personnels, mais qui sont elleux même réticent.e.s à s'ouvrir exercent leur pouvoir d'une manière potentiellement coercitive* ».

-Favoriser l'engagement des élèves dans une action collective, créer une « communauté d'apprenant.e ». Dans Apprendre à transgresser, Bell Hooks dit : « *Il faut construire une « communauté » afin de créer un climat d'ouverture et de rigueur intellectuelle.[...]Je pense qu'un sentiment d'appartenance crée un sentiment d'engagement partagé et de bien commun qui nous lie. Ce que nous partageons toutes, idéalement, est un désir d'apprendre. [...]Selon mon expérience, une façon de construire une communauté dans la classe est de reconnaître la valeur de chaque parole individuelle* »⁵⁰. Proposer ceci en début de séance CCF.

La pédagogie critique propose 3 phases :

-
- ✚ Phase 1 : l'enquête : acquérir une problématique des difficultés sociales du lieu où j'interviens et partir des « problèmes »/questionnement des élèves. Ensuite, inviter les élèves à prendre connaissance des résultats de cette enquête.
 - ✚ Phase 2 : Conscientiser : partir des expériences sociales discutées à l'aide d'outils (ex image, vidéos,...) pour engager un dialogue problématisant.
-

⁵⁰ Bell Hooks, Apprendre à transgresser, Ed. Syllepse, 2019, p.41

- Phase 3 : Synthèse culturelle : mettre en lien les situations vécues et les connaissances sociales. La compréhension est sociale (vision globale) et non, individuelle.
-

-Entendre chaque voix. Pour B.Hook, « c'est une exigence » qu'elle annonce dès le début du cours. « *S'entendre (et entendre le son des différentes voix), s'écouter, est un exercice de reconnaissance* ». Elle rajoute même « en signant » et même si la langue des signes n'est pas comprise de tous.tes, iels font sentir leur présence.

Ceci est un des points commun de la pratique CCF, l'écoute de toutes les voix en début de séance avec un tour de prénoms.

-Rendre la théorie accessible. « *Toute théorie ne pouvant être partagée dans une conversation du quotidien ne peut être utilisée pour éduquer le public* »⁵¹.

-Accepter de parler des biais et faire de la place aux émotions. « *Le manque de volonté d'inclure la conscience de sexe, de « race », de classe sociale vient souvent de la peur que les cours deviennent incontrôlable, que les émotions et les passions ne puissent pas être contenues* »⁵². Il me semble que cela vaut pour toutes les inégalités. Elle dit également, qu'il est dommageable de ne pas faire de place aux émotions car c'est elleux qui stimulent. Elle parle « *d'excitation pour les idées* » (p.144). Ecouter, réceptionner les souhaits de parler de tous les sujets dont ceux qui concernent les religions, faire échanger les élèves

-Accepter la critique. Je rappelle que c'est l'un des objectifs cette pédagogie. Ce qui implique aussi une non-reconnaissance immédiate. Les pédagogues critique disent qu'il faut respecter ce processus critique, le prendre comme un défi « positif » qui prend du temps.

-Proposer différents outils et voix. Offrir un large choix d'ouvrages : d'images, de planches anatomiques inclusives, de récits, d'audios, de voix de personnes minorisées (lesbiennes, personnes en situation d'handicap psychique et/ou physiques, de personnes portant le foulard, des personnes trans/inter, noir.e.s, militant.e.s,..) en plus, de ce que l'on offre habituellement, et les citer, parler de ce choix. C'est aussi l'occasion de changer nos manières traditionnelles de penser à la langue (féminisation, langage non-sexiste, encourager les élèves à utiliser leur

⁵¹ Bell Hooks, Apprendre à transgresser, Ed. Syllepse, 2019, p.64

⁵² Idem n° 51, p.40

langage,...). Ces outils représentent la diversité de la société et sans véhiculer de stéréotypes négatifs des personnes minorisées.

Attention aux *personnes minorisé.e.s* qui se retrouvent *seul.e.s* en classe, qu'*iels* ne se retrouvent pas à jouer « rôle d'informateur.ice, à être de nouveau objectivé.e, qu'*iels* ne se retrouvent pas à porter la responsabilité des autres minorisées de leur catégorie sociale.

Petit Mot sur la Classe sociale :

Je souhaitais faire apparaître un petit mot sur cette notion qui je pense perd de son sens dans notre société. Selon moi, être critique, inclusif.ve nécessite de prendre en compte aussi cet aspect. Plus qu'une notion d'argent, elle modèle les attitudes, la manière de parler, les relations sociales, les valeurs, la transmission de savoirs et sa réception.

4.3 La pédagogie critique pour nourrir l'approche des CCF : apports et limites

Comme nous l'avons souligné précédemment, la pédagogie critique est une référence en éducation populaire. Aussi, elle a nourri et influencé plusieurs courants féministes. Pour Bell Hooks et Freire, la pédagogie critique est libératrice et est une pratique d'émancipation individuelle et collective.

Quant à l'association du Planning Familial, elle porte des valeurs fortes de féminisme et d'éducation populaire pour lutter contre les discriminations de genre et les LGBTphobies.

- **Les difficultés possibles de cette pédagogie et les limites pour sa mise en place:**

-Le temps imparti des séances d'éducation à la sexualité. En effet, on constate que les classes qui dispensent de séances d'éducation sexuelle sont, majoritairement, les classes de 4^e et 3^e et la plupart des établissements ne proposent qu'une séance de 2h par an, au lieu des trois prévues dans la circulaire de 2001. Ce qui laisse peu de temps pour créer un partenariat avec les établissements scolaires et la place de créer un lien de confiance avec les élèves.

-L'hétéro-généité de la classe. En effet, cette méthode a été pensée à ses débuts pour les « opprimé.e.s ».

-La pratique « dialogique » peut conduire à ce que les élèves les plus socialement privilégié.e.s prennent la parole pour justifier leur privilèges et réitèrent leur violence sociale à l'égard des

apprenant.e.s, mais aussi de l'animateur.ice situé.e. elleux-mêmes dans des groupes minorisés ou que l'animateur.ice n'est pas conscience de ses privilèges sociaux et donc, exerce une violence à l'égard des élèves.

-Repenser l'espace « sécurisant ». En effet, je rejoins B.Hooks sur cette notion. Elle explique que la classe ou le groupe peut aussi être le lieu de conflit, comme dans la société et donc, il faut assumer cette « *conflictualité sociale* ».

-Le manque de représentations des minorisées sur les outils d'éducation à la sexualité. En effet, on trouve de plus en plus d'affiches, d'outils qui visibilisent les personnes minorisées mais comme le soulignais, la documentaliste il reste encore des efforts à faire dans ce sens. Il y a peut-être là aussi l'idée de créer du lien avec les associations « communautaires » pour solliciter la co-création d'outils.

-Le discours dominant sur la diversité. En effet, nous sommes dans un contexte qui ne permet pas de tenir un discours pluriel. Cela implique d'aller à contre-courant de ce discours dominant.

-Les difficultés financières et la formation. Les Planning Familiaux sont confrontés à des difficultés financières en fonction des territoires, de politiques de la Ville,...ce qui ne permet pas de mettre en place de nouvelles actions et par conséquent, peut limiter la formation des professionnel.les du PF par le biais d'autres organismes qui travaillent sur les inégalités/discriminations. Néanmoins, une question de volonté peut aussi permettre de travailler sur ces thématiques en interne. Le PF possède également, des formations en interne. Je rajouterai, également, qu'il est important de penser l'accès des personnes minorisé.e.s à la formation de CCF. En effet, c'est aussi par la visibilité de ceux-ci dans ce corps de métier que la transformation sociale peut opérer.

On voit donc, que plusieurs difficultés peuvent être rencontrées quant à la mise en place dans les classes de cette pédagogie. Bell Hooks a pensé cette pédagogie à la suite de Paulo Freire comme possible par tous.tes aussi bien dans des classes homogènes/hétérogènes. Il est important pour n'importe qu'iel apprenant.e. de se situer.

Pour elle, la pédagogie critique n'est pas réservée aux minorisé.e.s. Elle peut trouver sa place dans des classes « mixtes ». Je repense aux CCF travaillant en milieux rurales qui disent

beaucoup discuter en animation avec leurs élèves blanc.he.s de racisme. En effet, pour B.Hooks, c'est aussi aux groupes dominant.e.s à qui, il faut montrer la diversité et susciter l'ouverture.

Concernant les espaces « sécurisant », nous pouvons peut être le penser différemment avec des règles qui doivent favoriser l'expression et l'on en retrouve quelques-unes dans les pratiques des CCF comme : ne pas juger le propos d'autrui, ne pas faire de commentaires, accepter toutes les questions, ne pas donner de nom, ne pas couper la parole et limiter les temps de paroles de chacun.e. Néanmoins, le fait de mettre en place un espace sans jugement peut conduire à tolérer tous les propos y compris des propos transphobes, sexistes, validistes,...

Pour ma part, une question subsiste sur la place de l'intervention de l'animateur.ice quand des propos « violents » surgissent.

- **Ce qu'elle peut apporter :**

- Une nouvelle méthode d'apprentissage, de construction de savoirs
- Aller plus loin dans la déconstruction des stéréotypes, des normes
- Un espace « d'encouragement » (expression de B.Hooks). Cela peut passer par une expérience de prise de parole en non-mixité avant de la prendre en groupe, en mixité.
- Un esprit critique et une ouverte sur le monde
- Agir sur les inégalités/discriminations plutôt que sur les personnes minorisées
- Une justice sociale

Ainsi, j'ai souhaité croiser ces deux pratiques qui portent à mon sens des valeurs communes de transformation sociale.

Conclusion

À la fin du dernier module de la formation de CCF, nous nous sommes réuni.e.s en petits groupes pour réaliser un cercle de parole, l'occasion de mettre en pratique le programme PRODAS. Nous avons pour consigne : « *La fois, où, je me suis sentie la plus heureuse pendant la formation ?* ». Le groupe est silencieux. Toutes, nous cherchons une expérience à partager. Très vite, j'ai mon idée en tête. La formatrice, nous propose de commencer. Nous sommes prêtes, assises en cercle. Les premières expériences apparaissent, elles concernent le groupe de formation, les repas que nous avons partagé.e.s,... De mon côté, l'autocensure opère. Je n'ai pas encore pris la parole, je suis la dernière, on me propose de le faire. J'essaie, mais je n'y arrive pas. Moi, grande bavarde ! Je ne peux pas parler, je ne souhaite pas (encore) être la « reloue » de service, celle qui dérange et pourtant, moi aussi, j'ai envie de dire, à quel point, j'ai été heureuse un jour de la formation. Je n'ai rien dit, j'ai pleuré un peu devant le groupe, mais, beaucoup intérieurement. Je peux l'écrire aujourd'hui : La fois, où je me suis sentie le plus heureuse pendant la formation, c'était le jour de l'intervention de l'association « Lallab ». Cette anecdote n'est pas seulement une histoire personnelle... La frustration, la colère, le questionnement sur ma légitimité,...elle s'inscrit dans une histoire politique et sociale des discours et des espaces proposés aux personnes minorisées en classe ou en formation.

Avant tout, je souhaite revenir sur le parcours de ce travail de recherche. Il n'a pas été simple à mener. J'ai eu des doutes. Mes hypothèses fondaient au départ, ont été bousculées et le regard « distant » porté sur mes collègues m'a amené à m'en rapprocher, à me remettre en question et à mieux appréhender ce métier.

Pour conclure, on peut donc dire que la pédagogie critique trouve sa place dans la pratique des Conseiller.e.s Conjugal.e.s et Familial.e.s. Et, plus largement, cette approche s'inscrit dans les valeurs du Planning Familial, puisque nous l'avons vu précédemment, les CCF sont unanimes quant à leur rôle pour la lutte contre les inégalités sociales lors des séances d'éducation à la sexualité.

Lutter contre les inégalités sociales de genre et sexuelle est important mais il faut continuer à travailler sur toutes les formes d'exclusions, d'inégalités, de discriminations pour que le monde change.

« La conscientisation est évidemment liée à l'utopie, elle implique l'utopie. Plus nous sommes conscientisés, plus par l'engagement même de transformations que nous assumons nous sommes annonceurs et dénonciateurs. Mais cette position doit être permanente : à partir du moment où nous dénonçons une structure déshumanisante sans nous engager dans la réalité, à partir du moment où nous parvenons à la conscientisation du projet, si nous cessons d'être utopistes, nous nous bureaucratisons... »

Paulo Freire

Bibliographies

- Education Populaire & Féminisme. Récits d'un combat (trop) ordinaire**, 2016
- Site internet **CNTRL** : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/minorer>
- Soline Laplanche-Servigne, Sociologie plurielle des comportements politiques**, 2017
- Marine Vacher, Les minorisé.e.s sexuelles ont-elles besoin des Conseillères Conjugales et Familiales et du Planning Familial**, 2015
- Christine Delphy, Classer, dominer. Qui sont les autres ?**, 2008
- « **Discriminations : L'éducation, un espace à haut risque ?** » <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2011-1-page-65.htm>
- François Dubet, L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse**. Revue « L'année sociologique » 50-2, 2000
- Dossier de Veille de l'IFE, Discriminations et inégalités à l'école**. N°90. Février 2014
- Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité**
- Fabrice Dhume, L'école et la discrimination : éléments pour une reconnaissance du problème**. Texte communiqué à partir de son intervention dans le cadre de la journée d'information et de réflexion du 2 décembre 2009 organisée par le Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne, intitulée : « Éducation, au-delà d'un droit Obligatoire et égalitaire : résoudre le paradoxe des discriminations ».
- Livret PDF Planning Familial** : https://www.planning-familial.org/sites/default/files/2019-01/2018-09-referentiel-educ-sex-planning_0.pdf
- Site internet **Planning Familial** : <http://documentation.planning-familial.org/>
- Aurore Le Mat, Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée**, 2018
- Projet associatif 2020-2022 Planning Familial 69**
- Nacira Guénif Souilamas et Eric Macé, Les féministes et le garçon arabe**, 2004
- Bell Hooks, Apprendre à transgresser**, 2019, p.12
- Site internet sur la **pédagogie critique** : <https://pedaradicale.hypotheses.org/834>
- Paulo Freire, Pédagogie des opprimés**, 1974

Annexes

QUESTIONNAIRE

Informations personnelles :

-Votre âge :

-Depuis combien de temps exercez-vous comme CCF : ?.....

-Votre lieu de naissance :

-Quel est le lieu de naissance de vos parents :

-parent 1 :.....

-parent 2 :

-Votre identité de genre (: se réfère au genre auquel vous vous identifiez. Selon les situations et les moments, les personnes s'identifient au genre assigné à leur naissance, à un autre genre, ou à aucun genre en particulier)

-femme/homme cisgenre (désignant des personnes dont l'identité de genre correspond à celle associée habituellement au genre assigné dès la naissance)

-Femme/ homme trans (trangenres/transidentités/expression de genres/genres fluides : terme « couple » désignant des personnes dont l'identité de genre est différente de celle associée habituellement au genre assigné dès la naissance.)

-personne intersexuée (ou intersexe personnes présentant des caractéristiques physiques, génétiques et/ou hormonales qui ne sont pas exclusivement mâles ou exclusivement femelles, mais qui appartiennent soit typiquement aux deux, soit à aucun des deux.)

-personne non-binaire

-autre :

-Votre/vos attirance(s) émotionnelle(s,) affective(s,) physique(s) et/ou sexuelle(s) (j'aurai pu remplacer par votre orientation sexuelle « qui fait référence à la capacité de chacun-e de ressentir une profonde attirance émotionnelle, affective, physique et/ou sexuelle envers des individus du sexe opposé et/ou de même sexe ») :

.....

-Subissez-vous des discriminations dans votre quotidien :

-liée à votre apparence d'identité de genre ? OUI NON

-liée à vos origines ethniques et/ou religieuses ? OUI NON

-liée à un handicap ?

OUI

NON

-liées à votre attirance émotionnelle, affective, physique et/ou sexuelle ? OUI /...NON

-autre ?.....

• **Concernant les animations :**

-Avez-vous un temps de préparation avant vos animations ?

-OUI ? -NON ?

-Si non, qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?.....

-Avez-vous une connaissance de la composition du groupe (fille, garçons, origines ethniques et/ou religieuses, attirance émotionnelle/sexuelle,...) avant vos animations?

-OUI ? -NON ?

-Est-ce important pour vous ? -OUINON.....je ne sais pas

-Pourquoi ?

-Avez-vous connaissances des besoins du public avant vos animations?

OUI ? NON ?

-Est-ce important pour vous ? -OUINON.....je ne sais pas

-Pourquoi.....

-Selon vous, quels sont les éléments importants à connaître pour préparer une animation ?

.....

.....

-Dans la préparation de votre animation, prenez-vous en compte les facteurs : ethniques, religieux, socio-professionnelle, le milieu social et/ou lié à l'attirance émotionnelle, affective, physique, et/ou sexuelle des futurs participante.s ?

OUI ? NON ?

Si oui, pourquoi ?.....

Si non, pourquoi ?

-Pendant les animations autour de la sexualité, de la vie émotionnelle, affective, physique et/ou sexuelle :

-Avez-vous l'occasion de parler de discriminations ?

OUI ? NON ?

-Si oui, lesquelles ?

Dans la thèse d'Aurore Le Mat intitulé : « **Parler de sexualité à l'école : Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée** », j'ai lu :

- « les observations de séances d'éducation sexuelle et les discours dans les manuels scolaires montrent que les pratiques sexuelles sont plus facilement abordées lorsqu'elles ont pour cadre une relation hétérosexuelle : la difficulté à parler des pratiques est en réalité souvent liée à la difficulté à parler de sexualité dans le cadre d'une relation homosexuelle ».

Qu'en pensez-vous ?

-Comment vous sentez-vous pour parler de discriminations liée à l'identité de genre en animation ?

*gêné e *serein.e *à l'aise *enthousiaste *apeurée

-Liée à l'orientation sexuelle en animation?

*gêné e *serein.e *à l'aise *enthousiaste *apeuré.e

-liée à la couleur de peau/origine en animation?

*gêné e *serein.e *à l'aise *enthousiaste *apeuré.e

-liée à un handicap en animation ?

*gêné e *serein.e *à l'aise *enthousiaste *apeuré.e

- Comment l'expliquez-vous ?

.....

-Vous sentez-vous outillé.e pour parler des différentes discriminations en animation ?

Pas du tout / un peu / en partie / totalement

OUI

NON

-Est-ce le rôle de la CCF ?

OUI ?

NON ?

Pourquoi ?.....

-Seriez-vous disponible pour que je puisse vous contacter pour un entretien téléphonique ?

OUI

NON

-Pour approfondir certaines de vos réponses, je serai ravie de m'entretenir avec-vous par téléphone. Si vous êtes intéressé.e.s, merci de me laisser votre numéro de téléphone ci-dessous :

.....