

POUR UNE APPROCHE
CITOYENNE ET ÉGALITAIRE
DE L'EVRAS

Fabienne Bloc
Sophie Pereira

Université
des *femmes*

POUR UNE APPROCHE
CITOYENNE ET ÉGALITAIRE
DE L'EVRAS

Rapport de recherche réalisé par :

Fabienne BLOC
Sophie PEREIRA

Mise en page :

Isabelle VAN CAMPENHOUT

Université des Femmes – 2017

Cette recherche a été réalisée grâce au soutien financier
du Gouvernement Wallon et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

L'Université des Femmes est reconnue dans le cadre des activités
d'éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Quelques faits avérés

En Belgique, plus d'une femme sur trois a subi des violences physiques et/ou sexuelles depuis ses 15 ans. Et une femme sur quatre des violences de la part de son partenaire.

18 viols sont commis par jour en Wallonie.

Dans ces affaires, 97% des suspects sont des hommes et la moitié des victimes sont mineur-e-s d'âge (53%) selon les statistiques policières de criminalité (2015).

Seul-e-s 16% des mineur-e-s d'âge échappent aux images pornographiques, près d'un-e jeune en regarde au moins une fois par mois.

En 2008, on estimait que 6 260 filles et femmes nées dans un pays où se pratique l'excision et résidant sur le territoire belge sont très probablement déjà excisées et que 1 975 filles et femmes nées en Belgique (dont 1 463 ont moins de 10 ans) sont à risque d'être excisées.

Aujourd'hui, le sexisme constitue toujours un terrain fertile pour la discrimination et le harcèlement, y compris des plus jeunes.

Il y a urgence à agir !

Mais que se passe-t-il aujourd'hui sur le terrain de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes ?

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Il y a une dizaine d'années, l'Université des Femmes a réalisé une première recherche exploratoire sur la question des droits sexuels et reproductifs dans une perspective d'égalité entre femmes et hommes, qui comprenait un volet consacré à l'éducation des adolescent·e·s à ces droits, et à l'«éducation sexuelle» en général¹.

Cette recherche consistait notamment en une enquête de terrain, et visait à appréhender de quelle manière la notion de droits sexuels et reproductifs pourrait être mieux intégrée par les jeunes comme élément à part entière de leur citoyenneté – entre autres, en s'appuyant sur une volonté politique de légiférer pour atteindre la généralisation des animations d'éducation à la vie sexuelle, relationnelle et affective (EVRAS) à l'école.

Depuis, les politiques ont clairement pris position en faveur de la généralisation de ces animations dans le cadre scolaire. Cette systématisation reste cependant complexe à opérationnaliser. Disposer d'informations sur le volume d'activités fournies par les différents opérateurs en matière d'EVRAS en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas aisé à l'heure actuelle. L'information sur le niveau exact de couverture des écoles n'est pas davantage disponible.

Quant aux pratiques de terrain, elles ne sont pas toujours précisément cernées. Si le secteur du planning familial est, par le contenu de ses missions et sa longue expérience dans le domaine, clairement identifié en tant qu'opérateur incontournable en matière d'EVRAS, d'autres opérateurs, parfois moins connus, sont également actifs sur le terrain.

Globalement, les contenus et pratiques d'animation restent très diversifiés, en l'absence de programme commun en F-WB – d'autant qu'ils prennent place dans un contexte où le formel et l'informel, les exigences des divers ministères compétents et les exigences du terrain, les perspectives individuelles et les perspectives institutionnelles, l'éducation et la santé, doivent s'articuler. Un premier état des lieux des besoins a été effectué², ce qui n'empêche que les pratiques d'animation sont actuellement souvent peu précisément connues, surtout en Région Wallonne. Ce constat est encore plus flagrant en ce qui concerne les pratiques d'EVRAS dans le secteur des organisations de jeunesse, hors cadre scolaire.

La question que nous souhaitons soulever, dans le cadre de cette nouvelle enquête exploratoire, est la suivante :

Dans quelle mesure, avec quels moyens et de quelles manières, l'EVRAS assure-t-elle alors aujourd'hui une éducation citoyenne des jeunes à leurs droits sexuels et reproductifs, qui s'inscrit pleinement dans un objectif de promotion de l'égalité entre femmes et hommes ?

On le sait, les droits sexuels et reproductifs ont été et sont encore portés par les mouvements féministes, qui les rattachent clairement aux droits humains. En effet, la vie sexuelle et reproductrice des femmes est encore trop souvent déterminée par des codes culturels et religieux qui entravent leur épanouissement, ou par une exploitation et une marchandisation de leurs corps, qui en font des objets sexuels. Face à ces deux tendances délétères, les droits sexuels et reproductifs ont pour but de garantir le respect du corps des femmes, et le droit pour celles-ci d'en disposer librement, en toute autonomie. Quelle que soit leur orientation sexuelle, qu'elles soient porteuses de handicap, issues de groupes sociaux et ethniques différents, les femmes ne

1. Sophie Pereira, «Droits sexuels et reproductifs. Quelle éducation sexuelle et affective des adolescent·e·s à l'aube ce troisième millénaire?», *Cahiers de l'Université des Femmes*, n° 1, 2008.

2. *État des lieux des besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière d'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle*, Enquête réalisée par les CLPS dans le cadre des Points d'Appui EVRAS aux écoles, Mai 2016.

doivent pas être enfermées dans un modèle imposé qui limite leurs choix et leur autonomie en matière de sexualité et de procréation. L'enjeu est donc considérable du point de vue de l'égalité entre femmes et hommes, et pourtant assez peu abordé en tant que tel dans la littérature existante.

C'est pour répondre à cette question que l'Université des Femmes, avec le concours de l'expertise de Fabienne Bloc³, propose, dans le cadre du présent rapport, une approche qualitative de contenus des animations EVRAS mis en œuvre par certains opérateurs actifs en Région Wallonne.

À cet effet, nous avons mené une nouvelle enquête de terrain dans les cinq provinces de la Région Wallonne (et parfois également à Bruxelles pour ce qui est des organisations de jeunesse). À partir de l'expertise des centres de planning rencontrés lors de la recherche initiale, nous avons pu, en effet, identifier d'autres opérateurs relevant d'autres secteurs, afin d'approfondir et de compléter la connaissance des pratiques de terrain par le biais d'entretiens de deux heures environ. Aussi, ces opérateurs s'avèrent cette fois très diversifiés : leurs attaches peuvent être régionales ou plus réduites, leurs structures sont de tailles diverses et d'obédiences philosophiques variées. On y trouve aussi bien des individus isolés, que des organisations bien rodées. Tous ne travaillent pas dans des établissements scolaires.

Notre approche est donc essentiellement qualitative, et nous ne pourrions prétendre à une quelconque forme d'exhaustivité dans le cadre du présent travail. Cependant, grâce aux entretiens que nous avons pu mener (voir questionnaire utilisé et liste en annexe), nous sommes en mesure de proposer un certain nombre d'éléments qui viendront, nous le pensons, utilement compléter le tableau des initiatives existantes actuellement en matière d'EVRAS, et tout particulièrement parmi elles, celles qui s'inscrivent dans une approche citoyenne et favorable à l'égalité entre femmes et hommes, entre filles et garçons. Nous avons fait le choix de présenter ces initiatives en les regroupant de manière thématique, afin de permettre une meilleure lisibilité des enjeux à travers l'ensemble du texte.

À partir des constats effectués, et d'une consultation de la littérature existante en la matière, ainsi que d'autres initiatives en matière d'EVRAS, nous avons finalement tenté de dégager des pistes de bonnes pratiques et quelques recommandations en faveur d'une approche plus égalitaire dans le cadre de ces animations, – conformément aux standards de l'UNESCO et de l'OMS entre autres (dont nous rappellerons l'esprit et les grandes lignes), et en suivant les engagements pris par la Belgique sur les plans international, fédéral et régional, notamment en matière de lutte contre les violences à l'égard des femmes.

3. Longtemps travailleuse psychosociale au sein d'un centre de planning familial de la fédération laïque, en qualité d'accueillante, de thérapeute et d'animatrice, Fabienne Bloc a rencontré au quotidien, depuis le début des années 1990, un nombre impressionnant d'adolescent·e·s et de jeunes adultes. Elle est la co-auteure, avec Valérie Piette, professeure d'histoire contemporaine à l'Université libre de Bruxelles, de l'ouvrage *Jouissez sans entraves? Sexualité, citoyenneté et liberté* édité par Espaces de liberté en 2016.

LES DROITS SEXUELS ET REPRODUCTIFS
COMME DROITS HUMAINS
ET ÉLÉMENTS DE CITOYENNETÉ

Mais de quoi parle-t-on exactement lorsqu'on évoque les droits sexuels et reproductifs, et en quoi cela peut-il concerner la façon d'aborder l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes, que ce soit dans un cadre scolaire ou ailleurs? Il nous a paru utile de procéder avant toute chose à un bref rappel et à une explication de l'origine de ces concepts.

Les années 1990 furent celles des grandes conférences internationales qui ont fait place à une reconnaissance des droits reproductifs et sexuels, des femmes en particulier.

La Plateforme d'action de Pékin, qui clôtura la Quatrième conférence mondiale sur les femmes en 1995, insiste tout particulièrement sur la nécessité de prendre des mesures visant au développement de méthodes contraceptives contrôlables par les femmes, à la garantie d'accès à l'information et aux services de santé reproductive pour les adolescent.e.s, et sur la question des avortements à risque. Elle établit, par exemple, qu'il est important d'améliorer la santé reproductive des femmes, ainsi que l'égal accès des hommes et des femmes à l'éducation et aux services de santé en matière de reproduction, de lutter contre la sélection prénatale en fonction du sexe et contre les infections sexuellement transmissibles.

La première définition large de la santé et des droits en matière de reproduction est quant à elle issue des discussions tenues au sein de la communauté internationale lors de la Conférence sur la population et le développement qui s'est tenue au Caire en 1994.

Ces « nouveaux » droits humains concernent le droit à la santé, à la reproduction et à la planification familiale, mais aussi le droit de se marier et de fonder une famille, le droit à la vie, à la liberté et à la sécurité, le droit de ne pas être soumis à une discrimination fondée sur le genre, le droit de vivre à l'abri du viol ou d'autres formes de violences et d'exploitations sexuelles, le droit à la vie privée, et encore le droit pour les individus de décider librement du nombre d'enfants qu'ils auront et de l'espacement de leur naissance, et en finalité, le droit pour chacun.e de décider librement de son corps et de sa sexualité, quel que soit son sexe, son origine ethnique, son handicap, son genre ou son orientation sexuelle.

Pour pouvoir exercer ces droits pleinement, il est nécessaire de leur adjoindre des droits à l'information, à l'éducation, et aux moyens nécessaires pour permettre d'exercer au mieux ces différents choix⁴.

Les droits sexuels et reproductifs sont donc, par définition, des droits fondamentaux qui constituent un enjeu majeur en termes d'égalité entre les femmes et les hommes, mais aussi, en termes d'égalité entre tous les citoyen·ne·s.

Poussée par les mouvements et études féministes, une prise de conscience essentielle a eu lieu: la sexualité est désormais considérée comme un champ de pratiques sociales traversé comme tout autre par des rapports de pouvoir et de domination⁵. Or, ces conférences internationales ont souligné que la sexualité et le genre ne pourraient désormais plus être sources d'inégalité ou de stigmatisation.

Il ne fait aucun doute que la liste des violations portées à ces fragiles droits, n'a jamais cessé de s'allonger: viols, violences, mutilations génitales, mariages forcés, législations homophobes de nombreux pays, mortalité maternelle, etc. Mais menacés partout dans le monde, ils n'en demeurent pas moins un indicateur primordial de la démocratie et de l'accès à la citoyenneté. Une citoyenneté, qui se conçoit aujourd'hui à l'aune de la globalisation, c'est-à-dire dans un cadre « multi-niveaux » (du local au supranational en passant par le national, l'international

4. Fiche thématique "Les essentiels du genre I. Genre et droits reproductifs et sexuels", Le Monde selon les Femmes, 2005, p.9.

5. Sylvie Chaperon, « L'histoire contemporaine des sexualités », *Vingtième siècle*, 2002/3, n°75, p.7.

et le transnational), et comme une dynamique en construction impliquant une multiplicité de rapports sociaux, rapports de classe, de genre, ethniques, ainsi que la construction de nouvelles normes sociales, notamment en matière de sexualité et de reproduction⁶.

C'est dans ce contexte, que l'éducation à la sexualité est elle-même devenue un droit, une sorte de pré-requis essentiel à l'émancipation des jeunes, à l'égalité entre les sexes et à la lutte contre les violences et les discriminations liées au sexe ou à l'orientation sexuelle.

Parce qu'elle interroge les rapports sociaux de sexe et ouvre le champ des possibles, c'est un maillon incontournable dans la construction de sociétés égalitaires.

Il s'agit d'un enjeu démocratique essentiel car l'universalité des droits et l'égalité entre tous et toutes les citoyen.ne.s, quel que soit leur sexe ou leur identité de genre, est un pilier de la démocratie. Développer la citoyenneté des personnes, c'est en effet aussi leur permettre une appropriation de leurs capacités, une responsabilisation et une participation active dans leurs choix.

La sexualité participe à la définition de la personne et à la construction de ses relations, qui sont elles-mêmes des éléments constitutifs de sa citoyenneté. Il serait plus judicieux de parler de citoyenneté sexuelle : être citoyen·ne, cela se déploie, et surtout cela s'apprend.

L'EVRAS, comme composante de l'éducation citoyenne, constitue ainsi un processus de transmission plutôt qu'une éducation en bonne et due forme⁷. Nous y reviendrons.

6. Bérengère Marques-Pereira, «Les droits reproductifs comme droits de citoyenneté dans un cadre multiveaux», *Chronique féministe*, n° 114, juillet/décembre 2014, p. 5-6.

7. Fabienne Bloc et Valérie Piette, *op.cit.*, p. 59.

LES STANDARDS INTERNATIONAUX
EN MATIÈRE D'EVRAIS

En 2001, le WHO European Regional Strategy on Sexual and Reproductive Health sortait de presse. Cette stratégie sur 10 ans appelait les États membres européens à informer et éduquer les adolescentes et adolescents sur tous les aspects de la sexualité et de la reproduction, et à les aider à développer les compétences utiles pour les gérer de manière satisfaisante et responsable. Elle les incitait, en outre, à revoir leurs législations, stratégies et politiques pour garantir un accès équitable à l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive.

À partir de 2009, l'UNESCO (avec d'autres organisations onusiennes) réalise et publie ses «Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle» en deux volumes⁸.

Parallèlement, l'initiative des «Standards pour l'éducation sexuelle»⁹, est lancée en 2008 par le Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, en étroite coopération avec un groupe de 19 spécialistes issus de différentes disciplines. Des organisations gouvernementales et des ONG, des organisations internationales et des académies ont également été impliquées dans le processus de confection de ces standards.

Les deux documents se recoupent en partie, cependant celui de l'UNESCO présente des recommandations plus globales, alors que les standards de l'OMS concernent spécifiquement la région européenne.

L'OMS comme l'UNESCO appuient explicitement leur approche de l'éducation sexuelle sur les droits (sexuels et reproductifs) humains, ainsi que sur l'égalité des sexes, l'autodétermination et l'acceptation de la diversité.

Ils clarifient ce que devrait être une éducation à la sexualité pertinente, en se basant sur le postulat que la sexualité est un aspect fondamental de la vie humaine comportant des dimensions physiques, psychologiques, spirituelles, sociales, économiques, politiques et culturelles, qui ne peut être compris sans faire référence au genre. Les règles régissant le comportement sexuel des individus varient considérablement d'une culture à l'autre, et parfois même au sein d'une même culture : la diversité est une caractéristique fondamentale de la sexualité.

Par «éducation sexuelle», ces organismes internationaux entendent principalement une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité qui soit adaptée à l'âge, fondée sur une information scientifiquement précise, réaliste, et dépourvue de jugements de valeur.

Ils considèrent qu'une approche globale, ou holistique, de l'éducation sexuelle, qui s'appuie sur la compréhension de la sexualité en tant que potentiel humain, est la plus à même d'aider les enfants et les jeunes à développer des aptitudes essentielles qui leur permettront de déterminer eux-mêmes leur sexualité et leurs relations pendant les étapes de leur développement. Par son caractère anticipatif, elle contribue également à prévenir les effets potentiellement négatifs de la sexualité et à améliorer la qualité de vie, la santé et le bien-être.

Notons que l'IPPF, l'organisation leader dans le domaine de la santé sexuelle et reproductive, a également publié une «Déclaration des droits sexuels» se basant sur les droits humains largement reconnus au niveau international. Ce texte possède une structure similaire à la Charte de l'IPPF en matière de droits sexuels et reproductifs parue en 1994, elle aussi largement acceptée, et inclut également le droit à l'éducation et à l'information.

8. *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle. Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation la santé*, Volume I: *Le bien-fondé de l'éducation sexuelle*, et Volume II: *Thèmes et objectifs d'apprentissage*, UNESCO, mai 2010.

9. *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe, Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*, OMS Bureau régional pour l'Europe et BzgA, Version française : Santé sexuelle Suisse, Lausanne 2013.

Quelques caractéristiques de l'éducation sexuelle en Europe

Bien que les modèles européens en matière d'éducation sexuelle soient assez variés, les caractéristiques suivantes ont été relevées par l'OMS, qui indique les préférences suivantes en termes de bonnes pratiques¹⁰:

Une conception large de l'éducation sexuelle, dispensée tôt

Une définition large de l'éducation sexuelle inclut non seulement les aspects physiques, émotionnels et interactifs de la sexualité et des rapports sexuels, mais également d'autres aspects comme l'amitié, le sentiment de sécurité, l'attirance, etc.

C'est dans cette acception que l'éducation sexuelle peut alors commencer dès l'école primaire, comme c'est le cas dans plusieurs pays. Ceci explique aussi pourquoi les termes d'« éducation sexuelle et relationnelle » – ou « éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle », comme c'est le cas en Belgique – sont utilisés dans ce cas.

L'OMS opte à dessein pour cette approche holistique de l'éducation sexuelle, en insistant sur le fait qu'elle doit être adaptée à l'âge, ou plus exactement, être adéquate par rapport au stade de développement atteint par l'enfant. D'autre part, certains thèmes doivent être repris à des âges différents et de manière progressivement plus détaillée.

*L'éducation sexuelle comme matière multidisciplinaire*¹¹

L'éducation sexuelle peut-être enseignée comme branche à part entière, ou être intégrée dans d'autres branches. Ces choix peuvent varier, en tenant compte du fait que son enseignement comporte des éléments relatifs à la biologie, mais aussi au civisme, à des compétences sociales, à la promotion de la santé, à la philosophie, etc..., et que l'approche doit rester holistique et donc, multidisciplinaire même si elle est confiée à un·e enseignant·e spécialisé·e dans une seule de ces branches.

L'OMS insiste alors sur l'importance de la branche choisie et surtout de la formation des éducateurs·trices et des enseignant·e·s. Elle estime que l'éducation sexuelle (et relationnelle) devrait être obligatoire, et avant tout, prodiguée sous la forme d'un processus participatif avec professionnel·le·s motivé·e·s, formé·e·s et soutenu·e·s.

*Principes et objectifs de l'éducation sexuelle selon l'OMS*¹²

L'éducation sexuelle doit être basée sur des informations précises et scientifiquement étayées. Elle doit être fondée sur une approche des droits (sexuels et reproductifs) humains ainsi que sur l'égalité des sexes, l'autodétermination et l'acceptation de la diversité.

Outre que son enseignement doit être adapté au niveau de développement et aux capacités intellectuelles de ses destinataires, elle doit également être en phase avec leurs réalités

10. *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, p. 13.

11. Sur la dimension nécessairement multidisciplinaire de l'EVRAS, voir également : *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCE), Rapport n°2016-06-13 publié le 13 juin 2016, République Française.

12. *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, p. 27.

socioculturelles et leur genre et fondée sur une conception holistique du bien-être, qui inclut la santé au sens large. En soutenant les ressources et les compétences des individus et des communautés, elle contribue à une société à la fois plus égalitaire et plus humaine.

Quelques caractéristiques des programmes d'éducation sexuelle efficaces selon l'UNESCO

L'UNESCO propose lui aussi des recommandations fondées sur les bonnes pratiques identifiées dans des établissements scolaires, en voici une sélection qui vient compléter celles de l'OMS :

Mettre en œuvre des programmes comportant un minimum de 12 séances...

Presque tous les programmes observés, menés en milieu scolaire et ayant eu des effets positifs avérés sur les comportements à long terme ont comporté 12 séances ou plus, parfois même 30 séances ou plus, d'une durée approximative de 50 minutes.

...échelonnées sur plusieurs années, idéalement deux ou trois ans

Les élèves qui ont suivi ce programme scolaire en classe pendant deux ou trois ans, ont encore renforcé leur apprentissage les années suivantes dans le cadre d'activités réalisées à l'échelon de l'école ou de la communauté.

Confier la mise en œuvre du programme à des équipes compétentes et motivées

Les qualités nécessaires et souhaitables des équipes sont : être intéressé·e par l'enseignement du programme, être à l'aise pour parler de sexualité, savoir communiquer avec les élèves, et savoir utiliser des méthodologies d'apprentissage participatif.

À cet effet, une formation doit être prévue pour les personnes qui manquent de connaissances thématiques. L'équilibrage sexué des équipes doit être visé.

Dispenser une formation de qualité aux éducateurs·trices

Il est important que les enseignant·e·s et éducateur·trice·s reçoivent une formation spécialisée en vue de dispenser une éducation sexuelle impliquant souvent de nouveaux concepts et de nouvelles méthodes d'apprentissage non inclus dans leur formation initiale.

La formation doit aider les intervenant·e·s à faire la distinction entre leurs valeurs personnelles et les besoins des apprenant·e·s en matière d'éducation sexuelle. Elle doit aussi encourager les équipes éducatives à enseigner la totalité du programme prévu, et non à en choisir certains éléments.

Il est souhaitable qu'elle soit d'une durée suffisamment longue pour couvrir l'essentiel des connaissances et des compétences nécessaires, et pour laisser aux enseignant·e·s le temps d'intérioriser la formation, de poser des questions et d'évoquer des difficultés. Si possible et si nécessaire, les préoccupations des enseignant·e·s eux·elles-mêmes concernant leur santé sexuelle doivent y être abordées.

Enfin, cette formation doit être dispensée par des intervenant·e·s possédant une expérience et une connaissance étendue en matière d'éducation sexuelle.

Intégrer les normes sociales de genre et l'inégalité entre les sexes comme facteurs spécifiques de risque et de protection dans les programmes

Selon l'UNESCO, les normes relatives au genre et à l'inégalité entre les sexes ont une incidence directe sur l'expérience de la sexualité, le comportement sexuel et la santé sexuelle et reproductive. La discrimination fondée sur le sexe est monnaie courante, et les jeunes femmes ont souvent moins de pouvoir ou de contrôle sur leurs relations que les hommes, ce qui les rend, dans certains contextes, plus vulnérables aux abus et à l'exploitation des garçons et des hommes et, en particulier, des hommes plus âgés. Les hommes quant à eux, subissent la pression de leurs pairs qui les pousse à se comporter selon les stéréotypes sexuels liés au genre masculin et à s'adonner à des pratiques néfastes.

Pour être pertinents et efficaces, notamment, en termes de réduction des comportements sexuels à risque, les programmes scolaires doivent donc impérativement traiter de ces inégalités et stéréotypes relatifs au genre sous un angle critique. Ils doivent, par exemple, aborder les circonstances spécifiques auxquelles les jeunes femmes et les jeunes hommes sont confronté·e·s et leur donner des compétences et des moyens efficaces pour éviter le risque de relations sexuelles non désirées ou non protégées. Dans le cadre de ces activités, il faut aborder la question des inégalités entre les sexes, des normes sociales et des stéréotypes, et s'abstenir à tout prix de promouvoir des stéréotypes sexistes néfastes.

Les cadres de référence

Outre un important travail sur les concepts, l'OMS comme l'UNESCO proposent dans les documents cités des tableaux reprenant des thèmes et objectifs d'apprentissage adaptés selon la tranche d'âge concernée, qui donnent une vue d'ensemble plus concrète des sujets à traiter dans l'éducation sexuelle des enfants et des adolescent·e·s.

Les 6 « concepts-clés » développées par l'UNESCO pour la mise en place de programmes d'éducation sexuelle (relations interpersonnelles ; valeurs, attitudes et compétences ; culture, société et droits de la personne ; développement humain ; comportement sexuel ; santé sexuelle et reproductive) intègrent de manière transversale la prise en compte de l'impact des rôles sexués au sein d'une société donnée et la nécessité de promouvoir l'égalité entre les sexes, ce, dès la tranche d'âge 5-8 ans – pour terminer, avec la tranche d'âge 15-18 ans, sur l'idée qu'il est de la responsabilité de chacun·e de plaider pour l'égalité des sexes et de s'exprimer ouvertement contre toute violation des droits de la personne, telle que abus sexuel, pratiques néfastes et violence à caractère sexiste¹³ !

Cette démarche s'inscrit en droite ligne dans la notion de « citoyenneté sexuelle » telle que décrite par l'OMS, qui affirme que reconnaître les droits sexuels, les prendre en compte et les enseigner aux enfants et aux jeunes – les adultes de demain – est essentiel si nous voulons revendiquer, promouvoir et protéger ces droits également pour d'autres à l'avenir¹⁴.

13. *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle*, Volume II : *Thèmes et objectifs d'apprentissage*, Concept clé 3 – Culture, société et droits de la personne.

14. *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, p. 19.

L'ORGANISATION DE L'EVRAS EN MILIEU SCOLAIRE

Le contexte d'adoption de principe de généralisation de l'EVRAS en Fédération Wallonie-Bruxelles

En juillet 2012, le Parlement de la FWB a adopté par vote l'inscription de la généralisation de l'EVRAS dans les missions de l'école, ce qui signifie que les établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, tant ordinaire que spécialisé, sont depuis dans l'obligation de prendre des initiatives en EVRAS dans le cadre de leur autonomie.

Cette généralisation répond au constat, fait de longue date, que tous les élèves n'ont pas accès à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle – en particulier les étudiants de l'enseignement technique, professionnel et artistique en sont plus dépourvus que ceux du général¹⁵.

En juin 2013, un protocole d'accord a encore été adopté par les trois gouvernements de la FWB, de la Wallonie et de la COCOF pour soutenir la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire. Ce cadre de référence commun en donne une définition large, en formule les objectifs et les thématiques principales, et encadre les échanges d'informations et de collaborations entre les secteurs concernés. Dans la foulée, dix points d'appui ont été créés pour sensibiliser et encourager la mise en œuvre de l'EVRAS dans les écoles. Ce sont, depuis septembre 2013, les dix **Centres locaux de promotion de la santé (CLPS)** qui hébergent ce dispositif. Ils sont chargés de faciliter les partenariats entre l'école et les nombreux acteurs associatifs de l'EVRAS, qu'ils soient experts de cette thématique dans sa globalité (comme les centres de planning familial), ou spécialistes d'un aspect particulier (comme les associations qui luttent contre le sida, l'homophobie, les violences, etc.).

En 2014, les CLPS ont réalisé un état des lieux des ressources EVRAS, tant matérielles (réalisation d'un répertoire d'outils pédagogiques) qu'humaines (enquête quantitative réalisée auprès des opérateurs en EVRAS de la FWB). Un état des lieux des besoins des écoles a également été publié¹⁶.

Les acteurs scolaires sont donc responsables de l'implantation et du développement de l'EVRAS au sein des écoles, et se doivent de prendre des initiatives en ce sens, dans le cadre de leur autonomie. Il va sans dire que l'attitude des directions est fondamentale en la matière. Elles sont appuyées par les **Centres psycho-médico sociaux (CPMS)** et les **Service promotion de la santé à l'école (SPSE)** avec lesquels elles sont amenées à collaborer étroitement dans ce processus, notamment pour identifier les ressources internes et externes à mobiliser. Enfin, des intervenants externes comme les **Centres de planning familial (CPF)**, ou des associations/organisations thématiques, jouent également un rôle central en assurant des animations auprès du public scolaire, et en contribuant au renforcement des compétences des acteurs scolaires.

Chaque école est appelée par le décret à fournir de l'EVRAS à ses élèves – mais la nature, et les contenus de cet EVRAS n'ont pas encore été précisément définis. Dans les faits, on observe donc une grande variété de pratiques entre les écoles, certaines regorgeant de propositions très novatrices ... et d'autres n'ayant pas encore de proposition concrète à offrir à leurs élèves.

Il faut dire, qu'aucune sanction n'est prévue au cas où aucune initiative EVRAS n'est prise, bien qu'un rapport d'activité scolaire soit requis tous les trois ans afin d'évaluer les réalisations opérées par chaque école en la matière.

15. Andrien M., Renard K., Vanorlé H., *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école – Propositions d'objectifs de thématiques et de stratégies*, Bruxelles, 2003.

16. *État des lieux des besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)*, Enquête réalisée par les CLPS dans le cadre des Points d'appui EVRAS aux écoles, mai 2016.

Qui sont les principaux acteurs de l'EVRAS en milieu scolaire ?

Le rôle des CPMS/SPSE dans le dispositif scolaire et leur pratique de l'EVRAS

Composés d'intervenants tri-disciplinaires (psychologues, assistants sociaux, infirmiers), les **CPMS (Centres psycho-médico-sociaux)** sont chargés, suivant un décret de la Communauté française¹⁷ de promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales propices au développement personnel et citoyen des élèves, de contribuer à leur processus éducatif en mobilisant les ressources disponibles de leur environnement familial, social et scolaire, et de soutenir leur orientation dans la construction d'un projet de vie personnel.

Les missions des SPSE (Service promotion de la santé à l'école), également organisées par décret, sont quant à elles articulées autour du suivi médical des élèves (comprenant le bilan de santé), de la lutte contre les maladies transmissibles (prophylaxie et vaccination), de la constitution du recueil de données statistiques, et de l'objectif plus global de promotion de la santé. CPMS et SPSE ne font pas partie intégrante de l'école, mais en constituent un partenaire privilégié.

La pratique d'EVRAS des CPMS et des SPSE s'inscrit principalement dans deux types d'approches :

- dans le cadre d'un travail individuel (accompagnement sous forme d'entretiens, en particulier lorsque le CPMS dispose d'un local dans l'enceinte de l'école) ;
- dans le cadre d'une pratique en collectif, dans le cadre d'animations au sein des classes par exemple.

La vision développée par les CPMS/SPSE serait « globalisante » ou élargie, c'est-à-dire qu'elle touche à la fois le contenu de la notion d'EVRAS, en mobilisant des pratiques différenciées en fonction de l'âge des élèves et du niveau d'enseignement, tout en se préoccupant de l'intégration de l'EVRAS tant dans le champ général de la promotion de la santé, que dans le projet pédagogique des établissements scolaires concernés.

La direction et les équipes éducatives

Le protocole EVRAS prévoit que les directions soient les initiatrices du développement de nouveaux projets ou partenariats au sein des établissements scolaires, leur rôle est donc central. Dans de nombreux cas, il se vérifie dans les faits que les directions sont pleinement actrices dans leur fonction de mobilisation en faveur du développement de projets EVRAS en milieu scolaire. Mais par ailleurs, il s'avère que les écoles demeurant sans projet EVRAS sont souvent dans une situation où la direction refuse d'y accorder de l'attention, même face à la demande de l'équipe éducative¹⁸. À cet égard, un travail de sensibilisation des directions des écoles non couvertes paraît donc nécessaire.

17. Décret de la Communauté française du 5/09/2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des CPMS.

18. Gaëlle Amerijckx, Nathalie Moreau, Isabelle Godin, « La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire, Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles », *Cahier SIPES*, 2015.

D'autre part, certain·e·s enseignant·e·s font volontairement de l'EVRAS dans le cadre de leur cours. Beaucoup d'entre eux·elles regrettent de ne pas avoir été sensibilisé·e·s à la thématique durant leurs études supérieures, et sont demandeurs d'une sensibilisation de base qui offre une ouverture sur l'EVRAS, ainsi que de formations pour enrichir leurs compétences tant sur la forme (les méthodes) que sur le fond (les contenus). D'une manière générale, ces enseignant·e·s sont désireux·ses de développer leur savoir mais aussi leur savoir-faire et leur savoir-être pour aborder certains sujets avec leurs élèves.

D'autres enseignant·e·s ne se sentent pas à même d'aborder ces thèmes, ou considèrent que l'EVRAS ne fait pas partie de leurs missions premières, voire même comme entravant la pleine réalisation de celles-ci.

Les éducateurs/éducatrices

De par leur mission de gestion de la discipline sur le plan collectif, et leur position de proximité au quotidien avec les élèves, les éducateurs·trices sont souvent des personnes privilégiées du vécu adolescent au sein de l'école. Plus spécifiquement, dans l'accompagnement individuel, les thèmes relatifs à l'EVRAS sont parfois abordés par les jeunes – mais là aussi, l'accès à une formation de base se pose pour les personnes désireuses de s'investir dans ce type de projet.

Les acteurs externes (CPF, CLPS, AMO, ...)

La présence d'intervenant·e·s spécialisé·e·s en EVRAS est largement vue comme indispensable, y compris dans les établissements scolaires. Cette nécessité portant principalement sur la dimension sexuelle de la démarche éducative.

Le recours à des intervenant·e·s extérieur·e·s suppose au préalable qu'ils·elles soient connu·e·s, identifié·e·s dans leurs rôles et fonctions, et disponibles. Les SPSE et CPMS entendent jouer un rôle en vue de cette meilleure connaissance – il serait intéressant de savoir plus précisément dans quelle mesure ils le font concrètement.

Il semble que les intervenant·e·s extérieur·e·s s'accordent d'autant mieux et sont d'autant plus pertinent·e·s et efficaces, qu'ils·elles fonctionnent dans un partenariat ou dans un habitude de travailler ensemble avec un établissement scolaire donné, l'idéal paraissant être la constitution d'une structure de type « cellule » EVRAS. Ces cellules multidisciplinaires sont formées de la direction de l'école, d'enseignant·e·s ou membres de l'équipe des éducateur·trice·s intéressé·e·s, du CPMS, de SPSE et du CPF, dans le cadre d'un projet de trois ans. L'objectif est alors d'insérer l'EVRAS dans le projet scolaire global de l'établissement, et ce à long terme, en prévoyant d'assurer la continuité de ce projet après la dissolution de la cellule proprement dite. Schématiquement, une cellule de ce type fonctionne en trois étapes : dans un premier temps, toutes les parties prenantes sont dûment formées, après quoi, des interventions EVRAS adaptées sont préparées (éventuellement en recourant à des partenariats adaptés) et enfin, ces interventions sont évaluées et adaptées.

Ce genre de dispositif permet également de pallier au risque de manque de continuité entre les diverses interventions en EVRAS, souvent déploré lorsque ces actions revêtent un aspect trop ponctuel et peu systématique pour être réellement efficaces auprès des élèves.

On le sait, les centres de planning familial¹⁹ font figure d'intervenants historiques en matière d'EVRAS, ce type d'animations faisant partie intégrante de leurs missions institutionnelles. Les équipes des centres de planning sont multidisciplinaires et peuvent comprendre des psychologues, des sexologues, des médecins, des infirmières, des travailleurs sociaux ou encore des juristes.

En complément de ces animations réalisées par les intervenant·e·s spécialisé·e·s que sont les CPF, AMO, CPMS/SPSE etc, il est important de soutenir également d'autres modalités d'action. La combinaison de plusieurs stratégies offre l'avantage de mieux prendre en compte la diversité des mondes adolescents. La mise en place de stratégies d'éducation par les pairs est par, exemple, habituellement plus efficace pour toucher les jeunes plus 'à risque'.

En résumé

Les conceptions en matière d'éducation à la sexualité évoluent peu à peu. Les directives internationales émises soit par l'ONU ou l'OMS, soit par l'Europe ont fait bouger bien des lignes depuis plusieurs années. La demande sociétale se fait plus forte, et les jeunes sont eux aussi en attente de réponses aux questions qu'ils se posent. Les violences sexuelles et conjugales dénoncées sans cesse par certains médias et par le monde associatif restent omniprésentes dans la société belge. Tout comme la consommation d'images pornographiques.

Mais l'EVRAS proposée en Fédération Wallonie-Bruxelles est encore loin d'être satisfaisante face à ces enjeux.

D'après les quelques rapports consultés, qui ont été produits depuis l'adoption du décret de 2012, le projet de généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire a pris bonne allure sur le papier ces dernières années, mais la concrétisation dans son implantation dans l'ensemble des écoles reste laborieuse. Les problèmes qui subsistent, selon ces rapports, relèvent principalement du manque de vision commune de l'ensemble des différents acteurs de terrain, du manque de ressources (notamment en matière de formation), et du manque de coordination entre ceux-ci.

Le décret de 2012 est donc un bon point de départ, mais reste trop vague quant à la définition des enjeux et doit être complété. Nombre d'écoles peinent à l'adopter dans leur pratique, et sont en réel besoin d'information et de formation sur ce qu'est véritablement un projet scolaire en matière d'EVRAS. De surcroît, ce décret n'est pas contraignant.

Le fait que les écoles disposent d'une importante marge d'autonomie est en soi une bonne chose ; cependant il semble indispensable de leur fournir des standards communs, notamment pour une meilleure prise en compte des approches favorisant l'égalité entre garçons et filles, et par la suite, entre femmes et hommes.

Vérifions à présent si cette hypothèse est confirmée par l'enquête de terrain !

19. Rappelons que la plupart des centres de planning familial sont affiliés à l'une des quatre fédérations de CPF présentes en Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir : la Fédération Laïque des Centres de Planning Familial (FLCPF), la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial (FCPPF), la Fédération des Centres de Planning Familial des FPS (FPS – CPF) et la Fédération des Centres de Planning et de Consultations (FCPC).

L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Comme évoqué en introduction, afin de mener au mieux cette recherche nous avons décidé de solliciter des opérateurs diversifiés : origines régionales, structures de tailles diverses et d'obédiences philosophiques différentes, individus isolés ou organisations bien rodées. Il nous a semblé nécessaire de montrer l'étendue, la diversité mais aussi quelquefois l'éclatement de l'EVRAS au quotidien, de son fonctionnement, de ses thématiques mais surtout de ses richesses.

Tous les acteurs et toutes les actrices rencontrés ne travaillent pas dans des établissements scolaires, il nous a semblé plus pertinent d'envisager une recherche plus transversale permettant de mettre en exergue la complémentarité de leurs interventions. En effet, puisque le constat a déjà été fait qu'il est totalement illusoire de pouvoir atteindre tous les jeunes au cours de leur scolarité, la vision transversale nous permet de percevoir comment les sensibiliser là où ils se trouvent, se déplacent, là où ils vivent durant leurs loisirs que cela soit dans une maison de jeunes, un centre de vacances, un service d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) ou un foyer... Ces lieux de vie nous paraissent tout aussi pertinents que leur temps scolaire, plus encadré, plus éphémère alors que le temps des loisirs permet de travailler sur une plus grande liberté d'expression et une plus longue durée.

LES THÉMATIQUES ABORDÉES

DE LA NÉCESSITÉ DE TRAVAILLER ET DE PARTAGER EN RÉSEAU

Les points d'appui EVRAS permettent des rencontres entre les professionnel·le·s mais malheureusement celles-ci ne sont pas réalisables pour toutes et tous. Le temps et les distances à parcourir, selon les régions, rendent la présence aux réunions peu régulière. C'est notamment le cas pour les opérateurs EVRAS de la province du Luxembourg qui sont demandeurs de contacts et d'échanges mais pour qui les distances atténuent durablement cet enthousiasme. *Les actrices de prévention du CPF de Bastogne vont peu aux réunions par manque de temps mais aussi et surtout par manque de disponibilité du personnel qui doit être présent pour accueillir le public*, nous dira la personne responsable des animations.

Formations et expertises

De plus, les centres, dont les membres du personnel sont réduits, ne peuvent pas se permettre de fermer leurs portes au public pour participer aux rencontres extérieures. Or, pour permettre des collaborations, il est nécessaire de se connaître, d'échanger des pratiques ou des outils, d'avoir **un minimum de bagage commun**. C'est dans l'optique d'atteindre cet objectif que certains Centres de Planning familial souhaitent que toutes les personnes qui font de l'EVRAS suivent la formation *ad hoc*. Mais force est de constater que peu de **formations** spécifiques pour pratiquer de l'EVRAS²⁰ existent et qu'elles ne sont pas obligatoires pour tous les opérateurs rencontrés. Certaines structures optent pour la co-animation d'emblée, sans passer par la case formation. Cela entraîne certains déséquilibres entre les différent·e·s professionnel·le·s. Or, sensibiliser ceux-ci apparaît comme une nécessité, celle d'obtenir une forme de socle commun de compétences, surtout au niveau du savoir-être. *La formation est une balise et il faut énormément travailler sur les représentations et les croyances des participant·e·s sur la sexualité, la leur et celle des jeunes. De plus, il faut chaque fois recommencer lors de l'arrivée d'un nouveau ou d'une nouvelle. Un·e qui apparaît et cela modifie considérablement l'apport mais aussi les valeurs transmises*, nous dira une formatrice EVRAS, travaillant au CPF de Bastogne.

En effet, encore trop d'animateurs/animateuses véhiculent leurs propres valeurs au sein de ces moments de rencontre avec les jeunes. Il est nécessaire de dépoussiérer l'EVRAS de ses anciennes pratiques « d'éducation sexuelle » axée sur la prévention au sens strict pour l'aborder dans une approche citoyenne via la déconstruction des stéréotypes de genre, la promotion des relations égalitaires, la prévention des violences et des violences sexuelles, la déconstruction des injonctions suscitées par les films pornographiques, le respect des différentes sexualités, etc. Nous constatons que la conscientisation des enjeux sociaux et politiques autour de la sexualité est peu présente dans le champ de l'EVRAS. Or, soutenir des stratégies de l'ordre du collectif chez les jeunes permet de mieux apercevoir ces différents enjeux.

Il existe encore de manière prégnante une sorte de formatage préventif, voir protectionniste dans l'EVRAS qui pourrait renforcer les aspects normatifs et binaires, les bons comportements à adopter et les mauvais à stigmatiser. De la place où l'on se trouve, il est très facile d'user

20. Formation FLCPF <https://www.planningfamilial.net/formations>

d'une position d'autorité et de freiner, voire d'empêcher une possible auto-détermination. Les expériences à l'œuvre montrent que ces pratiques interventionnistes ne fonctionnent pas dans le domaine et ne poussent pas les jeunes à prendre soin d'eux. Vu l'évolution du champ de l'EVRAS, il semble incontournable d'amener un dialogue leur permettant remises en question et réflexions. Une **charte des valeurs** des organismes de prévention pourrait être mise en place afin chacun·e puisse s'y référer.

L'enjeu des contenus mais aussi du savoir-être et savoir-faire se décline au travers de la notion d'**expertise**. Si tous et toutes s'accordent sur la nécessité d'une approche globale de l'EVRAS, on peut s'inquiéter de voir la spécificité de l'éducation à la sexualité réduite par certain·e·s à une vision consensuelle du «vivre ensemble».

Sur le plan de la transmission des contenus, nous avons pu percevoir une divergence entre acteurs-clé, en miroir de ce qui précède, quant à l'identification des personnes qualifiées pour pratiquer l'EVRAS. Les professionnel·le·s de CPF sont des opérateurs réellement actifs depuis les années 1970 sur le terrain des questions de sexualité inscrites dans les mouvements ayant milité pour la reconnaissance des droits des femmes. Leur action se décline à différents niveaux. En effet, l'information et l'accompagnement des personnes au sein des centres ne peuvent s'appréhender que selon une approche globale, s'agissant de tout ce qui a trait à la vie relationnelle, affective et sexuelle de celles-ci. Quant à l'action de prévention – informer-sensibiliser-susciter la réflexion – elle passe notamment par la réalisation d'animations ciblées selon les publics rencontrés²¹.

Ils ont, à cet effet, élaboré une expertise sur base de critères d'exigence internes : leurs animateur·trice·s, en plus de disposer d'un des quatre diplômes reconnus pour travailler en CPF (médecin, psychologue, juriste, assistant(e) social(e)), suivent une formation EVRAS spécifique – souvent délivrée par la FLCPF – et affinent leur expertise sur le terrain au travers d'un travail en binôme (avec un animateur plus expérimenté) et parfois d'un accès aux formations continues permettant de perpétuer et de transmettre au mieux tous les acquis.

Ceci n'exclut néanmoins pas la présence d'une certaine hétérogénéité entre les différents CPF, quelle que soit leur appartenance à une région, à un type de Fédération, à l'expertise propre de chacune de leurs professionnel·le·s, que dans la garantie des écoles couvertes par leurs actions. Cette expertise des CPF, en tant qu'acteur d'EVRAS, est perpétuellement discutée par les défenseurs d'une intégration progressive de l'EVRAS dans le champ des activités développées par les enseignant·e·s. Cette logique repose ici davantage sur le statut de l'intervenant·e par rapport aux jeunes, plutôt que sur une expertise de formation. Plus précisément, deux éléments ont été mis en avant par les personnes partisan·e·s de cette formule, qui privilégie *de facto* l'acteur interne sur l'acteur externe, à savoir : la responsabilité et la proximité. D'une part l'enseignant·e, de par son rôle d'éducation au sein de l'institution scolaire, dispose d'une responsabilité vis-à-vis de ses élèves. Il·elle est de ce fait engagé quant aux contenus qui leurs sont proposés. D'autre part, les interactions que l'enseignant·e entretient au quotidien avec ses

21. Gaëlle Amerijckx, Nathalie Moreau, Isabelle Godin, «La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles», *Cahier Santé SIPES*, 2015, p. 25.

élèves sont génératrices d'une certaine familiarité et proximité, qui doivent idéalement faciliter la discussion sur des sujets plus personnels ou sensibles – telle l'EVRAS.

Mais sur cette question du statut de l'intervenant, les acteurs des CPF ont globalement un autre avis : pour eux, le statut externe du travailleur en CPF lui confère une neutralité et une distance vis-à-vis du quotidien de l'institution scolaire, propices à l'ouverture des jeunes sur des questions sensibles et personnelles.

Bien que cette question du statut de l'intervenant ne soit pas anecdotique, il serait réducteur de considérer l'expertise EVRAS uniquement sous cet angle interne/externe.

L'expertise théorique des CPF repose sur une formation qui comprend trois niveaux d'acquis :

→ **une formation de base (connaissance des contenus divers touchant à l'EVRAS ; compréhension des enjeux du positionnement ou de l'attitude de l'animateur durant l'animation ; appropriations de techniques d'animations) ;**

→ **accompagnée d'une formation par les pairs au sein du service, grâce à un travail en binôme ou avec l'équipe d'animation.**

→ **et qui se poursuit tout au long de la carrière grâce à des formations continues. Celles-ci se justifient d'autant plus vis-à-vis d'une matière aux contenus changeants.**

L'expertise de terrain, elle, repose essentiellement sur :

→ **la rencontre fréquente des publics bénéficiaires, qui permet d'ajuster son mode de communication (en ce compris son attitude ou positionnement) afin d'être au plus près de la réalité des besoins des publics rencontrés.**

→ **et la rencontre des acteurs de terrain, qui permet tout à la fois de mesurer la diversité des acteurs intervenant à l'école et d'identifier les façons d'assurer un partenariat fonctionnel pour toutes les parties prenantes²².**

Au-delà donc de l'expertise EVRAS propre au cadre de l'animation faite en classe, tous les opérateurs ont mis en évidence l'intérêt d'un travail **en partenariat**. Chaque acteur-clé (équipe éducative, SPMS et SPSE, CPF et autres opérateurs thématiques, CLPS, OJ) constitue un **maillon** favorisant le bon développement d'un projet EVRAS. À ce sujet, nous mentionnons l'intérêt, souligné par plusieurs acteurs-clés rencontrés, de disposer d'une personne relais

22. Gaëlle Amerijckx, Nathalie Moreau, Isabelle Godin, «La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles», *Cahier Santé SIPES*, 2015, p. 26.

ou personne-ressource au sein de chaque établissement scolaire, afin d'assurer la continuité auprès des élèves. Un acteur-clé choisi pour son enthousiasme et son envie de participer à ce projet, non pas une personne désignée *ex officio* et qui pourrait se sentir mal à l'aise avec des thématiques liées à la sexualité.

L'expérience d'une cellule EVRAS : partenariat et concertation

Notre rencontre avec le PMS/PSE de l'*Ecole Provinciale d'Agronomie et des Sciences de Ciney - EPASC - enseignement secondaire* nous permet de faire état d'une forme de partenariat particulièrement fructueux : *une Cellule EVRAS*.

Cette cellule est exemplative et est le fruit d'une volonté affichée de différents acteurs et opérateurs de terrain. Ici quelques écoles ont éprouvé le besoin de créer un groupe de travail réunissant l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école susceptibles de, ensemble, réfléchir aux stratégies à mettre en place dans les projets d'animations à la vie relationnelle, affective et sexuelle. En effet, pour mener à bien un travail de prévention avec des jeunes, il est essentiel de tisser un réseau d'adultes porteurs d'une transmission cohérente aux élèves. Ce processus exige la motivation et la disponibilité tant du personnel éducatif que des acteurs EVRAS engagés dans ce processus. Un cycle de 10 séances est organisé par année scolaire. Ce cycle est supervisé par un accompagnateur qui se charge de la bonne gestion du groupe et aide à la construction du projet en mettant à sa disposition les outils nécessaires. Il s'assure également de la continuité et de la cohérence du programme et veille à l'évaluation régulière de celui-ci. La cellule de Ciney a été mise en place il y a 10 ans. En font partie des enseignant·e·s, l'équipe PMS/PSE, l'AMO de Ciney (Le Cercle). Le CPF de Rochefort collabore avec d'autres écoles des environs et est bien connu comme service expert en matière d'EVRAS. Plutôt que de répondre par quelques animations suite à la présence d'une jeune fille enceinte dans l'établissement, l'école a choisi de travailler la question sur le long terme sous forme d'un projet plus global. Nous avons constaté que dans ce contexte, le rôle de la direction dans la mise en place de la cellule a été fondamental pour que cela devienne un réel projet d'école. Les professionnel·le·s du PMS/PSE ont également soulevé l'importance du **soutien de la direction** aux professeur·e·s qui souhaitent s'engager au sein de l'EVRAS. Une direction bien ancrée dans l'institution a permis une meilleure compréhension des parents, voire une implication ponctuelle dans ce projet d'école. En effet, on a pu constater que lors du changement ultérieur de direction, il y eut un essoufflement du côté des enseignant·e·s quant à la continuité du projet. Les professionnel·les.s du PMS/PSE ont dû interpeller l'accompagnatrice qui les avait aidé.e.s à mettre la cellule en place afin de la redynamiser et de clarifier son mode de fonctionnement. Ensemble, ils ont pu bénéficier de 2 jours de formation parce qu'il y avait de nouveaux et de nouvelles enseignant·e·s, d'autres ayant quitté la cellule. Le groupe a bénéficié d'outils d'animation, de mises en situation et ils ont discuté d'une charte à établir afin de déterminer la place des différents partenaires mais aussi d'énoncer les valeurs indispensables pour aborder l'EVRAS. Cette formation a été très bénéfique pour les diverses collaborations et a permis tout un travail sur la visibilité de leur cellule qui a pu accomplir diverses actions dont :

«Une journée Saint-Valentin» dont le thème était l'amour «Aime sans violence» et où les jeunes pouvaient remettre un projet à titre individuel (une œuvre d'art/une affiche/un film). Certain·e·s enseignant·e·s qui ne faisaient pas parties de la cellule, ont intégré cette activité comme projet, en français – chansons/films/bd). Une journée sur la thématique a été orga-

nisée et toute l'école est venue voir l'exposition. Les élèves ont pu voter pour les meilleurs projets. Ce projet a bien mis en évidence qu'aborder la sexualité pouvait se faire selon une approche globale et citoyenne. La cellule a également participé à la journée Portes Ouvertes qui est un événement important pour l'école et où il est possible de travailler sur la visibilité des activités. Ensuite, cela a permis de repérer les difficultés propres aux filles. En effet, les garçons sont beaucoup plus nombreux dans cet établissement scolaire tourné principalement vers l'agronomie et elles éprouvent certaines difficultés à trouver leur place. Une stagiaire en santé publique et les professionnelles du PMS/PSE ont établi ensemble un questionnaire sur la discrimination à l'école. Ce focus-groupe avec les filles a permis de mettre en place un « **Midi des filles** » - groupe de parole qui leur est entièrement destiné. En effet, dans une classe, il y a parfois une seule fille. Il leur est apparu nécessaire de se regrouper entre elles afin de pouvoir échanger sur leur expérience et leur vécu dans un environnement très majoritairement masculin. Qu'elles soient jugées trop féminines ou trop masculines, les filles sont encore trop souvent victimes de harcèlement verbal. De plus, elles ne reçoivent pas nécessairement le soutien de leurs professeur·e·s qui parfois véhiculent également des stéréotypes de genre. Cette cellule a donc permis tout une réflexion pour la mise en place d'activités permettant la lutte contre différentes formes de discrimination. Des journées pédagogiques ont également été mises en place afin de permettre à tous et toutes les enseignant·e·s de réfléchir avec les membres de la cellule pour une meilleure articulation du projet dans toute l'école mais aussi pour éventuellement prendre le relais de certain·e·s qui s'essouffent au fil du temps. En effet, il est à noter que les enseignant·e·s ne bénéficient pas nécessairement d'heures dédiées à la participation à la cellule. Le service PMS/PSE gère la coordination générale (PV) mais il faudrait l'équivalent dans l'école pour constituer les groupes et faire passer les messages. Deux périodes de coordination par semaine sont indispensables à un.e professeur.e pour la pérennisation du projet de cellule. À nouveau tout dépendra de la direction qui accorde ou pas qu'un.e enseignant.e pourra bénéficier de ce temps pour soutenir le projet de manière adéquate. Le.la représentant.e du CPF n'a pas l'opportunité de s'occuper de la coordination d'une cellule car il doit couvrir de nombreuses écoles mais il a une place essentielle comme ressource en tant qu'organisme-expert pour toutes les questions en lien avec la vie affective et sexuelle.

Une des autres difficultés réside dans le temps qui y est consacré. En effet, certain.e.s professeur·e·s se plaignent de perdre leur heure de cours parce qu'il y a le programme à suivre et ce sont ceux qui consacrent du temps à la cellule qui se le voient reprocher alors qu'ils s'investissent dans quelque chose d'utile pour les élèves. Ces remarques et réflexions les blessent mais s'ils ont le soutien de la direction, ils et elles résistent mieux aux objections. De plus, au sein de l'école, sont présentes également d'autres interventions que celles de l'EVRAS.

Ce partenariat met bien en évidence l'importance d'une cellule au sein d'une école permettant une meilleure connaissance de tous les partenaires de la région par les professionnel·le·s mais offrant aussi aux élèves différents noms de personnes-ressources potentielles vers qui se tourner en cas de difficulté. De plus, les ayant déjà rencontrées, via des projets ou des animations, cela leur facilite la démarche pour les interpeller. Tous les élèves reçoivent un flyer avec les noms des professionnel·le·s de la cellule et des différentes associations du réseau.

Une question de volonté et d'aisance pour aborder certaines thématiques

Il est à noter que les équipes changent souvent au sein des différentes structures et parfois inmanquablement le travail en amont ne suit pas toujours. Il est donc important en milieu scolaire que des professeur.e.s et des éducateur.trice.s soient totalement impliqué.e.s dans les projets EVRAS. Il devrait s'agir de volontaires, de personnes ressources prêtes à s'investir dans cette mission, sorte d'élément pivot de l'école, une sorte d'intermédiaire entre la direction, les élèves, les enseignants et les associations extérieures. Sans cette volonté et cette implication, le projet échouera à coup sûr. Différentes tentatives de pérennisation de cellules l'ont montré à suffisance. **La réussite de l'EVRAS passe donc souvent obligatoirement par la bonne volonté des partenaires concernés mais surtout par l'implication d'un membre du corps enseignant ou en tout cas de l'établissement scolaire.** Soulignons encore que de nombreux opérateurs des différentes provinces ont mis en exergue un autre élément incontournable à la réussite d'une mise en place d'une EVRAS : être nécessairement à l'aise avec les thématiques de la sexualité. S'il y a malaise mieux vaut alors faire une visite informative du CPF. *S'ils se font violence en animant, ces animateurs obligatoirement feront violence aux animé.e.s et feront donc des dégâts,* nous dira une animatrice. Une réflexion sur l'envie de s'investir dans ce domaine, de la facilité ou non de s'adresser aux jeunes, de parler de la sexualité sans idées préconçues doit obligatoirement être abordée lors des formations afin que certain.e.s ne détournent pas l'EVRAS de son objectif et ne la dénaturent. Le "grand méchant" S d'EVRAS est encore trop souvent écarté et c'est plus souvent l'angle du bien-être qui est abordé, qui en soi est bien entendu intéressant si l'aspect de la sexualité n'est pas tout simplement ignoré. *Je suis frappée qu'en formation, les participant.e.s évoquent l'EVRAS comme quelque chose où les mots en lien avec la sexualité sont peu énoncés et donc comment aborder cela avec les jeunes si les animatrices et animateurs sont mal à l'aise pour nommer ces termes ?* nous dira toujours la formatrice de Bastogne.

La diversité des intervenant.e.s dans le cadre de l'EVRAS, implique une nécessaire concertation, à tout le moins sur les objectifs en vue de rencontrer la généralisation en milieu scolaire mais aussi dans les secteur Jeunesse pour toute la FWB.

HARCÈLEMENT, SEXISME, VIOLENCES, PORNOGRAPHIE

De la nécessité et de l'évidence d'une approche genrée et citoyenne de l'EVRAS

Depuis longtemps nous savons que les animateur.trice.s EVRAS sont appelé.e.s par les directions à intervenir dans les établissements scolaires le plus souvent pour "éteindre" un feu. Un fait divers, un problème ponctuel, une peur subite, la présence d'une adolescente enceinte par exemple amènent en urgence à demander de l'aide extérieure. Cette façon de procéder n'offre pas la quiétude ni le calme nécessaires au bon fonctionnement des animations et surtout à leur bienfait à long terme.

Les grossesses non désirées, la peur des ravages du Sida, les affaires de pédocriminalité amplifiées suite à l'affaire Dutroux ont été des incubateurs et des départs de "feux". Aujourd'hui, souvent nous remarquons que l'EVRAS se résume à la peur des violences en général et plus spécifiquement au problème du harcèlement. Evidemment ce constat n'enlève en rien la nécessité de travailler avec les jeunes sur ces questions.

La plateforme «Harcèlement à l'école» a été créée dans le cadre des mesures de prévention et de prise en charge du harcèlement et du cyber-harcèlement à l'école et approuvées par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 26 août 2015. Cette plateforme recense des ressources et des informations utiles pour les équipes éducatives, les parents et les élèves et vise à sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative au phénomène du harcèlement entre élèves.

Violences et EVRAS

Cette question du harcèlement scolaire et des violences à l'école fait donc de plus en plus son apparition dans les activités EVRAS. Une thématique importante voire incontournable dans le travail notamment des CPF. Lorsqu'une cellule a été mise en place dans une école, la thématique peut y être discutée et permet ainsi le temps de la construction d'une réflexion. De plus, moins d'obstacles sont présents si chaque partenaire a sa place et est à même de percevoir tous les enjeux des difficultés rencontrées. De plus, pour aborder cette thématique au sein des écoles, peu de professionnel·le·s se sentent avoir l'expertise nécessaire, nous diront différents opérateurs tant dans le Hainaut qu'en province du Luxembourg. Des demandes de formations spécifiques par des personnes-ressources d'organisations spécialisées dans les violences sont sollicitées par ces professionnel·le·s. La question souvent amenée est comment inclure le harcèlement dans l'EVRAS. Nous constatons que l'approche du sexisme émerge difficilement dans la thématique du harcèlement.

Nous avons souvent été étonnées par le manque de liens faits entre les thématiques, et notamment le peu de place laissée dans ces animations à la dimension des rapports sociaux de sexe. Cette dimension est pourtant essentielle à une meilleure compréhension du phénomène. Une forme de banalisation des rapports de domination dans les relations entre garçons et filles apparaît clairement. Elle semble même quelquefois être totalement ignorée comme si le sexisme n'existait pas. L'interprétation qui est faite des problèmes de violence les situe encore majoritairement du côté d'un simple problème de communication. Il y a donc là un véritable travail de déconstruction à faire. Questionner les adolescent·e·s sur la violence amoureuse amène à déconstruire un certain nombre de stéréotypes sexistes bien installés chez eux.elles. Le chantier est immense. Il est donc intéressant de le faire le plus tôt possible, car une fois les idées bien ancrées, la résistance au changement est bien plus grande. Notre rencontre avec Josiane Coruzzi, directrice de l'**ASBL Solidarité Femmes et Refuge pour femmes battues à La Louvière** en atteste particulièrement. Depuis 20 ans, son association met sur pied des activités de prévention issues de programmes québécois mais adaptées à leur réalité et aux besoins de leur public. Dans le programme, un module de 3x2H est mis en place permettant un travail interactif avec les jeunes des écoles de la région. Ils réfléchissent sur les différences conflit/domination et tentent de trouver des solutions aux problèmes exposés. La directrice met l'accent sur l'importance d'avoir aussi des animateurs masculins pour aborder cette thématique: *Nous sommes encore dans une société patriarcale où la parole d'un homme est plus entendue. Et donc travailler en duo animateur masculin et féminin est plus intéressant.*

Néanmoins différents intervenant·e·s nous ont fait part du fait que c'est surtout la personnalité et les qualités de l'intervenant·e qui sont essentielles, quelles que soient les thématiques.

Selon Madame Coruzzi, peu de professionnel·le·s sont formé·e·s à la thématique des violences conjugales. C'est son association qui est l'organisme officiel de formation dans le cadre du groupe formé avec Praxis et le Collectif contre les violences familiales de Liège. Ces différents opérateurs ont créé un pôle de ressources spécialisées en Région Wallonne. Ce pôle forme notamment les CPF. La différence entre conflit et violence ou conflit et domination n'est pas très claire pour ces professionnel·le·s (comme il leur manque bien souvent d'analyse en termes de rapports sociaux de genre) qui font des animations. Or, il est important de pouvoir travailler ces notions avec les jeunes. L'EVRAS, c'est déjà bien souvent très peu d'heures consacrées par an, avec des animateur·trice·s qui ne sont pas formé·e·s pour se confronter à cette thématique, cela rend la mise en place d'autant plus difficile, nous dit-elle.

Un magazine *PROF*, propose des ressources pour aider les professionnel·le·s de l'enseignement à prévenir les différentes formes de harcèlement et leur donner des pistes pour y faire face²³. Une des études publiée doit retenir notre attention. **En 2009, une enquête sur la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes de 12 à 21 ans en FWB montre clairement l'accroissement de ce phénomène²⁴. Comment faire face à cette augmentation de la violence amoureuse ? Comment l'encadrer, la déconstruire ?** Attardons-nous quelques instants sur les résultats de cette enquête qui, rappelons-le, date de 2009 alors que ce phénomène semble bien s'être amplifié depuis lors.

Toujours sur base des définitions et des items utilisés, on rappellera que 81 % des jeunes interrogés ont déclaré avoir été au moins une fois témoins d'une situation de violence dans une relation amoureuse. On peut donc parler d'un phénomène auquel les jeunes sont très largement confrontés, bien sûr avec des intensités et des natures variables, mais qui semble clairement faire partie de leur quotidien, ce qu'ils avaient bien laissé sous-entendre les discours et réactions enregistrées lors des groupes de discussion.

Les objectifs de l'étude, tels que définis par la Direction de l'Égalité des Chances, visaient à :

- Évaluer l'ampleur du phénomène de la violence dans les relations amoureuses des jeunes;
- Analyser le phénomène de la violence dans les relations amoureuses des jeunes et ses différentes manifestations (violence occasionnelle, continue, etc.) et la manière dont la violence permet d'exercer une domination ou est utilisée en tant que forme de légitime défense et de riposte. De ce fait, les intentions et le contexte de la violence n'ont pas été ignorés.

23. Voir le numéro 17 d'avril 2013. <http://www.enseignement.be/upload/docs>

24. *La violence dans les relations amoureuses chez les jeunes âgés de 12 à 21 ans. Rapport final de recherche*, Ministère de la Communauté française- Direction de l'Égalité des Chances, février 2009. http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=1692416f55a366b2296bc213fb27a81161ad1571&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Etude_Violences_dans_les_relations_amoureuses_des_jeunes_2009_01.pdf

- Répertorier et actualiser les données disponibles sur la violence dans les relations amoureuses des jeunes en FWB.

- Identifier les besoins et les attentes des professionnel-le-s par rapport aux moyens dont ils disposent.

Toutes les différentes formes de violence sont abordées : verbale, psychologique, physique et sexuelle.

-La violence verbale ou psychologique : La violence verbale se manifeste souvent sous la forme de moqueries qui peuvent “blesser” profondément et diminuer l’estime de soi. Cette forme de domination ne laisse pas de traces... visibles ! On considère trop souvent que cette forme de violence ne fait pas mal. Personne n’est cependant capable de s’épanouir s’il est constamment insulté·e, menacé·e, humilié·e, dévalorisé·e et contrôlé·e.

-La violence physique : La violence physique est la forme de violence dont on parle le plus souvent. Elle comprend tout mauvais traitement physique infligé à une personne : donner des coups, frapper, bousculer, pincer, gifler, etc. Elle peut avoir des conséquences graves et aller jusqu’à causer la mort de la personne battue.

-La violence sexuelle peut prendre deux formes : On parle de harcèlement sexuel quand une personne adopte une attitude, verbale ou non, de nature sexuelle, affectant la dignité des femmes et des hommes (exemples : regards insistants, regards qui déshabillent, remarques douteuses ou insinuations, propositions indécentes, attouchements, chantage affectif, etc.). On parle d’agression sexuelle quand quelqu’un·e impose, par la force ou par la contrainte, un acte sexuel ou des pratiques sexuelles à quelqu’un·e sans son accord (exemples : attouchements sexuels, viols, inceste).

Les relations amoureuses entre jeunes, aussi librement choisies soient-elles, n’en obéissent pas moins à des normes sociales. L’analyse de genre, entendue comme l’analyse des rapports sociaux de sexe, a comme objectif de faire apparaître des différences significatives entre les filles et les garçons. Les résultats de l’enquête menée appelaient dès lors cette analyse selon une perspective de genre, permettant ainsi de mieux mettre en évidence les rapports sexués de violence dans les relations amoureuses des jeunes, d’abord comme auteurs des faits, puis comme victimes de ces mêmes faits.

Il ressort également de cette enquête que quel que soit son cadre, la violence est une affaire de domination, de recherche de pouvoir sur l’autre, de recherche de satisfaction de ses besoins, de ses désirs au détriment de l’autre. Dans le contexte d’une relation amoureuse, elle est exacerbée parce qu’elle ne concerne que les deux membres d’un couple, parce que la domination s’exerce dans un cercle restreint, privé, intime. En raison du lien particulier qui unit les deux personnes formant un couple, la violence dans la relation amoureuse est différente des autres formes de violence. La relation affective entre deux personnes confère à la relation violente un caractère encore plus violent. Par ailleurs, le sentiment amoureux semble prédisposer la victime à plus facilement accepter la violence de l’autre, à ne pas se rebeller. De son côté, l’agresseur joue de ce sentiment amoureux pour manipuler sa victime, la rendre docile et la culpabiliser. Enfin, la crainte de perdre l’autre, la crainte de la solitude peut mener la victime

à accepter, à supporter la violence de son partenaire. Le sentiment amoureux est un facteur aggravant de la violence entre deux personnes. La violence dans les relations amoureuses est spécifique dans la mesure où la relation amoureuse est le cadre restreint où se jouent les relations inégalitaires entre les femmes et les hommes telles qu'elles sont véhiculées dans notre société. Elle reflète les rôles sociaux, les schémas de couple véhiculés par la société, le groupe de référence.

Mettre des mots sur des maux

Imposer sa volonté et son désir à l'autre, contrôler et dominer l'autre sont également des composantes de la violence exercée entre jeunes. Dans les deux cas, cette violence exprime le non-respect de l'autre et une incapacité à communiquer, mais chez les jeunes, la violence est "en construction" – les comportements sont les mêmes, plus minimisés, mais on se rend compte que cela prend la même orientation que chez les adultes, si ce n'est pas déconstruit.

L'adolescence étant une période d'affirmation de soi, de recherche de repères et de modèles, la confrontation à la violence est d'autant plus difficile. Le jeune ne possède pas de points de repère en la matière. Par exemple, si une personne qui n'a jamais eu de relation de couple par le passé est confrontée à une situation de violence, il est tout à fait possible qu'elle puisse plus facilement accepter cette situation de violence comme "normale". «Si l'autre est jaloux·se, c'est bien. C'est qu'il m'aime.» entend-on souvent. Ce n'est évidemment pas sans conséquence car on peut émettre l'hypothèse que cette première expérience amoureuse violente pourra servir de référence pour les relations que ce jeune aura dans l'avenir.

Cette situation pourrait aboutir à l'instauration d'un cadre de violence chez les jeunes qui va certainement servir de base en matière de relation amoureuse dans le futur. Tout ceci va l'amener plus tard à ne pas pouvoir se défendre dans ses relations amoureuses adultes.

Si les mécanismes de contrôle et de domination, voire d'humiliation sont souvent identiques à ceux des adultes, les jeunes utilisent des moyens et des outils qui leur sont spécifiques. De nombreux opérateurs parleront des adolescent·e·s comme ayant un langage qui leur est propre, banalisant l'utilisation de termes injurieux et dégradants pour s'adresser aux autres en toute circonstance. L'expression verbale est moins ressentie comme de la violence (langage actuel rentré dans les mœurs). Le fait par exemple de traiter les filles de putes ou de poufiasses est une forme de langage utilisé pour faire "in" auprès des copains, nous diront ces opérateurs.

Ensuite, le recours aux nouveaux moyens de communication permet également d'exercer le contrôle sur l'autre à travers le GSM (vérification des appels et des SMS reçus), les chatrooms et évidemment les réseaux sociaux... *Passe-moi ton GSM, j'ai envie de regarder dedans, qui c'est qui t'a écrit? C'est qui celui-là? Donne-moi ton agenda, t'étais où?*

Si on parle plus de violence sexiste sur les réseaux sociaux, c'est surtout parce qu'elle est devenue plus visible. Au lieu de diaboliser les réseaux sociaux comme étant la cause du harcèlement, ils devraient surtout être perçus comme une plateforme de visibilité accrue amplifiant à outrance un phénomène qui existait déjà et un lieu pour l'observer, et le comprendre.

Pour la plupart des professionnel·le·s rencontré·e·s, il n'existerait pas de signes avant-coureurs de la violence en tant que tels. De plus, selon certain.e.s, ce serait du pur déterminisme. Néanmoins, il est constaté que des relations fusionnelles peuvent constituer un signe avant-coureur de violence. Il n'existerait pas de facteur clairement identifié de violence. Cependant, les professionnel·le·s interrogé·e·s ont permis d'établir qu'il existait des facteurs prépondérants qui peuvent contribuer au développement de phénomènes de violence, comme l'éducation, la reproduction, l'appartenance socio-économique et culturelle, les rôles sociaux et les schémas des relations de couple. Le jeune est tenté de reproduire ce qu'il voit avec les outils en sa possession et on remarque nettement que des sortes de codes, de schémas intégrés dès le plus jeune âge peuvent faire des ravages. Par exemple, l'idée que pour être un homme, un "vrai", il faut dominer et contrôler.

Les études montrent que la violence n'est en aucun cas l'apanage d'une classe sociale. Il n'y a aucune association immédiate et directe entre le fait d'appartenir à un groupe social et d'être ou de ne pas être victime. La violence se retrouve également dans les milieux aisés. Par contre, dans la grande majorité des cas, les victimes sont des femmes et les auteurs des violences sont des hommes. Bien sûr, il existe des exceptions mais il s'agit-là de quelques arbres qui cachent toute la forêt.

Stopper la banalisation de la violence sexuelle

La violence sexuelle n'est généralement pas identifiée par les jeunes. Pire, pour les plus jeunes, elle constituerait même quelque chose de "normal et d'inévitable". Pour les plus âgés, il existe une conscientisation que ce type de comportement n'est pas "normal". Seulement cette prise de conscience ne va pas beaucoup plus loin. Il s'agit avant tout pour eux d'un comportement irrespectueux envers l'autre personne, sans plus. Dans la plupart des cas, ils considèrent que c'est de la jalousie ou de la possessivité et donc des comportements normaux. Les jeunes ne considèrent un acte ou un comportement comme de la violence sexuelle qu'à partir du moment où il y a viol ou attouchement d'un majeur sur un mineur.

À partir du moment où il s'agit d'un couple, la notion de viol a tendance à disparaître pour laisser la place au "manque de respect". Il n'y aurait viol que si la victime ne connaît pas son agresseur. Or, dans les faits, nous savons que la majorité des viols sont perpétrés par des proches de la victime. Les attouchements ne semblent pas dans la plupart des cas être encore considérés comme une forme de violence sexuelle sauf s'ils concernent la pédophilie.

La manière dont les jeunes définissent et perçoivent la violence est donc très restreinte par rapport aux définitions instituées aux niveaux législatif et associatif. Ils ne reconnaissent la violence, telle que définie aux niveaux législatif et associatif, que lorsqu'il y a des comportements extrêmes tels que le viol ou les coups. La prévention doit donc bien être orientée le plus possible vers les plus jeunes et mettre en scène les différentes formes de violence.

Les institutions scolaires et parascolaires ont un rôle à jouer et une responsabilité à prendre face à la stigmatisation et aux violences de genre et elles ne peuvent les assumer sans un soutien politique appuyé. De plus, il faut impérativement inverser le paradigme quant aux jeunes femmes agressées qui portent les stigmas de l'agression commise contre elles. Il faut travailler à la légitimité de la présence des filles dans l'espace public, sans qu'elles soient assignées en tant que proies sexuelles.

Il faut arrêter de considérer les relations amoureuses des jeunes comme enfantines et sans répercussions sur leur avenir. Les expériences qu'ils.elles vivent peuvent être fortes et constituer la base d'une violence qui se répercutera automatiquement dans leurs futures relations de couple. La violence est aujourd'hui perçue comme un problème majeur dans nos sociétés. Ce changement de mentalité a réussi à lever une partie du tabou attaché à ce thème. Les violences entre jeunes sont aujourd'hui visibles alors qu'il y a peu, on n'y attachait pas ou peu d'importance.

Pour contrer ces violences, il est nécessaire de responsabiliser et de sensibiliser les parents sur les relations amoureuses que leurs enfants peuvent vivre. Différents exemples montrent que les jeunes essentiellement de 12 à 17 ans ont souvent peur de parler à leurs parents de leurs relations amoureuses par crainte de ne pas être pris au sérieux. La négation de ce qu'ils et elles vivent entraîne des conséquences douloureuses. Souvent les parents prennent ces amours pour des "amourettes" sans lendemain. Cette sensibilisation des parents aux histoires de cœur de leurs enfants pourrait amener les jeunes à oser se confier plus facilement et à prendre confiance en eux. Il est dangereux de mésestimer les conséquences de relations affectives, sexuelles et amoureuses chez les adolescents.

L'école : lieu de construction des violences de genre ?

Poser cette question peut paraître choquant tant nous sommes persuadé que l'école est le lieu par excellence, voire même le creuset, de la construction de l'égalité. Pourtant, l'école n'est souvent que le reflet de notre société et de ses violences. Julie Pagis et Wilfried Lignier ont tout récemment souligné la "gentrification" soudaine et radicale opérée à l'école. «*Les enfants recyclent aussi les injonctions quotidiennes de leur groupe de pairs, dont la principale est de ne pas déroger aux normes de sa classe de sexe. Il y a sanction dès qu'il y a déviance de genre*»²⁵. L'école est bien un grand laboratoire de la construction du « nous » et du « eux » et de la perception des hiérarchies sociales et de genre. Et tout ce que les enseignants disent ou font, participe très activement à cet échafaudage social.

25. Wilfried Lignier & Julie Pagis, *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social?*, Le Seuil, Paris, 2017.

Isabelle Collet, enseignante et chercheuse à l'Université de Genève montre très bien que les attitudes virilistes des garçons se développent souvent en réaction à un rejet social et à un rejet scolaire²⁶. Un lien a également été mis en évidence entre la prégnance des stéréotypes de genre et l'échec scolaire, en particulier chez les garçons²⁷. En effet, les stéréotypes de genre, dont auraient plus de difficulté à se libérer les garçons que les filles (notamment parce qu'il s'agit du rôle masculin qui est dominant), pousseraient ces derniers à s'opposer au système scolaire et n'encourageraient donc pas à l'apprentissage. Il semble bien établi, par ailleurs, qu'il n'y ait pas de lien entre le sexisme et l'origine nationale ou « ethnique » des garçons. Au contraire, les recherches montrent que c'est le racisme qui en excluant les garçons racisés, les pousserait à exercer une forme de « sexisme identitaire » qu'ils calquent sur ce qu'ils se figurent comme leurs traditions et leurs représentations partagées sur leur culture.

Quant aux jeunes femmes, les comportements jugés inadéquats sont ceux qui ne sont pas valorisés dans nos sociétés patriarcales : prise de parole, manifestation du désir, drague, habillement, etc.

Généralement, les professionnel.le.s découvrent l'existence de comportements violents dans les relations amoureuses des jeunes lors des animations EVRAS données dans les écoles ou lors de camps de jeunes ou encore lors d'événements publics.

Notons également que ce sont les centres de planning familial qui sont en contact avec les jeunes perçus comme en difficulté et que cette confrontation avec la violence dans les relations amoureuses s'effectue généralement de manière indirecte. Ils sont d'abord suivis pour décrochage scolaire, parce que leurs parents divorcent, parce qu'ils fument des joints, etc. Mais après un certain temps, ils se confient au CPF et peuvent alors librement s'exprimer sur les violences subies ou infligées même si ce sont essentiellement les victimes avec qui les CPF sont généralement en contact.

Parmi les aides proposées par les associations, centres, fédérations ou plannings pour aider les jeunes qui sont, soit victimes, soit auteurs, soit témoins de violence entre partenaires, on peut dégager deux axes : celles qui relèvent de la **prévention** et celles qui relèvent du **suivi**.

26. Isabelle Collet, « Des garçons "immatures" et des filles qui "aiment ça" », *Recherches & éducations*, octobre 2013, <https://rechercheseducations.revues.org/1722>.

27. Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant, *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Les Éditions du Remue-ménage, Montréal, 1996.

La prévention consiste essentiellement dans l'information, les animations proposées dans les classes ou lors d'événements publics. Le suivi consiste lui dans l'écoute, les conseils, la médiation, les entretiens individuels mais aussi les formations et activités (ex : atelier de défense verbale, cours de défense verbale, formation à l'estime de soi, groupe de parole, etc.). Il peut également prendre la forme d'un accompagnement de jeunes dans certaines activités mais également au niveau social, juridique, psychologique et/ou médical ou encore, mais plus rare, l'accueil dans des centres d'hébergement ou des refuges.

Une collaboration avec différents organismes et donc une connaissance fine du réseau est dès lors à soutenir. On peut observer qu'il n'existe pas réellement de structure spécifique pour venir en aide aux jeunes, et en particulier aux jeunes femmes, victimes de violence dans leurs relations amoureuses. Les personnes à qui ils.elles se confient et demandent de l'aide sont généralement leurs pairs ou des adultes en qui ils.elles ont confiance, ou encore des organismes pour jeunes en général. Il est donc urgent et nécessaire de pouvoir être accueilli·e par des personnes sensibilisées à la question, notamment dans les organismes de jeunesse, afin de pouvoir se confier et être pris en charge de manière adéquate.. afin d'amener les jeunes à se confier ensuite auprès de personnes compétentes.

Sur le terrain, une lecture des discriminations de genre reste peu présente dans les structures d'accueil, les services sociaux et de santé, notamment vis-à-vis des jeunes et étudiant.e.s. Les associations d'éducation permanente se sont certes récemment emparées davantage de ces thématiques mais vis-à-vis d'un public adulte au sens large, et de manière assez morcelée.

Oser aborder la notion de consentement : une clé de la réussite de l'EVRAS ?

L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Si la dimension préventive ne doit bien sûr pas être éludée, en revanche, d'autres objectifs doivent être mentionnés : la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore de la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.

C'est en animation EVRAS que la notion de consentement devrait aussi être abordée systématiquement offrant ainsi une porte d'entrée pertinente pour l'analyse du contenu des séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

La **notion de consentement** en découle spontanément car elle touche aux rapports de force implicites ou explicites dans le rapport au corps : quel pouvoir l'autre a sur moi ? Quel pouvoir je laisse à l'autre ? Quel pouvoir puis-je laisser à l'autre ? Cette question est apparue particulièrement pertinente dans une ville universitaire comme Louvain-la-Neuve où le folklore et la guindaille créent un univers où « rien n'est réel, rien n'est grave... ». Par ailleurs,

l'ouverture (quand ouverture il y a) à d'autres identités sexuées ou préférences sexuelles n'implique pas d'office un travail sur l'égalité des genres : certains couples homosexuels ou transgenres reproduisent des rapports stéréotypés ou inégalitaires tels qu'on peut les rencontrer dans les rapports hommes/femmes, même si ces configurations d'union, hors modèle établi, semblent laisser plus de créativité et de marge de manœuvre pour la négociation des rôles endossés et des tâches prises en charge. Les conclusions des enquêtes internationales les plus récentes auprès des collégiens vont toutes dans le même sens²⁸.

Au travers des différentes interviews, nous avons pu constater que plusieurs opérateurs font du consentement une clé de voûte pour permettre aux adolescent.e.s de construire leur rapport à l'autre et à soi. Dans le même temps, ils s'interrogent sur le sens même que prend le « consentement » dans la sexualité des jeunes qu'ils ont face à eux au fil des journées. Mais leurs interventions montrent la polysémie de la notion de consentement, tant dans le discours des animateurs·trices que dans celui des jeunes. Forts de ce constat, nous souhaitons revenir sur cette notion pour tenter d'apporter des éléments de compréhension, plus précisément du consentement dans l'intimité et la sexualité.

Les formations des animateurs et animatrices ont leur importance quant à la lecture du monde social et de l'interprétation des propos des adolescent·e·s rencontré·e·s au fil des séances dans les classes. L'orientation psychologique de l'éducation à la sexualité naturalise et essentialise les postures des hommes et des femmes dans la sexualité. La sexualité est donc entendue comme une sphère autonome, séparée du monde social : les individus ne seraient pas socialisés à la sexualité. Ces processus de naturalisation et d'essentialisation de la sexualité se retrouvent en animation :

Par exemple, une animatrice dit aux garçons : « *Vous avez une sexualité pénétrante et c'est très important car l'on ne peut pas rentrer dans le corps de quelqu'un sans son accord* ». Parce que l'homme pénètre (ses explications en termes de sexualité ne s'appliquent, en tout état de cause, qu'à des relations hétérosexuelles et se limitent à la pénétration comme acte sexuel), c'est à lui de s'assurer du consentement de sa partenaire. Autrement dit, parce qu'il pénètre, il est seul à l'origine de l'acte sexuel. À l'inverse, la femme ne peut avoir qu'une posture passive et n'a donc jamais à se questionner sur le consentement de son partenaire ; ce dernier est nécessairement toujours consentant.

28. Emmanuelle Godeau, Félix Navarro, Catherine Arnaud, *La santé des collégiens en France/2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, Saint-Denis, Inpes, coll. Etudes Santé, 2012, 254 p. <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1412.pdf>

Cette même animatrice insiste d'ailleurs sur ce point au cours de l'entretien, en réponse à nos questions :

- “- Et de manière beaucoup plus générale, pour toi, il y a quand même de grosses différences entre filles et garçons à l'adolescence dans les comportements sur la sexualité ?*
- Oh oui, attends, c'est pas la même chose. La sexualité, c'est un acte pénétrant pour un garçon. Pour la fille, je vais dire que c'est un acte accueillant.*
 - Donc, c'est pas les mêmes postures du coup ?*
 - Ben non, ce n'est pas la même chose si tu pénètres quelqu'un.e ou si tu l'accueilles.”*

La naturalisation est ici à son paroxysme : ce sont les corps et le fonctionnement reproductif et biologique qui expliquent les différentes places des hommes et des femmes dans la sexualité.

Les démarches héritées de la psychanalyse mettent l'accent sur l'existence d'un inconscient sexuel, occultant totalement l'existence d'un « inconscient social à l'œuvre dans notre activité sexuelle » souligne encore Michel Bozon, sociologue et spécialiste des sexualités²⁹.

Au-delà de l'influence de la psychologie, quelques rares animateurs·trices trouvent dans le féminisme une grille de lecture du monde social ainsi qu'un programme pour le changer, bien que cette volonté de participer à l'émancipation des femmes s'accompagne souvent d'une reconduction des inégalités de genre. En effet, l'existence de rapports de pouvoir et d'une hiérarchie entre les hommes et les femmes est constatée par les professionnel·le·s rencontré·e·s, mais la dimension socialement construite de la masculinité et de la féminité semble leur échapper. Les garçons et les filles ne sont pas pensé.e.s comme pouvant avoir des comportements similaires dans la sexualité. De tels discours, dans le cadre de la prévention sur la sexualité auprès d'adolescent·e·s, peuvent donc aboutir à des résultats opposés aux intérêts défendus par les professionnel·le·s, en défaveur des filles.

Il n'existe donc pas de pratique homogène et systématique d'animations sur le terrain permettant l'appropriation de concepts communs et celui de « genre » est particulièrement révélateur d'une utilisation variable où chacun range ce qu'il souhaite. Qu'ils soient hommes ou femmes, les animateurs·trices rencontré·e·s reconduisent toutes et tous, pour la plupart, des stéréotypes de genre et sexuels. C'est du côté des formations initiales, des bagages professionnels et/ou militants que semble s'expliquer la diversité des représentations genrées et de stéréotypes. Ainsi, l'orientation psychologique de l'éducation à la sexualité a tendance à naturaliser et essentialiser les postures des hommes et des femmes dans la sexualité.

29. Michel Bozon, *Sociologie de la sexualité*, 2009, p. 6

La philosophe et historienne, directrice de recherche au CNRS, Geneviève Fraisse, auteure de plusieurs ouvrages sur l'histoire de l'égalité des sexes, pose, dès 2007, les enjeux d'une réflexion sur le consentement³⁰. Elle prend comme point de départ de sa réflexion la définition du consentement donné par Paul Foulquié en 1962 dans son *Dictionnaire de la langue philosophique*: «*acte par lequel quelqu'un donne à une décision dont un autre a eu l'initiative l'adhésion personnelle nécessaire pour passer à l'exécution*».

C'est à partir de cette définition, qui peut s'appliquer à une gamme très variée de consentements (amoureux, social, politique, etc.), que l'auteure va déployer un ensemble de distinctions que l'on pourrait appeler les «paradoxes du consentement». Le consentement est ainsi «l'expression d'un dilemme. Consentir, c'est ainsi non seulement adhérer, mais aussi supporter. Là encore, la tension entre liberté et contrainte du consentement se fait sentir : consentir à la domination, est-ce y adhérer ou bien la supporter comme un lot quotidien, plus ou moins fatal et plus ou moins modifiable ? Les modalités de l'acceptation ou de la permission sont, en outre, largement déterminées par l'état des relations sociales et le statut plus ou moins dominé et hétérogène des femmes en particulier. Le consentement a longtemps eu (et a sans doute encore) une valeur différente pour les hommes et les femmes, ces dernières ne pouvant consentir qu'à une forme ou à une autre de dépendance.

La particularité du consentement est qu'il peut varier dans le temps. Une personne peut donner son consentement au début d'une activité sexuelle et changer d'avis en cours de route. Une personne peut aussi donner son accord pour certaines pratiques sexuelles, sans les englober toutes.

Lorsqu'une personne est forcée de participer à une activité sexuelle, quelle qu'en soit la nature, elle subit bien **une agression**. De plus, il est étonnant d'insinuer qu'une jeune femme qui exprime clairement un refus, serait susceptible de l'accepter à force de répétitions de la demande. Ils sont nombreux également ceux qui pensent qu'une jeune femme peut prendre du plaisir lors d'un rapport sexuel forcé. Le consentement n'est valable que s'il a été accordé librement. Ainsi, si une personne est paralysée par la peur ou craint de réagir, il n'y a pas de consentement de sa part. Le consentement sexuel doit être clairement énoncé. De plus, embrasser ou caresser quelqu'un.e ne signifie pas que l'on consent à d'autres activités à caractère sexuel.

Quand c'est non, c'est non ! Et sans oui, c'est non aussi !

Violaine Gelly précise encore ce propos en 2015 en précisant qu'«*un rapport sexuel doit se fonder sur l'accord explicite des deux personnes impliquées. À partir du moment où l'une d'entre elles n'est pas ou plus d'accord, il incombe à l'autre de l'entendre. Seulement voilà, dire non n'est pas aussi simple que cela peut paraître, d'où le nombre de femmes subissant des rapports sexuels contraints.*»³¹

30. Geneviève Fraisse, *Du consentement*, Paris, Le Seuil, 2007.

31. *L'Express*, 2 août 2015.

Devenue virale, la vidéo de 3 minutes *Consent It's as simple as tea* devenue *Le consentement : pas si compliqué, finalement* dans sa version française est une œuvre originale sur le consentement aux activités sexuelles, illustrée par des bonhommes allumettes qui comparent la sexualité au fait de boire du thé. La vidéo originale est britannique, créée par Emmeline May et Blue Seat Studios et a été diffusée par la police de la Thames Valley en 2015. Elle s'attaque à un sujet difficile en faisant une analogie efficace avec un passe-temps favori des Anglais : boire du thé. La version française a été réalisée à l'initiative d'Hugo Cyr, le doyen de la Faculté de science politique et de droit de l'Université du Québec à Montréal.

Une personne inconsciente ne veut pas de thé, peut-on notamment entendre dire, pour expliquer que cette même personne ne désire pas d'activités sexuelles³². Cette vidéo, grâce à sa représentation abstraite – les bonhommes allumettes – a l'avantage de ne cibler aucun groupe en particulier. Les personnages n'ont pas de genre ou d'ethnie spécifique et donc il ne s'agit pas d'une attaque personnalisée envers une partie du public. De cette façon, selon nous, elle laisse place à la réflexion chez les personnes plus récalcitrantes au message. De plus, cet outil exceptionnel vise une approche globale de la culture du viol par une sensibilisation du grand public. Il permet de responsabiliser les agresseurs et de déculpabiliser les victimes, tout en faisant la promotion des ressources adaptées si on est victime ou témoin de comportements inadéquats.

Sexualité, égalité et consentement sont des maîtres-mots d'une éducation responsable et citoyenne.

Des jeunes parlent aux jeunes : quelques pistes de réponses citoyennes en animation

Les CRACS de l'EVRAS

Toujours dans une optique d'éducation citoyenne, les organisations de jeunesse (OJ) ont ceci en commun de vouloir former des CRACS ; des citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires souhaitant intégrer la dimension de l'EVRAS. Les OJ doivent impérativement s'assurer de respecter les valeurs d'égalité et de mixité dans leurs objectifs.

- Notre rencontre avec la chargée de projets, Jehanne Bruyr de l'organisation de Jeunesse d'éducation aux médias *Action Médias Jeunes* montre une forme d'intervention certes plus limitée en matière d'EVRAS mais néanmoins fort enrichissante et nécessaire. Cette association travaille à un usage responsable du web. Dans le cadre de leurs animations, les sujets tels que le vivre ensemble sur le web, le sexting, le cyberharcèlement, le porno sont nécessairement abordés et déconstruits. L'association propose d'intervenir tant dans le cadre scolaire qu'extra-scolaire dans le but de susciter une attitude réflexive et critique des jeunes face aux médias. Elle organise des ateliers où tous les jeunes sont au centre du projet, lisent, analysent et produisent des contenus médiatiques. Cette pédagogie se structure autour des usages et des connaissances des jeunes et encourage chacun·e à partager son vécu et à le questionner afin de co-construire l'apprentissage. L'école ou l'organisme demandeur d'une intervention construit avec l'association le projet d'un point de vue pédagogique et logistique en fonction de leurs objectifs et de leurs moyens. Un atelier qui a particulièrement attiré notre attention "Fils de

Pub” propose une immersion dans l’univers de la publicité. Entre garçons virils et jeunes femmes sexys, la publicité est une mise en scène de la réalité. De l’analyse à la production, les jeunes ont ainsi l’occasion de découvrir les coulisses de la création publicitaire, les stratégies mises en place pour séduire et convaincre celles et ceux qu’elle souhaite cibler. En réalisant une capsule audiovisuelle, les jeunes ont la possibilité de déconstruire les clichés et les stéréotypes mais aussi les stratégies marketings, le web et ses modèles économiques. Cet atelier s’adresse aux jeunes de 12 à 18 ans et dure de 4 heures à une journée complète. C’est pourquoi il s’insère plus facilement dans des activités hors cadre scolaire. Cette association intervient dans différents réseaux d’enseignement et dès l’enseignement primaire. Des partenariats se développent régulièrement et l’association intervient notamment dans de nombreuses écoles du Brabant Wallon. Elle s’intègre également durablement dans des projets d’école permettant ainsi de ne pas intervenir sous le coup d’une difficulté ponctuelle d’un établissement scolaire, notamment en lien avec le harcèlement. Une web-série “Touche pas à ma pudeur” a été également réalisée par les jeunes. Elle questionne leur rapport à la pudeur au travers différents sujets et décrypte leurs habitudes sans jugement moral.

En fonction des thématiques, l’association collabore avec certain·e·s professionnel·le·s. Et notamment au sujet de l’impact de la pornographie sur les jeunes notamment avec Arnaud Zarbo, psychologue et formateur, responsable de la prévention au centre Nadja (Centre spécialisé pour le traitement des dépendances) qui intervient auprès de professionnel·le·s au contact de jeunes.

- Autre opérateur dont l’EVRAS n’est pas la fonction première mais qui l’intègre dans ses objectifs avec succès ; l’association *Cirqu’Conflex*, une ASBL bruxelloise basée dans le quartier de Cureghem à Anderlecht dans la région bruxelloise. Elle existe depuis 1995 et propose des activités basées sur les arts du cirque. Celle-ci préconise le cirque social comme approche d’intervention utilisant les arts du cirque pour stimuler le développement personnel et social des jeunes en situation précaire, en laissant place à la liberté et à la créativité de chacun·e. Ce mode d’intervention permet de développer l’estime de soi et ses limites, l’activité physique qui redonne au corps une place positive mais permettant également une activité en groupe où peuvent se travailler la coopération, l’entraide et l’esprit citoyen. Qu’elles soient de genre ou socioculturelles, les mixités ne sont pas toujours faciles à vivre. L’objectif du cirque social est d’être accessible à tous et toutes. Par exemple, lors d’un stage avec un groupe d’adolescent·e·s primo-arrivant·e·s, lorsqu’a été abordée une activité où les filles et les garçons devaient se toucher, ces derniers étaient très réticents. Les animateur·trice·s ont d’abord travaillé en sous-groupe et ce n’est qu’à la fin du stage lorsqu’il a été question de préparer la démonstration qu’ils ont eu la volonté de la faire ensemble. Ils avaient appris à se connaître. La fierté d’avoir appris des choses et l’envie de présenter ensemble une démonstration de qualité ont pris le dessus sur ce qui avait posé problème au départ. Ceci nous montre l’intérêt des **activités de coopération** qui permettent plus facilement de ne pas opposer les différences mais aussi de déconstruire les stéréotypes qui y sont liés. Favoriser le travail en sous-groupes, le travail autour d’un même projet avec un objectif commun, les échanges, les rencontres... permet de faire tomber bien des barrières. Pour mener à bien ces ateliers les animateurs et animatrices, comme dans tout le champ de l’EVRAS, doivent pouvoir instaurer un climat de confiance et apprendre à connaître leur public. Ce n’est qu’une fois en confiance et dans un climat de sécurité que les participant·e·s pourront faire part de leurs besoins, envies, souhaits pour avancer sur leur chemin de citoyen responsable, actif, critique et solidaire. Cette association permet par une approche spécifique de progresser en matière d’égalité des genres et de réduire les stéréotypes sexués, sources d’assignations et de discriminations. Elle pointe par le biais de l’activité mise

en place une possibilité de mobiliser les ressources physiologiques des filles et des garçons. Celles-ci sont souvent inégalement distribuées entre eux dans les cours d'éducation physique où elles sont bien souvent des justifications à une différenciation et à une "démixité" dans les pratiques. Certaines ressources, qualifiées de plus « masculines » (la force musculaire) et d'autres de plus « féminines » (la souplesse) deviennent des arguments de séparation des filles et des garçons durant ces cours. Les représentations des professionnel·le·s contribuent à perpétuer les différences de traitement entre les garçons et les filles, instituant parfois une forme de hiérarchie sexuée. Plutôt que de considérer la mixité comme une difficulté, elle pourrait être appréhendée comme une richesse, en valorisant les capacités de chacun·e. En effet, ce sont tous les élèves qui présentent des profils de comportements différents à partir desquels il convient de proposer des cheminements d'apprentissages multiples pour tenir compte de ces différences mais aussi de viser des objectifs identiques pour les filles et les garçons. Cette piste de travail pourrait être l'objet d'une éventuelle transposition dans un autre cadre pour faire travailler ensemble garçons et filles. Tout au long des entretiens, il nous est apparu essentiel de lutter de manière diversifiée pour déconstruire les stéréotypes de genre. Il s'agit de permettre aux filles et aux garçons de s'émanciper des diktats de rôles et d'activités prédéterminés et de **s'autoriser à vivre des expériences** qu'elles soient connotées plus masculines ou plus féminines.

Du rôle des Maisons de Jeunes

C'est justement en partant des jeunes, de leur vécu et de leurs besoins spécifiques que la réponse s'est récemment organisée à Louvain-la-Neuve. D'une part, via des structures étudiantes liées à la commission « ouverture sociétale » de l'UCL dont les priorités sont la reconnaissance des personnes LGBTQI+ et la parité au sein des structures étudiantes et académiques. D'autre part, via le CHELLN (Cercle homosexuel étudiant de LLN) créé en 2013 et qui a rejoint l'assemblée générale des étudiant·e·s pour constituer la base d'une sensibilisation au niveau de l'université.

Par ailleurs, la Maison des Jeunes, Chez Zelle, remet régulièrement cette question à la réflexion des différents partenaires. Constatant que sa fréquentation est très majoritairement masculine, que les rapports entre adolescent·e·s de sexes différents restent complexes, et de plus interpellée par ses membres, particulièrement sensibilisé·e·s, elle a décidé de passer à l'action. Dans le sillage d'une documentation déjà disponible à la consultation et d'actions ponctuelles de déconstruction des stéréotypes (à travers la sérigraphie, des ciné-débats, du théâtre-action, ou encore des stands de fabrication d'objets), un projet s'est installé dans une collaboration entre deux maisons de jeunes (avec celle d'Ottignies), Garance (association d'auto-défense féministe) et le Cefa. Intitulé « Faire Face (FAFA) au sexisme », ce projet propose une réponse alternative aux conseils qui souvent tendent à limiter la liberté des femmes et des filles, notamment dans l'espace public. Les jeunes concernés souhaitaient des actions collectives mettant en lumière la nécessité de la transmission, le partage d'outils, l'affirmation de soi ou encore l'analyse et la compréhension des rapports sociaux de sexe. Le projet a d'abord consisté dans l'organisation de stages d'autodéfense pour femmes et filles.

L'autodéfense féministe est un réel outil de sensibilisation qui réussit à faire émerger la parole et qui connaît un succès grandissant³³. Les jeunes femmes ont ainsi pris conscience de leur force et de leur potentiel, mais aussi du caractère insidieux, intégré, du sexisme au quotidien, tant dans les médias que dans l'espace public, les activités professionnelles ou l'entourage.

Une journée de réflexion organisée pour les mouvements de jeunesse du Brabant Wallon dans le cadre du projet « Faire face au sexisme » a eu lieu en mars 2017. Une vingtaine d'animateurs et d'animatrices des Maisons de jeunes du Brabant Wallon et quelques représentant.e.s des fédérations des Maisons de jeunes, ont répondu à l'invitation des actrices du projet. Ce projet vit actuellement sa deuxième année à Wavre et à LLN et rassemble la MJ La Vitamine Z, la MJ Chez Zelle, le CEFA et Garance. Cette journée enrichissante fut l'occasion d'échanges d'expériences et de pratiques. C'était l'occasion de poser les premières balises d'un label « tous genres bienvenus » pour des Maisons de jeunes inclusives et anti-sexistes.

Le tissu associatif déjà présent sur ces questions depuis longtemps a décidé en 2014 de réunir divers.e.s acteurs et actrices agissant à différents niveaux en termes de stratégies de réduction des inégalités et des violences genrées. C'est ainsi que naît le réseau *déFaire Genre* à LLN, regroupant habitant.e.s, étudiant.e.s, associations et membres du personnel de l'UCL sensibles aux discriminations genrées, à l'initiative du CEFA ASBL et de Vie Féminine Brabant Wallon. Ce groupe est attentif à la déconstruction des stéréotypes liés aux genres et sexualités, et de manière générale à toutes les discriminations, au respect des diversités, à la réappropriation des corps et des identités comme outils d'émancipation individuelle et collective. Le corps ressort comme base privilégiée pour aborder les rapports de genre et les questions de liberté/normativité face aux dimensions sexuées (hommes, femmes, transgenres...). Ce jeune réseau a ainsi contribué à faire émerger bien des questionnements et à partager ses actions tant sur le plan académique que citoyen. Il s'est donné pour missions principales d'informer et de relayer les réflexions et actions menées localement autour des questions de genre, et d'assurer une vigilance par rapport aux messages, aux discours véhiculés tant dans l'espace public qu'à l'université.

- L'émancipation, c'est bien cela, se libérer des stéréotypes, des assignations, des craintes. À ce titre, nous avons rencontré Marie-France Zicot, directrice des *CEMEA*. Mouvement d'éducation laïque, progressiste et humaniste, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active sont une Organisation de Jeunesse reconnue par la FWB. Il s'agit d'un organisme de formation, d'animation et de conseil s'adressant aux intervenant.e.s de terrain pour leur offrir des outils adéquats en la matière. Cette association porte un véritable projet "Pour une éducation à l'égalité de genres". Au fil de leurs formations et de leurs actions de sensibilisation, les formateurs et formatrices se sont rendu compte que malgré certains progrès réalisés en matière d'égalité de genre, les stéréotypes sexués, source de discriminations et d'assignations et de violences étaient encore bien présents et actifs dans notre société. En voici quelques

33. Voir en annexe les stages d'auto-défense proposés.

exemples : *Les filles sont émotives et les garçons sont rationnels; les filles sont plus fortes que les garçons en littérature; les garçons se focalisent sur le résultat d'une tâche et les filles sont plus intéressées par le relationnel autour de celle-ci; les filles ne doivent pas provoquer le désir sexuel des garçons car ils ne peuvent pas se contrôler; les filles doivent être amoureuses pour avoir des relations sexuelles; les filles se servent du sexe pour obtenir ce qu'elles veulent; etc.*

Leur projet se décline depuis plus de 10 ans en différentes stratégies d'actions (formation, échanges de pratique, journées d'études notamment). Comme nous le verrons par la suite dans les recommandations proposées, la directrice pointe la réelle difficulté d'élaborer une formation qui favorise un processus de déconstruction-reconstruction avec un cadre, des méthodes et un registre d'actions permettant aux participant·e·s d'identifier, d'analyser et de remettre en question leurs représentations, leurs actions et leurs pratiques à travers le filtre "genre". En effet, des explications arbitraires sont maintes fois assénées par les participant·e·s pour légitimer les inégalités filles-garçons et les traitements différenciés qui les accompagnent. Développer une analyse des rapports sociaux entre les sexes.

Les tabous, les désinformations, les peurs sont des facteurs de fragilisation pour les jeunes en recherche de modèles identitaires. Les opérateurs rencontrés sur le terrain constatent qu'aujourd'hui encore les stigmatisations et les discriminations sont des menaces réelles empêchant de nombreux jeunes de jouir de leurs droits sexuels et reproductifs. Ce constat "de terrain" confirme ce que soulignait déjà, en 2010, le document international rédigé sous l'égide de l'OMS et l'UNICEF intitulé *Les Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle*. Ce document pointait clairement les risques de la mise en sourdine voire sous silence de certains sujets par des adultes, souvent mal à l'aise avec l'éducation à la sexualité, voire la désinformation, consciente ou non, qui sévit encore et toujours autour des questions liées au genre.

SEXUALITÉS, CORPS ET DÉCONSTRUCTION DES STÉRÉOTYPES

L'épreuve du choc générationnel : osez les mots

Le rapport avec les adolescent·e·s est très souvent pensé et construit comme un « choc des générations » : les comportements des jeunes d'aujourd'hui seraient différents de ceux des professionnel·le·s quand ils·elles étaient jeunes. Internet, réseaux sociaux et pornographie contribueraient à modifier radicalement le rapport des adolescent·e·s à la sexualité, de telle manière qu'ils·elles éprouveraient des difficultés à protéger leur intimité, seraient bien plus dans l'immédiateté et donc seraient bien éloignés du romantisme d'antan. Ce « choc des générations » permet de saisir les représentations des animateur·trice·s sur les supposées spécificités de la jeunesse d'aujourd'hui, de ses comportements, de ses pratiques, de ses consommations et de leur sexualité. Derrière ce discours, ce ne sont pas tellement des différences de générations et/ou d'époques que l'on retrouve, mais plutôt une posture spécifique de professionnel·le. Ce hiatus met surtout en lumière le sentiment d'une réelle confrontation des animateur·trice·s aux adolescent·e·s, un sentiment qui n'est absolument pas fondé sur des

différences d'âges mais renvoie bien à l'affrontement verbal qui se joue au cours des séances. Le champ lexical «guerrier» est employé : ils·elles parlent de «retrait tactique», d'«attaque» de la part de jeunes «sur la défensive», disant «ne pas avoir les mêmes armes» qu'eux et que les jeunes sont «imprévisibles». Il faudrait donc «se protéger» du danger que représentent les adolescent·e·s. Plus que l'énergie physique que nécessite cette profession, c'est sur le travail émotionnel et psychologique qu'elle implique que reviennent les professionnel·le·s. Pour être efficaces ou encore pour répondre aux normes et valeurs qui encadrent l'interaction, les animateur·trice·s nomment l'importance ne pas se laisser emporter notamment quand ils et elles entendent «des propos choquants». Au-delà de cet effort réalisé et afin d'éviter tout «débordement émotionnel», il existe une réelle peur vis-à-vis de la violence dont peuvent faire preuve des groupes d'adolescent·e·s rencontrés. L'adoption d'une posture de «confrontation» par les animateurs·trices s'accompagne encore régulièrement d'un discours qui tient du rappel à l'ordre et à la morale.

C'est tout d'abord le registre juridique qui est très largement employé en animation. Il est ainsi souvent fait référence à des lois : «*Lois viol, agressions sexuelles, inceste, etc., tout ça c'est le même package*» comme le résume de manière lapidaire une animatrice. Il s'agit là d'un moyen pour recadrer les propos des élèves, d'un rappel à l'ordre : «*Donc je les ramène aussi par rapport à la loi*». Ces sources juridiques sont invoquées par les animateur·trice·s comme le cadre légitime et raisonnable de toute sexualité. Enfin, et dans le même ordre d'idée, les propos peuvent relever d'un registre moralisateur. Par exemple, lorsque l'animateur·trice dissuade l'emploi de certains termes par les adolescent·e·s comme «chatte» ou «meuf» et reprend les jeunes à chaque fois que ces mots sont utilisés. D'une part, cela contribue à souligner leur caractère jugé «subversif» – notamment par rapport à l'ordre social policé – et, d'autre part, à renforcer la hiérarchie entre un vocabulaire de classe moyenne et un vocabulaire plus populaire. Autre exemple, quand afin d'expliquer que la fellation est un acte sexuel pénétratif, les animateur·trice·s affirment (même si c'est pensé en tant que tel) que la fellation n'est pas une pratique faisant partie des «préliminaires». En cherchant à démontrer que la fellation est un acte sexuel, ils·elles ne tiennent pas compte en réalité des catégorisations dont usent les adolescent·e·s pour se référer à la sexualité et préfèrent insister sur la définition du terme «préliminaire» qui leur semble la plus légitime, celle du dictionnaire. L'imposition d'un vocabulaire d'adulte pour aborder la sexualité des jeunes a donc pour conséquence la dévalorisation et la décrédibilisation du vocabulaire de certain·e·s adolescent·e·s, et ce d'autant plus qu'ils sont dans des filières peu valorisées. Ainsi, du fait de leurs représentations des jeunes et des difficultés propres au travail d'animation, les professionnel·le·s peuvent glisser facilement d'un discours qui «cherche à faire réfléchir les jeunes» à un discours qui cherche à les convaincre et, de ce fait, contribue à juger leurs comportements. En un certain sens, c'est l'aspect préventif de l'éducation à la sexualité qui prend le pas sur le dialogue et l'échange, de telle manière que la dimension morale refait surface. Leurs représentations de la sexualité des adolescent·e·s ne sont certes ni étonnantes ni originales et ne sont que le reflet de idées véhiculées par la société d'aujourd'hui. Michel Bozon souligne parfaitement cette perte d'influence des institutions vis-à-vis des jeunes dès qu'il s'agit d'éducation à la sexualité : «*L'idée selon laquelle les jeunes seraient en danger moral et exposés à une perte totale de repères sociaux, parce qu'ils ne connaissent pas leurs limites ou les différences entre fiction et réalité, et qu'ils transformeraient leurs loisirs et plaisirs en addictions s'explique en raison de l'évolution de la jeunesse et de la sexualité au cours des dernières décennies. En effet, la socialisation juvénile s'est transformée depuis quelques décennies et les jeunes ne font plus l'objet d'un «contrôle direct». D'une transmission «verticale» où les institutions – religieuses ou laïques – et l'autorité des*

adultes avaient un fort pouvoir coercitif, nous sommes progressivement passés, avec la généralisation de la scolarité secondaire et l'élargissement de l'enseignement supérieur dans les années 1970 et 1980, à une socialisation « horizontale » plus diffuse avec des places renforcées pour les pairs, les références culturelles de générations, les moyens de communication, les expériences personnelles ainsi que les messages des campagnes de prévention. Cette perte d'influence des institutions encadrant la sexualité, la banalisation d'une période de jeunesse sexuelle vécue hors d'un cadre de contrôle strict, ainsi que la place prise par les nouveaux moyens de communication dans le quotidien des adolescent·e·s contribuent à alimenter les craintes des adultes »³⁴.

Dire les mots : osez le clito

Les craintes pour les dangers encourus par les adolescent·e·s dans le domaine de la sexualité et la volonté incessante de les protéger justifient bien souvent une forme de hiérarchisation des rôles masculins et féminins. Dans le même temps, des pans entiers de la sexualité ne sont pas explorés encore aujourd'hui ne permettant pas une approche plus égalitaire de l'EVRAS.

Un *enseignant de biologie de l'Athénée de Waterloo*, passionné par son métier et souhaitant remédier à cette situation nous a permis d'assister à un de ses cours avec ses élèves de 5^e secondaire où il modélise avec ceux-ci un des organes les moins connus du corps humain : le clitoris.

Suite à cette rencontre, nous avons souhaité mettre en exergue une pratique qui permet de sortir d'une approche centrée trop souvent sur la sexualité des garçons.

Ce professeur évoque que même s'il n'a pas le sentiment de faire de l'EVRAS en tant que telle, il en aborde certaines dimensions de base afin de permettre à ses élèves d'avoir une meilleure connaissance de l'anatomie masculine mais aussi féminine, souvent moins bien connue. Il se base donc sur son cours d'embryologie pour enseigner de manière plus égalitaire, un organe, qui a souvent été évincé ou qui a manqué de visibilité dans les planches anatomiques. Malgré le fait que ses élèves aient eu une animation avec le CPF l'année précédente, il s'est rendu compte, par leurs réflexions en classe, à quel point ils avaient une méconnaissance de leur appareil génital.

C'est dans le cadre du programme de biologie de l'enseignement de la FWB – Humanités générales et technologiques – Enseignement secondaire général et technique de transition, qu'il entre ainsi dans la thématique qui répond au thème 8 de ce programme : «Un enfant... si je veux, quand je veux» et plus précisément dans ce cadre, ce qui concerne les notions anatomiques des organes génitaux mais aussi tout ce qui permet une approche plus globale d'éducation à la santé.

34. Michel Bozon, Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable, *Agora débats/jeunesse*, n°60, 2012, p. 121-134.

De par sa pédagogie active élaborée au fil des questions des élèves pour amener des connaissances exactes de sa part, il permet de déconstruire des stéréotypes de genre en se basant sur des informations scientifiques. Il évoque que les filles posent des questions plus approfondies que les garçons, ces derniers étant plus souvent dans la provocation. Mais au bout du compte, cela permet de déconstruire les idées reçues. Et il y en a beaucoup.

En effet, en partant du constat d'une absence de représentation du sexe féminin, est trop souvent renforcée une vision selon laquelle les garçons ont quelque chose entre leurs jambes et que les filles n'auraient rien, ou juste une fente, un "trou à combler". Il n'est pas étonnant dès lors de que la sexualité féminine soit conçue comme prédisposée à la sexualité masculine et tournant nécessairement autour du pénis.

Dès qu'il en a l'occasion, ce professeur pointe les droits sexuels et reproductifs de chacun·e au fil de son cours... droit au plaisir, au respect, mais aussi au droit à ne pas être soumis à une discrimination fondée sur le genre. Une manière très claire d'offrir une éducation citoyenne à la sexualité.

Au niveau des outils, il va privilégier de partir de différentes représentations des élèves mais aussi de photos... jeune femme musclée anorexique, homme recouvert de poils, etc. permettant encore une fois le développement d'un esprit critique et scientifique. Il utilise des supports qui intéressent les élèves et qui coïncident avec leurs manières d'apprendre, notamment via l'image.

De plus, grâce à l'évolution des planches anatomiques et à ses recherches, il amène des documents qui permettent une visualisation claire et correcte de l'appareil génital, et notamment du clitoris. Jusqu'il y a peu, aucun manuel scolaire ni planche anatomique ne contenaient un schéma exact de cet organe. Pour la première fois, un manuel scolaire français, dont les élèves bénéficieront en ce début d'année scolaire, donne enfin une représentation exacte et complète du clitoris. Pourtant, jusqu'à la fin du 19^e siècle, le clitoris était, en effet, connu de tous. Il a fallu que l'Église découvre qu'il ne jouait aucun rôle dans la procréation pour que, soudainement, il devienne un organe honteux. Jusqu'alors, le seul organe du corps humain dédié uniquement au plaisir était ainsi soit complètement absent, soit totalement tronqué. Selon une enquête réalisée en France, en 2009 et relayée par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 83% des filles et 68% des garçons de 3^e et de 4^e ignorent totalement la fonction du clitoris. Et pour cause, cet organe ne leur a jamais été expliqué à l'école. Les éditions Magnard, fournisseurs de manuels scolaires, ont ainsi décidé de représenter le clitoris au même titre que les autres organes du corps humain.

Dessiner un clitoris n'est pas évident mais documents à l'appui et avec de la pâte Fimo, les représentations de l'élève se clarifient peu à peu, permettant à chacun·e de rendre bien réel l'existence de cet organe (voir photos en annexes p. 86-87).

Parallèlement, cet enseignant donnera aux élèves des ressources permettant de disposer d'informations complémentaires telles que la vidéo réalisée en 2011 «Le clitoris cet inconnu» dans laquelle la gynécologue de l'Université de Paris Diderot, Odile Buisson expose des informations concernant cet organe de jouissance. C'est une vidéo destinée à tous les publics et qui a une durée de 10 minutes. Il évoquera également le modèle 3D imprimable du clitoris créé par Odile Fillod, chercheuse en sociologie des sciences et de la vulgarisation scientifique, spécialiste des questions de genre. Pour elle aussi, acquérir un socle de connaissances scientifiquement correctes et suffisamment complètes sur l'anatomie et le fonctionnement des organes génitaux, ainsi que sur la sexualité plus généralement, fait sans conteste partie des missions de l'école. Par les différents outils qu'il utilise, cet enseignant fait du clitoris un organe politique permettant une approche plus égalitaire de l'EVRAS et un enseignement moins discriminant.

Il est nécessaire, en effet, de comprendre qu'il n'y a pas deux sexes fondamentalement différents, avec d'un côté les garçons qui éprouvent spontanément des désirs se traduisant par une érection, et de l'autre les filles qui attendent d'être désirées. Connaître le clitoris, son fonctionnement, son rôle dans le plaisir sexuel, son homologie fondamentale avec le pénis, et en avoir une image claire et non réduite à un minuscule bout de chair aide les filles à se constituer comme actrices de leur vie sexuelle, plutôt que comme objets passifs du désir de l'autre. Par ce biais, il peut aider à déconstruire les représentations asymétriques du désir qui favorisent le harcèlement sexuel que les jeunes femmes continuent à subir fréquemment. Enfin, c'est un élément essentiel pour que les filles s'approprient leur corps, comprennent ce qui leur donne du plaisir et pourquoi. Cet enseignant va prochainement présenter son travail lors de la rencontre annuelle des professeurs de biologie de la FWB afin que d'autres puissent s'inspirer de son travail.

Dans le cadre des cours de biologie est également abordée la contraception. Ici encore l'enseignant s'adresse aux jeunes de manière à susciter un partage des responsabilités. Impliquer les garçons dans la contraception au travers de ces cours permettrait de les sensibiliser davantage à leur part de responsabilité dans leur vie sexuelle afin qu'ils ne la considèrent plus que comme une « affaire de filles ».

Cela lui permet de rappeler que la formule adéquate pour une sexualité en toute confiance avec un·e nouveau/elle partenaire est de combiner un préservatif masculin ou féminin à un autre moyen de contraception. Une manière aussi d'aborder les IST et les dépistages pour les deux partenaires.

Des jeunes parlent aux jeunes : entre simplification préventive et complexité de la prévention

Depuis que l'éducation à la sexualité existe, les opérateurs, alors essentiellement des centres de planning familial, ont suscité bien des appréhensions quant à leurs interventions, sauf lors de grandes peurs sociétales. Les grossesses désirées ou non d'adolescentes, l'épidémie du

SIDA puis encore les cas de pédophilie dans le sillage de l'affaire Dutroux sont autant de moments où les centres de planning ont été appelés en urgence dans les établissements scolaires, auprès des jeunes, pour "éteindre le feu" en quelque sorte. Aujourd'hui encore, malaises et angoisses donnent lieu à une nécessité quelquefois hystérique d'agir face à certaines problématiques. Agir, vite et bien. Nombreux sont les opérateurs à nous avoir confié être encore appelés en urgence, suite, par exemple, à une "recrudescence" de grossesses dans une école. Tout à coup, leur nécessité se fait sentir. Tout à coup, ils deviennent dignes de considération et surtout d'actions.

La prévention face à divers dangers reste un des fonds de commerce des opérateurs qui doivent alors agir dans l'urgence et ne savent plus répondre aux demandes qui s'accumulent. Grossesses, Sida, pédocriminalité mais aussi, plus récemment, la recrudescence des IST, des cas de harcèlement sexuel ou d'homophobie, et surtout l'hypersexualisation favorisent la nécessité consentie à une EVRAS au sein des établissements scolaires ou auprès de jeunes réunis au sein d'associations, de maisons de jeunes ou d'organisations de jeunesse.

Soulignons que ces organisations, bien trop longtemps oubliées par les "pédagogues" de l'EVRAS ainsi que par les décideurs politiques sont pourtant des leviers merveilleux pour proposer, offrir et poser une EVRAS intelligente et égalitaire. En effet, ces lieux sont autant d'espaces-temps bien différents du cadre scolaire. Il s'agit aussi souvent de lieux où des jeunes s'adressent aux jeunes et où le dialogue peut prendre forme sur une base plus ou moins égalitaire en tout cas bien plus qu'à l'école. Il s'agit encore d'endroits choisis majoritairement par les jeunes. Ils s'y engagent volontairement. Ils ne subissent plus une situation. Ils en sont des acteurs et des actrices.

Les organisations de jeunesse gèrent notamment des séjours de plus ou moins longue durée avec des situations en lien avec certains comportements à caractère sexuel des jeunes. Les vacances sont des moments propices pour détecter certains comportements. Les jeunes vivent alors en communauté, ont la sensation d'une plus grande liberté, osent parler plus librement qu'à l'école. Il s'agit donc là d'instantanés rares, d'un temps long où le lâcher-prise permet un travail plus en profondeur. Une sorte de laboratoire privilégié de l'éducation à la sexualité.

La société actuelle offre aux jeunes de nombreux codes de séduction principalement axés sur le corps et la sexualité qu'ils vont utiliser dans leur communication quotidienne. Ces codes transparaissent dans des comportements sexuels visibles dans la sphère publique et non liés à une relation intime : s'embrasser pour le fun, simuler un acte sexuel, toucher les parties intimes sans être en couple, mettre en évidence des caractéristiques sexuelles, porter des tenues vestimentaires révélant les parties du corps liées à la sexualité ou aux organes génitaux. Ces codes et questions qui en découlent sont quelquefois difficiles et délicats à traiter pour de jeunes encadrant·e·s, non formé·e·s à ces questions et qui manquent souvent eux-mêmes de repères face à la sexualité des jeunes et face à la leur.

Afin de mieux comprendre ces enjeux spécifiques nous avons été à la rencontre de diverses organisations de jeunesse développant des actions spécifiques fort intéressantes pour cette étude.

Latitude Jeunes et l'hypersexualisation

La Mutualité socialiste et ses différentes ASBL développent des actions en fonction des problématiques particulières rencontrées par des groupes d'individus spécifiques. Dans le cadre de la formation des encadrant·e·s de collectivité, *Latitude Jeunes* a mis au point un Guide-Repères "Sexualité" intitulé *Comment réagir aux situations d'hypersexualisation en collectivité?* Cette publication répond à une demande; aider les équipes d'animation, parfois démunies face à certains comportements d'adolescent·e·s, à avoir une réflexion sur des situations ou des comportements en lien avec la sexualité. Ce guide leur propose toutes sortes de situations vécues mais aussi des témoignages, des ressentis et des réactions des animateurs, des manières dont ils ont réussi -ou non- à gérer une situation, des pistes pour réagir et des avis d'experts sur la thématique. Dix situations pratiques sont présentées mais ne relèvent pas nécessairement d'hypersexualisation.

Le terme d'hypersexualisation entraîne bien des confusions. En effet, il s'agit d'un terme fourre-tout, global, très à la mode. Or, tout ce qui est en lien avec les comportements sexuels des jeunes ne relève pas de l'ordre de l'hypersexualisation. En effet, l'hypersexualisation renvoie à la sexualisation des enfants pré-pubères en termes de postures ou de codes vestimentaires. Cette terminologie n'est donc pas toujours la plus pertinente car elle induit une certaine confusion avec la sexualité précoce alors que ces enfants n'ont généralement pas conscience des signaux sexuels qu'ils envoient.

C'est la psychologue québécoise Sylvie Richard-Bessette qui la première la définit dans son fameux lexique sur les différences sexuelles comme un *usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire*³⁵. L'auteure apporte un éclairage intéressant sur la définition de ce phénomène. D'une part, il s'agit de l'hypersexualisation du corps et non de la personne dans sa globalité. Elle situe donc sa problématique dans le rapport de l'individu à son corps et à sa mise en scène sociale. D'autre part, elle met en avant trois notions clés dans sa définition du phénomène: la notion de stratégie, la notion de séduction et celle de signal de disponibilité sexuelle. Pour nous, l'intérêt de cette définition est de montrer comment l'individu – et bien entendu surtout la jeune fille – est réduit au rôle d'objet, objet sexy, objet de séduction, objet mis à disposition de l'autre dans le but de lui plaire.

Fondamentalement, la notion d'hypersexualisation renvoie à la norme sociale de la sexualité acceptable et ne devrait pas se définir de manière universelle et intangible. Nombre de nos interlocuteurs·trices ont d'ailleurs évoqué la sexualité, qu'ils·elles jugeaient trop active, des adolescentes. L'hypersexualisation véhicule en soi des stéréotypes sexistes, notamment dans la diabolisation des adolescentes mais aussi dans la culpabilisation de leurs mères qui seraient incapables d'éduquer "correctement" de jeunes adolescentes. Force est de constater qu'elle

35. Sylvie Richard-Bessette, *Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité*, Montréal, UQAM, 2006.

est systématiquement appréhendée au féminin sans que son miroir masculin ne soit (autant) interrogé. L'hypervirilité des garçons dérange moins et rares sont les études qui prennent en compte cette thématique.

La question de l'hypersexualisation renvoie fondamentalement à des tabous, ceux de la sexualité des enfants et des adolescentes mais aussi ceux de la pérennité des considérations sexistes. Notre inquiétude n'est donc pas tant de la prévenir mais réside surtout dans cette difficulté à affronter les tabous. À un âge où les jeunes se questionnent sur leur apparence, leur orientation sexuelle, leur sexualité, ils et elles deviennent alors plus sensibles aux modèles que leur offre le monde des adultes, fortement influencé par le monde du marché. Or, ce(s) monde(s) les incite(nt) à jouer la carte de la sexualité pour se valoriser et obtenir du pouvoir.

Les petites filles sont ciblées de plus en plus tôt par les sociétés de marketing. On leur propose des poupées avec un string comme sous-vêtement et on commence déjà à leur vendre du baume à lèvres, du maquillage, des vêtements sexys. Adolescentes, leurs idoles et autres magazines pour filles les invitent à utiliser leur apparence physique pour plaire et être reconnues par leurs pairs. On leur apprend ainsi à se définir et à se valoriser à travers le regard des autres. Il est donc intéressant voire fondamental de mettre en avant la responsabilité sociétale dans l'approche du phénomène de l'hypersexualisation dans la mesure où la sexualité envahit tous les aspects de notre quotidien et que les références à la sexualité sont omniprésentes dans l'espace public : à la télévision, sur Internet, dans la rue, etc... plutôt que d'incriminer les comportements des jeunes.

L'intérêt du guide de *Latitude Jeunes* tente tant bien que mal de s'approprier cette notion d'hypersexualisation mais il a d'énormes mérites dont celui de proposer des repères, invitant à dialoguer sans tabou de certaines situations. À la fin de chacune d'elles, un encadré reprend les valeurs qui entrent en jeu telles que le respect de soi, le respect de l'autre, le respect du collectif, l'intimité, la gestion de son image, le consentement, la notion de choix personnel, etc.

Il permet d'analyser chaque situation à l'aide de six critères tels que le consentement mutuel, la notion de "plein gré", l'égalité, l'adéquation en fonction du contexte, du développement de l'enfant et du respect de soi. Il offre ainsi un espace-temps de réflexion face à chaque situation et d'y revenir plus tard dans des conditions appropriées mais aussi de pouvoir mettre des mots justes sur une conscientisation parfois à peine esquissée. En effet, les émotions bloquent bien souvent les solutions possibles.

C'est encore l'occasion ici de rappeler qu'aucun outil ne constitue, en tant que tel, un mode de résolution d'une difficulté. Il s'agit avant tout de développer chez les encadrant·e·s des compétences au niveau de leur savoir-être afin qu'ils et elles ne projettent pas de jugement sur les jeunes qu'ils et elles accompagnent. Un bon outil mal compris et mal utilisé peut devenir une arme redoutable.

Un bus qui libère la parole et fédère les intervenants

Cool Zone est une ASBL offrant une multitude de renseignements sur tout ce qui touche à la jeunesse : renseignements sur les écoles, infos juridiques, stages à l'étranger, documentation

sur différents sujets (drogue, SIDA...), vacances... Ce service est gratuit et est offert en toute confidentialité. Ce centre d'information jeunesse intervient également dans le cadre d'activités en EVRAS dans deux écoles secondaires de Hannut. Les animations sont réalisées en partenariat avec le CPF de Hannut qui adhère à la Fédération des Centres de Planning et de Consultations. Ce CPF fait partie de l'*Oasis familiale*, une autre asbl soutenue par la RW, travaillant en concertation avec la Mutualité chrétienne de Liège et le CPAS de la ville de Hannut. L'Oasis est donc un ensemble de services d'aide aux familles : une halte-accueil, une école de devoirs, des animations de vacances, un CPF. Il collabore également avec l'ASBL "La Particule" - AMO (Accueil en Milieu Ouvert).

Le public de ces animations est constitué de filles et de garçons de troisième secondaire du Collège Sainte-Croix ainsi que de l'Athénée d'Hannut. Elles touchent environ 300 élèves par an. Chaque année environ, 20 classes participent aux animations. Chacune d'entre elles dure trois périodes de cours. Les animateurs et animatrices ne sont pas spécifiquement formés à l'EVRAS mais ont comme formation de base celle d'éducateur, d'assistant·e social·e ou de psychologue. Les animations se divisent en trois parties distinctes données par des organismes différents :

→ Le **bus Sex'Etera** (géré par le CPF) est un formidable outil interactif qui favorise le dialogue et l'écoute entre les adolescent·e·s et un·e professionnel·le en EVRAS. Depuis 2002, la Province de Liège met à disposition un bus itinérant consacré à la promotion de la santé affective et sexuelle. Il est né d'un travail de collaboration avec les CLPS et avec de nombreux travailleurs de terrain. C'est un lieu de rencontres pour aborder avec des jeunes de 12 à 18 ans différents thèmes tels que l'adolescence, le regard des autres, les relations amoureuses, les IST, les violences, le respect de soi et des autres,...etc. Cet outil d'animation interactif, dans un climat de confiance, incite au dialogue.

→ Ensuite **Infor Jeunes** encadre les jeunes qui consultent des sites internet tels que onsexprime.fr et loveattitude.be et leur propose un quizz en lien avec les thèmes qui ont été abordés dans le bus. Il met à disposition des brochures et de la documentation.

→ L'**AMO** quant à elle aborde essentiellement dans ses animations la thématique du bien-être.

Sur le plan des valeurs, l'ASBL ne dispose pas d'une charte de valeurs en tant qu'intervenant EVRAS. Il n'y a pas de thématique que les animateurs et animatrices ne souhaiteraient pas aborder. Les plus courantes sont l'image de soi, le respect de soi, les relations amoureuses et sexuelles, les moyens de contraception, les IST, les stéréotypes sexistes, l'égalité entre les filles et les garçons et les orientations sexuelles. Le fait qu'il y ait un bus pour accueillir les animations semble susciter une liberté de parole plus confortable pour les jeunes que lorsqu'ils se trouvent en classe. Cet endroit est plus neutre et plus intime. Afin de préparer les animations, ce service collabore avec le Centre Local de Promotion de la Santé de Huy-Waremme.

Les principaux obstacles rencontrés par les animateurs.trices sont des réticences de la part de certain·e·s enseignant·e·s à l'idée d'aborder des sujets considérés comme plus sensibles en matière de sexualité notamment l'homosexualité et la pornographie. Une autre difficulté soulevée réside dans la constitution d'un agenda commun à tous les organismes concernés. Une collaboration avec un CPF, considéré comme expert en matière de vie relationnelle, affective

et sexuelle est considéré par cet organisme comme un atout certain. Ces animations sont menées depuis plus de 10 ans et les écoles sont favorables à leur reconduction d'année en année.

On le voit ici, l'expérience de Cool-Zone met en évidence la réussite certaine du travail en réseau. Un projet précis permet de faire collaborer diverses associations peu enclines de prime abord à travailler de concert. De plus, le lieu choisi pour faire de l'EVRAS avec des étudiants revêt une grande importance. Ici pas de classe. On sort de l'école pour investir un bus adapté, un outil réfléchi, permettant sans aucun doute une parole plus libérée et donc un travail plus constructif.

MdA "L'info des jeunes", égalité de sexes et différences culturelles

Le *MdA L'info des jeunes*, centre d'Information et de Documentation pour Jeunes, association laïque, située à Jemeppe-sur-Meuse, pratique des animations EVRAS dans le cadre de ses missions d'information, de prévention et de sensibilisation. Ces animations sont effectuées auprès d'élèves du secondaire, tous réseaux et niveaux confondus. Le public concerné est très diversifié que cela soit au niveau économique, social, culturel.

Le centre organise souvent une journée de rencontre entre jeunes et différent·e·s intervenant·e·s de CPF au sein d'une école, ou encore des animations (2x50 minutes par animation et par classe) à la demande des établissements scolaires de la région. Les différentes personnes qui font des animations sont des éducateurs et éducatrices spécialisé·e·s qui n'ont pas de formation spécifique en EVRAS mais qui mettent à jour leurs connaissances via des colloques ou des formations ponctuelles.

Sont utilisés des jeux de rôle permettant des mises en situation, mais aussi des jeux de mise en confiance. Ensuite, des échanges d'informations et de ressentis sont partagés entre les élèves.

Toutes les thématiques peuvent être abordées. En voici quelques unes : les notions de respect de soi et de l'autre - la jouissance - les préliminaires - l'affectivité - l'écoute - la tendresse - la confiance en soi - l'estime de soi - le consentement - la pornographie et sa mise au point entre réalité et fiction - les IST - les moyens de contraception - la visite chez la/le gynécologue - l'avortement - la législation en matière de droits sexuels et reproductifs - les réseaux sociaux - les CPF et leurs services, ainsi que des adresses et des références utiles.

La question de l'égalité entre les filles et les garçons est clairement abordée à partir d'une analyse critique de films pornographiques, de la publicité et des représentations des un·e·s et des autres. Afin de préparer leurs animations, les professionnel·le·s se forment en rencontrant d'autres acteurs et actrices de terrain notamment via les CLPS, mais aussi en allant suivre des séminaires et des colloques sur les thématiques abordées.

Une des difficultés rencontrées, soulevée par les animateurs, réside dans les différences culturelles qui parfois empêchent certaines jeunes filles de culture musulmane de participer aux animations en tournant le dos pendant l'animation ou ne prenant pas de documentation "par peur de représailles de grands frères". **Il n'est donc guère étonnant qu'une demande de formation spécifique en lien avec la sexualité et les religions soit demandée par ces professionnels de l'animation.** Cette demande a été réitérée par différents acteurs tout au long de ce travail. Cette question très sensible mériterait d'être débattue. Remarquons que les opérateurs situés en province du Luxembourg estiment cette formation spécifique peu nécessaire. Ce constat mérite d'être questionné et pose en tout cas la question de formations spécifiques régionales voire locales, sorte de formations "à la carte" en fonction des publics animés.

Le manque de temps constitue également un autre obstacle. En effet, déconstruire les images biaisées notamment par la pornographie et reconstruire une perception plus proche de la réalité nécessiteraient bien plus de temps que l'opérateur n'en dispose.

SIDA'SOS, le retour du Sida et des IST?

SIDA'SOS ASBL a été créée en 2009 par des jeunes pour des jeunes afin de réagir concrètement face à la recrudescence des infections sexuellement transmissibles (IST) et au manque de sensibilisation des jeunes (15-30 ans) en Belgique. Reconnue comme Organisation de jeunesse (OJ) depuis 2013, **SIDA'SOS** a pour mission de sensibiliser les jeunes au VIH/SIDA et aux IST tout au long de l'année dans les universités, hautes écoles et écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles via un parcours de jeux ludique, interactif et éducatif.

En permanence à la recherche de nouveaux outils, sans avoir de réelle réflexion sur les valeurs transmises et le travail sur celles-ci de sensibilisation, l'association implique de nombreux jeunes dans leur réalisation. Mise en avant par la majorité des acteurs du secteur de la santé pour son expertise du terrain, **SIDA'SOS** ne cesse de collaborer avec des associations thématiques, des centres de planning familial, des éducateurs de rue, des organisations de jeunesse, des groupes sida communaux, ... afin d'améliorer les actions de chacun.e et de s'enrichir de l'expérience des un.e.s et des autres.

Structure totalement indépendante, **SIDA'SOS** présente l'avantage de rassembler les jeunes au sein d'une association spécialement créée pour eux et à laquelle ils peuvent facilement s'identifier. Elle tente d'instaurer un dialogue de jeunes à jeunes, espérant ainsi arriver à mettre en place une éducation par les pairs dans le domaine de la prévention. En effet, l'éducation par les pairs et l'implication des jeunes dans l'élaboration de programmes (*empowerment*) sont des techniques largement utilisées et soutenues par la recherche et les programmes internationaux en matière de sensibilisation à la vie affective et sexuelle.

SIDA'SOS organise enfin de nombreuses formations, campagnes de communication et événements culturels, toujours en impliquant un grand nombre de jeunes.

Le public des hautes écoles et des universités étant peu touché, les interventions de **SIDA'SOS** dans ce secteur sont intéressantes. Il s'agit de journées de sensibilisation constituées d'un parcours de jeux interactifs installés dans des lieux de passage des jeunes tels qu'un hall de

bâtiment, une cafétéria ou un foyer culturel. Par ces actions concrètes, l'objectif est d'augmenter le niveau de connaissance des jeunes sur les IST, l'utilisation du préservatif, d'en faciliter l'accès à celui-ci ou encore d'encourager les tests de dépistage.

Cette association a bien toute sa place mais ne doit pas se retrouver à toutes les places.

Il y a une différence entre vouloir former des pairs-éducateurs en impliquant des centaines de jeunes dans la réalisation de projets envers leurs pairs, et vouloir former des professionnel-le-s du secteur qui doivent pouvoir devenir des adultes personnes-ressources au sein de celui-ci.

L'ASBL doit rester un relais, une association-pivot, vers les centres de dépistage, les CPF, les associations thématiques. Cette association a toute sa place avec ses outils ludiques sur les stands des festivals et certains peuvent être utilisés ailleurs mais dans une approche inclusive de l'EVRAS. La nécessité évidente d'ouvrir un débat entre jeunes sur leur sexualité n'est certes pas remise en question. Mais les moyens d'y parvenir méritent d'être questionnés. Une fois de plus, l'outil est mis en avant comme s'il résolvait toutes les difficultés inhérentes aux problèmes de société. Depuis 2016 et la parution de ses objectifs, l'association se met de plus en plus en avant comme une actrice d'EVRAS. L'intérêt réel est d'ouvrir le dialogue entre jeunes, sans tabou, ni complexe, sur l'ensemble des thématiques afin qu'ils en parlent avec leurs pairs. **SIDA'SOS** a une place, certes intéressante, mais "envahit", comme d'autres, le terrain dans leur **grande course à l'EVRAS** pour obtenir plus de subventions. Il ne faut pas oublier que l'association est gérée avant tout comme une entreprise de marketing où l'on manage les rentrées d'argent comme dans une société commerciale. De fait, il y a donc peu de profondeur dans les réflexions quant aux thématiques retenues. La question de la "rentabilité" est omniprésente. Citons quelques exemples : ainsi l'association se targue, en un quart d'heure de discussion avec un jeune homophobe de le faire changer d'avis ou encore d'aider les jeunes à pouvoir mettre un préservatif les yeux fermés. **Or, nous savons que toutes ces questions sont bien plus complexes et qu'arriver à enfiler un préservatif en quelques secondes, les yeux fermés, n'est pas faire de l'EVRAS, citoyenne et égalitaire au sens où nous l'entendons.** Il y a là une manière de sensibiliser les jeunes qui peut déranger, peu de réflexions, rien ou si peu sur les valeurs et les pratiques mais tout à la réussite, au gain et à la victoire, une autre forme de jouissance, fortement teintée de néo-libéralisme. Enfin, il n'y a aucune réflexion globale sur les rapports de genre ni sur les droits sexuels et reproductifs. Il s'agit là d'une EVRAS marketing, une EVRAS gadget, peut-être quelquefois nécessaire mais peu investie et certainement peu formative. Il faut considérer ce type de démarche visant la sensibilisation superficielle à l'image de leur action «48 heures, pour convaincre». Ces actions qu'ils mènent ne qualifient pas pour autant ses acteurs d'experts auto-proclamés de l'EVRAS qui omettent que celle-ci est avant tout un processus qui doit s'inscrire dans une approche globale de la personne. Une expertise au niveau de ce qui se réfère aux IST et au SIDA ne recouvre pas toutes les expertises nécessaires à cet égard.

Osez les lettres LGBTQI+

Des études montrent que certains jeunes gays et certaines lesbiennes présentent un risque précoce et accru par rapport au suicide.

Qu'ils·elles soient repéré·e·s et stigmatisé·e·s en tant que tel·le·s ou qu'ils et elles le cachent en s'inventant une autre personnalité "plus conforme", ces jeunes risquent de s'installer dans un isolement et une souffrance psychique qui peut se concrétiser par une violence (aboutie ou non) et parfois même retournée contre soi³⁶.

Il a fallu attendre 2013 pour qu'un plan d'action interfédéral contre les violences homophobes et transphobes soit enfin adapté en Belgique. Même si la Belgique reste l'un des pays les plus avancés en termes d'égalité de droits et de traitement des individus et que notre société a beaucoup évolué ces dernières années concernant les droits des personnes lesbiennes, gays, bissexuelles, transgenres, queer, intersexué·e·s, (LGBTQI+) au niveau institutionnel, un travail considérable doit être poursuivi pour que les avancées juridiques se traduisent par une réelle égalité sociale pour tous et toutes. En effet, aujourd'hui encore, la diversité des orientations sexuelles et des identités de genre reste très largement un sujet tabou et est peu abordée au sein des animations EVRAS, nous diront plusieurs intervenants. Fréquemment, des personnes sont rejetées en raison de leur orientation sexuelle. S'il y a un consensus très large en faveur de l'égalité des personnes, quelle que soit leur orientation sexuelle, les préjugés envers les LGBTQI+ persistent et leur expression demeure encore très banalisée. Très interpellées par les discours des élèves, plusieurs animatrices ont évoqué à quel point ce n'est plus un problème de dire tout haut qu'on est homophobe, ou raciste. Cette libération de la parole les surprend. Lorsque nous analysons de plus près ce discours homophobe, on voit que les adolescent·e·s mettent en avant un certain essentialisme des rôles féminin et masculin. Les élèves donnent une valeur morale à ce qui est désigné comme « naturel » et donc « normal ». « *Nous remarquons souvent dans les animations un manque indéniable de connaissance patent qui favorise forcément l'homophobie* », nous diront certaines animatrices. Un manque de vocabulaire, un monde figuré en noir et blanc, une vision dichotomique du bien et du mal, exacerbent certains discours. Des comportements discriminatoires, directs ou indirects, se manifestent à différents niveaux (écoles et éducation, services PMS/PSE, services de santé, emploi, logement, sécurité publique, justice, sport, médias, etc.). Et comme en témoignent des études menées auprès des jeunes en Flandre, à Bruxelles et en Wallonie, l'homosexualité provoque toujours de nombreuses réactions et opinions négatives lorsqu'elle se manifeste concrètement dans le milieu de vie. Mais cela va plus loin. Parfois, ces attitudes négatives s'expriment par la violence. Il est clair que les statistiques de la police, des points de contact en charge de la discrimination, du Centre pour l'égalité des chances et de l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes ne reflètent que la partie émergée de l'iceberg. Nombre de personnes LGBTQI+ victimes de discrimination tant à l'école que sur le lieu de travail ou dans la rue ne souhaitent pas déposer plainte parce qu'elles ne peuvent pas apporter de preuves, parce qu'elles estiment que c'est une formalité sans suite ou encore parce qu'elles craignent une victimisation encore plus forte. Plus aigu encore, les personnes LGBTQI+ sont encore fréquemment la cible de violences verbales et physiques dans l'espace public. Ainsi, un quart des personnes transgenres en Belgique

36. Voir notamment : E. Verdier & J. M. Firdion, *Homosexualités et suicide*, H&O, 2003.

ont déjà été victimes de violences physiques. La stigmatisation sociale des personnes LGBTQI+ concerne l'ensemble de la société. Elle est rendue possible par les relations de pouvoir. Les élèves LGBTQI+ vivent un stress et/ou du harcèlement dans des écoles qui reproduisent des stéréotypes de genre.

Les jeunes sont évidemment en première ligne et sont souvent victimes d'homophobie alors qu'ils découvrent à peine leur identité et leur sexualité. Cette réalité, bien loin des réjouissances officielles autour de l'accès au mariage entre personnes de même sexe, interpelle. Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la sensibilisation aux questions de genre, d'orientation sexuelle et de lutte contre ces stéréotypes fait partie de la dimension plus large de l'éducation à la citoyenneté et de l'EVRAS. En matière d'éducation à la citoyenneté, conformément à l'article 6 du décret «Missions», il est dans les missions prioritaires de l'école de préparer les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. Par conséquent, la FWB continue à travailler avec les enseignants à la mise en place de ressources et de démarches pédagogiques portant sur ces objectifs. Une sensibilisation accrue, conformément aux Décrets précités, permettra à de plus en plus d'élèves d'aborder plus avant les questions, entre autres, d'égalité, de genre, et d'orientation sexuelle. Plusieurs services en FWB se coordonnent afin de permettre de lutter plus efficacement contre l'homophobie en milieu scolaire. Différentes actions sont mises en place soit via les cellules EVRAS dans les écoles, soit directement via le **GRI** (**GR**oupe d'**I**ntervention **S**colaire) constitué d'un groupe de bénévoles homo et bisexuels qui propose de rencontrer les jeunes dans leurs écoles et autres groupes associatifs afin de répondre à toutes leurs questions concernant leurs orientations. Le but étant de sensibiliser les jeunes aux parcours parfois difficiles des (jeunes) homos et bis et de confronter à la réalité de deux témoins (une fille et un garçon) leurs représentations des diverses orientations. Le GRI a pris racine au Québec il y a une vingtaine d'années. Cette initiative s'est depuis lors intensément développée et s'est exportée de par le monde. Importée en 2012 par Arc-en-Ciel en Province de Liège, elle s'étend progressivement à la Province de Namur en 2013, en Hainaut en 2015 et à Bruxelles en 2016. Des bénévoles homo et bi sont envoyés à la rencontre des jeunes. Au cours d'une animation, de 1 à 2 heures, les jeunes sont invités à poser toutes les questions qu'ils désirent à une femme et un homme bénévoles au GRI. La seule limite imposée étant de poser les questions avec respect. Les bénévoles répondent aux questions en «Je», au moyen de leur vécu. Le GRI voudrait rencontrer chaque jeune dans son milieu scolaire ou associatif et le sensibiliser à la diversité des orientations pour favoriser le «mieux vivre ensemble». Comme nous le dira Vinciane Fastré, la coordinatrice du projet en province de Namur : *«Les jeunes sont ainsi confrontés à l'homosexualité mais surtout à des personnes qui parlent de leur vie et de leur vécu. Il ne s'agit donc plus d'une question désincarnée mais bien d'individus. L'homophobie s'évanouit faisant le plus souvent place à l'acceptation de l'autre et de ses différences.»* Si le GRI intervient essentiellement en milieu scolaire (tous réseaux confondus), il intervient aussi dans des AMO, internats, mises au vert, etc.

Lorsque le/la jeune découvre les prémisses de sa vie affective et sexuelle, il/elle peut parfois y avoir des « surprises ». Si la bisexualité et l'homosexualité sont des orientations moins fréquentes elles ne sont pourtant pas anecdotiques (on estime que 10% de la population est homo ou bisexuelle, toutes populations confondues). Nombre de nos jeunes se découvrent « autre », « différent » et sont souvent peu ou mal informés sur ces « autres » orientations. L'homosexualité ou la bisexualité sont souvent les oubliées des réalités sexuelles possibles. Elles sont peu nommées par les professionnel·le·s de l'EVRAS qui encore bien souvent ont comme unique modèle celui de l'hétérosexualité.

En confrontant les mythes et légendes de l'homo/bisexualité à la réalité d'un homme et d'une femme bien dans leur peau témoignant de leurs quotidiens, le GRI veut donner une image plus réaliste et positive des minorités sexuelles. C'est le meilleur moyen de faire tomber les mythes et croyances qui minent les représentations de l'homo/bisexualité. Les élèves rencontrent « de vrais gens ». Le harcèlement, amplifié par les réseaux sociaux fait encore des ravages dans les écoles et le harcèlement passe aussi par l'homophobie. Pas de grandes théories universelles dans les animations du GRI mais des gens et leurs histoires, qui parlent uniquement à la première personne. Les bénévoles sont formés au cours d'un week-end résidentiel par l'encadrement compétent du GRI. Jeux de rôles, réflexions, informations les préparent à leurs futures missions. De nombreuses rencontres sont organisées pour que les bénévoles partagent leurs expériences. Les rencontres sont préalablement préparées par les institutions demandeuses. Elles ne sont pas encore suffisamment nombreuses parce que peu connues par les institutions. Peut-être aussi parce que des directions ont peur d'affronter ces questions, ne désirant pas faire de la « promotion » de l'homosexualité.

Il s'agit là encore une fois d'une peur trop largement répandue basée sur l'idée farfelue que si on parle d'un sujet avec les jeunes, ils vont automatiquement s'en emparer. Parler de l'homosexualité, ils deviennent homosexuel.les, parler de la contraception, toutes les filles prennent la pilule et « pire » l'utilisent, en passant à l'acte, parler des drogues et tous et toutes deviennent de grands consommateurs. **Toujours cette peur du « dire » dès qu'on s'aventure sur le terrain de la sexualité ou des assuétudes.** Il faut casser ces idées préconçues et non pas prôner l'homosexualité en tant que telle, mais bien pouvoir accepter et nommer les différences sans jugement de valeur. Il en va de la vie de nos adolescent.e.s, de leur capacité à devenir des adultes responsables et citoyens. L'EVRAS peut et doit jouer un rôle fondamental dans la lutte contre les stigmatisations des sexualités minorisées et l'accès à l'information et au dialogue.

L'EVRAS QUI SORT DE L'ORDINAIRE

Le parcours du CPF La Famille Heureuse à Liège

En septembre 2017, cela fera 47 ans que l'enseignement spécialisé existe et est organisé dans un cadre légal. Aujourd'hui, beaucoup de chantiers sont encore ouverts face aux différentes difficultés que rencontrent le corps enseignant et les parents pour rendre de plus en plus adaptée et fructueuse l'offre d'éducation pour les enfants touchés par un handicap plus ou moins grave. Cela étant, les choses évoluent, comme en témoignent les avancées apportées par le décret de 2004 (ré)organisant l'enseignement spécialisé et le décret de 2009 dit «Intégration». Ce dernier a permis de renforcer l'intégration d'enfants souffrant de surdité ou de cécité dans l'ordinaire, de créer de nouveaux postes d'éducateurs dans le type 3 (caractériels) et a sanctionné la reconnaissance de nouveaux types tels que l'autisme, l'aphasie/dysphasie et le polyhandicap. Cette reconnaissance devrait déboucher sur une meilleure prise en charge (pédagogie adaptée) des enfants relevant de ces types. Ses objectifs relèvent de l'autonomie, de l'intégration et, dans la mesure des moyens de l'élève, de la qualification professionnelle. Pour les atteindre, l'enseignement doit offrir une souplesse d'organisation. Dès lors, il est structuré en fonction des phases d'évolution de l'élève et non sur base d'une année scolaire. Les objectifs des maturités sont multiples et progressifs. Les élèves peuvent rester plusieurs années dans une même maturité. Ce système de maturité est appliqué dans les 8 types d'enseignement spécialisé. Dans l'enseignement secondaire spécialisé, on parle de formes adaptées aux potentialités et aux objectifs d'insertion sociale, voire professionnelle future de l'élève. Ces objectifs peuvent être revus en cours de scolarité. L'enseignement spécialisé se scinde en différents types qui correspondent, comme le stipule le décret de 2004, à un enseignement «adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe», besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe. Concernant l'EVRA, le décret énumère ses objectifs, non exhaustifs, dont entre autres de «promouvoir des lieux de vie tolérants, ouverts et respectueux des sexualités et des différents styles de vie, des différentes attitudes et valeurs que l'on peut rencontrer dans la société» et «permettre à chacun(e) de poser des choix éclairés et d'agir dans le respect de soi et des autres»³⁷.

Si le décret crée l'obligation pour les écoles de prendre des initiatives en matière d'EVRA, il lui laisse carte blanche pour la manière dont elle doit être organisée : chaque école est libre de décider quelles activités mettre en place ou comment aborder la question de la sexualité. Le décret ne désigne pas spécifiquement les thématiques qui doivent être (ou pas) abordées lors des animations EVRA dans l'enseignement spécialisé. Les établissements disposent d'une grande liberté dans le choix et dans la mise en place des actions EVRA.

37. FWB, Circulaire N°4550 du 10/09/2013, *Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRA)*.

Quelles sont les difficultés auxquelles doit faire face l'enseignement spécialisé? Les différents types d'enseignement sont *a priori* mis sur un pied d'égalité. Cependant, dès 2003, des chercheurs pointaient déjà une discrimination entre les élèves issu.e.s de différents types d'enseignement, les étudiant.e.s provenant de l'enseignement technique, professionnel et artistique bénéficiant peu d'animations de type EVRAS, contrairement aux étudiants provenant de l'enseignement primaire ordinaire ou secondaire général³⁸. Dans le rapport de la Fédération Wallonie-Bruxelles «l'Etat des lieux des ressources en matière d'EVRAS dans l'enseignement secondaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *op.cit.*, p.13», il est indiqué par exemple que, lors de la dernière intervention menée par les opérateurs interrogés dans l'enseignement secondaire, près de la moitié des animations (47%) ont été données dans l'enseignement général, 17% dans l'enseignement technique, 17% dans l'enseignement professionnel, 2% dans un internat et 11% seulement dans l'enseignement spécialisé.

Le rôle de l'école dans l'éducation à la vie affective et sexuelle des jeunes porteurs de handicap est d'autant plus important que très souvent les familles éprouvent des difficultés à évoquer le sujet avec leurs enfants porteurs de déficience. Par conséquent, les élèves n'ont pas le même accès à ces informations, certain.e.s n'y ayant même pas accès du tout. L'école est ainsi l'endroit idéal pour aborder les questions liées à la sexualité et l'affectivité car, *a priori*, tous les élèves sont mis sur un pied d'égalité.

Depuis avril 2015, un groupe de travail initié et coordonné par le **Centre liégeois de Promotion de la Santé (CLPS)** se réunit en vue de préparer une journée de sensibilisation à l'EVRAS en milieu scolaire spécialisé. Ce groupe composé d'acteurs de CPF, du Centre de ressources Handicaps et Sexualités, de l'Association de Recherche et d'Action en faveur des Personnes Handicapées et d'un centre PMS souhaite informer les autorités concernant des constats qui sont à la source de ce projet, ainsi que l'état actuel de leurs travaux. Le Centre de Ressources Handicaps et Sexualités, situé à Namur, répond de manière particulièrement spécifique à toutes les demandes formulées tant par les personnes vivant une situation de handicap que par les professionnel-le-s du secteur. Leur équipe mobilise toutes les ressources existantes selon la zone géographique de l'organisme demandeur.

Les représentations sociales des sexualités des personnes porteuses de handicap ont évolué et ce sujet suscite de nombreuses questions au sein des écoles et des institutions spécialisées. Les parents s'interrogent également à ce sujet. Une des conséquences du décret «mission» fut l'introduction d'offres de formations conçues par la FLCPPF au bénéfice du personnel des établissements scolaires et des agents PMS pour les années scolaires 2014-2015-2016. Dans le cadre de ses missions, le Point d'appui liégeois accompagne des écoles spécialisées dans

38. Gaëlle Amerijckx, Nathalie Moreau, Isabelle Godin, «La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles», *Cahier Santé SIPES*, 2015.

l'élaboration de leurs projets EVRAS. Les réunions qu'il anime en présence des différents partenaires lui ont permis d'identifier une série de difficultés et de besoins. Les informations recueillies suite à un état des lieux en région liégeoise mettent en avant différents constats :

L'EVRAS fait partie du quotidien de l'équipe pédagogique des écoles

Les écoles spécialisées sont particulièrement impactées par l'aspect relationnel et affectif des élèves. L'école est parfois le seul lieu où les élèves peuvent vivre une relation amoureuse. Pourtant les écoles connaissent encore peu le secteur de l'EVRAS, et ce qu'il couvre en termes de thématiques, d'approches, de ressources. De nombreuses personnes s'en occupent mais leurs actions gagneraient à être mieux coordonnées.

L'enseignement spécialisé est confronté à des publics très diversifiés

Les situations de handicap sont multiples et les classes sont souvent très hétérogènes. Les outils et les méthodologies utilisés doivent être adaptés à chaque jeune. Le travail est long et nécessite des formations spécifiques. Il est vrai que de plus en plus d'acteurs, comme les centres des plannings familiaux, les centres PMS et les centres PSE, proposent des animations autour de l'EVRAS. Mais ces activités sont rarement conçues spécifiquement pour un public différent, la plupart étant des animations destinées à un public valide. Les différents types de l'enseignement spécialisé, liés aux différents handicaps, compliquent véritablement la mise en place d'activités «tout public».

Chaque type de handicap demande une prise en charge spécifique et par conséquent des animations adaptées et singulières. La manière d'aborder l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle ne sera pas la même pour les personnes avec des déficiences mentales que pour les personnes avec des déficiences sensorielles ou physiques.

Par exemple, pour les personnes avec des déficiences intellectuelles (et, là encore, il existe différents degrés), il sera très important d'évoquer **la notion de consentement mutuel** car d'une part, les personnes handicapées mentales sont plus souvent victimes d'abus, et d'autres part elles éprouvent plus de difficultés à déchiffrer les signaux sexuels verbaux et non-verbaux de leur partenaire. En revanche, pour les personnes avec un handicap physique, on va peut-être plus insister sur l'estime et la confiance en soi dans les relations affectives et/ou sexuelles. En bref, étant donné la multitude des situations et des handicaps dans l'enseignement spécialisé, il est primordial d'adapter à chaque fois les animations et les initiatives de l'EVRAS, selon le contexte. C'est aussi pour cette raison que l'enseignement spécialisé se trouve souvent démuné par rapport à d'autres types d'enseignement, car **il a besoin de plus de moyens pour répondre au décret et pouvoir mettre en place des activités adaptés et qui ont du sens.**

L'EVRAS : un outil pour réduire les inégalités sociales de santé

Le travail sur les codes sociaux et le développement des habiletés sociales doivent être particulièrement appuyés. L'amélioration de l'estime de soi est un enjeu essentiel. Dans une vision inclusive de la société, une bonne socialisation des jeunes qui vivent avec un handicap est primordial.

La place des parents dans l'EVRAS

Le rôle de l'école dans l'éducation à la vie affective et sexuelle des jeunes porteurs de handicap est d'autant plus important que très souvent les familles éprouvent des difficultés à évoquer le sujet avec leurs enfants porteurs de déficience. De nombreux parents considèrent leurs enfants en situation de handicap comme asexué·es, n'ayant pas besoin d'une éducation à la vie affective et sexuelle. Par conséquent, les élèves n'ont pas le même accès à ces informations, certains n'y ayant même pas accès du tout. L'école est ainsi l'endroit idéal pour aborder les questions liées à la sexualité et à l'affectivité car, *a priori*, tous les élèves sont mis sur un pied d'égalité. Il est essentiel de cheminer avec les parents pour la mise en place de l'EVRAS à l'école. La question de la sexualité de leur enfant est particulièrement difficile à envisager pour eux et ce pour de multiples raisons : – la peur de laisser leur enfant prendre des risques liés à la vie affective, relationnelle et sexuelle – l'envie d'épargner à leur enfant, qui semble fragile, des chagrins liés au rejet amoureux – la peur de la parentalité pour leur enfant – la peur d'abus sur leur enfant/adolescent·e souvent perçu comme très vulnérable – etc.

Devant ces difficultés, l'EVRAS auprès des élèves peut être contrecarrée par les réactions portées par les réactions anxieuses de leurs parents. Les élèves peuvent alors se trouver en conflit de loyauté avec leur famille.

L'importance de la formation du personnel scolaire

L'absence de cours autour de l'EVRAS dans l'enseignement de base des enseignant·e·s est un frein à l'implantation d'activités adéquates. Dans l'enseignement spécialisé, l'analyse de la demande est tout aussi primordiale. En effet, les intervenant·e·s prennent conscience rapidement qu'il y a deux niveaux, celui de l'équipe éducative et celui des élèves n'est pas forcément la même. En effet, la demande initiale formulée par l'équipe éducative correspond plus à une demande d'intervention d'urgence suite à des faits de masturbation en classe, des caresses dans les toilettes, des gestes inappropriés.

Les objectifs poursuivis tels que le développement de partenariats et l'augmentation des compétences des professionnel·le·s mettent en évidence une nécessité de moyens, et notamment en termes de temps. Une intervention dans l'enseignement spécialisé suppose plusieurs séances d'animation avec chaque groupe. Une importance de la continuité et de la répétition des informations est indispensable. De plus, les outils doivent être créés ou en tous les cas adaptés aux différents types de handicap.

À Bruxelles, la Ministre chargée de l'Action sociale et de l'Aide aux personnes a décidé d'augmenter le budget dédié aux animations EVRAS dispensées par les CPF dans les écoles de la région bruxelloise. En 2017, il est passé à 500 000 euros et un budget spécifique de 15 500 euros sera dégagé spécifiquement pour permettre la mise en place d'animations dirigées vers les personnes en situation de handicap dans les écoles spécialisées. **Des équipes d'animation y ont été formés l'année dernière et seront opérationnelles dès la rentrée prochaine. Il est nécessaire de poursuivre le développement de formations spécifiques.** Des cellules composées d'enseignants, de parents, d'animateurs de CPF, d'élèves doivent aussi se mettre en place. Chaque cellule est accompagnée pendant 3 ans, ce qui permet un travail sur le long terme.

L'intention aussi est de montrer que l'EVRAS ne commence pas en secondaire parce qu'il y a déjà en amont un travail important à réaliser avec les enfants.

L'EVRAS qui sort de l'ordinaire est un révélateur des manques qui font encore obstacle au déploiement général de celle-ci, quel que soit le public.

L'EVRAS AU QUOTIDIEN, CITOYENNE, ÉGALITAIRE :
UN OUTIL EXTRAORDINAIRE

Arrivées au terme de cette recherche, il est temps de dresser un bilan et de soumettre des recommandations qui permettront de progresser, de détenir enfin un outil extraordinaire en matière d'éducation et de soutien à la jeunesse : arriver à une EVRAS citoyenne, globale et égalitaire. Comment dès lors construire cette EVRAS en tant que composante de l'éducation citoyenne et la mener tel un processus de transmission ?

Malgré bien des avancées, force est de constater que certaines thématiques restent sous-traitées dans une approche prenant en compte les éléments pertinents issus d'études féministes. Longtemps camouflées, muselées, cachées, les différentes formes de violence deviennent une réalité objectivée. La prise en compte des diversités culturelles, sociales, ethniques, religieuses et sexuelles marquent les esprits. Aller de l'avant, aller à la rencontre de toutes les populations et les sensibiliser aux questions si nombreuses liées à leur intimité est devenu primordial. Les professionnel·le·s sont préoccupé·e·s par de nouvelles thématiques telles que l'hypersexualisation, le cyber-harcèlement, la pornographie voire la diversité culturelle auxquels ils et elles sont confronté·e·s. Trop souvent encore l'EVRAS s'organise dans un climat de crainte face à de telles thématiques. Alors qu'il est urgent et nécessaire d'oser les approcher, les aborder avec les jeunes dans un climat de confiance mutuelle. Appelé·e·s au secours par les directions d'établissements scolaires pour encore fréquemment répondre à l'urgence de certaines situations, les professionnel·le·s doivent (trop) rapidement penser l'émotion que celles-ci engendrent.

Plutôt que de se positionner dans une prévention de tout ce qui pourrait être source de dangers, les CPF et autres professionnel·le·s en lien avec l'EVRAS préfèrent globalement agir d'une part sur la connaissance par les jeunes de leur corps et du respect de celui-ci dès le plus jeune âge et d'autre part sur l'accompagnement des adultes qui ont en charge ces jeunes. Les actions peuvent se décliner progressivement en échanges (écoute de l'autre) en petits groupes sur la connaissance de son corps et des sensations qu'il procure, sur le respect de son corps, de soi-même et des autres et sur les sentiments que l'on ressent, la capacité à les décoder et à les exprimer en encourageant l'acquisition et l'utilisation de mots justes. Il s'agit là d'un atout considérable puisqu'il permet au jeune de ressentir que ses sensations et ses sentiments lui appartiennent. Le jeune qui peut attacher de la valeur à ses propres messages sera plus apte à identifier l'intrusion et donc à réagir face à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

La question du comment appréhender cette EVRAS est cependant plus pointue: L'égalité entre filles et garçons est totalement imbriquée à ce questionnement. Comment pourrait-on imaginer une EVRAS sans intégrer cette égalité tout comme les questions de genre et d'orientation sexuelle? Il est donc nécessaire de soulever notamment les questions de la construction des stéréotypes, de la relation à son corps, des rôles respectifs dans le couple et d'aborder les droits sexuels et reproductifs. Ces droits sont fondamentaux et constituent un enjeu majeur en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, mais aussi entre tous et toutes les citoyen.ne.s. Fondamentaux, ces droits portent en eux la notion de choix. La liberté et le choix d'aimer, la liberté d'avoir un enfant, la liberté de choisir son ou sa partenaire, de pouvoir refuser une relation sexuelle mais aussi de ne pas être soumis à la discrimination fondée sur le genre, et plus globalement le droit pour chacun.e de décider librement de son corps et de sa sexualité, quels que soient son sexe,

son origine ethnique, son handicap, son genre ou son orientation sexuelle. Ainsi définie il ne fait aucun doute que la liste des violations des droits sexuels et reproductifs s’allonge de jour en jour : viols, violences, sexisme, mutilations génitales, harcèlement sexuel, homophobie, etc.

Ces droits ne sont pas «acquis», loin de là, et sont quotidiennement bafoués. Menacés partout dans le monde, ils deviennent même un indicateur de démocratie et d’accès à la citoyenneté. L’exigence de transmettre une citoyenneté qui prend en compte la liberté des choix de vie, la nécessité de se trouver, de se comprendre, l’urgence de répondre à la complexité de nos sociétés et de nos relations à autrui sont incontournables. La sexualité n’est certes pas un domaine comme les autres. Elle touche à l’intimité de la personne et s’articule dans l’environnement social et politique.

L’EVRAS d’aujourd’hui : dépasser le “prévenir et protéger”

L’éducation sexuelle a longtemps été considérée comme un moyen au service d’une fin, essentiellement une cause socio-sanitaire et c’est de cette manière qu’elle est encore souvent légitimée. On peut encore souvent la résumer en ces mots, presque une devise : protéger et prévenir. La sexualité et toutes les représentations qui y sont accolées est encore perçue comme “un comportement à risque” plutôt que comme source d’épanouissement. Nous sommes bien conscientes que l’information est une condition nécessaire, mais non suffisante de la prévention. Le terme même de prévention contient en lui-même l’idée de la diminution des risques et repose toujours sur des normes sociales, que celles-ci soient dictées par les religions, par les mœurs ou par la santé. La prédominance du discours préventif a pour effet d’exercer un plus grand contrôle social. Par exemple, la prévention des grossesses juvéniles a depuis toujours été dévolue aux jeunes filles par une sorte de conception essentialiste qui attribue aux seules jeunes filles la prédisposition à se protéger.

Construire sa sexualité est inséparable de la construction de valeurs comme le respect et l’esprit critique, la liberté, le sens de la responsabilité individuelle et collective. Elle doit donc s’intégrer au projet d’établissement sans pour autant se transformer en cours sur la sexualité. C’est pourquoi l’intervention d’opérateurs externes à l’institution scolaire, formés à l’EVRAS, permet la mise en place d’animations plutôt que de cours *ex cathedra*. Ce lieu constitue un espace-temps de réflexion où les objectifs sont multiples : apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine (biologique, affectif, psychologique, juridique, social, culturel, éthique), percevoir comment l’image de soi se construit à travers la relation aux autres, analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l’importance du respect mutuel et la notion de consentement, développer l’exercice de l’esprit critique notamment par l’analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, favoriser les attitudes de responsabilité individuelle mais aussi collective, apprendre à connaître et à utiliser les ressources spécifiques d’aide et de soutien et enfin favoriser une vision positive de la sensualité et de la relation à l’autre, c’est-à-dire sous l’angle d’un bien-être global. Dans cet espace-temps, nous nous situons dans une réalité autre qui arrive peu à peu à se dévoiler.

Une animation exemplative d'une EVRAS de qualité

Une rencontre avec des jeunes ne s'improvise pas et ne se limite pas au temps d'animation. Des réunions préparatoires et ensuite d'évaluation se font entre adultes qui participent au projet. Est interrogée notamment la possibilité pour les groupes de se déplacer dans les locaux du CPF. L'intérêt pour les jeunes est de visualiser le lieu, une maison, ce qu'est concrètement un planning familial. Cette visite peut en engendrer d'autres par la suite, en groupe ou individuelles. Avant de démarrer une animation, il y a lieu d'y poser les règles de fonctionnement du groupe : – le respect de la parole de chacun.e – le respect de la sphère intime – le respect de la confidentialité. Au départ de toute rencontre, il s'agit de dégager des zones d'échanges dans le groupe et d'explorer les différents éléments que sont les idées, les affects, les expériences qui participent à la construction commune dans cet espace-temps contenant. Accompagner l'élaboration de la réflexion afin que chacun puisse se l'approprier calmement, à son rythme, permet de faire émerger les représentations de ce que chacun vit dans sa famille et dans son milieu culturel. Il est nécessaire d'ouvrir un espace de rencontre mais aussi de créer une petite fêlure dans le mur de leurs préjugés ou certitudes. En effet, **animer signifie donner du mouvement**. De cette collectivité se dégagent des pensées qui vibrent en toute liberté afin que chacun puisse opérer un choix qui d'une part lui permettra de construire sa personnalité et d'autre part de s'insérer dans le monde. L'identité sexuée et sexuelle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit, se transforme tout au long de l'existence. L'individu acquiert son identité pas à pas et celle-ci n'est pas une juxtaposition d'appartenances autonomes, elle est plurielle. D'où l'importance de **sortir du modèle binaire** (libre/soumise – vierge/salope, ... etc.) surtout avec des adolescent.e.s qui vivent au quotidien une vulnérabilité suite à tous les remaniements identificatoires et l'importance du regard de l'autre dans leur construction. Le premier objectif serait donc de donner à chacun.e la possibilité d'une réflexion en sortant parfois d'un ghetto mental dans lequel il-elle est enfermé.e et de se positionner en tant que professionnel.le avec un regard anthropologique, grâce à une vision de compréhension et de curiosité de l'humain dans toutes ses dimensions, invitant au respect de chacun.e.

Les normes doivent sans cesse être interrogées. Les jeunes sont sommés aujourd'hui de se positionner parmi un ensemble de messages, d'attitudes et de modèles médiatiques liés à la sexualité, souvent contradictoires et confus. Il s'agit de dégager des pistes aux nombreuses questions et problématiques qui en découlent en termes d'image de soi et de rapport à l'autre. Il est évident que les jeunes parlent plus facilement de sexualité aujourd'hui, y compris dans des termes qui sont ceux de la pornographie, mais on peut également leur conseiller d'excellents sites qui abordent l'amour, la sensualité, les caresses, le baiser sous forme de petites capsules vidéos³⁹. Le travail avec les groupes, sur un mode participatif, permet de lutter contre les stéréotypes. La démarche relative à ces rencontres doit aussi aider les jeunes à mieux se comprendre et à prendre leur place comme individu au sein d'un groupe. Il ne s'agit donc pas uniquement de tenir des discours faciles sur l'égalité filles-garçons, mais de faire évoluer les attitudes éducatives.

39. Voir notamment l'excellent premier site d'éducation sexuelle par la sensualité <http://www.educationsensuelle.com>

L'autonomie consiste à pouvoir réfléchir, discuter, analyser des idéologies souvent très prégnantes afin de définir sa propre identité en fonction de ses aspirations, de ses buts, de ses valeurs, sans nécessairement être la réplique parfaite et attendue de ce que doit être une vraie fille ou un vrai garçon. En dépit des nombreux facteurs incitant les garçons à avoir une sexualité performante, il est essentiel de mettre en avant que la sexualité est une sphère d'intimité où doit être présent le respect du rythme de chacun.

Déconstruire les stéréotypes et les assignations sexuées implique donc une approche globale qui questionne le modèle de société que nous souhaitons développer.

Les jeunes prennent une part active dans leur propre socialisation, et la socialisation "genrée" y participe également. Elle se déploie différemment selon qu'elle prend pour cible les garçons/hommes ou les filles/femmes. Les premiers tendent à réprimer et à isoler ceux de leurs pairs qui adoptent des comportements considérés comme non-conformes aux normes de la masculinité, notamment par l'insulte homophobe. Les jeunes femmes n'y échappent pas, mais elles se construisent plus souvent en opposition au pôle avilissant de « pute ». Il est toujours attendu d'elles qu'elles négocient un équilibre aléatoire entre être désirables pour le sexe opposé, et à se livrer à une sexualité qui serait jugée trop active.

Dès lors qu'ils se retrouvent entre eux, les élèves sont impliqués dans une gestion du genre et de l'orientation sexuelle et font l'objet d'échanges, de négociations et de renforcements quotidiens. Penser ensemble permet l'ouverture au doute, à la mise en question et à la possible déconstruction mais certainement pas au dévoilement de leur intimité. Nommer peut renvoyer à des conflits et à des rapports de force. L'injustice s'installe lorsqu'on laisse croire que les significations sont présentées comme sacrées, intangibles, définitives. Les catégories telles que les filles/les garçons, les homos/les hétéros ou encore les d'ici/les d'ailleurs produisent des effets d'enfermement, de violence, de hiérarchie et de discrimination. La déconstruction collective questionne ces catégories en vue de favoriser une ouverture, une créativité.

Confiance, honnêteté et respect sont les mots qui reviennent sans cesse dans les attentes des jeunes au sein de leurs relations amoureuses. Une large place est donc laissée à la créativité du groupe et à l'imprévu. Les animateurs·trices ont un fil rouge, des objectifs de base, mais sont toujours attentifs aux questions inattendues. Nous savons bien que l'apprentissage s'ancre dans l'émotionnel.

Les animations purement informatives ont progressivement été délaissées : les professionnel·le·s se sont aperçu·e·s que la transmission d'un savoir ne suffisait pas à transformer un comportement et qu'il y avait lieu de toucher à l'affectif lié à celui-ci. De plus, dans certains milieux issus de l'immigration, ces animations peuvent parfois être perçues comme l'étendard des valeurs de la société d'accueil, telle une obstination d'imposer celles-ci, avec sans doute la crainte fantasmée que cela les transforme en « occidentaux » aux mœurs dépravées.

Outiller les jeunes, outiller les animateurs, outiller pour mieux transmettre

Un assortiment d'outils ne peut se substituer à une réflexion plus aboutie en termes de valeurs et de représentations personnelles des professionnel·le·s mais aussi de stratégies. En effet, ceux-ci ne sont que des supports au développement de projets. Chaque outil doit être analysé en tenant compte du contexte et des besoins du public cible.

Divers outils d'animation peuvent être utilisés afin de permettre que les représentations mentales de la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes puissent se brasser, se découvrir et ainsi échapper à l'idée d'une vérité unique en la matière.

De nombreux opérateurs créent leurs propres outils. Des idées foisonnent et l'essentiel est de se sentir en adéquation avec l'outil utilisé. Un animateur en province du Luxembourg nous explique la création de son outil « Tout ce qu'on dit sur » un intitulé qui permet aux jeunes de dire tout ce qu'on entend, dans la rue, à l'école, à la maison, sans que cela soit perçu comme une pensée ou un dit personnel de l'élève. Tout ce qu'on dit sur la première fois, sur la sexualité, sur les IST, etc. Cela permet de nommer toutes les normes et puis les jeunes se positionnent... d'accord ou pas d'accord... et au niveau de la forme ils peuvent l'adapter selon le public. Un outil intéressant parce qu'il permet de sortir des *a priori* personnels en ouvrant sur ce qui est véhiculé dans la société.

D'autres animatrices, à Binche notamment, projettent des petites capsules vidéos, voire des films afin que les jeunes puissent ou non s'identifier à certains personnages dans des situations de harcèlement ou de pression du groupe.

Des concepts prennent sens progressivement en se référant aux sciences humaines, à la biologie et à l'histoire ou encore aux politiques en matière de droits sexuels et reproductifs et aux lois. Nos objectifs qui sous-tendent l'utilisation de différents outils sont non seulement d'aider les adolescent.e.s à prendre conscience de ce qu'ils.elles ressentent dans leur vie affective et sexuelle, mais aussi de les aider à prendre distance par rapport à leurs croyances, sous toutes les formes. **Pour un·e jeune, comprendre que passer à l'acte sexuel à tel moment n'est pas nécessairement LA norme mais le résultat d'une pression de groupe peut l'aider à réaliser qu'elle·il a le choix, le choix de dire oui ou de dire non, le choix de désirer ou de ne pas désirer.** Tout cela peut être travaillé avec le groupe :

Qui peut me citer des situations où il.elle s'est senti.e différent.e des autres ? Qu'est-ce qu'on ressent lorsqu'on est tout.e seul.e et différent.e ? Pourquoi éprouve-t-on le besoin de critiquer quelqu'un de différent ? Peut-il faire peur ? Ou peut-être qu'on ne le comprend pas ?

Lorsque le·la professionnel·le questionne des situations dans lesquelles l'adolescent·e peut s'identifier, cela facilite un échange authentique sur un mode respectueux et coupe court au rapport de force qui peut exister dans le groupe. Cela demande une oreille très avisée pour entendre les adolescent.e.s. Il est nécessaire de laisser émerger les interrogations sous-jacentes et les maintenir ouvertes en les faisant circuler, sans s'en emparer personnellement et les laisser ricocher jusqu'à leurs auteurs. Il est aussi nécessaire de résister à la provocation ou à la séduction de la demande en entendant les mots sans les prendre au pied de la lettre.

D'autres intervenant·e·s, toutes provinces confondues seront plus amenées à utiliser une approche mettant en scène différentes situations où l'animé·e·s s'exprime à travers un personnage, permettant ainsi d'aborder des sujets sensibles en préservant l'intimité de chacun·e.

Une approche pratique, ludique et réflexive est un moyen de développer d'autres attitudes et comportements auprès des jeunes, nous diront plusieurs intervenant.e.s. La mise à l'épreuve par ces temps de jeu sollicite les manières d'être habituelles des animé·e·s et peuvent ainsi être proposées au groupe pour des échanges fructueux, permettant l'apprentissage de savoirs-être diversifiés.

Le théâtre-forum, proposé par certains opérateurs liégeois, semble un outil intéressant. Après la représentation d'une pièce présentant une thématique particulière autour de la violence, du suicide, de la sexualité, du sexisme,... un·e meneur·euse de jeu initie un débat avec le public. Au cours de ce forum, les jeunes pourront venir improviser avec les comédien·ne·s sur la thématique proposée. L'objectif est de donner à penser et à jouer. La plupart des intervenant·e·s EVRAS sont soutenu·e·s par les CLPS qui apportent leur aide dans la recherche d'outils adéquats.

Malgré tout ce qui a pu se dire autour de la révolution et de la libération sexuelle, nous ne pouvons que constater lors des animations que la sexualité n'en reste pas moins contrainte. Contrainte par l'idée de performance et génératrice de beaucoup d'anxiété. Sans surprise, les comportements des jeunes ne sont que le reflet de ce qui se passe dans la société.

Qu'essayons-nous de transmettre ? Qu'essayons-nous de faire passer auprès d'eux ? Et si les intervenants visent la transmission d'éléments qu'ils jugent souhaitables à faire acquérir, les jeunes eux, n'ont certainement pas attendu les adultes pour se constituer des représentations de la sexualité et de la vie amoureuse.

Un cadre de référence commun pour les intervenant.e.s est un élément déterminant du dispositif mis en place. Il nécessite dans ce domaine sensible de conjuguer savoirs, éthique, culture et respect des personnes.

L'animateur·trice doit être persuadé·e que sa position ne l'autorise en rien à savoir ce qui est bon pour l'autre dans une dynamique qui pourrait être normative. L'essentiel est de veiller à permettre aux personnes concernées d'étayer leur liberté de choix amenant chacun·e à pouvoir choisir, en lien avec sa culture personnelle et sociale, non pas en terme de bien et de mal mais en cohérence avec sa propre éthique. L'animateur.trice serait alors un.e révéléateur.trice des questionnements sans cesse revisités par les adolescent.e.s, un.e accompagnant.e sur le chemin de l'autonomie et de la responsabilité.

Si désormais les écoles sont tenues d'organiser de l'EVRAS, il reste bien toujours des zones d'ombre quant à ses modalités d'application qui sont liées à la libre interprétation des milieux scolaires. En effet, aucun cadre commun pour les intervenant·e·s n'est mis en place. Certaines écoles pourraient dès lors ne vouloir privilégier que certains contenus aux détriments d'autres plus sensibles, tels que l'avortement, les orientations sexuelles ou la pornographie.

Chaque acteur a sa place... peut-être pas au même endroit

En conclusion, nous estimons que chaque acteur a sa place mais peut-être pas au même endroit. Pour les élèves, bénéficier de tiers extérieurs à l'école, est souvent profitable à la libération de la parole, ce qui n'empêche pas d'avoir des personnes-relais au sein de la structure scolaire, et notamment parmi les membres du personnel PMS-PSE. Il s'agit d'apporter aux élèves et aux enseignant·e·s des informations concernant les ressources spécifiques d'aide et de soutien extérieurs à l'école afin d'assurer un relais et permettre ainsi un accompagnement, une prise en charge face à des situations individuelles qui le nécessitent. Il est essentiel de pouvoir s'appuyer sur des compétences professionnelles complémentaires des différent.e.s intervenant.e.s, aussi bien au sein des équipes éducatives qu'avec des partenaires extérieurs.

Une EVRAS de qualité organisée dans les écoles ne peut pas se permettre de refuser les droits sexuels et reproductifs. La question de l'accès à l'EVRAS et l'importance du recours à des structures pérennes, attentives à la défense et à la consolidation de ces droits se pose toujours avec acuité.

Tout l'enjeu de l'EVRAS est d'amener les jeunes à des processus d'analyse afin qu'ils puissent se créer leur propre conception de la sexualité. Il s'agit de s'en saisir comme d'un outil d'éducation citoyenne où la notion de genre doit être intégrée à toute initiative.

Trop souvent, certain.e.s professionnel.le.s du secteur perdent de vue qu'il ne s'agit pas de se mettre dans la posture d'un savoir de contrainte, voire d'emprise. En effet, être libre c'est pouvoir agir concrètement en recevant l'information adéquate, mais aussi bénéficier d'une écoute sans jugement. Trop souvent encore, le regard porté sur les femmes, l'est sous l'angle de la protection ou de la contrainte des normes sociales bien plus que sous l'angle de l'émancipation. En tant que professionnel-le·s, nous devrions être des passeur·euse·s d'émancipation. L'objectif des informations données est qu'elles puissent faire sens pour celles et ceux qui nous les demandent.

Travailler en EVRAS, c'est pouvoir sortir du «confort» des préjugés ethniques, culturels, intellectuels, identitaires et des définitions limitatives du vrai et du faux, du normal et du pathologique, du permis et de l'interdit, du pur et de l'impur, mais aussi des rôles dévolus aux femmes et aux hommes.

Pouvoir proposer les balises «Respect – Droits – Responsabilités» en guidant les jeunes que nous rencontrons à faire un usage responsable de leurs libertés, voilà une mission essentielle.

QUELQUES PISTES ET RECOMMANDATIONS

Les portes de l'EVRAS sont multiples et diversifiées mais leur accès est encore limité. La lutte contre les discriminations liées au genre ainsi qu'à l'orientation sexuelle reste impérioritaire dans la perspective de l'instauration de relations égalitaires entre les jeunes, permettant à chacun·e de s'épanouir pleinement. Au travers des formations permanentes, s'accompagnant d'échanges entre les participant·e·s, les professionnel·le·s devraient renforcer leurs capacités à gérer émotionnellement les thématiques en lien avec l'évolution de la société. Nous avons constaté que les équipes d'animation peinent à aborder certains sujets tels que l'avortement et la pornographie.

Malgré la Circulaire n°4550 du 10/09/2013 *Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)* qui précise que l'école est un des lieux essentiels où mener cette activité, alors que d'autres milieux exercent aussi un rôle important à cet égard, **nous avons constaté que de nombreux·es professionnel·le·s manquent encore de repères dans un contexte caractérisé par une disparité de besoins suscitant une variété de dispositifs.**

Par le prisme du harcèlement, du cyber-harcèlement, des violences faites aux jeunes femmes, nous considérons la nécessité d'une approche féministe et citoyenne de l'EVRAS, qui doit être mise en place au sein des écoles mais aussi au sein des organisations de jeunesse. En effet, le lien est clairement identifié entre stéréotypes de genre et violences amoureuses.

Pouvoir conjuguer les forces motrices d'intervenant·e·s formé·e·s en EVRAS permet de fournir aux jeunes des informations scientifiquement précises, culturellement pertinentes et adaptées au public. Des lieux neutres, de même que des intervenant·e·s autres, peuvent par conséquent être nécessaires pour pouvoir questionner le discours (ou les silences!) des proches, en termes d'éducation à la sexualité.

Il est donc important de proposer un espace public qui peut venir renforcer le cadre scolaire (une association, un planning familial, une maison de jeunes...) pour soutenir les adolescent·e·s dans leurs questionnements, leur prise de distance et leur exploration des attitudes et valeurs familiales et sociétales.

Des associations, telles que les Maisons de la Laïcité, accueillent des expositions permettant d'aborder d'une manière ludique et interactive avec les jeunes des questions qui les concernent. Nous pensons notamment à l'exposition qui s'est tenue dans l'une d'entre elles : *EN QUÊTE D'IDENTITÉ(S)... SEXUELLE(S)*. **L'expo-animation invite à découvrir que l'identité n'est pas une notion figée mais un ensemble de processus complexes, évolutifs et multiples qui se construisent et s'actualisent sans cesse dans les interactions entre les individus, les groupes et leurs systèmes de valeurs.** Les participant·e·s y sont amené·e·s à construire le parcours de vie d'un personnage au travers de différents éléments constitutifs de l'identité : la famille, les études, les goûts musicaux, les convictions, les migrations, la mode... L'idée n'est évidemment pas de mettre en avant l'une ou l'autre forme d'identité mais d'amener les jeunes, par le biais d'un jeu, à réfléchir et à envisager de manière critique l'articulation entre différentes dimensions qui peuvent la constituer. Toutes ces questions peuvent être abordées via une animation EVRAS réalisée par le Centre de Planning Familial la Famille Heureuse Claire Houtain de La Louvière qui est partenaire du projet. Outre l'intérêt d'un travail de **partenariat** possible, l'intérêt de cette exposition est qu'elle est empruntable par d'autres associations désireuses de mener un travail à ce sujet.

Nous pensons également à la nécessité de déployer le champ de l'EVRAS dans les centres pour réfugié·e·s mais également dans diverses associations venant en aide aux migrant·e·s, via notamment leurs groupes de parole.

À l'issue de notre recherche, nous souhaitons expliciter les principaux critères énoncés par les opérateurs rencontrés afin de favoriser le développement d'un projet EVRAS de qualité :

L'augmentation de moyens

Une hétérogénéité des modes de financement selon les territoires mais aussi selon les opérateurs engendre des stratégies distinctes en terme d'offre et dès lors en terme de couverture. Il est important de rendre possible des animations dès le plus jeune âge et d'atteindre à minima tous les élèves de 6^e primaire

Augmenter la conscientisation et l'accès à l'information des jeunes

Il faut des animations répétées dans le temps, ciblées par rapport à l'âge.

Un meilleur accès aux écoles

Les professionnel·le·s doivent informer les directions d'écoles des projets EVRAS possibles. Trop d'enjeux politiques entre différents partenaires empêchent encore de les mener adéquatement. Une définition d'objectifs communs, dans un cadre commun à différents intervenant·e·s (internes et externes) doit être clairement explicitée.

L'EVRAS nécessite une véritable organisation, dépassant le simple cadre d'une animation ponctuelle, et qui devrait être intégrée au projet d'établissement. La cellule est un moyen pour atteindre cet objectif.

Un cadre commun de référence

Un cadre de départ commun constitue un outil nécessaire à la planification d'une éducation sexuelle intégrée, incluant les droits sexuels et reproductifs au sens où l'entendent divers organismes internationaux. Le cadre élaborée par l'IPPF (International Planned Parenthood Federation), le plus important prestataire et défenseur volontaire et non gouvernemental au monde en matière de santé et de droits sexuels et reproductifs, semble une ressource toute indiquée⁴⁰.

Une formation de base labellisée conforme aux standards internationaux

Une formation de base devrait être prodiguée aux divers intervenant·e·s de terrain, dans laquelle doit être incluse, à travers le prisme du genre et des rapports sociaux de sexe une approche de savoir-être pratique et réflexive. Par ailleurs, idéalement, une sensibilisation à l'EVRAS devrait également être proposée lors de la formation initiale du personnel enseignant, médical, et dans le cadre du curriculum des assistants sociaux.

Une formation permanente

Outre une solide formation de base plus longue et certifiante, il faut offrir des espaces-temps de réunion aux professionnel·le·s afin de leur permettre de développer des partenariats en ayant ainsi un bagage EVRAS commun.

40. *Le cadre de l'IPPF pour une éducation sexuelle intégrée*, International Planned Parenthood Federation (disponible en ligne) énumère et développe notamment les aspects fondamentaux d'une telle éducation, à savoir : le genre, la santé sexuelle et reproductive, la citoyenneté sexuelle, le plaisir, la lutte contre les violences, la diversité et les relations interpersonnelles.

Une formation spécifique à certaines thématiques

Tous·tes les intervenant·e·s ne sont pas préparé·e·s à aborder toutes les thématiques.

Certaines qui apparaissent plus complexes à être abordées, notamment en lien avec les violences ou la pornographie seraient à prévoir en fonction des besoins. Par exemple, plusieurs AMO suivent une formation pour accueillir des problèmes de violences amoureuses.

En matière de formation des intervenant.e.s, il est nécessaire de tenir compte du fait qu'à l'heure actuelle, les études féministes sont les seules à élaborer et à développer des outils d'analyse intégrant les rapports de domination sexués, dont la compréhension est indispensable pour assurer des actions de prévention et une prise en charge adaptée des cas de violences entre partenaires et de violences sexuelles, par exemple. Si les diverses formations n'intègrent pas ces aspects d'analyse et de critique féministe, il existe un risque réel que des professionnel.le.s contribuent à confiner leurs publics dans leurs rôles sexués traditionnels, ou du moins ne soient pas en mesure de les soutenir valablement dans une démarche émancipatrice. À cet titre, l'on gagnerait également à recourir plus fréquemment aux expertises spécifiques disponibles, –notamment aux organisations dédiées travaillant quotidiennement sur ces questions⁴¹.

Prudence quant à la course aux outils

Un assortiment d'outils se développe au quotidien mais ne peuvent se substituer à une réflexion plus aboutie en termes de valeurs et de représentations personnelles des professionnel·le·s quant à ce que ceux-ci abordent. De plus, les acteurs et actrices de prévention doivent dégager ce qui fait sens dans l'utilisation de ces outils. En effet, ils ne sont que des supports au développement de projets et de stratégies de prévention et non des buts en soi.

Renforcer les endroits pour accueillir la parole des jeunes et leur fournir l'information nécessaire : à l'école ou en dehors

Des espaces de parole doivent être développés dans différents lieux. Dans les zones rurales, les jeunes éprouvent plus de difficultés à rejoindre certains services. D'où la nécessité d'une vigilance plus grande dans les écoles et de proposer des espaces de parole pour les jeunes.

Outre la généralisation en milieu scolaire qui doit encore être améliorée, l'offre en EVRAS devrait par ailleurs être étendue plus largement aux structures d'hébergement de migrant.e.s, des personnes handicapées, et des personnes de référence en matière d'EVRAS plus systématiquement désignées au sein des associations de prise en charge de la jeunesse.

41. En ce sens, voir par exemple, le rapport établi par Charlotte Duysens pour le Conseil des Femmes Francophones de Belgique (CFFB), dans le cadre d'une étude plus large au plan européen sur l'éducation sexuelle, réalisée par le Lobby européen des femmes (LEF).

Des suivis

Pour les jeunes victimes, auteur.e.s ou témoins de harcèlement et de violences sexuelles qui le souhaitent, des suivis spécialisés et personnalisés devraient être proposés.

«L'EVRAS rêvé, nous dit une animatrice, c'est en parler le plus tôt possible. C'est libérer la parole. Il faudrait un vrai partenariat entre les services et les parents car les rôles sont différents. Beaucoup de peurs pourraient être évitées si les différentes personnes en contact avec les enfants en parlaient depuis qu'ils sont tout petits. Mais aussi que la sexualité c'est du plaisir lorsqu'il y a du respect et du consentement. Que chacun a sa bulle à soi. Si tout cela est dit dès le plus jeune âge, ils et elles entreraient alors dans la sexualité avec une confiance plus importante et de ce fait se mettraient moins en danger.»

LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS

AMO	Service d'Aide en Milieu Ouvert
CEFA	Centre d'Education à la Famille et à l'Amour
CPF	Centre de Planning Familial
CLPS	Centre Local de Promotion de la Santé
CPMS	Centre Psycho-Médico-Social
EVRAS	Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle
FCPC	Fédération des Centres de Planning et de Consultations
FCPPF	Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial
FLCPF	Fédération Laïque de Centres de Planning Familial
FPS	Femmes Prévoyantes Socialistes
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IPPF	International Planned Parenthood Federation
IST	Infection Sexuellement Transmissible
ITSS	Infection Transmissible Sexuellement et par le Sang (Québec)
LGBTQI+	Lesbiennes, Gays, Bisexuel·le·s, Transgenres, Queer, Intersexué·e·s
MJ	Maison des Jeunes
OJ	Organisation de Jeunesse
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
SIPES	Service d'Information Promotion Education Santé
SPSE	Service Promotion de la Santé à l'École
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES OPÉRATEURS RENCONTRÉS PAR PROVINCE

Brabant Wallon

- Athénée de Waterloo – Julien Maquestiau, professeur de biologie
- CEFA – Lara Lalman , chargée de projets d'éducation permanente
- Maison des Jeunes Chez Zelle – Vinciane Zech, directrice et éducatrice

Bruxelles – OJ

- Latitude jeunes – partenaire de Solidaris – Mutualité socialiste – Yasmine Thai, chargée de projets
- SIDA'SOS (Fédération Jeunes & Libres) – Céline Danhier, directrice

Hainaut

- CLPS de Charleroi-Thuin, Nancy Peltier, chargée de projets et plus précisément du groupe Inter-Planning (10 CPF) de ce territoire
- Centre de Planning et de Consultations familiales et conjugales de Binche «La Bulle» (FCPC), Romina Chantrenne, responsable du Centre
- CAL (Centre d'Action Laïque) de La Louvière – Bertrand Tréfois, directeur de la Maison de la Laïcité

Namur

- Service Santé Affective, Sexuelle Et Réduction des risques – SASER de la Province de Namur
- Service PMS/PSE provincial de l'Ecole Provinciale d'Agronomie et des Sciences de Ciney (Saint-Quentin) – Laure Masson, infirmière et Géraldine Dethise, infirmière.
- Caravane pour la Paix et la Solidarité – Béatrice Bashizi, directrice

Liège

- CLPS – Elise Malevé, chargée du Point d'appui EVRAS
- Centre de Planning Familial La Famille Heureuse (FLCPF) – Tiffany Peché et Christelle Damoiseaux, animatrices EVRAS
- OJMda «l'info des Jeunes» à Jemeppe – Evelyne Gerstermans – Coordinatrice
- OJ ASBL «Cool Zone» – Centre d'Information Jeunesse à Hannut (Associatif Liégeois du Secteur Psycho-Médico-Social en Province de Liège) – Raphaëlle Lacanne

Luxembourg

- Centre de Planning familial de Bastogne (FCPC) – Sabine Wattelet, animatrice et formatrice EVRAS en province du Luxembourg
- CLPS à Marche – Jill Arens, chargée de projets
- AMO Point Jeune Luxembourg à Virton – Estelle Champenois, éducatrice

ANNEXES

RECHERCHE EVRAS EN WALLONIE

QUESTIONNAIRE POUR LES OPÉRATEURS

Public

À quel titre intervenez-vous lorsque vous dispensez des animations EVRAS ? Pour quel organisme, association, autre ? Dans quel contexte ? (écoles, autre ?) Quel est votre public principal (âge) ?

Décrivez le public concerné par vos interventions, comment cela s'est-il mis en place ? Une analyse de la demande a-t-elle été faite ? Quel type de public ? Le public est-il mixte ? Estimation du nombre de personnes atteintes.

Méthodologie et outils

Quels sont vos outils méthodologiques ?

Quels sont les types d'outils concrètement utilisés ? Ouverts c'est-à-dire explorant différents champs partant des participants... brainstorming/photo-langage/... ce qui engendre une animation. Fermés c'est-à-dire sous forme de questions/réponses et qui donnent plutôt de l'information.

Utilisez-vous des méthodes issues de l'éducation populaire – style éducation populaire, cfr Majo Hansotte ?

Formation des opérateurs

Quel type de formation ont les différents opérateurs ?

Existe-t-il un référentiel de formation pour vos intervenants, un fil rouge ?

Formés à l'approche de genre – féministe – participative – de la diversité (sexuelle-origine-milieu social-handicap-trans) ?

Approche et contenu

- Utilisez-vous un cadre/une charte de valeurs en tant qu'opérateur d'EVRAS ? Évaluez-vous vos pratiques avec les demandeurs – les participant-e-s ?

- Pourriez-vous exposer la trame 'type' d'une de vos animations ?

- Quels sont les thèmes systématiquement abordés en animation ?

- Quels sont les autres thèmes fréquemment abordés en animation ?

- Dans vos animations, parlez-vous de la sexualité en termes de citoyenneté et de droits humains (sexuels, reproductifs ?) Si oui, de quelle manière, avec quels outils ? Si non, pourquoi ?

- Abordez-vous le concept de genre/la question de l'égalité entre femmes et hommes dans notre société/les rapports sociaux de sexe/les stéréotypes sexistes, par le biais de la sexualité? Si oui, de quelle manière, avec quels outils? Si non, pourquoi?
Identifiez-vous les causes sociales plutôt que biologiques et/ou psychologiques (les femmes ont un utérus, donc... ou les femmes sont plus sensibles, donc...)

- Intégrez-vous ou effectuez vous de la sensibilisation sur des problématiques comme les mariages forcés? les mutilations génitales féminines? les violences sexuelles ou sexistes d'une manière générale?

- Comment qualifieriez-vous votre approche (traditionnelle, préventive, libérale)? Qualifieriez-vous votre travail/pratique d'animation de féministe ou égalitaire? Pourquoi?

Adéquation public/méthodes/outils

- Quels sont les principaux obstacles, contraintes ou difficultés (de tous ordres) que vous rencontrez dans votre pratique d'animation? Avez-vous dû « détourner l'EVRAS afin de faire de l'EVRAS »?

- À partir de votre expérience d'animation, de quoi auriez-vous envie de parler en termes de "bonne pratique" (méthode, dispositif, autre)?

AUTODÉFENSE POUR FILLES À LOUVAIN-LA-NEUVE

Groupe cible :

Les filles de 10 à 12 ans qui veulent apprendre à se sentir plus en sécurité.

Contenu :

Dans un stage d'autodéfense pour filles, elles découvriront de manière ludique leurs possibilités d'action : crier et faire un scandale, chercher de l'aide, poser des limites verbales et non verbales, déstabiliser un agresseur, se protéger physiquement. Elles – et leurs parents – se sentiront plus à l'aise quand elles sauront de quoi elles sont capables pour prévenir les violences. Bien sûr, une bonne dose d'information, adaptée à leur âge, est nécessaire. L'objectif est qu'elles reconnaissent des situations d'agression verbale, sexuelle ou physique le plus tôt possible et qu'elles comprennent la différence entre une autorité adulte justifiée et un abus de pouvoir.

Dates et heures :

23 septembre 2017 de 10h à 17h pour filles de 10 à 12 ans

7 octobre 2017 de 10h à 17h pour filles de 12 à 14 ans

8 et 15 octobre de 10h à 17h pour filles de plus de 16 ans

4 novembre de 10h à 17h pour les filles de 14 à 16 ans

11 novembre de 10h à 17h pour les filles de plus de 16 ans (entraînement)

Lieu :

Maison des Jeunes Chez Zelle, Voie des Hennuyers 3, Louvain-la-Neuve, 1348

Infos et inscription :

Par téléphone au **010 45 54 35** ou par courriel **faireface-lln@collectifs.net**

Avec la coopération du CEFA et de la Maison des Jeunes Chez Zelle.
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

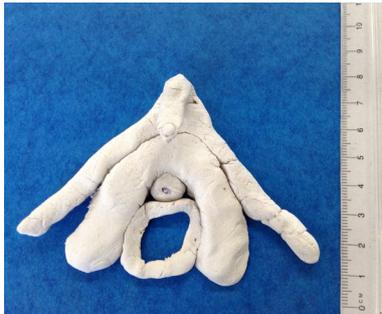
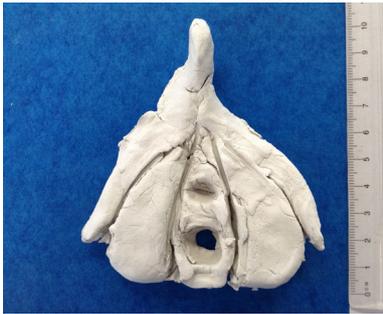
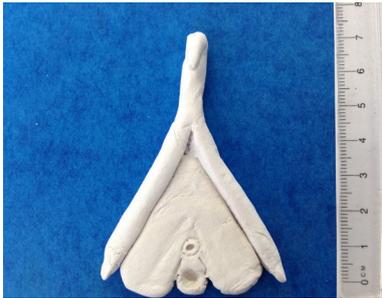
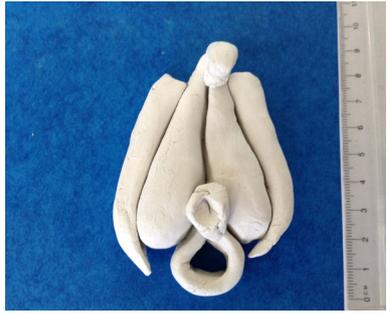
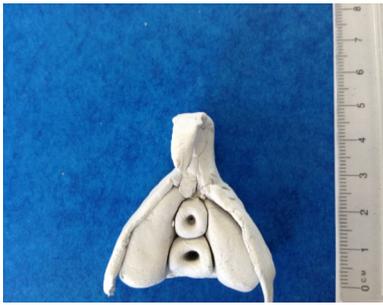


TABLE DES MATIÈRES

LES DROITS SEXUELS ET REPRODUCTIFS COMME DROITS HUMAINS ET ÉLÉMENTS DE CITOYENNETÉ	8
LES STANDARDS INTERNATIONAUX EN MATIÈRE D'EVTRAS	11
Quelques caractéristiques de l'éducation sexuelle en Europe	13
Quelques caractéristiques des programmes d'éducation sexuelle efficaces selon l'UNESCO	14
Les cadres de référence	15
L'ORGANISATION DE L'EVTRAS EN MILIEU SCOLAIRE	16
Le contexte d'adoption de principe de généralisation de l'EVTRAS en Fédération Wallonie-Bruxelles	17
Qui sont les principaux acteurs de l'EVTRAS en milieu scolaire ?	18
Les acteurs externes (CPF, CLPS, AMO, ...)	19
En résumé...	20
L'ENQUÊTE DE TERRAIN	21
LES THÉMATIQUES ABORDÉES	23
De la nécessité de travailler et de partager en réseau	24
Formations et expertises	24
L'expérience d'une cellule Evtras : partenariat et concertation	27
Une question de volonté et d'aisance pour aborder certaines thématiques	29
Harcèlement, sexisme, violences, pornographie	29
De la nécessité et de l'évidence d'une approche genrée et citoyenne de l'EVTRAS	29
Violences et EVTRAS	30
Mettre des mots sur des maux	33
Stopper la banalisation de la violence sexuelle	34
L'école : lieu de construction des violences de genre ?	35
Oser aborder la notion de consentement : une clé de la réussite de l'Evtras ?	37
Quand c'est non, c'est non ! Et sans oui, c'est non aussi !	40
Des jeunes parlent aux jeunes: quelques pistes de réponses citoyennes en animation	41
<i>Les CRACS de l'EVTRAS</i>	41
<i>Du rôle des Maisons de Jeunes</i>	43

Sexualités, corps et déconstruction des stéréotypes	45
L'épreuve du choc générationnel : osez les mots	45
Dire les mots : osez le clito	47
Des jeunes parlent aux jeunes : entre simplification préventive et complexité de la prévention	49
<i>Latitude Jeunes et l'hypersexualisation</i>	51
<i>Un bus qui libère la parole et fédère les intervenants</i>	52
<i>MdA "L'info des jeunes", égalité de sexes et différences culturelles</i>	54
<i>SIDA'SOS, le retour du Sida et des IST?</i>	55
Osez les lettres LGBTQI+	57
L'EVRAS qui sort de l'ordinaire	60
Le parcours du CPF La Famille Heureuse à Liège	60
L'EVRAS AU QUOTIDIEN, CITOYENNE, ÉGALITAIRE : UN OUTIL EXTRAORDINAIRE	65
L'EVRAS d'aujourd'hui : dépasser le "prévenir et protéger"	67
Une animation exemplative d'une EVRAS de qualité	68
Outiller les jeunes, outiller les animateurs, outiller pour mieux transmettre	70
Chaque acteur a sa place... peut-être pas au même endroit	72
QUELQUES PISTES ET RECOMMANDATIONS	73
LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS	78
LISTE DES OPÉRATEURS RENCONTRÉS PAR PROVINCE	80
ANNEXES	82
REMERCIEMENTS	91

REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

- *Monsieur Maxime Prévot, Ministre des Travaux publics, de la Santé, de l'Action sociale et du Patrimoine; Vice-Président du Gouvernement Wallon;*
- *Madame Isabelle Simonis, Ministre de l'Enseignement de Promotion sociale, de la Jeunesse, des Droits des Femmes et de l'Egalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles;*
- *À l'ensemble des opérateurs ayant accepté de répondre à l'enquête de terrain;*
- *À toutes les personnes qui ont apporté leur concours à une relecture attentive du présent rapport de recherche.*

