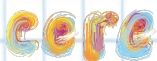
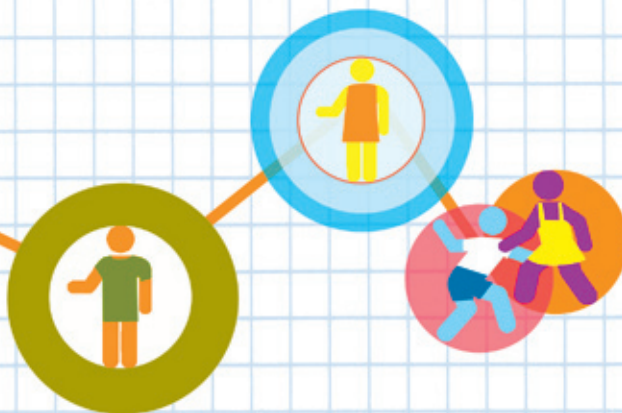


L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états: réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants

Étude réalisée par Léa Champagne



centre d'expertise et de ressources pour l'enfance



L'Éducation à la Vie
Relationnelle, Affective
et Sexuelle (EVRAS) dans
tous ses états : réflexions
et échos du terrain de
l'EVRAS
auprès des enfants

Étude réalisée par Léa Champagne
2017

Avec le soutien de
la Fédération Wallonie-Bruxelles



Léa Champagne, native de Montréal (Canada), est géographe de formation. Elle a été chargée d'étude au CERE asbl à l'automne 2017. Elle a récemment fait de la recherche sur le vécu des femmes de la maternité, la naissance respectée, la division sexuelle des rôles parentaux, entre autres sujets. Elle offre ici une étude réflexive qui propose un portrait des enjeux et des perspectives propres à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auprès des enfants de niveau maternel et primaire.

Le **Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE)** a été fondé en 2006 par des expert.e.s de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof. Il est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la culture et le Service de l'éducation permanente. Centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance, le CERE travaille sur des projets visant à promouvoir l'égalité entre les enfants. À cet effet, il produit et diffuse des analyses et des études, accompagne et conseille des acteurs.trices ou des structures d'accueil en valorisant leurs ressources, développe des actions de sensibilisation et de formation des acteurs.trices visant l'excellence des compétences et leur participation collective.

Recherche et rédaction : Léa Champagne

Relecture et révision : Annick Faniel et Christine Acheroy

Mise en page et illustration de couverture : Christine Acheroy

L'étude a été publiée en ligne le vendredi 29 décembre 2017, dans la section «publications en éducation permanente» à l'adresse suivante:
http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/etude_evras_2017.pdf

Citer la référence :

Champagne, Léa. 2017. *L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états : réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants*. Étude réalisée pour le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), publiée en ligne le 29 décembre 2017, dans la section «publications en éducation permanente» à l'adresse suivante: http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/etude_evras_2017.pdf

L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états : réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants, de Léa Champagne, est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Sommaire

LISTE DES ACRONYMES.....	6
INTRODUCTION	7
CHAPITRE I –L’EVRAS auprès des enfants : stratégies méthodologiques de l’étude, mise en contexte et apports théoriques	11
1. 1. L’Éducation à la Vie Relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) auprès des enfants, l’enjeu de la « citoyenneté sexuelle » du 21 ^e siècle?	12
1.2. L’objet et les objectifs de l’étude.....	14
1.3. Les outils de récolte de données et la démarche qualitative.....	15
1.4. Les prémisses de l’éducation à la sexualité chez les enfants.....	17
1.4.1. Définition, objectifs, décret et protocole : retour sur la mise en place de l’EVRAS en Belgique francophone	20
1.4.2. L’école et l’éducation : les clés de l’être, du savoir et de l’action propre à la vie relationnelle, affective et sexuelle	24
1.5. L’enfance et l’EVRAS	28
1.5.1. Le développement psychosexuel, affectif et relationnel des enfants	29
1.5.2. La communication des besoins et des émotions.....	32
1.5.3. Les représentations, stéréotypes et identités sexuées des enfants	33
1.5.4. La sexualité des enfants	36
1.5.5. Mais à quoi sert réellement l’EVRAS pour les enfants?.....	40
CHAPITRE II – Enjeux caractéristiques du développement de l’EVRAS auprès de l’enfance . 43	43
2.1. Pointer les enjeux du terrain de l’EVRAS auprès des enfants, une question au centre de l’actualité.....	46
2.1.1. Les appels à projets et la systématisation des activités EVRAS auprès des enfants	46
2.1.2. L’EVRAS dès l’enfance, une priorité? Entre obligation et prise d’initiatives.....	48
2.2. L’intégration de l’EVRAS dans le cursus scolaire des enfants : les conditions d’opérationnalisation et de prise d’initiatives	51
2.3. Qui donne de l’EVRAS et à quel moment?.....	55
2.4. La co-construction des thématiques en EVRAS : le vécu, les besoins et les questions des enfants.....	57
2.5. Réticences et tabous jetés sur l’EVRAS	60
CHAPITRE III – Échos du terrain et perspectives de l’EVRAS auprès des enfants	63
3.1. Le Centre de Planning Familial du Midi : créer la continuité entre les âges, les enfants, leur vécu d’ici et de demain	64
3.2. Des balises pour apprendre à réfléchir et à discuter collectivement : le cas du Centre Planning familial d’Evere.....	73
3.3. Un des plus anciens projets d’EVRAS au niveau primaire : la cellule « Plein Cœur » de l’École Plein Air	76
3.4. Des perspectives et des pistes pour aller plus loin : pour que les enfants soient acteurs.trices de l’EVRAS de demain!.....	79
CONCLUSION	83
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	85
ANNEXE 1: liste des entretiens semi-dirigés menés pour l’étude	93
ANNEXE 2 : guide d’entretien.....	94
ANNEXE 3 : thèmes des animations evras en fonction du niveau scolaire.....	99

LISTE DES ACRONYMES

CLPS	Centre Local de Promotion de la Santé
Cocof	Commission communautaire française
CPF	Centre de Planning Familial
EVRAS	Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle
FAPEO	Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
FCPPF	Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial
FLCPF	Fédération Laïque des Centres de Planning Familial
FPS	Fédération des Centres de Planning familial des Femmes Prévoyantes Socialistes
FWB	Fédération Wallonie Bruxelles
ISFSC	Institut supérieur de formation sociale et de communication
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PME	Psycho-médico-sociaux (Centres - CPME)
PSE	Promotion de la Santé à l'École (Services - SPSE)
RBC	Région Bruxelles-Capitale
RW	Région Wallonne
SEGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communautés française et germanophone de Belgique
SPFB	Service public francophone bruxellois
UFAPEC	Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VRAS	Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

INTRODUCTION

Différents développements se sont produits dans le courant des dernières décennies, entraînant un renouvellement du « besoin » en matière d'éducation sexuelle, affective et relationnelle.¹ Encore, la question des droits sexuels se faisant d'actualité avec les dénonciations récentes de violences sexuelles ou de manifestations sexistes dans les espaces du quotidien, au sens où ces droits, bien que n'existant pas (encore) sous un cadre juridique officiel, sont invoqués, au même titre que les droits reproductifs² comme étant à protéger

¹ Mentionnons la mondialisation et la migration de groupes de population venant de différents horizons culturels et religieux, l'essor fulgurant des nouveaux médias à commencer par l'Internet dont les réseaux sociaux et la téléphonie mobile, la pornographie et l'hypersexualisation de l'espace public, les préoccupations croissantes concernant les abus sexuels perpétrés sur des enfants et des adolescents, particulièrement les filles et les femmes, les inégalités entre les femmes et les hommes (emploi, rôles sociaux, accès à la politique, parentalité, partage des tâches, etc.), les différentes formes de sexisme et les stéréotypes genrés associés ainsi que le changement d'attitude envers la sexualité et les comportements sexuels des jeunes. Source : Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

² Les droits sexuels ne sont pas consacrés juridiquement au niveau international dans des conventions ou des traités et ne constituent pas à proprement parler une catégorie normative qui s'imposerait « de droit », mais sont le résultat d'un processus déductif des organisations de la société civile et des agences de l'ONU à partir des engagements internationaux existants. Ainsi, pour l'OMS, les droits sexuels font corps avec les droits humains déjà reconnus par les législations nationales et les instruments internationaux bénéficiant d'un large consensus. Ils incluent le droit de jouir du meilleur état de santé sexuelle possible grâce notamment à l'accès à des services médicaux spécialisés en matière de santé sexuelle et reproductive ; le droit de demander, d'obtenir et de transmettre des informations ayant trait à la sexualité ; le droit à une éducation sexuelle ; le droit au respect de son intégrité physique ; le droit au choix de sa/son partenaire ; le

et à « faire connaître » aux hommes comme aux femmes. Dans cette continuité, des stratégies ciblées auprès des enfants et des jeunes sont mises en place, particulièrement par et dans les milieux scolaires, allant dans le sens d'une pleine appropriation des questionnements, des besoins et des désirs de la « génération de demain » concernant leur vie relationnelle, affective et sexuelle (VRAS). Parce que dès le plus jeune âge, la sexualité fait partie du rapport au monde, et à soi-même. Par ailleurs, la mésinformation ou la désinformation en matière de sexualité autant chez les plus jeunes que les adolescents est à l'heure actuelle patente.

Plus près de chez nous en Belgique, pas plus tard que le 25 novembre, il était possible de lire dans la presse que « *la généralisation des cours d'Éducation à la Vie relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) n'est toujours pas une réalité, malgré l'obligation qui en a été donnée en 2012* »³. Inscrite dans les « missions enseignement » de l'école depuis cette période, elle a connu une nouvelle mise en lumière en 2013, notamment grâce à la publication d'une circulaire. Mais les textes légaux n'étant pas de nature contraignante sont peu prescriptifs et

droit de décider d'avoir une vie sexuelle active ou non ; le droit à des relations sexuelles consensuelles ; le droit à un mariage consensuel ; le droit de décider d'avoir ou de ne pas avoir des enfants, au moment de son choix ; le droit d'avoir une vie sexuelle satisfaisante, agréable et sans risque. Source : Rabier, Serge. 2017. « Droits sexuels : le chaînon manquant dans l'agenda du développement ? », in *The Conversation*, le 10 mai 2017, [En ligne], <https://theconversation.com/droits-sexuels-le-chainon-manquant-dans-lagenda-du-developpement-76821>, (dernière consultation le 15 octobre 2017)

³ RTBF avec agences. « Manifestation contre les violences faites aux femmes : quelque 2.000 personnes dans les rues de Bruxelles », RTBF info, le 2 novembre 2017, [En ligne], <https://www.rtbf.be/info/societe/detail-manifestation-contre-les-violences-faites-aux-femmes-plus-de-1-000-personnes-dans-les-rues-de-bruxelles?id=9772650>, (dernière consultation le 26 novembre 2017)

les différences en termes d'investissement (humain et matériel) demeurent importantes d'un établissement à l'autre, d'un niveau scolaire à l'autre, d'une année à l'autre. Couplé à ce contexte, il y a encore une certaine frilosité quant à l'organisation de l'EVRAS dès la maternelle et le niveau primaire, ce qui entraîne un sérieux décalage entre les niveaux scolaires.

Dans cette première section, nous situons l'objet d'étude en proposant quelques éléments de contextualisation : des jalons historiques de l'éducation sexuelle comme concept et approche des mœurs et de la santé sexuelles à la mise en place de l'EVRAS via des outils législatifs en passant par les spécificités propres au public des enfants. Puis, nous enchaînons par l'exposition des enjeux et des éléments de réflexion que nous avons recueillis auprès d'une dizaine d'intervenant.e.s du milieu concernant le contenu et la matière dispensés, le cadre et le contenant, ainsi que les interactions entre les acteurs.trices de l'EVRAS et la communauté scolaire. En guise de troisième et dernier chapitre, nous dévoilons quelques échos du terrain au regard des pratiques d'animation en EVRAS au sein des écoles primaires, avant de formuler quelques recommandations et de conclure.

CHAPITRE I –
L'EVRAS
AUPRÈS DES ENFANTS :
STRATÉGIES
MÉTHODOLOGIQUES
DE L'ÉTUDE,
MISE EN CONTEXTE ET
APPORTS THÉORIQUES

1. 1. L'Éducation à la Vie Relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) auprès des enfants, l'enjeu de la « citoyenneté sexuelle » du 21^e siècle?

Si l'EVRAS s'inscrit dans une perspective globale de santé et de citoyenneté, elle cherche intrinsèquement à donner à chaque personne qu'elle soit enfant, jeune, adulte, les mêmes chances en ce qui concerne sa vie affective et sexuelle. À ce titre, la santé sexuelle⁴ est reconnue comme une composante globale par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et l'éducation est un des moyens de favoriser cette dite santé sexuelle dans toutes ses dimensions.

C'est ainsi qu'à la suite de discussions au sein du CERE, nous avons circonscrit la problématique dont nous traiterons dans les prochaines pages. Au printemps dernier, une analyse⁵ proposée par la déléguée du Centre relevait quelques pistes

⁴ D'abord, à la Conférence des Nations Unies sur la Population et le Développement (CIPD) de 1994, la santé sexuelle est définie comme « la santé en matière de sexualité qui vise à améliorer la qualité de la vie et des relations interpersonnelles, et non à se borner à dispenser conseils et soins relatifs à la procréation et aux maladies sexuellement transmissibles » (Programme d'action de la CIPD, paragraphe 7.2). Puis, des ajustements ont été apportés et l'OMS en parle comme suit: « la santé sexuelle est un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence. Source : OMS. 2017. « Santé sexuelle », Rubrique Thème de santé, [En ligne], http://www.who.int/topics/sexual_health/fr/, (dernière consultation le 9 novembre 2017)

⁵ Faniel, Annick. 2017. « Réflexions sur l'éducation sexuelle et reproductive en fonction du développement et des besoins de l'enfant », Analyse, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), [En ligne], http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/3_reflexions_sur_l_education_sexuelle.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

de réflexion concernant l'EVRAS auprès des enfants et ses spécificités tout en soulignant les bienfaits de cette dernière sur l'épanouissement et l'émancipation des filles et des garçons. Couplé à cette réflexion interne, divers *momentum* dans l'actualité belge et plus largement, internationale, nous ont interpellées dont la question du consentement, des violences sexuelles, des stéréotypes genrés, des droits des femmes à décider librement de leur corps (naissance et maternité)⁶. Sachant que ces discussions avaient davantage lieu dans les milieux jeunesse adolescents de niveau scolaire secondaire, nous avons voulu aller voir du côté des enfants d'âge scolaire maternel et primaire. C'est en constatant l'existence d'un certain décalage entre les recommandations promulguées par le décret et la circulaire de 2012 (nous y reviendrons plus loin) concernant les enfants de niveau scolaire primaire, et les cadres de références proposés entre autres par l'OMS et l'UNESCO, que nous avons pu délimiter notre objet de recherche. Pour ce pan de la population, aucune obligation relative au contenu n'est spécifiée, ni même concernant la durée des animations, leur fréquence, ou la manière de dispenser l'enseignement. C'est dire que chaque école est tenue de faire de l'EVRAS, mais également libre de le faire à sa manière. Alors, comment cet écart entre la théorie et la pratique se manifeste-t-il sur le terrain? Quels sont les enjeux du moment qui caractérisent la mise en place d'une EVRAS dédiée aux enfants?

⁶ Nous pensons entre autres aux dénonciations récentes des violences sexuelles après l'affaire Weinstein, à la notion de consentement et ses modes de conceptualisation dans un contexte où le patriarcat est de plus en plus dénoncé, accusé, de la mise en danger du droit à l'avortement dans certains pays européens, d'un retour d'un certain conservatisme moral et religieux avec les interventions en « EVRAS » du groupe « Croissance » dans certaines écoles, parmi d'autres phénomènes d'actualité.

1.2. L'objet et les objectifs de l'étude

Les façons de faire de l'EVRAS sur le terrain, de l'appréhender, d'en saisir ses aspects globaux et spécifiques, influencent le parcours des différentes personnes qui sont concernées à un stade ou l'autre de son élaboration, sa mise en œuvre, sa recherche de concertation et de compromis, son suivi et son évaluation. Les enfants sont à la fois témoins et acteurs.trices de leur rapport à l'éducation et au monde, dans une collectivité, une société, une culture en mouvement où, finalement, les mœurs affectives et sexuelles évoluent, se transforment, se complexifient. Accompagner l'enfant dans la définition de son identité sexuée, son autodétermination et son émancipation, est plus que jamais crucial pour qu'en parallèle, se construise une citoyenneté active dans un monde bouleversé et instable. Et l'école constitue un des lieux des plus pertinents pour répondre à ce défi contemporain. Ainsi, l'objet de notre étude portera sur les enjeux et les perspectives spécifiques à l'EVRAS dispensée auprès des enfants. Quel portrait général est-il possible de dresser en matière de cadre de référence, d'acteurs.trices et de projets concernant l'EVRAS auprès de l'enfance en Belgique Francophone, plus spécifiquement dans la Région de Bruxelles-Capitale (RBC)⁷? Puis, au regard de la population cible, soit les enfants de niveau maternel jusqu'à la 6^e année du primaire, nous déclinons en deux objectifs spécifiques l'opérationnalisation de l'étude :

⁷ Au départ de l'idéation de l'étude, nous avons visé la Région Wallonne et la Région de Bruxelles Capitale comme territoire d'étude. Toutefois, en établissant les balises de notre questionnement, de la collecte de données et du calendrier de recherche, nous avons dû mettre de côté l'idée d'étudier la Région Wallonne (RW), car nos ressources matérielles et de temps se sont révélées insuffisantes. Il n'en demeure pas moins que la RW constitue un territoire fort pertinent pour une future recherche concernant l'EVRAS auprès des enfants.

- Poser les enjeux généraux de l'EVRAS auprès des enfants en matière de contenus (informations, sujets, etc.), de contenants (méthodes, animations, espaces, etc.), d'acteurs.trices (qui et comment organiser, former et animer), de forces (atouts, impacts, etc.) et de faiblesses (contraintes, tabous, freins, etc.), d'interactions avec la communauté sociétale et scolaire;
- Identifier les perspectives de développement de l'EVRAS auprès des enfants par la présentation d'éléments-clés propres aux initiatives (choix de trois) mises en place à l'heure actuelle.

1.3. Les outils de récolte de données et la démarche qualitative

Réalisée sur une période de trois mois, l'étude 2017 du CERE est qualitative. Partant d'entretiens individuels semi-dirigés⁸, nous avons récolté les discours, les réflexions et les pratiques d'une pluralité d'acteurs et d'actrices concernés par une pensée réflexive et pratique entourant l'EVRAS, de sa conceptualisation à sa mise en place, son animation, ses ajustements et son évaluation. Ce type de récolte des données nous donne la possibilité de nous centrer sur l'individu et d'appréhender la complexité de sa pratique, de sa réflexion, des aspects associés à son vécu de « praticien.ne réflexif ». Il s'agit d'une technique menée à partir d'un guide souple comportant des questions fermées et ouvertes, centrées autour de l'objet principal de l'étude qui permettent aux répondant.e.s

⁸ La durée varie entre 45 minutes et une heure trente, l'approche est intensive et la structuration minimale.

d'expliquer leur propre expérience⁹. Nous optons pour un échantillonnage de personnes-ressources identifiées au vu de leur fonction, leur organisation et leur profil. Près d'une quinzaine de personnes ont ainsi été rencontrées entre septembre et novembre 2017 (Voir annexe 1)¹⁰. En annexe 2, nous fournissons le guide d'entretien que nous avons utilisé pour la collecte de données. En outre, la recension des écrits concernant notre objet d'étude a permis d'alimenter la démarche de recherche. Plusieurs types de documents ont été mis à profit : des documents gouvernementaux (décret, circulaire, étude), des ouvrages scientifiques, des recherches produites par des asbl ou ONG, des cadres de référence internationaux (OMS et UNESCO), des articles scientifiques issus des sciences sociales, des études de genre et sexualité, sur la famille, l'éducation et l'enfance, entre autres écrits.

Concernant la démarche d'analyse de type qualitative, elle s'attache à comprendre et proposer des explications sur la production et la réalisation d'activités en EVRAS auprès d'un public dont les dynamiques sont singulières. Notre matériel principal est le discours et fait l'objet d'un examen à partir d'une grille d'analyse au travers de laquelle nous repérons de façon systématique des termes sémantiques, des saturations, des convergences, des divergences¹¹. Enfin, la présente étude

⁹ Fèvre, Véronique, Gumuchian, Hervé et Claude Marois. 2000. *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement*. Éditions Economica, Les presses de L'Université de Montréal, Paris. 425 p.

¹⁰ Toutes les personnes interrogées ont accepté de participer volontairement à l'étude tout en donnant leur consentement à l'utilisation de leurs propos dans ce même cadre.

¹¹ Nous avons tenu compte de l'avis de Paillé et Mucchielli qui indiquent que très souvent, en analyse thématique, comme en analyse qualitative en général, la signifiante d'une donnée n'est pas tant une question de nombre que de statuts de l'information. Source : Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2e édition,

n'a aucune prétention à l'exhaustivité puisqu'elle n'a pas disposé des ressources nécessaires à l'étude de l'ensemble des réalités propres à l'EVRAS dans les établissements scolaires d'enseignement fondamental de la RBC.

1.4. Les prémisses de l'éducation à la sexualité chez les enfants

Dans le sillage de la dissociation entre reproduction et sexualité via le développement et la mise en marché de modes de contraception, ce qui est appelé EVRAS en Belgique est longtemps demeuré un cadre de transmission basé sur des connaissances issues des sphères médicales et biologiques, dont la reproduction et son maintien en santé étaient le cœur¹². Au tournant des années 1970, caractérisées par une forme de « révolution sexuelle », de l'émancipation des femmes sur divers plans de leur vie et la perte importante du caractère tabou associé au sexe, c'est aussi l'émergence de l'enfant telle une personne à part entière et de l'adolescence telle une phase de vie intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte¹³. Concernant l'enfant, il est maintenant admis qu'il a des compétences et des besoins spécifiques, notamment pour son expression de la proximité, de la sensualité et de la curiosité (par rapport à son corps); en ce sens, le potentiel de l'enfant doit être encouragé, informé et questionné de manière adéquate, en cohérence avec

Paris: Armand Collin, 315 p., pp. 189.

¹² Amerijckx Gaëlle, Moreau, Nathalie et Isabelle Godin. 2015. « 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, Service d'Information Promotion Éducation Santé, ESP-ULB, Bruxelles, [En ligne], http://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=182&cf_id=24, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

¹³ *Ibid.*

des valeurs respectueuses de son éthique. Les travaux de Bozon et Leridon¹⁴ montrent à quel point les comportements affectifs et psychosexuels sont fortement imprégnés des contextes de leur production (rapport social entre les sexes, place du religieux et des traditions, interactions espace privé/public, etc.), des parcours et récits de vie des individus, des caractéristiques identitaires construites socialement, et non relevant uniquement d'une biologie déterministe ou essentialisante¹⁵. L'EVRAS étant une matière en évolution explicitement inscrite dans le cadre et le contexte dans lequel elle se déploie, la connaissance des différents apports scientifiques, idéologiques, historiques et culturels qui l'ont façonnée et continueront de le faire, reflètent la diversité des sphères, des questions et des enjeux qu'elle peut faire ressortir.

D'un autre côté, le décodage des argumentaires en défaveur de l'EVRAS¹⁶ a montré l'enjeu doublement sociétal et politique que peut recouvrir la question de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Des enjeux de pouvoir liés aux rapports sociaux sont au cœur de la réflexion et de la pratique. Partant de travaux de la

¹⁴ En lien avec le propos, le postulat de départ de Michel Bozon est le suivant : « La sexualité n'est pas donnée. Actes, relations et significations sexuelles sont le fruit d'une construction et de transformations sociales : c'est le non sexuel qui donne son sens au sexuel ». Source : Bozon, Michel et Henri, Leridon. 1993. « Les constructions sociales de la sexualité ». In *Population*, 48^e année, n°5. Bozon, M. et Leridon, H. (eds), *Sexualité et sciences sociales : les apports d'une enquête*. pp.1173-1196, [En ligne], http://www.persee.fr/docAsPDF/pop_0032-4663_1993_num_48_5_4095.pdf, (dernière consultation le 11 novembre 2017)

¹⁵ Il faut voir dans leurs écrits un appel à la construction d'un processus de resocialisation et de repolitisation des paradigmes entourant les questions socio-sexuelles de la vie affective et relationnelle, autant « privée que publique ». Source : *Ibid.*

¹⁶ Desaulniers, Marie-Paule. 2001. *L'éducation sexuelle. Fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal : Éditions nouvelles.

chercheuse féministe Kathleen Boucher¹⁷, les auteurs Martinez et Phillips¹⁸ ont mis en lumière les quatre facteurs de pouvoir suivants comme structurant ce rapport de force : l'âgisme, qui disqualifie la parole des jeunes du fait de leur âge; le naturalisme, qui se centre exclusivement sur le sexe biologique; l'essentialisme, qui renvoie à la suprématie de l'individualisme; l'hétérosexisme, qui correspond à une « discrimination fondée sur l'orientation sexuelle »; et l'ethnocentrisme¹⁹.

Contrairement à la doxa dominante qui instrumentalise une supposée séparation entre la sphère du privé et celle du public²⁰, la sexualité, la vie affective et relationnelle se présente comme le lieu même de leur articulation, puisque précisément au lieu

¹⁷ Boucher, Kathleen. 2003. Faites la prévention, mais pas l'amour : Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158. [En ligne], <https://www.erudit.org/en/journals/rf/2003-v16-n1-rf595/007345ar.pdf>, (dernière consultation le 5 octobre 2017)

¹⁸ Martinez, Andrea et Karen Phillips. 2009. La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa, in *Canadian Journal of Education* n°31(1) pp.60-86.

¹⁹ En complément, il apparaît que de nombreuses disciplines ou champs de réflexion en sciences humaines et sociales ont contribué, au travers de leurs propres paradigmes et systèmes de valeurs, à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Par exemple, les travaux de Wafo et Berger ont mis en avant l'apport majeur de la biologie, de la psychologie, de la sociologie ainsi que du droit. Source : Wafo, François et Dominique, Berger. 2014. « Modèle théorique d'intervention en éducation à la sexualité : une approche globale ». Actes du 4^e Colloque international d'UNIRÉS. « Éducation à la santé et complexité : Recherche, formation, pratiques », Paris, MGE, pp.63-79.

²⁰ Dans la circulaire n°4550, la vie relationnelle, affective et sexuelle est au cœur de l'existence tant individuelle que collective et sociétale. Elle s'inscrit dans la sphère privée (la famille, les relations amicales puis amoureuses, le couple, les pairs, etc.), la sphère sociale et celle publique (la culture d'appartenance, l'école, les activités de loisir, les médias, la santé reproductive et sexuelle, les politiques publiques relatives aux droits des femmes à disposer librement de leur corps, etc.).

de la considérer comme une affaire privée, l'État, les autorités religieuses et les autres institutions sociales ont toujours régulé la sexualité et son expression, prescrivant certaines formes de comportements et de relations, et d'un autre côté, en interdisant d'autres²¹. Pour revenir à ce que Boucher soulignait, ces trois « zones » de la vie qui s'entrecroisent deviennent un espace où des enjeux, des rapports de pouvoir et de domination ont cours, particulièrement en ce qui concerne le corps et « les choix fondamentaux de vie ». Ainsi, une approche globale de l'EVRAS, fondée entre autres sur la compréhension de la sexualité en tant que potentiel humain, aiderait les enfants à développer des aptitudes essentielles qui leur permettraient de déterminer eux-mêmes leur sexualité, leurs relations, leurs limites et leur rapport au corps et à la rationalité – les leurs et ceux des autres – pendant les différentes étapes de leur développement. C'est l'expression de leur identité et de leur citoyenneté qui en serait largement influencée.

1.4.1. Définition, objectifs, décret et protocole : retour sur la mise en place de l'EVRAS en Belgique francophone

Petit retour sur la « généralisation de l'EVRAS » en Belgique francophone. C'est en juin 2012 que « *plusieurs organisations qui militaient pour une réelle considération de la part du pouvoir des enjeux liés à l'intégration de l'EVRAS dans les missions de l'enseignement ont pu récolter les fruits de leurs*

²¹ Bloc, Fabienne et Valérie Piette. 2016. « Jouissez sans entraves. Sexualité, liberté et citoyenneté », Entrevue radio, émission *Libres Ensemble*, Centre d'action Laïque, le 27 août 2016. [En ligne], <https://www.laicite.be/auteur/fabienne-bloc/>, (dernière consultation le 16 octobre 2017)

efforts. C'est en quelque sorte une des lignes d'arrivée^{22 23}», révèle fièrement Michelle Keyaert, formatrice en EVRAS. Ainsi, le décret²⁴ « Missions de l'enseignement » a été modifié en vue d'intégrer l'EVRAS dans les missions de l'école, dont la prise d'initiative en la matière est devenue obligatoire, mais propre et libre à chaque établissement dans sa façon de la mener. Puis, en juin 2013, un accord de coopération a été conclu entre la Wallonie, la FWB et la Commission communautaire française (Cocof) afin de « créer les synergies nécessaires à la mise en

²² Citation extraite d'un entretien exploratoire avec la formatrice en EVRAS, Michelle Keyaert. Entretien réalisé le 25 septembre 2017 au bureau du CERE.

²³ À titre d'exemple, une des prémisses de la généralisation de l'EVRAS : En 2003, un état des lieux concernant les animations dans le domaine avait été réalisé : il faisait état de fortes disparités entre les niveaux d'enseignement fondamental et secondaire, l'enseignement général, technique et professionnel. Dès lors, entre 2004 et 2012, différents appels à projet ont été lancés afin d'augmenter le nombre d'animations EVRAS en milieu scolaire, principalement celui du secondaire. Source : Mercier, Michel. 2003. « Animations à la vie affective et sexuelle à l'école : propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies : rapport de l'équipe interuniversitaire », Bruxelles, Ministère de la Communauté française. [En ligne], <https://researchportal.unamur.be/fr/publications/animations-à-la-vie-affective-et-sexuelle-à-l'école-propositions-d>, (dernière consultation le 14 novembre 2017)

²⁴ Le décret au Moniteur belge : Modification du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, introduisant l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans le panel des dispositifs visant à atteindre ses objectifs généraux. Datant du 24 juillet 1997 et modifié par le décret du 12 juillet 2012 via l'Article 8, 9°, p. 24653. « La Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement (...) éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école ». Voir la publication au Moniteur belge via Etaamb http://www.etaamb.be/fr/decret-du-12-juillet-2012_n2012029352.html

œuvre rapide d'une généralisation des modules d'animation à la VRAS à l'ensemble des élèves de la Communauté française²⁵ ». Cette modification a été suivie par l'envoi d'une circulaire²⁶ à tous les établissements scolaires en FWB en vue d'appliquer les nouvelles dispositions. Elle avait aussi pour but de rappeler l'obligation d'organiser des heures en EVRAS dans les écoles et d'explicitier les balises nécessaires à l'encadrement des associations extérieures à l'école appelées à dispenser lesdites activités. Un référentiel commun en matière d'EVRAS a ainsi vu le jour (voir note de bas de page)²⁷.

Bien que les enfants de niveau primaire soient explicitement visés, un tel référentiel a permis de jeter des bases collectives, mais il a effacé à la fois les particularités liées à l'organisation

²⁵ Communiqué de presse – « Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire », [En ligne], <http://gouvernement.cfwb.be/protocole-d-accord-entre-la-communaut-fran-aise-la-r-gion-wallonne-et-la-comission-communautaire-fran-aise-de-la-r-gion>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

²⁶ La circulaire n° 4550 : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) du 10 septembre 2013 a pour objectifs de proposer des points de repères, d'ouvrir des pistes, pour aider à dynamiser, encourager, soutenir, outiller l'ensemble des acteurs qui interviennent au sein de l'école. Elle est par essence non contraignante et cherche à outiller dans le contexte spécifique de l'école concernée, en suivant sa liberté académique propre. Pour consulter ladite circulaire, [En ligne], http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38790_000.pdf, (dernière consultation le 5 octobre 2017).

²⁷ « L'EVRAS est un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur VRAS et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique. Source : Référentiel commun issu du Protocole de coopération et d'accord, [En ligne], <https://www.clps-bw.be/vie-affective-et-sexuelle/les-points-dappui-aux-ecoles/protocole-daccord-evras>, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

et la réalisation de ses missions auprès des enfants. C'est un référentiel qui encourage l'égalité de traitement des élèves et permet d'améliorer la cohérence et le travail intersectoriel des actions sur le terrain, principalement pour les écoles secondaires²⁸. Néanmoins, aucune mention de mesures politiques et matérielles permettant le rééquilibrage n'était évoquée entre les niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) dont le principal bénéficiaire demeure à ce jour l'école secondaire, avec la majorité des animations se situant en deuxième, troisième et quatrième secondaire²⁹. L'EVRAS continue de se déployer sous forme d'initiatives, non systématiques, sous l'impulsion des établissements scolaires, laissant à chacun la liberté de définir les moyens qu'il souhaite activer ainsi que l'ampleur des actions qui seront initiées. Si cela permet une certaine souplesse dans la façon de la mettre en œuvre, l'absence d'objectifs communs clairement identifiés, adaptés au stade d'apprentissages de l'enfant, couplée à l'absence d'une méthodologie commune, ne favorise pas une implémentation équilibrée, transversale, pérenne et éthique de l'EVRAS. C'est le cas en FWB où différents modèles d'action, d'animation et d'enseignement coexistent. Malgré la richesse en termes de diversité d'outils et d'approches pédagogiques que revêt cette pluralité, il n'en demeure pas moins que ce morcellement entraîne une appropriation des objectifs et des thématiques fort inégale, voire parfois problématique.

²⁸ Mentionnons également que la ministre de la Santé en FWB, Fadila Lanaan, a créé à l'époque dix points d'appui « EVRAS » au sein des CLPS pour faciliter les partenariats entre les écoles secondaires et les acteurs associatifs. Les points d'appui réalisent un état des lieux périodique des ressources EVRAS et des besoins des écoles secondaires. Ils mettent à disposition des acteurs locaux et des écoles les outils pédagogiques et méthodologiques.

²⁹ Voir les données produites par la plateforme EVRAS, soit « un monitoring des actions EVRAS en chiffres », dont le cadastre EVRAS 2016. Source : Plateforme EVRAS, [En ligne], <https://www.evras.be/donnees/>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

1.4.2. L'école et l'éducation : les clés de l'être, du savoir et de l'action propre à la vie relationnelle, affective et sexuelle

Pourquoi l'école devrait-elle jouer un rôle important en matière d'EVRAS? Elle est d'abord et avant tout un espace et un temps important dans la vie des enfants et des jeunes. Il est reconnu³⁰ que l'éducation sexuelle doit s'inscrire dans l'éducation³¹ au sens large et influencer sur le développement de la personnalité de l'enfant. Par son caractère anticipatif, elle peut contribuer à prévenir les effets potentiellement négatifs de la VRAS, et à améliorer la qualité de vie, la santé, l'épanouissement et le bien-être, et plus largement, le vivre-ensemble, l'égalité entre les femmes et les hommes et la citoyenneté. Qui plus est, les démarches éducatives allant dans ce sens doivent être initiées dès le début de la scolarité puisqu'elles constituent une base indispensable pour construire l'identité citoyenne de l'enfant et pour aborder ultérieurement, avec les outils légitimes, les réalités vécues à l'adolescence. Par conséquent, elle répond et se positionne comme un processus global, une démarche éducative diversifiée, adaptée au contexte spécifique de chaque école et s'inscrivant tout au long de la scolarité. Il demeure toutefois évident, et cette réalité a été renforcée au regard de l'actualité récente, que la démarche d'EVRAS en

³⁰ Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

³¹ Les fondements de l'EVRAS cités dans la circulaire n°4550 : « L'EVRAS se fonde sur le respect de soi et des autres, sur la tolérance, sur l'accueil des différences comme source d'enrichissement, sur l'ouverture à l'altérité et sur la construction du bien-être identitaire. Elle contribue à l'épanouissement personnel, au développement de relations de qualité et à l'apprentissage du vivre-ensemble. Elle participe au développement de l'esprit critique des élèves afin de les aider à devenir des citoyens responsables. »

milieu scolaire rencontre souvent des résistances, motivées le plus souvent par des peurs et des préjugés, des préceptes culturels et religieux contraignants, et différentes formes de tabous ou de discriminations.

Un prisme d'analyse de l'EVRAS qui ressort autant dans la littérature que dans le discours de certains acteurs.trices est celui de la promotion de la santé comme « porte d'entrée » la plus pertinente pour adresser la VRAS comme un tout, interdépendant, et dont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire sont construits en réponse aux déterminants sociaux de la santé³². Il existe un lien réel entre santé et apprentissages, l'école étant l'un de ces espaces de socialisation et de pratique de la citoyenneté dont la sécurité et le contexte d'encadrement permettent de veiller et d'accompagner les enfants dans l'adoption de comportements et d'attitudes bienveillants envers eux-mêmes et les autres, des réflexions et des pratiques conscientes des enjeux de société et ainsi préserver et nourrir leur plein épanouissement³³.

³² Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. (INPES) 2013. « Dossier Santé sexuelle : à quels professionnels s'adresser ? La Santé en action », in *Prévention/Promotion/Éducation* n°423, pp.10-49. [En ligne], <http://www.inpes.sante.fr/SLH/articles/index.asp>, (dernière consultation le 6 novembre 2017)

³³ « Santé et éducation sont donc étroitement liées et constituent ensemble le socle sur lequel peut s'appuyer une dynamique de la réussite : l'éducation contribue au maintien de la santé – affective, relationnelle et sexuelle – et la santé procure les conditions nécessaires aux apprentissages. » Source : UNESCO. 2010. « Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle. Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé. Volume 1 : le bien fondé de l'éducation sexuelle ». Paris : UNESCO, ONUsida, UNFPA, UNICEF, WHO. [En ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281f.pdf>, (dernière consultation le 5 novembre 2017)

Les sources d'éducation informelle de l'EVRAS

En grandissant, les enfants et les jeunes utilisent une diversité de sources d'apprentissages, de connaissances et de modes de transmission de ces dernières³⁴. Si l'école constitue le lieu privilégié pour la transmission de cette alliance entre savoir-être et savoir faire issus de la vie relationnelle, affective et sexuelle, l'éducation se fait également de manière informelle au travers, entre autres, de la famille, des ami.e.s et des médias. Ces vecteurs sont souvent cités par les jeunes comme étant des sources d'informations et de références en termes d'expériences auxquelles ils font appel³⁵. Côté famille, autant des parents peuvent parler de sexualité avec leurs enfants de façon décomplexée, autant certains parents et enfants peuvent se sentir mal à l'aise d'évoquer des sujets reliés à l'affectif et au psychosexuel en famille. Pour Catherine Vanesse de la FLCPF³⁶, « chez les parents, il y a aussi des seuils de connaissances qui vont de 0 à 100. Comme savoir nommer les parties du corps par exemple. Les enfants souvent ne comprennent plus rien, entre les mots imagés et les mots explicites, réels, à l'école, ils peuvent apprendre à distinguer toutes ces catégories sémantiques ».

Le rôle non négligeable de la famille et de l'entourage proche (parfois ce dernier est priorisé sur les parents, car interdit d'en

³⁴ Collet, Isabelle. 2016. « Faire vivre la mixité à l'école, un enjeu pour l'égalité filles garçons », in *Silence*, no. 450, p. 11-13, [En ligne], <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:89026>, (dernière consultation le 22 octobre 2017)

³⁵ Maszowez, Xénia. 2014. « EVRAS : des volontés exprimées à la réalité de terrain », in *Chronique Féministe*, Dossier L'éternel combat : droits sexuels et reproductifs des femmes, Juillet/Décembre 2014, n°114, Université des Femmes.

³⁶ Propos tirés d'un entretien réalisé le 2 novembre 2017 avec Catherine Vanesse, responsable « Pôle activités – promotion de la santé » à la Fédération Laïque des Centres de Planning Familial (FLCPF).

parler avec eux et « autorisé » de discuter avec la tante, le cousin, etc.) comme source d'information dans la transmission, la discussion et la rétroaction concernant le vécu affectif, relationnel et sexuel des enfants, doit se tailler une certaine place dans l'abord de l'EVRAS par l'école. Or, dans le contexte actuel où est davantage prégnante la mobilité de tout type d'information « sans vérification en amont » (« fact checking »), la famille peine à disposer elle-même des connaissances et des compétences pour le faire dans les meilleures conditions, soit libres de préjugés (sexistes, religieux, politiques, moraux, etc.) et cohérentes avec les « évolutions » récentes de la société. Bien que la transparence vis-à-vis des parents soit au cœur du projet EVRAS, les écoles doivent s'accorder une légitimité certaine quant à la façon de mener leur projet, la situation s'avérant fort inégale pour le moment. Ce pourquoi il est de mise qu'elle soit « indépendante » des idéaux moraux proposés par les parents³⁷.

En outre, un autre acteur informel, et non le moindre, à intégrer dans la construction d'une EVRAS éthique et en phase avec son époque, est celui des médias, à commencer par Internet, et son accès illimité via des téléphones intelligents, la télévision, en passant par la publicité, les institutions médiatiques sans oublier les réseaux sociaux. Avec l'accélération de la circulation de l'information, de son accès, sa production et sa consommation, il y a à la fois une diffusion de contenus qui sont dénaturés, incohérents, stigmatisants, irréalistes, fort stéréotypés, humiliants, mais aussi des informations pertinentes et documentées. Par conséquent, il en résulte un nouvel argument en faveur de l'éducation sexuelle : la nécessité de réagir et de corriger les informations et images erronées véhiculées par les médias.

³⁷ Ce processus est complémentaire à la responsabilité des parents et de l'entourage adulte des enfants et des jeunes en matière d'éducation et ne s'y substitue pas.

1.5. L'enfance et l'EVRAS

La notion d'enfance renvoie à des réalités hétérogènes, liées entre autres à des processus corporels, biologiques (ex. la puberté, taille et poids, etc.) et légaux (la définition des seuils de majorité : civile, pénale, sexuelle, etc.). Bien sûr, ces processus sont indissociables de l'évolution des principales institutions de socialisation des individus, en particulier la famille, les médias et l'école. Ainsi, la notion d'enfance³⁸ – comme la notion de jeunesse – est liée à la constitution d'autres notions d'ordre juridique, culturel, historique, psychologique et social³⁹. D'ailleurs, en ce qui a trait à l'EVRAS, il est fort approprié de sortir d'une vision liée à la position hégémonique de la psychologie sur l'étude des enfants, car elle est en soi très partielle et représente une forme de catégorisation très rigide. Pour la sociologue Martine Court, occulter l'influence des conditions matérielles et sociales dans lesquelles les enfants grandissent empêcherait une pleine compréhension des mécanismes de construction des individus, et laisserait

³⁸ Rappelons que le Droit de l'Enfant a été inscrit dans la convention relative aux Droits de l'Homme des Nations Unies qui en reconnaît l'existence en tant qu'être possédant des droits propres. Notamment, le droit de l'enfant à l'information a été reconnu par la Convention onusienne des droits de l'enfant, rédigée en 1989 et ratifiée par la grande majorité des Etats. En vertu de l'Article 13 de cette convention, l'enfant a le droit de s'exprimer librement, de chercher, recevoir et communiquer des informations et idées de toutes sortes. En vertu de l'article 19, les États ont l'obligation de fournir aux enfants les mesures éducatives pour les protéger, notamment contre les abus sexuels. Source : Convention relative aux droits de l'enfant, 1990. Adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49, [En ligne], <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, (dernière consultation le 2 novembre 2017)

³⁹ Bérard, Jean et Nicolas Sallée. 2016. « Jeunesse et sexualité », In Rennes, Juliette, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*, éditions La Découverte, Hors Collection Sciences humaines, 752 pages, pp.350-358

impensées certaines réalités politiques cruciales, telles que les inégalités auxquelles les enfants sont confrontés, quelles ressources (internes et externes) possèdent-ils pour exercer pleinement leurs droits, à quel réseau ont-ils accès, pour ne nommer que ces enjeux⁴⁰. Nous proposons donc de définir l'enfance sous le prisme de l'hétérogénéité des expériences « enfantines », caractérisées par une diversité de constructions éducatives (quel type d'éducation? et comment est-elle reçue par l'enfant?), de cultures et d'environnements pluriels, qui s'hybrident avec des caractéristiques liées au développement psychosocial, sexuel et physique de la fille et du garçon.

1.5.1. Le développement psychosexuel, affectif et relationnel des enfants

Pour cette étude, nous avons à dessein opté pour une approche holistique de l'éducation à la VRAS dont le point de départ se situe dès la naissance⁴¹. Dès leur départ dans la vie, les enfants reçoivent des messages, en particulier de leurs parents, qui ont trait au corps et à l'intimité, aux relations

⁴⁰ Court, Martine. 2017. *Sociologie des enfants*. La Découverte, coll.« Repères », 128 p.

⁴¹ Dès la naissance, les bébés apprennent la valeur et le plaisir des contacts physiques, de l'affection et de l'intimité. Plus tard encore, ils apprennent à faire la différence entre féminin et masculin, familial et inconnu, respect et son contraire. Source : UNESCO. 2010. « Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle ». Déclaration du docteur Gunta Lazdane, conseillère régionale pour la santé sexuelle et génésique du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, in *Nouvelles recommandations européennes sur l'éducation sexuelle : selon les experts, l'éducation sexuelle devrait commencer dès la naissance*, Octobre 2010, [En ligne], <http://www.euro.who.int/fr/media-centre/sections/press-releases/2010/10/new-european-guidelines-on-sexuality-education-experts-say-sexuality-education-should-start-from-birth>, (dernière consultation le 22 novembre 2017)

aux autres, aux besoins et aux émotions, et donc, un certain caractère relatif à l'affectivité et la sexualité⁴².

En ce sens, l'éducation sexuelle doit être adaptée à l'âge. Il serait en fait plus correct de parler d'adéquation au développement, car les enfants ne se développent pas tous au même rythme⁴³. L'adéquation par rapport à l'âge explique pourquoi certains thèmes doivent être repris à des âges distincts et de manière progressivement plus détaillée. Néanmoins, cela ne doit pas empêcher de répondre à la question avec un minimum d'information en laissant la porte ouverte à la poursuite de la réponse lors d'un moment plus opportun.

Puis, au premier plan d'une « approche holistique de l'éducation sexuelle », les aspects cognitifs, émotionnels, sociaux, interactifs et physiques de la sexualité impliquent que les programmes respectent sept principes, dont le référentiel le plus utilisé a été proposé par l'OMS⁴⁴ (voir note pour connaître les sept principes).

⁴² Rollet-Echalier Catherine, Pelage Agnès, Paillet Anne, Brugeilles Carole, Brachet Sara et Olivia Samuel. 2014. « Préparer la naissance : une affaire de genre », in *Politiques sociales et familiales*, n° 116, 2014. pp. 5-14. [En ligne], http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2978, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

⁴³ Cette notion fait référence au développement progressif des intérêts, de ce qui est pertinent et des différents niveaux de détail requis aux divers âges et stades de développement. Source : UNESCO. « Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé. Volume 1 : le bien fondé de l'éducation sexuelle ». Paris : UNESCO, ONUside, UNFPA, UNICEF, WHO. [En ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281f.pdf>, (dernière consultation le 5 novembre 2017)

⁴⁴ Les sept principes : être adapté à l'âge – ou niveau de développement – des enfants et jeunes ; être centré sur les droits humains ; se référer au concept central de bien-être, comprenant la santé ; promouvoir l'égalité de et entre les sexes, l'auto-détermination et le respect de la différence ; débiter à la naissance ; contribuer à la promotion d'une société juste et humaine qui autonomise les individus et les communautés ; et être construit

Les enfants vivent une sexualité qui possède ses propres logiques devant être analysées au prisme de l'enfance. Même discours pour la sexualité des adultes qui donnent des significations hétéroclites à leurs expériences. Or, les parents peuvent avoir tendance à donner une signification sexuelle à un comportement sur la base de leurs propres expérimentations, et donc, à vouloir freiner ou retirer cette conduite chez leur enfant, comme en témoigne Madame Vanesse par cet exemple très courant dans les écoles primaires :

« Souvent on va stigmatiser l'enfant qui joue à touche pipi dans les toilettes. On va le punir. Toutes les peurs des adultes vont se reporter sur les enfants. Alors que pour lui c'est une façon d'attirer l'attention, d'être original, et non de harceler ou d'associer ce geste à quelque chose de sexuel. Les adultes arrivent avec leurs prismes d'adulte en disant que c'est un geste pervers, exhibitionniste »⁴⁵.

De là également l'importance de réaliser l'éducation sexuelle dans un contexte scolaire avec l'aide de personnes possédant les connaissances et les compétences adéquates. L'enfant pourra même à son tour, proposer une autre lecture d'un comportement à ses parents et contribuer à travailler les mentalités. En ce sens, attendre qu'ils soient arrivés à un « stade de maturité plus élevé » pour aborder ces aspects est un leurre : le respect de soi et de l'autre, c'est dès la naissance qu'il commence à se construire.

sur des fondements scientifiques. Source : Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

⁴⁵ Propos tirés d'un entretien avec Catherine Vanesse, responsable « Pôle activités – promotion de la santé » à la Fédération Laïque des Centre de Planning Familial (FLCPF).

1.5.2. La communication des besoins et des émotions

Savoir nommer un besoin, le distinguer d'un désir, savoir d'où il vient et qui il interpelle, manifester une satisfaction ou une émotion face à soi et face aux autres, entre autres termes, tels peuvent se manifester les premiers liens construits par l'enfant avec son environnement, physique (« naturel ») et humain. Les comportements, mobilisant davantage le corps que la parole⁴⁶, et les attitudes dont les véhicules sont multiples, du non-verbal à l'usage de mots en passant par le choix moral et éthique s'exprimant par un comportement choisi, se construiront par la mise en interaction des vécus des enfants. Non pas par leur « récit » personnel, mais bien ce qu'ils perçoivent et se représentent en matière d'émotions, de besoins, de « savoir dire oui ou non ». Pour Manoë Jacquet de la FCPPF⁴⁷, travailler la prise de parole avec les enfants, c'est à la fois un outil d'animation et une finalité encourue par cette dernière.

Selon les intervenant.e.s interviewé.e.s, les questions d'effet de groupe, de jeu de séduction, d'image de soi sur le Net, de

⁴⁶ « Le comportement, c'est l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un individu ou d'un groupe qui agit en réponse à une stimulation venue de ses milieux intérieur ou extérieur. C'est le résultat de processus de transmission et d'apprentissage conscients et inconscients, dont la multiplicité des racines touche à des affects. Sa modification consciente est souvent difficile. Un nouveau comportement peut être appris et intégré positivement s'il n'entre pas socialement en contradiction avec des valeurs personnelles essentielles. Source : Préfecture de la Région de Bourgogne Glossaire utilitaire en éducation pour la santé, 2002. [En ligne], http://episante-bourgogne.org/sites/episante-bourgogne.org/files/document_synthese/pdf/glossaire.pdf, (dernière consultation 26 novembre 2017)

⁴⁷ Citation issue d'un entretien avec Manoë Jacquet réalisé le 26 septembre 2017. Elle est chargée de projets en éducation permanente à la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial (FCPPF).

vivre-ensemble, de violence, de harcèlement, de bienveillance, d'empathie, de respect de l'autre et de soi, etc., ont toutes leur place dans le cadre d'un projet EVRAS global. Dans une perspective relationnelle d'abord, que ce soit indépendamment ou en lien avec les deux autres dimensions que sont l'affectif et le sexuel, miser sur le développement de ces « capacités citoyennes ». Des aptitudes à la vie en société peuvent guider les fondamentaux de l'EVRAS débutant chez les enfants.

1.5.3. Les représentations, stéréotypes et identités sexuées des enfants

Pour l'échantillon d'acteurs.trices du milieu rencontré, travailler sur les représentations et les perceptions issues de la subjectivité des enfants constituerait un lieu commun d'une EVRAS globale, égalitariste et citoyenne. Les représentations du monde sont une résultante complexe et dynamique (évolutive) d'interactions entre différents éléments, soit cognitive, c'est-à-dire des éléments de connaissance (« ce que je sais »), affectifs (« ce que j'aime ») et environnementaux. Donc, tout ce qui peut venir des informations, de la communication, des médias, des discours institutionnels et politiques (« les informations que je reçois de l'extérieur »)⁴⁸. Les représentations peuvent aussi être en contradiction avec des connaissances « scientifiquement validées » et faire obstacle à l'assimilation de ces nouvelles connaissances. En effet, elles peuvent empêcher l'adoption d'un comportement estimé comme indispensable à la protection du corps, de l'intégrité psychologique et physique. Les représentations symboliques contribuent à leur tour à façonner et à perpétuer

⁴⁸ Tuleu, Fabien. 1997. « Fiche 1 : travailler sur les représentations », in *La Santé de l'Homme*, n° 327, janvier-février 1, p. 13, [En ligne], <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-homme-346.pdf>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

les hiérarchies, autant du côté des filles que des garçons. Et c'est sur ces aspects, une fois qu'ils sont nommés et compris par les enfants, que les séances d'EVRAS peuvent agir, à différentes échelles et sur des temps répartis en étapes. Ainsi, les représentations qu'un individu possède peuvent venir justifier ou au contraire, démentir, l'adoption d'un comportement et ainsi avoir une certaine influence sur son état de santé⁴⁹.

Si les stéréotypes sont dans un premier temps importants pour l'enfant, car ils lui donnent une appréhension simplifiée du monde qui l'entoure, il faut dans un deuxième temps pouvoir sortir de ce schéma restrictif qui découpe le réel en catégories pour parvenir à une représentation plus complexe et moins clivée du monde qui nous entoure⁵⁰. De nombreuses recherches portant sur le développement de l'identité de genre, c'est-à-dire de l'acquisition des rôles de sexe, et sur la construction de l'identité sexuée⁵¹ ont établi que les rôles dévolus en fonction du sexe sont relatifs aux attentes familiales,

⁴⁹ Il est reconnu généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Source : Vouillot, Françoise. 2002. « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation », In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485-494. [En ligne], <https://osp.revues.org/3388>, (dernière consultation le 23 novembre 2017)

⁵⁰ Daréoux, Évelyne. 2007. « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », in *Empan* 2007/1 (n° 65), p. 89-95. [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm>, (dernière consultation le 7 novembre 2017)

⁵¹ Rouyer, Véronique. 2007. *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin ; Miyyaa, Yoan, Rouyer, Véronique & Alexis Le blanc. 2010. « Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle », In Rouyer, V., Croity-Belz, S. et Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 63-72). Toulouse : Erès.

culturelles et sociales vis-à-vis des individus appartenant aux différentes catégories de sexe. La féminité et la masculinité sont des modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement ou par une fonction biologique prédéterminée, ils sont appris. Selon Vouillot, « les rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements, mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe⁵² ». Dans la même lignée, pour l'ensemble des intervenant.e.s interviewé.e.s, la question genre devrait être pensée et traduite de façon transversale dans tous les aspects liés à l'EVRAS, à commencer par les objectifs, les thématiques et les modes opérationnels.

« On voit bien, il y a encore quelque chose de très stéréotypé dans l'EVRAS, et c'est un peu ça l'idée pour nous de faire évoluer cette EVRAS pour que cette dimension de genre soit intégrée et que tout ce qui est évoqué par les enfants ou les adolescents puisse être repris et être déconstruit dès le départ. Ça veut dire qu'il faut que les adultes qui entendent les enfants ou les jeunes soient eux-mêmes à même de repérer ça et c'est souvent ça qui manque, en fait », souligne Fabienne Bloc, une travailleuse psychosociale de plus de 30 ans d'expérience avec en planning familial⁵³.

⁵² En effet, l'identité de genre renvoie principalement à la connaissance que l'individu a de son appartenance à un sexe en fonction duquel il va développer et acquérir les modèles de comportements typiques d'un sexe (« sex-typing »). Source : Vouillot, Françoise. 2002. « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation », In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485-494. [En ligne], <https://osp.revues.org/3388>, (dernière consultation le 23 novembre 2017)

⁵³ Citation issue d'un entretien mené avec Fabienne Bloc (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, chargée de projets et de recherche en EVRAS) et Valérie Piette (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, professeure d'histoire contemporaine à l'ULB), réalisé le 5 octobre 2017.

Aborder ces notions pourra toujours comporter une certaine dimension transgressive. Le fait de faire prendre conscience que les rapports sociaux sont sexualisés et possèdent différents récits qui font s'entrechoquer des visions du monde parfois contradictoires, mettent au jour les tabous encore tenaces, les stéréotypes de genre, les nœuds qui constituent les rapports sociaux de sexe. Une fois nommés, au lieu d'enfermer, ils peuvent ouvrir un champ de discussion amenant vers la compréhension mutuelle, la reconnaissance et l'acceptation de l'autre⁵⁴.

1.5.4. La sexualité des enfants

La sexualité n'est pas une donnée immuable. Les relations amoureuses, sexuelles, d'amitié, ont une histoire et sont le fruit de constructions et de transformations sociales qu'il est nécessaire de comprendre et d'analyser. En continuité avec la section précédente, la sexualité contribue à fabriquer le genre parce qu'elle est à l'origine de l'identification des individus à un sexe, et un seul, dans un rapport antagonique et complémentaire avec un autre sexe, un seul autre⁵⁵. Un des risques associés à l'éducation sexuelle est la reproduction de systèmes de classification et de domination qui cristalliserait et ne remettrait pas en cause ces rapports inégaux. En ce sens, cela illustre l'imbrication des rapports sociaux de sexes qui sont à déconstruire. D'où l'importance d'offrir des outils dès le plus jeune âge qui permettent le décodage des normes,

⁵⁴ Boseley, Sarah. 2017. "Children are straitjacketed into gender roles in early adolescence, says study", *The Guardian*, le 20 septembre 2017. [En ligne], https://www.theguardian.com/society/2017/sep/20/children-are-straitjacketed-into-gender-roles-in-early-adolescence-says-study?CMP=share_btn_fb, (dernière consultation le 30 octobre 2017).

⁵⁵ Clair, Isabelle. 2012. *Sociologie du genre*. Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 125 pages.

un matériau qui structure et alimente les représentations, aux yeux de Bloc⁵⁶.

Un phénomène qui crée actuellement la polémique se trouve dans le porno : les enfants et les jeunes ont accès à la pornographie via le Web, sur leur écran de téléphone ou sur l'ordinateur, et voient à la fois des publicités ou des images explicites s'afficher de façon impromptue. Pour Bloc⁵⁷, « *l'important est de pouvoir en parler. Il faut aider les enfants à déconstruire les images et les films qu'ils voient – ou entrevoient. Leur montrer que ce n'est pas la réalité, que c'est une vision du sexe qui contribue à véhiculer et valoriser des stéréotypes de genre, un rapport de domination où l'homme est en pouvoir sur la femme* ». Plusieurs milieux préfèrent « éviter le sujet », car ils ne se sentent pas outillés pour en parler ou portent une croyance selon laquelle il ne faut pas parler de pornographie aux enfants à l'école primaire. Or, créer le tabou autour du porno peut isoler davantage l'enfant et son questionnement. Le mieux est de créer un contexte, un espace-temps où un.e intervenant.e l'écoute et l'aide à mettre des mots sur son ressenti⁵⁸.

⁵⁶ Citation issue d'un entretien mené avec Fabienne Bloc (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, chargée de projets et de recherche en EVRAS) et Valérie Piette (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, professeure d'histoire contemporaine à l'ULB) et réalisé le 5 octobre 2017.

⁵⁷ Propos de Fabienne Bloc rapportés dans *La Libre Belgique* le vendredi 20 octobre 2017, « *Un site sur la sexualité conseillé aux enfants flamands crée le malaise* », [En ligne], Page consultée le 21 octobre 2017, <http://www.lalibre.be/actu/belgique/education-sexuelle-en-flandre-un-site-tres-explicite-conseille-aux-enfants-de-10-ans-cree-le-malaise-59e983e9cd7095e2f70769da>

⁵⁸ De son côté, Thérèse Hargot ajoute : « *Avec la culture du porno, on n'apprend plus aux jeunes à considérer l'autre dans sa globalité. On ne se rend pas compte qu'en dénigrant le corps de l'autre, on dénigre sa personne en entier.* » Elle est l'auteure du livre « *Une jeunesse sexuellement libérée (ou presque)* ». Propos de Thérèse Hargot rapportés dans *La Libre Belgique* le vendredi 20 octobre 2017, « *Un site sur la sexualité conseillé aux enfants flamands crée le malaise* », [En ligne], <http://www.lalibre.be/actu/belgique/>

Ainsi, pour Bozon⁵⁹, les nombreux appels à la protection de la jeunesse contre la pornographie ou contre l'influence des médias et de la publicité (hypersexualisation, stéréotypes, etc.), justifient en quelque sorte l'éducation sexuelle des filles et des garçons⁶⁰.

Définir le périmètre de sécurité ou plutôt accompagner les enfants dans la définition de leur périmètre de confiance, ce dernier commandant des limites d'espace, de zone de contact et de tension. Consentir à une certaine zone de proximité, à une zone d'aisance, dans laquelle chacun.e peut s'exprimer librement dans le respect de soi et de l'autre, et de son corps (voir figure 1).

education-sexuelle-en-flandre-un-site-tres-explicite-conseille-aux-enfants-de-10-ans-cree-le-malaise-59e983e9cd7095e2f70769da, (dernière consultation le 27 octobre 2017)

⁵⁹ Bozon, Michel. 2012. « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora débats/jeunesses*, vol. 1, n°60, p.121-134. [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>, (dernière consultation le 4 novembre 2017)

⁶⁰ Parler de sexualité, particulièrement avec les enfants et les jeunes, renvoie à des domaines aussi variés que la continuité de l'espèce par la procréation, l'anatomie, la physiologie, la santé, les maladies sexuellement transmissibles, la contraception, le désir, les sentiments, les émotions, les liens d'intimité, la pudeur, la tendresse, l'excitation psychique, la séduction, l'identité sexuée, les relations hommes/femmes, l'articulation des générations entre elles, les déviances sexuelles, la culture.

LE CONSENTEMENT,

EXPLIQUÉ AUX ENFANTS (ET AUSSI AUX GRANDS).



©elisegravel

Figure 1 : Le consentement expliqué aux enfants par Élise Gravel⁶¹

⁶¹ Élise Gravel, mère de deux enfants et illustratrice québécoise, a mis à disposition du public une illustration à l'automne 2017, à la suite de la vague de dénonciations d'agressions et de violences sexuelles à l'égard des

Le consentement pourrait constituer en fait le désir manifeste d'une volonté et d'un attrait pour quelqu'un.e ou quelque chose, et de mobiliser la faculté qui consiste à identifier ses limites, physiques et psychiques, et les manifester explicitement par un oui ou un non⁶².

1.5.5. Mais à quoi sert réellement l'EVRA pour les enfants?

Dans un contexte d'intervention globale où il y a reconnaissance de l'existence d'un continuum dans la vie affective et sexuelle de

femmes. La bande dessinée a largement été partagée et diffusée via le web dans le monde francophone. La source de l'image : <http://bit.ly/2AqZIOV>. Il y a aussi une illustration spécialisée pour un public adolescent : <https://www.facebook.com/CuriumMag/photos/a.1433187006943294.1073741828.1424110981184230/1900152310246759/?type=3&theater>. Également, sur la notion consentement, une vidéo pédagogique qui utilise la métaphore de « la tasse de thé » pour expliquer en quoi consiste le consentement. La version française traduite de la version originale anglaise se trouve ici (« Consent It's as simple as tea », devient « Le consentement: pas si compliqué, finalement! » en français.) : <https://www.youtube.com/watch?v=jyDDYtMgPqY>

⁶² L'enfant doit apprendre les limites entre soi et les autres, ce qu'on peut faire et ne pas faire. Ce qu'ils peuvent dire et ne pas dire. L'apprentissage du consentement, c'est d'abord expliquer à l'enfant que son corps lui appartient et qu'il en a le contrôle. Pour montrer l'exemple, si un enfant dit "stop" à un adulte pendant des chatouilles ou des bisous, le mieux est de l'écouter. Tout comme il est bon de ne pas le pousser à céder au chantage. Chacun a son corps et l'autre n'a pas le droit d'en faire ce qu'il veut. Le consentement est une notion simple (si ce n'est pas oui, c'est non) mais peut néanmoins être complexe à transmettre, tant la culture du viol présente dans les films, les séries ou le porno, envoie des messages contradictoires aux ados et aux adultes. Source : Brouze, Émilie. 2017. « "Il a regardé sous ma jupe" : comment apprendre à ses enfants le consentement », *Le Nouvel Obs*, le 24 octobre 2017, [en ligne], <https://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/nos-vies-intimes/20171020.obs6273/il-a-regarde-sous-ma-jupe-comment-apprendre-a-ses-enfants-le-consentement.html>, (dernière consultation le 4 novembre 2017)

l'individu, de sa naissance à l'âge adulte, l'EVRAS apparaît tel un moyen d'inscrire une pleine connaissance et expérimentation de la vie en société, citoyenne et émancipatrice. La notion de temps, d'intégration globale et cohérente au cursus scolaire – et de vie de l'enfant – doit nécessairement se faire tout au long de la scolarité. Sans quoi les vécus de l'EVRAS resteront cantonnés à la seule sphère du ponctuel, du « divertissement », de l'urgence. Le fait d'accroître les aptitudes des individus dès l'enfance, soit les premiers moments où il y a construction d'un « monde à soi », à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle, pourra influencer par le fait même l'aptitude de l'enfant à apprendre, à vivre en société, à vivre-ensemble⁶³.

Un autre point important à soulever est que la politique entourant l'EVRAS à l'ère contemporaine se fonde en tout ou en partie sur une vision quelque peu homogénéisante de la jeunesse et de l'enfance, la rendant aveugle aux inégalités sociales, économiques et culturelles qui peuvent traverser la classe d'âge à laquelle elle s'adresse. Pourtant, ce sont bien les disparités sociales, culturelles et morales qui peuvent expliciter certaines perceptions et représentations de la vie affective et sexuelle, encourager des attitudes et des comportements à risque, somme toute, invisibiliser des inégalités sociales (entre autres de santé, culturelle, entre les sexes, etc.) pouvant apparaître à tout moment dans la vie de l'individu. L'universalisme des discours scolaires et institutionnels se retrouve ainsi questionné, car il masquerait les distinctions, voire les exclusions, déjà présentes au sein des groupes. *« Il y a encore cette idée qu'on veut faire bien et vite deux ou trois animations, comme ça on répond à quelque chose, mais on ne va pas au-delà, sur*

⁶³ Bozon, Michel et Juliette Rennes. 2015. « Histoire des normes sexuelles : l'emprise de l'âge et du genre », in *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 42 | 2015 [En ligne], <http://clio.revues.org/12823>, (dernière consultation le 11 novembre 2017)

la formation citoyenne qu'offre l'EVRAS », poursuit Fabienne Bloc⁶⁴. L'EVRAS n'est pas une question désincarnée, elle se décale des débats et concerne des individus, leur vie et son évolution. Par exemple, le fait d'apprendre à effectuer un choix, éclairé et informé moralement et éthiquement, constitue à lui seul une compétence à acquérir, une finalité d'un tel processus d'apprentissage. C'est une des assises de la réussite de l'EVRAS au sens où les filles et les garçons posséderont l'ensemble des capacités pour mener une VRAS, épanouie, respectueuse; elles participeront à la définition de la personne et à la construction de ses relations, qui sont elles-mêmes des éléments constitutifs de sa citoyenneté.

⁶⁴ Citation issue d'un entretien mené avec Fabienne Bloc (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, chargée de projets et de recherche en EVRAS) et Valérie Piette (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, professeure d'histoire contemporaine à l'ULB) et réalisé le 5 octobre 2017.

CHAPITRE II –
ENJEUX
CARACTÉRISTIQUES
DU DÉVELOPPEMENT
DE L'ÉVRAS
AUPRÈS DE L'ENFANCE :
PERSPECTIVES CROISÉES
ENTRE LA LITTÉRATURE,
LES ACTEURS.TRICES
DE TERRAIN ET
LES MILIEUX
D'INTERVENTION

Pourquoi ce décalage entre les animations à la VRAS auprès des enfants, encouragées « dès la maternelle et jusqu'à la fin du niveau secondaire » dans tous les documents officiels du secteur⁶⁵, et le terrain qui compte une couverture scolaire de moins de 20 % du niveau primaire dans la RBC⁶⁶ (par les CPF)? Pour Candice Vasteels et Catherine Germeau du Service de Promotion de la Santé à l'école (PSE) de la Cocof⁶⁷, il n'est plus à prouver qu'il y a un besoin en matière d'EVRAS chez les enfants de niveau maternel et primaire. C'est un besoin réel, nommé et connu, parce que les enjeux relationnels, affectifs et sexuels sont nombreux, complexes, changeants, et l'école est un terreau fertile pour les aborder en contexte démocratique, non partisan et respectueux du stade de développement de l'enfant. « *Parce qu'on se rend compte que quand on arrive en 6e primaire et que l'on parle de puberté et de sexualité, on aurait aimé toucher plusieurs aspects avant, à savoir le respect des limites, le respect de soi, les sensations et les émotions, plein de choses qui pourraient être traitées de façon concrète*

⁶⁵ Amerijckx Gaëlle, Moreau, Nathalie et Isabelle Godin. 2015. « 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, Service d'Information Promotion Éducation Santé, ESP-ULB, Bruxelles, En ligne, http://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=182&cf_id=24, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

⁶⁶ Aucun chiffre regroupé (cadastre ou statistiques globales) n'est disponible concernant le taux de couverture scolaire du niveau primaire réalisé par les PSE, PME et les autres acteurs.trices concernés par l'EVRAS. Les données sont toujours très éparées, et les catégories de statistiques ne permettent pas de croiser le nombre d'élèves par degré scolaire/année et les sujets touchés, entre autres exemples. Il existe à peu près la même chose pour la Région Wallonne. Les données sont disponibles sur ce site web : <https://www.evras.be/donnees/>

⁶⁷ Propos tirés de l'entretien réalisé le 16 octobre avec Candice Vasteels, infirmière coordonnatrice et Catherine Germeau, médecin coordonnatrice, du service PSE de la Cocof. Elles sont toutes les deux en charge des projets en EVRAS, ces derniers étant intégrés au projet service de leur antenne.

et pertinente dès la 3e maternelle. Il y a vraiment des choses à faire », rapporte, convaincue, Madame Vasteels.

Une des raisons qui peut expliquer le décalage entre la reconnaissance de l'exigence d'une EVRAS débutant dès l'enfance et les réalités de terrain, est qu'il n'y a pas assez d'intervenant.e.s, autant dans les CPF que dans les PMS ou PSE, qui soient formé.e.s adéquatement pour ce public cible et ses caractéristiques propres. « *On voit plus facilement ce que c'est une animation en secondaire. En primaire, quand on descend en dessous de la 6e année, on voit moins d'emblée ce qu'il y a à faire, à couvrir. De notre côté, on s'est formé, on s'est nourri beaucoup par ce qui était en place, mais on se l'est approprié pour notre terrain et nos besoins »,* raconte la psychologue et animatrice, Julie Henriet (CPF du Midi)⁶⁸. Selon les témoignages récoltés auprès des acteurs.trices de terrain, le développement des pleins potentiels d'activités EVRAS auprès des enfants est ralenti par trois freins principaux : les idées reçues sur l'EVRAS en enfance, le manque de ressources matérielles et humaines dans l'offre en provenance des externes et dans la demande depuis les écoles, et la complexe faisabilité organisationnelle dans les milieux scolaires primaires due à la saturation relative des temps réservés au cursus pédagogique. Dans ce deuxième chapitre, nous proposons un survol des enjeux du terrain, en amont comme en aval, cités par les personnes ayant participé à l'étude. Regroupées sous six catégories thématiques, bien que non exhaustives, elles se concentrent sur les propos soulevés par les acteurs.trices dans un contexte de réflexivité en rapport avec leurs propres pratiques et de manière plus générale, courantes dans le milieu.

⁶⁸ Propos issus de l'entretien avec Julie Henriet, psychologue et animatrice EVRAS au Centre de Planning Familial du Midi (affilié à la FCPPF) depuis 2006. Elle a été interviewée le 25 octobre 2017 au bureau du CPF du Midi.

2.1. Pointer les enjeux du terrain de l'EVRAS auprès des enfants, une question au centre de l'actualité!

L'EVRAS fait partie des missions dans la FWB. Quatre ans après le vote du décret, il est difficile de savoir qui a pu bénéficier d'animations, incluant un découpage fin des profils et des niveaux scolaires touchés, ni sur quelles thématiques, le nombre de fois et les méthodes employées. Un élément commun dans les discours des personnes interviewées : c'est la nouvelle bataille à mener, avec les décideurs politiques notamment, mais également les Pouvoirs Organisateur des écoles et tous.tes les intervenant.e.s concernés. L'importance de jouer dès la maternelle avant que tout ne soit cristallisé, *« les filles ayant intégré à dix ans qu'elles doivent parler plus doucement et prendre soin des autres, les garçons, eux, doivent être forts et bons en mathématiques et sciences »*, renchérit Fabienne Bloc⁶⁹.

2.1.1. Les appels à projets et la systématisation des activités EVRAS auprès des enfants

D'un côté, des appels à projets subsidiés en EVRAS sont lancés auprès des opérateurs de terrain tels les Centres de Planning Familial (CPF)⁷⁰ et les PSE. Ils visent généralement

⁶⁹ Citation issue d'un entretien mené avec Fabienne Bloc (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, chargée de projets et de recherche en EVRAS) et Valérie Piette (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, professeure d'histoire contemporaine à l'ULB) et réalisé le 5 octobre 2017.

⁷⁰ Le centre de planning familial (CPF) est un service ambulatoire extra-hospitalier ayant pour objet l'accueil, l'information et l'accompagnement des personnes, des couples et des familles dans le cadre de la vie affective et sexuelle. Ses deux missions : l'accueil, l'information et l'accompagnement

un niveau scolaire en particulier tout en balisant le nombre d'animations et la couverture scolaire à déployer pour obtenir le subside. En fonctionnant de cette façon, les milieux déjà touchés par l'EVRAS sont favorisés, car les budgets octroyés ne permettent pas d'aborder ou de développer un partenariat avec une nouvelle école puisque c'est un processus qui nécessite du temps et la rencontre entre divers acteurs.trices. Le travail de fond à faire en amont pour instaurer des ateliers en EVRAS est souvent sous-estimé souligne Manoë Jacquet⁷¹. À ce jour (2017), ce sont les enfants de la sixième année du primaire et de la première année du secondaire qui sont visés par les appels à projets pour tenter de combler le déficit d'animations auprès de ces catégories d'âge. « *Évidemment, c'est un biais important qui se joue par la suite dans les chiffres et les évaluations, car si les appels à projets sont destinés à un certain public, il est clair qu'il sera davantage touché et donc représenté dans les chiffres* », ajoute Madame Jacquet⁷². La finalité est légitime et nécessaire, mais elle encourage à la fois une vision très segmentée des interventions et de la transmission des matières qui devraient préférablement se faire de façon intégrée, dans un processus, en continuité et cohérence avec les besoins et les questionnements des enfants. Il y a donc un décalage entre ce qui existe, où, par qui et comment, et ce qui est ensuite confirmé via la poursuite d'un appel à projets.

De l'autre côté, il n'existe pas d'outil unique de systématisation des activités EVRAS, dans un but de dresser un portrait, à la fois géographique, comprenant des données sociodémographiques, les niveaux scolaires touchés, les

des personnes, des couples et des familles ; le développement d'une politique de prévention en coordination avec les acteurs sociosanitaires.

⁷¹ Citation issue d'un entretien avec Manoë Jacquet réalisé le 26 septembre 2017. Elle est chargée de projet en éducation permanente à la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial (FCPPF).

⁷² *Ibid.*

sujets et les apprentissages visés. D'une part, les systèmes de collecte de données sur les projets réalisés tels que le recensement Jade (cadastre des animations EVRAS)⁷³, sont mis en place davantage pour évaluer, surveiller et contrôler les projets réalisés via un subsidé-projet plutôt que dans un but informatif des acteurs.trices du milieu. Néanmoins, les activités d'animation offertes par les services PMS ne sont pas reprises dans ce cadastre; elles ne sont donc pas comptabilisées dans un espace accessible à l'ensemble du milieu. Cette situation entraîne une certaine déconnexion entre la réalité et la théorie, poursuit Madame Germeau du SPSE de la Cocof⁷⁴.

2.1.2. L'EVRAS dès l'enfance, une priorité? Entre obligation et prise d'initiatives

Le manque d'harmonisation entre les acteurs.trices du terrain, l'absence de structures et de directives concertées en matière d'interventions, de contenus et de modes d'opérationnalisation, couplé à un éparpillement des ressources en la matière, contribuent chacun à des degrés divers, à faire stagner le déploiement de l'EVRAS sur l'ensemble des territoires de la Belgique Francophone (RBC et RW), particulièrement dans les écoles de niveau primaire⁷⁵. Cela dit, relayer les réalités des

⁷³ Un peu plus d'information sur le programme d'encodage JADE : <https://www.evras.be/donnees/>

⁷⁴ Propos tirés de l'entretien réalisé le 16 octobre avec Candice Vasteels et Catherine Germeau du service PSE de la Cocof.

⁷⁵ Nous constatons au travers de la recension des écrits que la difficulté à trouver une mise en lumière complète autour des enjeux en EVRAS spécifiques à l'enfance comme public cible, et aux écoles primaires comme espace-temps de réalisation, est bien réelle et partagée par un grand nombre d'acteurs.trices du terrain. Du côté de l'enseignement secondaire, comme les CLPS ont un mandat récurrent de réaliser un état des lieux des besoins des établissements scolaires de la FWB, il est plus aisé de

acteurs.trices permet d'informer et ultérieurement, de travailler en complémentarité, afin de documenter la situation qui se joue à ce jour et de subséquemment, la renverser. L'insuffisance des états des lieux disponibles à l'heure actuelle, principalement pour les activités en EVRAS dans les écoles primaires, contribue également à maintenir un vide informatif, des enquêtes qui seraient pourtant utiles à l'avancement des connaissances et des pratiques dans le domaine. Que ce soit PMS, PSE ou CPF, il y a un problème de cohérence, de communication, de prise en compte des activités de l'un et l'autre des acteurs.trices, dans l'opérationnalisation des projets. « *Pour ça, il faudrait créer des ponts en amont, identifier un acteur-relais qui puisse agir à ce titre. Les ponts et les liens ne devraient pas dépendre des individus et de leur bonne volonté dans le sens où les intentions de chacun des groupes devraient être connues et chercher la complémentarité* », un constat partagé par les deux intervenantes du SPSE de la Cocof⁷⁶.

Pour certains acteurs.trices du milieu, l'autorité représentée par la direction de l'école doit constituer le principal acteur légitime dans la mise en place de l'EVRAS, au moment jugé opportun par ce dernier. Ainsi, si c'est au sein de la direction de l'école qu'est piloté le projet pédagogique dans lequel s'inscrit généralement le projet EVRAS (norme), il s'appuie sur l'approche répercutée par cette même direction, qu'elle soit intrinsèquement favorable et partisane du projet, ou qu'elle soit plutôt dans l'atteinte de l'obligation applicable à toutes les écoles sans trop en être porteuse des valeurs et des objectifs.

trouver des données quantitatives et qualitatives concernant les besoins, les ressources, les pratiques et les recommandations. Voir le site web de ressources et publications PIPSA (Pédagogie Interactive en Promotion de la Santé) : <http://www.pipsa.be/ressources/etat-des-lieux-des-besoins-des-etablissements-scolaires-en-matiere-d-evras.html>

⁷⁶ Propos tirés de l'entretien réalisé le 16 octobre avec Candice Vasteels et Catherine Germeau du service PSE de la Cocof.

C'est aussi en amont que peut s'enraciner le manque de coordination entre les acteurs.trices. D'un côté, l'autonomie et l'indépendance des directions d'écoles sont louangées, de l'autre, les comités de direction sont visés par la critique, car ils cherchent à agir à titre de spécialistes « en contrôlant les contenus, les modes de transmission et les moments d'animations », quand au final, ils pourraient d'abord obtenir des recommandations de la part des personnes d'expérience dans le secteur.

Au regard de l'étude 2015 concernant la généralisation de l'EVRAS⁷⁷, il reste encore beaucoup de travail à faire. Les professionnel.le.s de terrain constatent des différences en fonction des établissements scolaires, certains étant parfois plus réticents à organiser des animations EVRAS⁷⁸. Par ailleurs, il existe une diversité importante dans l'organisation pratique de ces animations, des contenus abordés à la nature des groupes animés (mixité, taille, profils, etc.), la durée et la fréquence des animations, par exemple. Pour certains jeunes, elle s'inscrit dans des animations dispensées par des professionnels extérieurs, particulièrement au niveau primaire. Au vu de tout cela, force est de constater que l'éducation à la sexualité n'échappe pas aux inégalités présentes dans la société

⁷⁷ Amerijckx Gaëlle, Moreau, Nathalie et Isabelle Godin. 2015. « 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, Service d'Information Promotion Éducation Santé, ESP-ULB, Bruxelles, En ligne, http://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=182&cf_id=24, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

⁷⁸ À ce sujet, une note symbolique concernant « la promotion de la généralisation d'une EVRAS dès l'enseignement fondamental, en partenariat avec des acteurs extérieurs à l'école » a été ajoutée dans la *Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir* de la FWB. Source : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2014. *Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir*, p.48, (page consultée le 28 septembre 2017), En ligne, <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001436745>

et dans l'enseignement⁷⁹. Enfin, un autre point important à l'heure actuelle est l'absence de modalités d'évaluation des mesures adoptées. Elles ne sont pas précisément définies, alors, comment mesurer l'impact réel et du décret, et des activités en la matière?

2.2. L'intégration de l'EVRAS dans le cursus scolaire des enfants : les conditions d'opérationnalisation et de prise d'initiatives

Une des « premières portes d'entrée » de l'EVRAS en milieu scolaire primaire est souvent l'interpellation via un événement spécifique, vécu et rapporté par un.e élève, par un.e enseignant.e, un parent ou tout autre membre du personnel de l'école. C'est ce qu'appelle Fabienne Bloc, « l'animation pompier ⁸⁰». Pour Daphné Renders de la FAPEO, « *on attend qu'il se passe quelque chose d'important, parfois grave, pour que l'EVRAS fasse son chemin et soit dispensée* »⁸¹. Pour la psychologue et chercheuse Delphine Bauloye, cette approche décale l'EVRAS de ses réelles et pertinentes visées :

⁷⁹ Collet, Isabelle. 2016. « Faire vivre la mixité à l'école, un enjeu pour l'égalité filles garçons », in *Silence*, no. 450, p. 11-13, [En ligne], <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:89026>, (dernière consultation le 22 octobre 2017)

⁸⁰ Propos issus d'un exposé de Fabienne Bloc lors du Colloque « Comment construire une EVRAS féministe ? », organisé à Bruxelles par l'Université des Femmes le 13 novembre 2017., auquel nous avons assisté.

⁸¹ Propos tirés d'un entretien réalisé le 10 octobre 2017 avec Daphné Renders, chargée de mission sur les dossiers de représentation parentale au sein des écoles et des thèmes de santé, de bien-être, de genre et d'EVRAS, pour la FAPEO, la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.

« On se retrouve dans des situations où on est aussi appelé, en tant que Planning, pour régler des trucs en urgence ou en crise, alors que nous, d'abord, on n'a pas cette mission-là : on est plutôt là pour faire de la prévention. Le fait d'être interpellé en situation d'urgence ou de crise doit être le reflet de quelque chose. Est-ce un changement dans le rapport des jeunes à la sexualité? ⁸²».

Conséquemment, l'inscription de l'EVRAS en tant que projet reste la plupart du temps assez floue en ce qui concerne les méthodes de réalisation de ses objectifs. La liberté d'interprétation ouvre donc la porte à deux types d'approches de l'EVRAS à l'école : soit des animations ponctuelles, qui répondent à des besoins émergents en situation de crise ou d'urgence, soit un projet inscrit de façon constante et transversale tout au long du cursus scolaire, avec la dispense d'activités à des moments-clés du développement de l'enfant, n'excluant pas, toutefois, des animations à la demande, en réponse à un événement interne (ex. harcèlement répété, masturbation en classe) ou externe suscitant des réactions importantes chez les élèves (ex. dénonciation publique concernant un viol, actes pédophiles à répétition). Il est utile de rappeler que les enseignant.e.s ne reçoivent pratiquement aucune formation en matière de développement psychoaffectif et psychosexuel de l'enfant durant leurs études, encore moins sur les questions de genre, de vie sexuelle.

Des moments de crise, il y en aura toujours, à des moments et des intensités diverses. Pour Madame De Kuyssche du SEGEC, *« il est impossible de les prévoir, mais il faut pouvoir gérer [...] et apporter des réponses »*⁸³. Or, anticiper et prévoir une forme

⁸² Propos tirés d'un entretien réalisé le 10 octobre avec Delphine Bauloye, psychologue, chercheuse et animatrice en EVRAS et enseignante à l'ISFSC.

⁸³ Entretien avec Sophie De Kuyssche, Secrétaire Générale de la Fédération des centres PMS libres, au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC), réalisé le 11 octobre. Le SEGEC est une fédération de Pouvoirs Organisateurs. Elle fédère toutes les écoles libres catholiques.

de protocole utile à la gestion de crise peut tout à fait trouver sa place dans l'école. C'est pourquoi l'EVRAS doit en tout temps faire l'objet d'une planification au sein des instances de gestion de l'établissement en rassemblant les conditions essentielles à un projet réfléchi, identifié, dynamique, systémique et cohérent. La dimension organisationnelle qui lui sera donnée occupera un statut particulier dans le vécu scolaire de l'enfant, « *les actions en la matière ne doivent pas rester superficielles parce qu'on est obligé de le faire, la place de cette éducation est trop importante!* », rappelle Delphine⁸⁴. L'argument de « l'organisabilité » complexe des écoles revient lorsqu'il est question de dégager des ressources (humaines, temporelles, matérielles, etc.) visant la mise en place de l'EVRAS, d'autant plus celle durable et pérenne dans le temps. L'école ne doit pas être envahie par des données extérieures pour certain.e.s tandis que pour d'autres, au contraire, travailler en partenariat avec des acteurs.trices externes rend possible, voire intelligible, une telle initiative. Bien sûr, il y a une part de subjectif, de ressenti ou d'intuition, dans la création d'un programme en EVRAS. Mais si l'école est complètement autonome et indépendante dans sa façon d'implémenter des animations EVRAS, va-t-elle le faire systématiquement? Va-t-elle accorder l'importance, le temps et les ressources adéquates pour sa pleine réalisation? Là est renvoyée la question par plusieurs partisan.e.s de l'établissement de balises claires au sujet de l'intégration de l'EVRAS au cheminement scolaire des enfants.

Également, la présence d'intervenant.e.s spécialisé.e.s en EVRAS est considérée comme indispensable pour aborder les questions relatives à la sexualité qui sont jugées trop intimes pour être abordées avec les élèves. Ensuite, pour

Cela représente plus ou moins la moitié des écoles, à peu près la moitié de la population scolaire.

⁸⁴ Propos tirés d'un entretien réalisé le 10 octobre avec Delphine Bauloye, psychologue, chercheuse et animatrice en EVRAS et enseignante à l'ISFSC.

beaucoup, il ne suffit pas d'avoir des intervenant.e.s, il faut encore développer la continuité et la complémentarité des actions, tant au sein de chaque établissement (approche interdisciplinaire entre enseignant.e.s, action de prévention et d'accompagnement individuel des élèves) que dans les relations entre les acteurs.trices scolaires et extrascolaires⁸⁵. Qui plus est, un cadre est nécessaire et il repose sur plusieurs éléments qui demandent du temps : la rencontre préalable des parties prenantes du projet (savoir identifier toutes les personnes qui prendront part de près ou de loin au cycle d'une initiative EVRAS), la présentation des compétences respectives de chacun.e. des acteurs.trices, l'écoute des attentes d'un côté (bénéficiaires) et des limites en face (opérateurs.trices), la préparation de la co-animation, la place accordée au temps de parole, et le nécessaire (ré)ajustement face aux réalités du terrain de l'animation⁸⁶.

Enfin, l'importance du relationnel, avec les enseignant.e.s et les parents, ne doit pas être sous-estimé dans le long processus d'implantation de l'EVRAS dans l'école. *« J'ai aussi à cœur de former des personnes à l'intérieur des écoles, des personnes relais. Parce que je me rends compte que les personnes peuvent jouer un rôle important entre les séances d'animation et comme acteurs de l'EVRAS globale. Ça doit faire partie de*

⁸⁵ À titre d'exemple, ce type de développement nécessite, de la part des professionnel.le.s scolaires, de dépasser la connaissance relativement succincte qu'ils ont habituellement du contenu des actions des intervenant.e.s spécialisé.e.s et vice versa. *« Les CPF [...] ils ne connaissent pas la réalité des écoles [...]. Une école, c'est un endroit hyper fermé. Il faut travailler en collaboration avec les directions et les profs. Et la même attitude de leur côté, car on ne veut pas être vus comme des intrus tolérés de temps à autre, mais bien comme des acteurs.trices reconnu.e.s pour leur expertise en EVRAS »*, souligne madame Bauloye.

⁸⁶ Par exemple, des ateliers EVRAS sont parfois donnés en classe mixte ou via une alternance entre classes mixtes et classes unisexe, fonction de l'utilité par rapport à la thématique à approfondir.

la réflexion pour rendre effective la généralisation du projet à tout Bruxelles », ramène Julie Henriët.

2.3. Qui donne de l'EVRAS et à quel moment?

La diversité de travailleurs.euses⁸⁷ habilité.e.s à dispenser l'EVRAS encourage certainement une richesse en termes d'approche des thématiques, mais contribue à l'effacement d'un « fil rouge » et échappe à un contrôle, une certaine continuité dans l'offre selon le groupe d'âge et les besoins des enfants. Nonobstant ceci, donner l'occasion aux élèves de parler d'EVRAS avec des personnes extérieures à leur quotidien, ayant une certaine forme de neutralité vis-à-vis d'elles et d'eux, ajoutée à la figure représentée par la nouveauté et le dynamisme de l'intervenant.e externe « qui n'évaluera pas les connaissances ni les compétences, ne contrôlera pas leur comportement ou encore, qui écoutera leurs secrets sans les juger », semble constituer un contexte opportun. Ce sont des personnes qui doivent pouvoir entendre des questionnements parfois très pointus ou que l'enfant considère comme gênants, notamment. Elles sont en quelque sorte des spécialistes de questions techniques (contraception, fertilité, etc.), de la relation d'écoute et d'aide, possédant une expertise en matière de savoirs « chauds et froids », de réflexion critique.

⁸⁷ Sans prétendre ici à l'exhaustivité des profils de travailleurs.euses, les personnes dispensant à ce jour de l'EVRAS sont les suivantes : les agent.e.s PMS représentés par un.e assistant.e social.e, un.e psychologue, un.e infirmier.ère ; les agent.e.s PSE représentés par un.e infirmier.ère, un.e médecin ; les travailleurs.euses des Centres de Planning Familial représentés en tant qu'animateur.trice, psychologue, assistant.e social.e; les enseignant.e.s de l'école.

Un aspect essentiel à la réussite de l'EVRAS, et dans la classe, et dans l'école, réside dans la continuité, la complémentarité et le travail en bonne intelligence avec l'enseignant.e et les membres du personnel de l'école, responsables de tisser l'EVRAS tout au long du cursus scolaire des enfants. « *S'il y a bien quelque chose que l'enfant doit sentir, c'est que les adultes autour du projet sont d'accord et mettent tout en place pour que des espaces de confiance soient créés* », rappelle Julie Henriet⁸⁸. Concrètement, ça prend plusieurs années à peaufiner, à adapter en fonction de l'époque, des besoins des enfants, des actualités internes et externes, « *c'est un travail constant de pratique réflexive* », ajoute Anne Hodara, enseignante à l'École Plein Air⁸⁹. Parce qu'une école n'est pas l'autre, en terme de population scolaire, un enfant n'est pas l'autre non plus. Et donc, des besoins, des questionnements, s'ils peuvent être les mêmes, arrivent parfois à des moments différents de leur vie et de leur scolarité, en lien avec leur maturité, leur contexte de vie, leur développement pubertaire, et les moments – parfois de crise – qui peuvent survenir dans les écoles.

Idéalement, « *il faut dire à l'ensemble du corps éducatif que cette année nous allons faire de l'EVRAS. Parce que c'est important que cette question traverse les classes, les enfants, les parents, les éducateurs, dans une notion de bienveillance. C'est de l'intelligence que l'on souhaite autour de ça. Et que tous les membres de l'école puissent en être conscients* », relate Catherine Vanesse à la suite de ses nombreuses expériences au sein de « Cellules EVRAS »⁹⁰. Ne pas être seulement dans

⁸⁸ Propos issus d'un entretien avec Julie Henriet du CPF du Midi.

⁸⁹ Propos tirés d'un entretien avec Anne Hodara, enseignante et membre fondatrice de la cellule EVRAS de l'École Plein Air où elle travaille. L'entrevue téléphonique a eu lieu mercredi le 15 novembre.

⁹⁰ Propos tirés d'un entretien avec Catherine Vanesse, responsable « Pôle activités – promotion de la santé » à la FLCPF. Voir en annexe 3 pour plus

le sensationnel, mais dans le quotidien et tous ses petits et grands événements qui le caractérisent. Ainsi, c'est une philosophie de l'EVRAS qui permet que chaque type d'acteurs. trices puisse prendre sa place, celle qui lui revient et dans laquelle il peut offrir des gains, une certaine valeur ajoutée, et qu'il se maintienne à sa place, en qualité de sa fonction, en ne cherchant pas à masquer la place de l'autre.

2.4. La co-construction des thématiques en EVRAS : le vécu, les besoins et les questions des enfants

En référence à l'article 1^{er} du protocole d'accord de 2013⁹¹ sur la prise en compte du vécu des enfants, une EVRAS appropriée nécessite de tenir compte des bénéficiaires, à savoir des jeunes visés et de leur vécu⁹². Cela s'inscrit dans un mouvement plus large de réappropriation citoyenne de la connaissance, de l'apprentissage et de la participation à la construction « du monde » depuis la perspective des personnes qui l'habitent. En cela, l'EVRAS devient un espace d'apprentissages sociaux (savoirs froids et savoirs chauds, capacités critiques) et un temps de prise de parole, d'acte de partage de questions, de

d'infos sur les cellules EVRAS.

⁹¹ En référence à l'article 1^{er}, §1^{er} et §2. du Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire. Pour consulter le document en ligne : <https://www.clps-bw.be/vie-affective-et-sexuelle/les-points-dappui-aux-ecoles/protocole-daccord-evras>.

⁹² Lebas Isabelle. 2011. « Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école », in *Dialogue*, n°193 pp.89-100. [En ligne], <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2011-3-page-89.htm>, (dernière consultation le 25 octobre 2017)

vécus, de « curiosités », de besoins. Cette approche davantage « bottom-up » leur permet de devenir en quelque sorte co-acteurs.trices de l'EVRAS, ils en dessinent les contours.

« C'est pouvoir avoir les oreilles ouvertes pour rebondir. Le fait de percevoir la personne comme un acteur avec ses valeurs, ses spécificités, ses difficultés, ses attentes, ses ressources et non comme un agent, réceptacle d'injonctions à qui l'on assène un contenu considéré comme moralement juste, permet d'envisager l'EVRAS comme un mode d'agir qui entrecroise le repérage des demandes et des attentes des enfants à la réflexion pratique sur ce qui les interpelle, les préoccupe, les anime, dans un but de proposer un espace et un temps adapté aux besoins, d'où l'intérêt de travailler dans la durée et non dans l'urgence », convoquent Bloc et Piette⁹³.

D'un autre côté, attendre que les enfants nomment leurs besoins et questions peut aussi s'avérer être un piège. En ce sens, le rôle de l'animateur.trice est d'ouvrir la discussion, de faire porter le débat et les échanges là où se logent les questionnements, en se positionnant comme facilitateur.trice dans l'exploration et la navigation au travers des thématiques qui émergent. *« Il faut savoir répondre aux questions des enfants, par des mots compréhensibles et parfois, c'est casse-cou, mais il faut surtout leur transmettre les outils adéquats pour qu'ils entament, poursuivent ou consolident, une réflexion, une "réponse propre" par rapport à leur questionnement »⁹⁴,* souligne Julie Henriët. Néanmoins, les sujets délicats restent toujours difficiles à aborder « spontanément » par les enfants. *« On ne vient pas forcer des portes qu'ils ne veulent pas ouvrir. Mais on s'assure de passer certains messages, de les interpeller sur des sujets qu'on sait qu'ils doivent contenir à l'intérieur d'eux, de leur milieu de vie »,* ajoute Candice Vasteels⁹⁵. En

⁹³ Propos issus de l'entretien avec les deux répondantes le 5 octobre 2017.

⁹⁴ Propos issus de l'entretien avec Julie Henriët du CPF du Midi.

⁹⁵ Propos tirés de l'entretien réalisé le 16 octobre avec Candice Vasteels et Catherine Germeau du service PSE de la Cocof.

somme, l'art de l'animateur.trice, arrivé « vierge » dans la classe, c'est de partir de cet élément déclencheur désigné par un élève ou des élèves de la classe, quel qu'il soit, et de le ramener à ce qui se passe ici et maintenant.

Le fait d'être présent.e de façon continue ou ponctuelle influence la constitution d'un fil conducteur entre les séances, le développement d'une relation aboutie, de confiance, ouverte, entre les intervenant.e.s, qu'ils soient d'un service PMS, PSE ou d'un CPF. Pour Madame Renders de la FAPEO⁹⁶, « *les questions des enfants qui émergeraient entre les rencontres, qu'elles soient reliées à un événement ponctuel ou un questionnement plus global, sont redirigées vers les services PMS ou vers les plannings, dont l'expertise est reconnue dans la matière concernant l'enfant* ». Il est donc important, dans tous les cas de figure, d'identifier une personne de confiance dans l'école, de préférence « neutre » aux yeux des enfants, mais qui pourrait assurer une continuité, un pont, un relais où déposer des questions et des expériences qui nécessitent une écoute attentive et potentiellement, un processus de résolution. Catherine Germeau va dans le même sens : « *il est important d'expliquer aux enseignants grosso modo ce qu'on fait et ce dont on parle, pour démystifier ce que l'on fait. Parce que ce sont souvent eux qui entendent les enfants après les séances. Leurs mots, leurs questions, leurs peurs, ils sont à la première ligne avant que l'enfant ou la question ne vienne jusqu'au bureau PSE.* » Pour plusieurs porteurs.euses de l'EVRAS, il est nettement mieux de ne pas répondre à toutes les interrogations des enfants « sur le coup » pour éviter de focaliser sur une requête parfois décontextualisée, délicate, sensible, très personnelle ou décalée par rapport au niveau de « maturité » des jeunes. Accueillir la question, oui, et lui offrir

⁹⁶ Propos cités issus de l'entretien avec Daphné Renders de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO).

un espace-temps hors classe pour l'approfondir, au besoin, ou au moment opportun si reporté à plus tard.

2.5. Réticences et tabous jetés sur l'EVRAS

Certaines personnes considèrent que l'éducation sexuelle et affective est de l'ordre du privé, de la famille et non de l'école et du public. D'autres pensent qu'il ne doit pas y avoir d'éducation à la sexualité et refusent toute information sur ce thème. D'autres encore regrettent qu'à l'école ce thème soit si peu abordé et/ou si tard. Il ne faut pas se leurrer, les écarts générationnels, les différences de statuts, l'évolution de la science, des mœurs et des valeurs peuvent parfois représenter des freins à la capacité des professionnel.le.s à être en phase avec leur public dès que l'on parle d'intimité, de sexualité, de corps, de stéréotypes de sexe, d'identité sexuelle, pour ne nommer que ceux-ci. Lorsqu'ils ont des croyances ou des valeurs personnelles qui posent des tabous, des restrictions en matière de sexualité, cela se complexifie encore plus dans le discours et la pratique piratés par les représentations et les stéréotypes, les répercussions premières retombant sur les enfants visés par l'EVRAS. Si bien que les sources des réticences sont multiples et portées par divers protagonistes tels les enseignant.e.s, les éducateurs.trices, les membres de la direction, et dont l'influence se manifeste à plusieurs échelles, espaces et temps de la vie des enfants. Des personnes inquiètes également, qui vont jusqu'à se poser la question de la légalité d'une telle démarche en EVRAS, comme si proposer – en respectant un éventuel refus – à un enfant de dessiner le corps humain pouvait relever d'une quelconque forme d'abus. Ou d'autres,

qui se demandent si une information sexuelle trop précoce ne pourrait pas conduire les enfants à une sexualité active alors même que les enquêtes montrent, notamment, une grande stabilité dans l'âge du premier rapport sexuel tout au long du XXe siècle⁹⁷. Les inconforts, voire le choc par rapport aux sujets et aux visées de l'EVRAS, peut parfois survenir entre un.e animateur.trice qui va parler de certaines questions et l'enseignant.e qui va devenir mal à l'aise avec ces dernières. C'est à la fois un enjeu qui doit encourager la production d'un dialogue effectif entre les parents et les responsables de l'EVRAS dans l'école. Les enfants doivent à leur tour sentir que les adultes apprécient et valorisent l'idée des ateliers autour de la VRAS. De cette manière, ils donnent en quelque sorte leur autorisation, morale et affective, à ses contenus et finalités.

« Détabouiser quelque chose va diminuer le passage à l'acte, va apaiser et donc, c'est le contraire d'attiser : si on ne fait pas de ce corps quelque chose d'interdit, de sale et de potentiellement dangereux et de potentiellement réfractant, agressant et agressé, mais qu'on intègre plutôt dans une dynamique de : c'est un outil à ma disposition, dont je dois prendre soin, avec lequel je dois me connecter parce qu'il me fournit plein d'infos », répond Julie Henriet à la question des défiances manifestées par les personnes autour de l'EVRAS.

« Pour faire une EVRAS qui reste dans le temps et qui soit éthique, cela prend des connaissances qui ne soient pas moralisatrices et restrictives ⁹⁸». En outre, il est plutôt inefficace

⁹⁷ Bozon, Michel et Elise de La Rochebrochard. 2014. « L'âge au premier rapport sexuel », in *Institut National d'Etudes Démographiques (INED)* ; [En ligne], <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/l-âge-au-premier-rapport-sexuel/>, (dernière consultation le 17 novembre 2017)

⁹⁸ Citation issue d'un entretien mené avec Fabienne Bloc (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, chargée de projets et de recherche en EVRAS) et Valérie Piette (Auteure de l'ouvrage *Jouissez sans entraves*, professeure d'histoire contemporaine à l'ULB) et réalisé le 5 octobre 2017.

de bâtir une démarche de prévention conduite par un.e animateur.trice adoptant la posture de celui qui sait et qui se contente de transmettre un savoir d'autorité. La portée de ce genre de prévention est moindre et se base sur l'attente de la part du récepteur.trice d'un conformisme sur ce qui est bon et « correct ». C'est tout l'art de faire cohabiter les discours (animateur.trice, médical, famille, institution, médias, etc.), en conservant bien sûr une morale et une éthique justes, en équilibre, sans hiérarchisation autoritaire entre la valeur des savoirs. En somme, le cœur d'une EVRAS ancrée dans une vision ouverte, constructive et critique, en phase avec les valeurs contemporaines, chercherait davantage à se revendiquer de « citoyenne », « féministe », « humaniste ».

CHAPITRE III –
ÉCHOS DU TERRAIN
ET PERSPECTIVES
DE L'ÉVRAS
AUPRÈS DES ENFANTS

Un portrait sommaire a été brossé dans le chapitre précédent concernant le vécu des acteurs.trices en lien avec l'EVRAS auprès des enfants, dans les écoles, parfois sous forme de questionnements, à d'autres moments par des constats, des réflexions et des requêtes. À continuation, nous aurons l'occasion d'explorer quelques initiatives et échos du terrain en matière de pratiques d'animation. Cette dernière section est avant tout une incursion, bien que très brève considérant le nombre d'écoles et de pratiques en la matière, au sein de trois milieux dont l'intérêt des actions nous a semblé assez important pour lui accorder un espace. Le partage des modes d'animation, des observations de leurs actions en tant que praticiennes, de leurs « secrets » et astuces, des hauts et des bas du métier, a permis aux personnes interrogées d'utiliser cet espace d'échanges en guise de recul critique sur leur propre action.

3.1. Le Centre de Planning Familial du Midi : créer la continuité entre les âges, les enfants, leur vécu d'ici et de demain

Le quartier d'Anderlecht-Cureghem au sein duquel œuvre Julie Henriët, psychologue et animatrice en EVRAS au CPF Midi⁹⁹, est multiculturel. Il est caractérisé par des populations fragiles socio économiquement, beaucoup de primo-arrivants, des environnements bigarrés parfois en tensions. Des réalités très diverses pour les familles y habitant que le planning souhaite pouvoir contextualiser lors de ses activités scolaires en EVRAS. Par exemple, *« il n'est pas rare de ressentir des déchirements chez nos jeunes, entre la loyauté familiale et le désir d'être libre dans sa personnalité et ses choix. D'autant plus au*

⁹⁹ Propos issus de l'entretien avec Julie Henriët du CPF du Midi.

sein des groupes mixtes que nous avons de plus en plus », souligne l'animatrice pour qui la diversité ethnoculturelle est à la fois riche et complexe. Ayant d'abord développé une série d'animations au niveau secondaire, Julie s'est penchée depuis un peu plus de cinq ans sur le développement et la consolidation de projets auprès d'écoles d'enseignement fondamental :

« On faisait des animations auprès des jeunes du secondaire. On arrivait sur les notions de capacité à faire des choix, au libre-arbitre, faire des choix critiques, apprendre à réfléchir [...], mais j'avais l'impression qu'on arrivait tard, qu'ils étaient trop loin dans des stéréotypes, dans des visions manichéennes du monde, tellement influencés par les discours des médias et d'internet ».

Dès lors que le projet a pris forme et que la proposition était ficelée, les demandes des écoles ont fusé de toutes parts : l'approche du CPF du Midi atteignait les objectifs et les attentes des directions et des enseignant.e.s. Par ailleurs, le CPF s'est mis à travailler seulement avec les écoles qui étaient preneuses et ouvertes, à focaliser sur ce qui était positif et qui les faisait avancer. L'animatrice pense qu'il serait toutefois pertinent d'aller frapper à la porte des écoles plus réticentes, mais c'est un travail fort exigeant qui demande temps, ressources et outils. Cette réticence est en général assez commune et connue des acteurs.trices de l'EVRAS : c'est une mentalité qui doit évoluer et non seulement une offre d'activités qui doit se développer. Une sensibilisation de fond, des espaces-temps d'échanges ainsi que des moyens financiers et humains en adéquation avec les besoins, seront nécessaires pour que l'EVRAS des enfants ne soit plus taboue ou reléguée à des profanes du sujet.

Les initiatives du CPF Midi se déroulent à l'heure actuelle dans trois écoles, avec plusieurs demandes en attente. La formule proposée aux écoles est la suivante : deux séances de deux heures par niveau scolaire et par année, cela fait plus de 40

séances à préparer et dispenser par le seul CPF du Midi pour une même école! Le fait de revenir plusieurs fois donne un sens concret, en « trois dimensions », à quoi sert l'EVRAS, et comment elle sera abordée au fil du cursus scolaire. Le fait de faire partie de leur environnement, de leur programme, encourage l'identification des enfants aux animatrices « *comme de celles qui parlent des émotions, de comment on se sent. On tricote avec eux, on ne fait pas du point de croix. On a l'impression que l'on fait une maille, qu'elle se poursuit d'une séance à l'autre* ». Et c'est dans ce maillage que réside un des fondements d'une EVRAS réussie : la continuité via une construction, « brique par brique », du rapport de l'enfant à soi et aux autres.

« Ce qu'on appelle la confiance en soi de l'enfant, ce qui se passe dans son corps et ses émotions, pouvoir les gérer, pouvoir exprimer des besoins, pouvoir mettre des limites, pouvoir accepter la différence chez soi et chez l'autre, être bien dans le groupe, toute la question de la bulle intime et du consentement, deviennent utiles à l'apprentissage se répercutant aussi dans l'ensemble des sphères de leur parcours éducatif », note Julie Henriët.

Les contenus et les approches selon le degré scolaire

En 3e maternelle... sont abordés : le corps, la communication des besoins et des sensations (les sens).

Comme le langage verbal est en cours de développement, ou encore, sa maîtrise est inégale entre les enfants, des techniques souples telles le dessin, le mime, la mobilisation des sens (odorat, goût, vue, ouïe, toucher), l'expression corporelle, sont utilisées. Voilà encore soulignée ici l'importance d'adapter les outils d'animation à l'âge et le rapport au monde du public cible. « *Les enfants vont davantage se rappeler des mots et des échanges s'ils les ont vécus par le corps et l'activité ludique ou artistique* » (Julie Henriët). À titre d'exemple, pour aborder les

parties du corps les enfants sont amenés, à partir d'un corps (sans représentation de leur propre corps) dont les contours auront été tracés sur une feuille de papier, à nommer les endroits où ils aiment bien être touchés, autant que ceux où ils n'aiment pas l'être. Puis, identifier les sensations que ces gestes leur procurent via le mime, le choix d'une expression « faciale », d'une image ou d'un visuel « connoté ». C'est une bonne activité pour apprendre le nom réel des parties du corps tout en observant la diversité de mots empruntés pour désigner les éléments corporels. S'ils sont habilités dès le plus jeune âge à nommer le corps de façon juste et respectueuse, ils seront plus à même de se connaître, de nommer leurs limites explicitement.

En 1ère et 2e année... sont abordés : les sensations, les différences et les stéréotypes basés sur le sexe.

Des jeux qui permettent de mobiliser les sens sont à nouveau déployés, avec plus de temps alloué à ces derniers et l'usage de la discussion collective pour aborder les réponses qui en ressortent. Un groupe peut ainsi être amené à se bander les yeux et découvrir par le toucher, le goût, l'odorat, un objet, une saveur, une texture. Déjà, ils expriment une différence, un spectre hétérogène de réactions face aux mêmes stimuli. Montrer par l'expérience qu'ils peuvent d'abord apprécier ou non une sensation, que leur rapport aux objets, par la suite aux autres et au monde, se construit de différentes façons et amènent des affects, des vécus, tous légitimes et « qui leur appartiennent ».

« C'est vraiment l'idée de, notre corps est présent, il nous donne des informations sur le monde, on se rend compte que l'impact de ces informations extérieures n'est pas le même chez tout le monde, que tout est valable. Que l'on peut voir la même image, mais la décrire différemment ou décrire quelque chose d'autre », renchérit Julie.

La réflexion qui peut dès lors émerger chez les petit.e.s, c'est que leur façon de voir le monde est subjective, elle passe d'abord par leur « filtre », elle s'exprime sous une diversité de formes, de mots et de perspectives, fonction des interactions et interrelations vécues dans les espaces de socialisation typiques du quotidien : la maison, l'école, les espaces médiatiques et institutionnels.

Puis, ce sont les stéréotypes qui font l'objet d'une activité introductive. Un jeu de cartes illustrant des jouets est montré tour à tour aux enfants, ce dernier est par la suite accompagné de la question si le jouet est pour garçon ou pour fille, ou les deux. S'ensuit une discussion sur les motifs qui poussent à une telle réponse avant de revenir à l'espace de la classe qui résonne de manière concrète auprès du groupe : il y a un coin dînette, un coin poupée, un coin mécanique, un coin voiture, qui peuvent être exploités indifféremment par les garçons et les filles. La prise de conscience qui s'opère à ce moment parle d'elle-même : les jeunes peuvent fréquenter à des intensités et des moments divers tous les espaces de la classe, sans accorder plus de valeur ou de jugement à un lieu ou un autre. Déjà, un travail de déconstruction des stéréotypes s'entame, et ouvre « *les frontières déjà créées à l'intérieur des petits corps et têtes des enfants, de leur espace de jeu et de socialisation* » (Julie Henriot).

En 3e et 4e année... sont abordés : les émotions et les besoins

Les émotions. Elles indiquent quelque chose – elles ont toutes une certaine utilité – elles révèlent l'état d'un besoin, d'un désir. Dès lors, la question du processus de satisfaction ou non d'une nécessité est abordée. Accepter et décrire le ressenti, déterminer à quoi il sert et comment le comprendre pour engager un « dialogue » avec lui. C'est également la première

incursion dans le monde des relations entre pairs, au sein d'un groupe, dans les interactions du quotidien, entre une et plusieurs personnes. De l'apprentissage de l'identification des émotions vécues par rapport à une relation, au consentement et à la marcation de limites :

« On fait des débats sur le secret, la jalousie, l'agressivité... On fait des petites saynètes où ils jouent des situations et puis on débat. Comment on aurait pu donner une autre issue au conflit? C'est quoi un ami? Est-ce que c'est quelqu'un qui dit tout ce que je dois faire? Donc, aussi pouvoir mettre ses limites dans la relation amicale parce qu'il y a parfois des phénomènes d'exclusivité, de fusion. » (Julie Henriët).

Les abords spécifiques des sujets concernant les besoins et les émotions sont co-construits avec les enseignant.e.s au regard des observations qu'ils posent sur leur groupe-classe. Prioriser des thèmes « chauds » et interpellants dans le contexte singulier du groupe permet d'une part, une meilleure prise sur le contenu par l'animatrice et les élèves, et d'autre part, encourage une avancée dans la compréhension de l'origine des émotions, de leurs manifestations côté comportements et attitudes, et des potentielles pistes de réponses à leur donner.

En lien avec ce thème, la boîte à émotions, sorte de réceptacle des tristesses, des colères et des joies, parmi d'autres, disposé dans un lieu accessible et visible de l'école, a été déployée dans les écoles où le CPF du Midi travaille. Les enfants sont invités à y déposer leur récit de façon anonyme, au moment où ils en ressentent le besoin. Puis, c'est en « conseil de classe » que les enseignant.e.s ouvrent la boîte pour voir ce qu'il s'y passe. Ils pigent au hasard un petit papier, invitent les jeunes à discuter, à choisir si le papier reste dans la boîte ou s'il faut donner une suite quelconque à son contenu. Cela permet de délier des tensions, de mettre en un récit collectif des enjeux qui sont à la base individuels, mais qui souvent concernent le vécu de plusieurs enfants. Passer de l'individualisation « coupable »

d'une émotion ou d'un besoin, à une collectivisation de ce dernier en lui construisant une nouvelle lecture, une perspective axée sur une réponse positive pouvant « régler un différend, un conflit, une situation embarrassante ».

En 5e et 6e année... sont abordés : la puberté, le corps et les besoins « selon le sexe et le genre ».

La question des rapports entre les sexes, cela reste quelque chose de transversal à toute l'EVRAS, mais en 6e année du primaire, il y a une cristallisation. Par exemple, si le corps est vu tel un interdit dont on découvre « l'existence » à l'âge de raison, un stéréotype est ainsi relayé, rendant tabou le véhicule premier de la vie en société. En rupture avec cette vision, les besoins des filles d'un côté, et ceux des garçons de l'autre, sont travaillés en groupes séparés afin de créer un climat favorable à la « libre expression ». Des questions plus intimes ou portant sur le sexe opposé peuvent être abordées plus facilement, et faire ressortir des tensions ou des convergences qui seraient restées lettre morte autrement. « *On fait deux fois deux heures avec chacun des groupes filles et garçons, puis on va au planning familial ensemble. Qu'ont-ils à dire aux filles en termes de besoin? Qu'est-ce que c'est être une femme aux yeux d'une fille, un homme aux yeux d'une fille ou d'un garçon?* ». Parfois c'est via la lecture d'une lettre ouverte collective que la troisième séance, mixte, se construit. Elle est suivie d'un brainstorming des solutions, pour essayer par exemple de voir au-delà de la puberté, tout l'impact du corps qui change sur la relation à l'autre. Puis, « [...] *La question des amoureux est abordée et là on joue aussi des saynètes. On travaille aussi les stéréotypes, avec des débats sur des phrases stéréotypées où ils doivent se situer [...]. Et c'est les propres filles qui disent : être belle, être fort* » (Julie Henriët).

La promotion et l'éducation à la santé comme prisme d'accès à l'EVRAS

Remettre l'enfant dans son contexte n'est pas anodin dans le cadre d'activités EVRAS : les conditions de logement, de travail du ou des parents, les liens sociaux, la culture, l'environnement, l'accès aux biens et services, aux loisirs et aux espaces de socialisation, etc., influencent à diverses intensités la santé des individus et des groupes. Pour Julie Henriet, travailler dans une démarche de promotion de la santé au niveau du processus répondrait notamment à ce besoin de remise en contexte de l'enfant : quels sont mes objectifs en animation ? Comment vais-je les évaluer ? Quel est mon diagnostic de la situation qui va me permettre de mettre en place un objectif ? De quelle façon vais-je le co-construire avec les autorités de l'école et avec les enfants eux-mêmes ? Le travail sur les représentations – qu'elles soient liées à la santé affective et sexuelle ou à un comportement l'influençant – est fréquemment utilisé en éducation à la santé. Il permet de confronter les points de vue des élèves et les amène à questionner ce qui sous-tend leurs croyances, leurs connaissances et leurs comportements. Ce travail permet aussi d'éviter de porter des jugements ou d'imposer des connaissances de façon dogmatique. Il les aide enfin à comprendre pourquoi ils peuvent être « réticents » ou à l'encontre de certaines connaissances qui « heurtent » leurs représentations. Le fait de travailler avec les enfants dès le primaire sur la confiance et l'estime de soi, le consentement, la capacité à dire non, le respect de son corps et du corps de l'autre, tous ces déterminants de santé, vont encourager des comportements adéquats et cohérents avec le savoir du jeune lorsqu'il devra mettre un préservatif par exemple. Plus qu'une « information », c'est un acquis qui s'enracine dans les représentations concernant le « pourquoi doit-on mettre un préservatif ? » et permet d'oser dire « non, je n'aurai pas de rapport sexuel avec toi sans condom », par exemple.

La posture de l'animatrice : se questionner sur son identité propre

L'intervenante du CPF du Midi se démarque certainement dans le diversifié milieu de l'EVRAS par sa pratique réflexive concernant son identité professionnelle : elle adopte une posture d'animatrice qui encourage un questionnement sur sa position dans le groupe plutôt que seulement un focus sur la mise en œuvre d'un plan d'animation. « *Animer, c'est d'abord se regarder soi-même* », témoigne Julie.

Le fait de s'outiller sur comment animer un groupe d'enfants, par exemple, comporte une série de valeurs liées au processus plutôt que le seul accent sur les outils ou modes d'emploi à utiliser dans une activité. La bienveillance et l'écoute, la relance, « être garante du cadre » sont des savoirs-être qui doivent être au cœur de la pratique de l'EVRAS.

« Analyser la situation, le diagnostic, qui on rencontre dans une école... qu'est-ce qu'on va venir activer? Est-ce qu'il faut faire une animation? Un projet d'école? Est-ce qu'il vaut mieux ne rien faire?... parce que parfois, c'est mieux de ne rien faire... La dynamique de groupe, le cadre, le leadership, c'est quoi un enfant, à quel âge il fait quoi, il est dans quel fonctionnement. Dans une autre formation, on a travaillé sur nous, ma place dans le groupe. Est-ce que je suis un leader? Ou un suiveur? Et puis toutes les formations sur les outils - mais les outils, on les prend, on les laisse, on les modifie. Ce ne sont que des techniques et non le cœur du travail en EVRAS. »

L'animatrice partage une technique de circulation de la parole qu'elle a acquise lors d'une formation (PRODAS).

« C'est des cercles de paroles qu'on utilise à tous les âges et avec tous les groupes. On travaille beaucoup le vivre ensemble. Ce sont des cercles assez simples de paroles qui permettent autre chose que ce que l'EVRAS diffuse pour le moment. C'est une posture ça aussi. Et les enseignants, les directeurs, les éducateurs gagneraient à l'apprendre pour la maintenir tout au long de l'année avec les enfants, comme une façon de faire les choses ».

Finalement, une réflexion sur l'EVRAS qui mériterait plus d'attention selon le regard que pose Julie sur sa pratique consiste en une pratique qui traverse autant les lieux que les objets, les récits de vie que les outils pédagogiques. Pour une EVRAS un peu partout autour de nous : comment penser les toilettes, comment penser la classe, les jeux et leur disposition, les périodes et les matières abordées, comment gérer un problème dans le groupe, comment aborder un bouquin ou la littérature. Pour reprendre ses mots : *« comment on peut en faire quelque chose qui va développer affectivement, sexuellement et relationnellement l'individu, la génération de demain? Je pense que proposer des temps aux enfants où ils peuvent se "vider" sur les questions qui les préoccupent autour de la sexualité, ou d'un mal-être, favorise aussi un meilleur apprentissage puisqu'on dépollue aussi l'esprit de l'enfant. C'est un soutien aux apprentissages, à l'éducation globale. »*

3.2. Des balises pour apprendre à réfléchir et à discuter collectivement : le cas du Centre Planning familial d'Evere

Du côté du CPF d'Evere, nous avons eu l'occasion de rencontrer d'abord, Delphine Bauloye, dont la pratique d'animation en EVRAS auprès des enfants se combine à sa profession de psychologue, d'enseignante à l'ISFSC et de chercheuse. Dans un deuxième temps, nous avons pu rencontrer trois animateur.trices¹⁰⁰ au même CPF afin d'en connaître plus sur leurs méthodes de travail dans les écoles primaires.

¹⁰⁰ La rencontre a eu lieu au CPF d'Evere le 6 novembre 2017 avec : Cécile Foucart (psychologue) ; Brice Dermagne (assistant social) ; Doris Van Cleemput (psychologue et coordonnatrice CPF Evere) ; Delphine Bauloye (psychologue, chercheuse et animatrice EVRAS CPF Evere).

Au CPF d'Evere, les collaborations se sont tissées au fil du temps avec des écoles qui sont preneuses, ouvertes et motivées à s'engager. Et où ils comprennent le sens – après avoir travaillé avec les professeurs, avec la direction, avec les éducateurs –, d'une EVRAS citoyenne dont les apprentissages et les réflexions encourues dans pareil contexte influencent la construction de la citoyenneté et de l'identité de l'enfant. « *Dans le meilleur sens, on espère! Avec des outils qui permettent de prendre conscience de soi et des autres* ». Au cœur de leur pratique, une approche singulière de l'animation se décline en trois temps et espaces de socialisation, essentiels à la création d'une relation, d'une interaction, qui puissent permettre, à moyen et long terme, de « *parler de choses comme ça, intimes et parfois taboues* » :

« Pour nous, trois fois, c'est : une première fois pour prendre conscience de la température du groupe, apprendre à se connaître, entre les membres du groupe et les animateurs.trices, ce sont les "préliminaires". La 2e séance, c'est vraiment rentrer dans la thématique, pour aborder un contenu spécifique et apporter des informations-clés à l'aide d'une méthode adaptée au groupe, dont les répercussions seront discutées au cours de la séance et lors de la suivante. Le troisième atelier, c'est pour bien clôturer, pour reprendre les éléments convergents et divergents, pour leur donner des outils, pour poser des questions, construire des réponses et prendre du recul. Et donc ce sont trois temps importants, avec l'idée aussi qu'on leur transmet, indirectement, le fait que ça prend du temps pour entrer en relation et qu'on ne va pas parler de choses comme ça en un coup », décrit Delphine Bauloye.

Des activités en harmonie avec les questions des enfants, bien sûr, mais également combinées à la transmission d'aptitudes indispensables au vivre-ensemble et à la vie en collectivité. D'abord, la règle du « je » : chacun parle pour soi et pas à la place de quelqu'un d'autre ; la règle du respect, le respect de soi et de l'autre ; la confidentialité, c'est-à-dire en parler avec des personnes de confiance à l'extérieur, mais sans nommer qui a dit quoi dans le groupe. Qui plus est, le fait de construire

dès l'enfance des outils de prise de recul, de réflexion, de prise de conscience de sa parole et de son impact sur les autres – leurs représentations et leur affectivité – constitue une finalité en elle-même d'une EVRAS qui commence en bas âge. Dépasser l'animation d'information, une image fort véhiculée dans l'EVRAS actuelle, et ainsi bâtir des « compétences citoyennes » qui puissent influencer sur tout le développement de l'enfant. Les canevas d'animation s'adaptent au groupe en présence tandis que les outils sont créatifs et permettent de « décaler la parole ». Transmettre le respect de l'individu, de ses valeurs déjà « construites », de son univers familial et social pour ensuite travailler sur l'intimité sans demander aux enfants de parler de la leur.

Parler petit à petit des choses, encore cette valeur centrale à « notre EVRAS », soit la création et le maintien d'un climat de confiance et d'échanges bienveillants dans le groupe. Une étape assez accessible avec des enfants d'ailleurs, les jeunes du niveau secondaire étant déjà plus affectés par les « dynamiques de quête d'identité et d'affirmation dans un groupe ». Dernièrement, un enjeu qui est revenu à plusieurs reprises dans leur travail est celui de questions posées par les enfants en décalage avec le contenu de l'atelier. Comme si l'espace devenait soudainement le seul où l'enfant pouvait se laisser aller à ses sensations et ses désirs du moment. Selon le type de question, *« on va, à partir de cette question-là, en faire une autre question. Et tiens, est-ce que ça vous arrive aussi, les autres, d'être confronté.e.s à des images qui peuvent choquer, qui peuvent être difficiles, qui peuvent questionner? À des comportements que vous ne comprenez pas ou qui ne vous plaisent pas? »*, racontent les animateur.trices du CPF d'Evere.

3.3. Un des plus anciens projets d'EVRAS au niveau primaire : la cellule « Plein Cœur » de l'École Plein Air

Le projet EVRAS de l'École Plein Air d'Uccle est en place depuis 15 ans. Il a bien sûr évolué depuis, tout en conservant un ancrage singulier au sein de l'école. *« À l'époque, c'est le directeur qui a proposé de mettre en place un groupe EVRAS, sous l'impulsion de la FLCPF, mais surtout parce qu'il considérait que c'était nécessaire et pertinent pour les enfants »*, révèle Anne Hodara¹⁰¹, une des membres fondatrices de la cellule – la plus ancienne –, institutrice au niveau primaire, très engagée dans la continuité du projet.

La Cellule Plein Cœur, un modèle!

Cellule Plein Cœur



Après 15 ans d'existence au sein de l'École Plein Air, la cellule « Plein Cœur » est citée par plusieurs spécialistes de l'EVRAS comme étant une des plus grandes réussites dans le domaine. D'autant plus au niveau primaire dans un contexte où les besoins sont grands, et tardent à trouver écho au sein des directions, comme nous l'avons mentionné

¹⁰¹ Nous avons eu l'occasion de discuter du projet EVRAS de l'École Plein Air avec Anne Hodara le mercredi 15 novembre par voie téléphonique. C'est un projet dont plusieurs autres intervenant.e.s vantent les mérites. La cellule « Plein Cœur » semble constituer une sorte de modèle dans le milieu. Tous les extraits de documents de travail cités ou intégrés à l'étude ont été gracieusement fournis par madame Hodara et appartiennent exclusivement aux membres de la cellule EVRAS Plein Cœur.

précédemment. La cellule « Plein Cœur » est une association d'enseignant.e.s, d'éducatrices et de travailleurs.euses du centre PMS – PSE au sein de l'école Plein Air. Elle peut inclure des personnes ressources extérieures pour autant que celles-ci apportent une compétence au service de ses objectifs. À l'automne 2017, la cellule est uniquement composée de femmes, dont trois institutrices du niveau maternel, deux institutrices du primaire, une infirmière sociale PMS et une éducatrice. « À l'époque de l'affaire Dutroux où les parents se sont mis à avoir peur de sortir leurs enfants dehors, nous nous sommes dit qu'il fallait remettre du bonheur dans la sexualité et la vie affective des enfants. Que ce n'était pas celles des adultes, et que nous pouvions construire une EVRAS qui répondait aux désirs des enfants, propres à leur époque », se rappelle Anne Hodara. Servir de relais et de personnes ressources face aux questionnements des enfants, soit via des animations, des rencontres personnelles, ou la boîte à lettres dans laquelle les enfants peuvent venir au moment de leur choix déposer une question, un besoin, une parole. Trouver des solutions avec et pour les enfants : « ce sont eux qui les expérimenteront dans leur quotidien », rappelle-t-elle.

La participation dans une cellule EVRAS demande un devoir d'éthique et de confidentialité important : la neutralité, le non-jugement, le respect et l'écoute, la contextualisation du vécu des enfants (culturel, moral, religieux, etc.) sont au cœur de la pratique¹⁰². Au final, Anne Hodara souligne avec force que « la cellule Plein Cœur peut être un lieu de ressource, de réflexion et de relais, mais elle n'est pas un espace thérapeutique ni un

¹⁰² Par ailleurs, soulignons que les membres de la cellule se retrouvent parties prenantes du processus, car elles se situent dans un mouvement constant de formation-action dans le sens où elles co-construisent des connaissances et des pratiques au travers même de leur participation à la cellule et au projet en EVRAS.

lieu d'intervention à proprement parler. Même si son intérêt premier est de collaborer dans l'intérêt des enfants ».

Exigence et engagement pour une EVRAS pérenne et créatrice de changements

Pour organiser ces activités d'animations, la cellule négocie avec les enseignant.e.s, la direction et les expert.e.s : le contenu de l'animation (voir annexe 3), le temps, le nombre de séances, le rôle de chacun.e, l'évaluation et le suivi de ses actions. Par ailleurs, une fois par année, la cellule restitue aux collègues les résultats des actions menées, la rétroaction et le recul critique étant des valeurs centrales à l'avancement de l'EVRAS dans leur milieu de vie éducatif. Un des outils fort appréciés par les enfants, et qui a fait ses preuves en matière de reconnaissance des acquis et des impacts de l'EVRAS, se dénomme « le carnet de suivi ». Les enfants se l'approprient depuis la 3^e maternelle; ils gribouillent, écrivent, représentent sous différentes formes et textures, leurs ressentis à la suite des séances d'EVRAS tout en servant à la fois de carnet de notes des notions apprises, parachevées à chaque fois par l'institutrice pour préserver une certaine cohérence et uniformité entre séances et enfants. À la dernière page se situe un papier miroir « Moi maintenant ». *« Quand ils partent, le carnet reste dans le local de la cellule. Toutes les années, ils le reprennent lors de l'animation et sont très heureux de retrouver ce qu'ils ont vécu, et d'entamer la nouvelle époque »* (Anne Hodara).

Après ces nombreuses années de terrain, la membre fondatrice de la cellule « Plein Cœur » voit à quel point des choses peuvent se mettre en place à plus long terme et comment les discours des élèves et la manière dont ils en parlent sont très différents, plus matures et plus construits.

« On voit à quel point les enfants ont un autre vocabulaire, un autre langage et une autre façon de s'exprimer face à la sexualité quand on commence en maternelle. Mais pour ça, il faut réfléchir à ce qu'on fait. Ce qu'on fait comme programme, ce qu'on souhaite construire dans un temps où créativité, adaptation et adéquation aux besoins et au contexte deviennent nos mots maîtres. »

En outre, c'est un temps exigeant pour les enseignant.e.s celui de s'engager, en plus de la tâche d'enseignement « normale », dans un mandat de cellule EVRAS. Être présent.e.s aux réunions mensuelles, participer activement aux négociations encourues par la valorisation et le maintien de l'EVRAS dans l'école, c'est principalement un désir, « une volonté humaine », de s'impliquer activement dans la construction d'une VRAS épanouie, citoyenne et émancipatrice.

3.4. Des perspectives et des pistes pour aller plus loin : pour que les enfants soient acteurs.trices de l'EVRAS de demain!

Réapprendre aux jeunes à être des citoyen.ne.s critiques, parce que l'EVRAS c'est aussi une éducation à la citoyenneté, à l'éveil et l'esprit critique, à la réflexion et l'analyse des phénomènes sociaux, culturels, affectifs, relationnels et sexuels. L'EVRAS peut être une porte d'entrée prodigieuse dans cette prise de conscience « citoyenne » des enfants, des jeunes, des hommes et des femmes de manière générale.

Les animatrices interviewées sont unanimes : les trucs et astuces à mettre en place pour aborder un sujet ou l'autre dépendent

du groupe, du moment de la journée, de la relation préalable, des modes d'expression de soi des enfants : « *Certains gèrent la colère d'une façon, la tristesse d'une autre, il y en a qui crient dans un coussin, d'autres qui ont besoin d'un "punching ball"* ¹⁰³», décrit Delphine. Elle croit que miser sur la capacité d'adaptation à la diversité est une clé d'avenir pour les facilitateurs.trices en EVRAS qui désirent prendre pleinement leur place. Une large majorité de l'échantillon pense que la question du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes devraient se retrouver de façon transversale, en amont comme en aval, dans l'ensemble des contenus, des objectifs et de méthodes élaborés pour dispenser de l'EVRAS. « *Le genre et l'égalité doivent devenir une grille, une lunette préalable à l'élaboration d'un projet en EVRAS* », cite l'étude récente de Sophie Pereira et Fabienne Bloc¹⁰⁴, pour qui la perspective féministe fait défaut à l'heure actuelle dans la réflexion globale du secteur. Une perspective qui n'est pas assez explorée selon Delphine Bauloye se trouve dans l'augmentation de la mixité sociale (profils socioéconomiques et culturels des jeunes) dans les écoles. « *De nouveaux phénomènes apparaissent dans les classes et les cours d'école. Est-ce le reflet de cette mixité sociale changeante? Comment aborder les comportements qui en découlent, avec un regard qui réfléchit à cette mixité, qui ne stigmatise pas et intègre leurs expériences du monde?* ¹⁰⁵».

Néanmoins, la responsable promotion santé de la FLCPF rappelle à quel point les milieux éducatifs doivent être

¹⁰³ Propos issus d'un entretien avec Delphine Bauloye (animatrice CPF Evre, psychologue, chercheuse).

¹⁰⁴ Pereira, Sophie et Fabienne Bloc. 2017. « Pour une approche citoyenne et égalitaire de l'EVRAS », Recherche réalisée par l'Université des Femmes, à paraître.

¹⁰⁵ Propos issus d'un entretien avec Delphine Bauloye (animatrice CPF Evre, psychologue, chercheuse).

davantage investis des mots et des actions qui invitent à plus de « citoyenneté » : « *Finally, c'est très rare que dans le cadre scolaire soit demandé à l'enfant ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, les sensations qu'il éprouve, les questions qui le préoccupent dans son environnement affectif et relationnel* ». Ainsi, donner un moment concret, détaché du temps scolaire régulier, permet aux enfants de sortir du « formatage » des apprentissages imposés, et encourage la création de vécus singuliers où ils sont un peu plus acteurs.trices de la réflexion et éventuellement, de l'action, par l'apprentissage du consentement et de l'autonomisation.

« Le fait de pouvoir mettre la question de "choix" en débat en animation, c'est un excellent moyen pour pouvoir choisir. Choisir, pour moi, ça fait partie d'un chemin. Tu ne peux pas choisir quelque chose comme ça. C'est le fait d'avoir entendu que d'autres ont pu dire non, ou ont pu dire oui à ça, ou pas, que tu peux te dire : eh bien oui, peut-être que je peux dire oui à ça, mais que j'ai pas envie de faire ça. »

Et maintenant, un label pour l'EVRAS en milieu scolaire? Les organisations de jeunesse ont depuis l'automne 2017 un label qui permet d'attester de la qualité des enseignements et des cadres de référence de l'EVRAS. Ce dernier devra respecter tous les prescrits en matière de libertés fondamentales, comme la liberté de culte ou l'orientation sexuelle, mais aussi promouvoir « la recherche du choix libre et éclairé, la lutte contre l'exclusion, le rejet du dogmatisme et de toute discrimination, l'égalité des genres, la défense de la démocratie et de la citoyenneté¹⁰⁶ » .

¹⁰⁶ La rédaction guide social. « Un label pour l'EVRAS », le 6 juillet 2017, [En ligne], [HTTPS://PRO.GUIDESOCIAL.BE/ACTUALITES/UN-LABEL-POUR-L-EVRAS.HTML](https://pro.guidesocial.be/actualites/un-label-pour-l-evras.html), (dernière consultation le 24 novembre 2017)

CONCLUSION

Parler de vie affective, relationnelle et sexuelle à des enfants : un processus complexe, sensible, à la fois intime et collectif!

« L'EVRAS doit être abordée de façon transversale et globale dans les écoles, car elle est transversale dans la vie de tous les jours », résume Manoë de la FCPPF¹⁰⁷ sur sa vision de l'EVRAS du 21^e siècle. La sexualité a toujours eu du mal à trouver sa place à l'école. Il y a encore une certaine chape de plomb, un certain silence, qui entourent cette composante pourtant essentielle aux vies des enfants, des jeunes et des adultes, des femmes et des hommes. Nombre d'acteurs.trices scolaires, de CPF, de CPMS, de SPSE, prennent déjà des initiatives en la matière, mais un paradoxe demeure fort dans cette narration de l'EVRAS contemporaine : le niveau primaire et donc, les enfants, n'obtiennent pas l'espace et le temps qui leur reviennent au sein du parcours global de l'EVRAS. Par ailleurs, notons que les démarches allant en ce sens gagneraient à être co-construites par l'ensemble de la communauté éducative dans un projet global, qui prenne en compte la complexité et qui intègre la diversité des thématiques et problématiques dans une approche éducative intégrale, et donc, de la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire.

Il est de plus en plus nécessaire de dépasser cette frilosité et d'offrir aux enfants des ateliers participatifs d'EVRAS, tel un tremplin vers l'émancipation. Ainsi, transmettre les différences et le respect, déconstruire les stéréotypes sexués et homophobes, désamorcer les violences et le harcèlement entre jeunes, refuser le sexisme, apprendre et pratiquer le

¹⁰⁷ Propos tiré d'une entrevue avec Manoë Jacquet de la FCPPF.

consentement et le respect des corps, forger une attitude citoyenne et égalitaire, c'est un script que l'EVRAS est à même de construire. Se taire et laisser faire, ne pas dialoguer, empêcher les enfants et les jeunes d'accéder à l'information, refuser le libre choix deviendrait tout simplement mortifère.

Nous ne le dirons peut-être pas assez, mais les enfants ont plus que jamais besoin d'un lieu et d'un temps pour discuter de sexualité, ce qui est d'ailleurs un droit, reconnu par les Nations Unies et l'OMS qui affirment que l'accès à l'EVRAS est un enjeu majeur pour la société de demain¹⁰⁸. Il en va de même pour la sensualité, l'amour, l'intimité, le respect et la tolérance, au-delà des différences d'orientations sexuelles et d'identités de genre. Donner à l'enfant, dès son plus jeune âge, des outils, des références, stimuler ses capacités de réflexion, pour être à même de formuler un choix critique, éclairé, consenti et moralement éthique en matière de « vivre ensemble », voilà un défi qui nous occupera longtemps encore!

« Un vibrant plaidoyer pour une société recentrée sur son humanité, pour un réenchantement du monde par une conscience renouvelée de nos racines, de nos désirs libérés dans un jour relationnel, affectif et sexuel, bienveillant jusqu'à la plénitude. »

- Auteure de l'étude (L.C.) -

¹⁰⁸ Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence de la santé publique du Canada. 2008. « Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle ». Ottawa : Agence de la santé publique du Canada, [En ligne], <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-fra.pdf>, (dernière consultation le 30 octobre 2017)

AMERIJCKX Gaëlle, Moreau, Nathalie et Isabelle Godin. 2015. « 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* (Service d'Information et de Promotion de l'Éducation à la Santé), Ecole de Santé Publique, Université Libre de Bruxelles (ESP-ULB), [En ligne], <http://bit.ly/2BHssOe>, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

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

BÉRARD, Jean et Nicolas Sallée. 2016. « Jeunesse et sexualité », In Rennes, Juliette, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*, Éditions La Découverte, Hors Collection Sciences humaines, 752 pages, pp.350-358.

BOSELEY, Sarah. 2017. "Children are straitjacketed into gender roles in early adolescence, says study", *The Guardian*, le 20 septembre 2017. [En ligne], https://www.theguardian.com/society/2017/sep/20/children-are-straitjacketed-into-gender-roles-in-early-adolescence-says-study?CMP=share_btn_fb, (dernière consultation le 30 octobre 2017)

BOUCHER, Kathleen. 2003. « Faites la prévention, mais pas l'amour! : Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », in *Recherches féministes*, 161 : 121–158. [En ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rf/2003-v16-n1-rf595/007345ar/>, (dernière consultation le 3 novembre 2017)

BOZON, Michel et Élise de La Rochebrochard. 2014. « L'âge au premier rapport sexuel », in *Institut National d'Études Démographiques (INED)*; [En ligne], <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/l-age-au-premier-rapport-sexuel/>, (dernière consultation le 17 novembre 2017)

BOZON, Michel. 2013. « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable? », in *Sciences sociales et Santé*, n° 31 pp. 97-105. [En ligne], <http://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sante-2013-4-page-97.htm>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

BOZON, Michel. 2012. « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora débats/jeunesses*, 2012/1, n° 60, p. 121-134. [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

BOZON, Michel et Henri, Leridon. 1993. « Les constructions sociales de la sexualité ». In *Population*, 48^e année, n° 5. Bozon, M. et Leridon, H. (eds), *Sexualité et sciences sociales : les apports d'une enquête*. pp.1173-1196. [En ligne], http://www.persee.fr/docAsPDF/pop_0032-4663_1993_num_48_5_4095.pdf, (dernière consultation le 11 novembre 2017)

BROUSSOULOUX, Sandrine et Nathalie Houzelle-Marchal. 2006. « Éducation à la santé en milieu scolaire. Choisir, élaborer et développer un projet », in *Dossiers Varia*, INPES Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, France

CLAIR, Isabelle. *Sociologie du genre*. 2012. Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 125 pages.

COLLET, Isabelle. 2016. « Faire vivre la mixité à l'école, un enjeu pour l'égalité filles garçons », in *Silence*, no. 450, p. 11-13, [En ligne], <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:89026>, (dernière consultation le 22 octobre 2017)

COURT, Martine. 2017. *Sociologie des enfants*. La Découverte, coll. « Repères », 128 pages.

DARÉOUX, Évelyne. 2007. « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », in *Empan*, 2007/1 (n° 65), p. 89-95. [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm>, (dernière consultation le 7 novembre 2017)

Déclaration du docteur Gunta Lazdane, conseillère régionale pour la santé sexuelle et génésique du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, in *Nouvelles recommandations européennes sur l'éducation sexuelle : selon les experts, l'éducation sexuelle devrait commencer dès la naissance*, Octobre 2010, [En ligne], <http://www.euro.who.int/fr/media-centre/sections/press-releases/2010/10/new-european-guidelines-on-sexuality-education-experts-say-sexuality-education-should-start-from-birth>, (dernière consultation le 22 novembre 2017)

DESAULNIERS, Marie-Paule. 2001. *L'éducation sexuelle. Fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal : Éditions nouvelles.

FANIEL, Annick. 2013. « Craintes, interrogations et observations des professionnels concernant la modification décrétable en matière d'éducation sexuelle à l'école », Analyse, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), [En ligne], http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/3_education_sexuelle_a_l_ecole.pdf, (dernière consultation le 29 novembre 2017)

FANIEL, Annick. 2013. « L'intégration obligatoire de l'éducation sexuelle à l'école : focus sur la modification décrétable », Analyse, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), [En ligne], http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/2_Decret_EVRAS.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

FANIEL, Annick. 2017. « Réflexions sur l'éducation sexuelle et reproductive en fonction du développement et des besoins de l'enfant », Analyse, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), [En ligne], http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/3_reflexions_sur_l_education_sexuelle.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

FAVRESSE, Damien. 2016. « Regards des acteurs scolaires sur l'EVRAS », In *Une cartographie militante de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone*, Prospective Jeunesse, printemps 2016, n° 76. [En ligne], <http://prospective-jeunesse.be/wp-content/uploads/sites/7/2017/11/DSP-76-entier.pdf>, (dernière consultation le 4 novembre 2017)

FÈVRE, Véronique, Gumuchian, Hervé et Claude Marois. 2000. *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement*. Éditions Economica, Les presses de l'Université de Montréal, Paris. 425 p.

GAVDA, Martine, Martens, Francis, Meyfroet, Monique et Reine, Vander Linden. 2017. « Parler de sexe avec les enfants? », in YAPAKA, [En ligne], <http://www.yapaka.be/content/parler-sexe-avec-les-enfants>, (dernière consultation le 14 novembre 2017)

Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. (INPES) 2013. « Dossier Santé sexuelle : à quels professionnels s'adresser? La Santé en action », in *Prévention/Promotion/Éducation*, n° 423, pp.10-49. [En ligne], <http://www.inpes.sante.fr/SLH/articles/index.asp>, (dernière consultation le 6 novembre 2017)

KOSMALA, Lucie. 17 novembre 2017. « 7 livres jeunesse pour apprendre le consentement et le respect des corps », [En ligne], <http://www.madmoizelle.com/livres-enfants-consentement-855761>, (dernière consultation le 29 novembre 2017)

La rédaction. "Why having the sex talk early and often with your kids is good for them", *The Conversation*, le 10 octobre 2017, [En ligne], <https://theconversation.com/why-having-the-sex-talk-early-and-often-with-your-kids-is-good-for-them-82879>, (dernière consultation le 29 novembre 2017)

LEBAS Isabelle. 2011. « Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école », in *Dialogue*, n° 193 pp.89-100. [En ligne], <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2011-3-page-89.htm>, (dernière consultation le 25 octobre 2017)

MARTINEZ, Andrea et Karen Phillips. 2009. « La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa », in *Canadian Journal of Education* n° 31(1) pp.60-86.

MASZOWEZ, Xénia. 2014. « EVRAS : des volontés exprimées à la réalité de terrain », in *Chronique Féministe*, Dossier « L'éternel combat : droits sexuels et reproductifs des femmes », Juillet/Décembre 2014, n° 114, Université des Femmes.

MERCIER, Michel. 2003. « Animations à la vie affective et sexuelle à l'école : propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies : rapport de l'équipe interuniversitaire », Bruxelles, Ministère de la Communauté française. [En ligne], <https://researchportal.unamur.be/fr/publications/animations-à-la-vie-affective-et-sexuelle-à-l'école-propositions-d>, (dernière consultation le 14 novembre 2017)

MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique et LE BLANC, Alexis. 2012. « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, [En ligne], <http://osp.revues.org/3680>, (dernière consultation le 14 octobre 2017)

MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique et LE BLANC, Alexis. 2010. « Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle », in Rouyer, V., Croity-Belz, S. et Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*, pp. 63-72. Toulouse : Érès

Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

PIETTE, Valérie. 2010. « Éduquer à la vie sexuelle. Un regard historique », in *Éduquer*, La ligue de l'Enseignement et de l'Education permanent asbl, n° 75 pp.12-15. [En ligne], <http://ligue-enseignement.be/ressources>, (dernière consultation le 12 novembre 2017)

PEREIRA, Sophie et BLOC, Fabienne. 2017. « Pour une approche citoyenne et égalitaire de l'ÉVRAS », Recherche réalisée par l'Université des Femmes, à paraître.

PIETTE, Valérie et BLOC, Fabienne. 2016. « L'ÉVRAS ou l'éternelle pomme de discorde », Centre d'Action Laïque (CAL), Espace de Libertés – Novembre 2016, [En ligne], <https://www.laicite.be/magazine-article/levras-ou-leternelle-pomme-de-discorde/>, (dernière consultation le 7 novembre 2017)

Préfecture de la Région de Bourgogne. 2002. *Glossaire utilitaire en éducation pour la santé*, [En ligne], http://episante-bourgogne.org/sites/episante-bourgogne.org/files/document_synthese/pdf/glossaire.pdf, (dernière consultation 26 novembre 2017)

RABIER, Serge. 2017. « Droits sexuels : le chaînon manquant dans l'agenda du développement? », in *The Conversation*, le 10 mai 2017. [En ligne], <https://theconversation.com/droits-sexuels-le-chainon-manquant-dans-lagenda-du-developpement-76821>, (dernière consultation le 29 septembre 2017)

ROLLET- ECHALIER Catherine, PELAGE, Agnès, PAILLET, Anne, BRUGEILLES, Carole, BRACHET Sara et OLIVIA Samuel. 2014. « Préparer la naissance : une affaire de genre », in *Politiques sociales et familiales*, n° 116, 2014. pp. 5-14. [En ligne], http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2978, (dernière consultation le 20 novembre 2017)

ROUYER, Véronique. 2007. *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin

SAINT PIERRE, Frédérique et VIAU, Marie-France. 2008. *Que savoir sur la sexualité de mon enfant?*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 80 pages.

TULEU Fabien.1997. « Fiche 1 : travailler sur les représentations », in *La Santé de l'Homme*, n° 327, janvier-février 1, p. 13, [En ligne], <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-homme-346.pdf>, (dernière consultation le 27 novembre 2017)

UNESCO. 2010. « Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle. Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé. Volume 1 : le bien fondé de l'éducation sexuelle ». Paris : UNESCO, ONUsida, UNFPA, UNICEF, WHO. [En ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281f.pdf>, (dernière consultation le 5 novembre 2017)

VOUILLOT, Françoise. 2002. « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation », In *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485-494. [En ligne], <https://osp.revues.org/3388>, (dernière consultation le 23 novembre 2017)

ANNEXE 1: LISTE DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS MENÉS POUR L'ÉTUDE

Entretiens - Enjeux et perspectives EVRAS auprès des enfants						
#	Nom	Fonction	Catégorie d'acteur	Organisation	Date	Durée
1	Valérie Piette	Auteure de l'ouvrage <i>Jouissez sans entraves</i> , professeure d'histoire contemporaine à l'ULB	Chercheuse	Université Libre de Bruxelles (ULB)	5-oct	1h00
2	Fabienne Bloc	Auteure de l'ouvrage <i>Jouissez sans entraves</i> , chargée de projets et de recherches en EVRAS	Chercheuse	Indépendante	5-oct	1h00
3	Manoë Jacquet	Chargée de projet en éducation permanente	Gestionnaire de projets (asbl)	Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial (FCPPF)	26-sept	1h30
4	Daphné Renders	Chargée de mission	Gestionnaire de projets (scolaire)	Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)	10-oct	1h00
5	Michelle Keyaert	Formatrice en EVRAS	Animateur.trice	Fédération Laïque des Centres de Planning Familial (FLCPF)	25-sept	45 min.
6	Delphine Bauloye	Psychologue, chercheuse en EVRAS et enseignante	Animateur.trice	ISFSC, Centre de Planning Familial d'Evere	10-oct	45 min.
7	Julie Henriette	Psychologue et animatrice en EVRAS	Animateur.trice	Centre de Planning Familial du midi	25-oct	1h30
8	Candice Vasteels	Infirmière coordonnatrice	Animateur.trice	Services Promotion de la Santé à l'École (PSE), Service public francophone bruxellois (SPFB)	16-oct	1h00
9	Catherine Germeau	Médecin coordonnatrice	Animateur.trice	Services Promotion de la Santé à l'École (PSE), Service public francophone bruxellois (SPFB)	16-oct	1h00
10	Sophie De Kuysche	Secrétaire générale	Gestionnaire de projets (scolaire)	Fédération des centres PMS libres, Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGEC)	11-oct	45 min.
11	Cécile Foucart (psychologue); Brice Dermagne (assistant social); Doris Van Cleemput (psychologue et coordonnatrice CPF Evere)	Animateurs et animatrices en EVRAS auprès enfants et adolescents	Animateur.trice	Centre de Planning Familial d'Evere (FLCPPF)	6-nov	1 heure
12	Anne Hodara	Coordonnatrice cellule EVRAS et enseignante niveau primaire	Animateur.trice	école Plein Air, Uccle	15-nov	45 min.
13	Catherine Vanesse	Responsable « Pôle Activités - Promotion de la santé »	Gestionnaire de projets (scolaire)	Fédération Laïque des Centres de Planning Familial (FLCPF)	2-nov	1h30
14	Sophie Pereira	Historienne, chargée de projets à l'Université des Femmes	Chercheuse	Université des Femmes	19-sept	1h00

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN

ÉTUDE 2017 DU CERE

L'EVRAIS AUPRÈS DES ENFANTS : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Déroulement de l'entretien

- Présentation du sujet et du contexte de la recherche, et brève présentation du CERE asbl;
- Demander l'autorisation pour enregistrer l'entretien sur un support numérique. L'enregistrement audio servira uniquement dans le cadre de la recherche et sera conservé dans un dossier d'archives protégé;
- Demande l'autorisation pour citer un extrait des propos recueillis, en citant également le nom de la personne, sa fonction et son organisation. Les contenus enregistrés, lorsqu'utilisés sous forme de citation dans le corps du texte de l'étude, seront des retranscriptions exactes des propos tenus lors de l'entretien. Ils serviront à appuyer l'un ou l'autre des arguments mis de l'avant dans l'étude ou de décrire une situation donnée. Ils seront mis entre guillemets (« »), le nom ainsi que la fonction dans l'organisation seront mentionnés dans leur intégralité afin de situer le propos dans le contexte de l'acteur.trice le portant;
- Annoncer le temps requis pour l'entretien : soit environ une heure, une heure trente minutes.

Informations à recueillir sur le profil de l'intervenant.e interviewé.e

Nom complet de la personne interviewée :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Fonction :

Organisation :

Email :

Autorisation à être cité.e OUI/NON

Envoi de l'étude OUI/NON

Informations sur l'Étude sur l'EVRAIS auprès de l'enfance

Contexte de la recherche

L'étude à mener sur le sujet ci-haut mentionné répond au mandat de recherche en éducation permanente porté par le CERE. Elle est financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nos études et analyses sont réalisées d'initiative, en partenariat avec des associations ou des mouvements d'éducation permanente, ou à la demande de pouvoirs ou d'organismes

publics. Dans le champ de l'éducation permanente, nous travaillons sur des problématiques variées : l'accueil de l'enfant mais également la politique familiale, l'accompagnement et le développement des jeunes et des enfants. Le CERE asbl est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la culture et le Service de l'éducation permanente. L'organisation offre également des services de : formation, conseils et expertises, accompagnement de projets, collecte et transmission de données. Dans le cadre de cette étude, nous désirons offrir un survol de type « état des lieux » concernant le cadre (théorique et conceptuel), les types d'activités et d'acteurs, les contraintes et les freins, les forces et les atouts, relatifs à l'EVRAS auprès des enfants dont l'âge se situe entre 3 et 8 ans, soit du niveau maternel jusqu'à la troisième ou quatrième année (niveau fondamental).

Objectifs

Dresser un portrait général en matière de cadre, d'acteurs.trices et de projets concernant l'EVRAS auprès de l'enfance :

- Poser les enjeux de l'EVRAS auprès des enfants en matière de contenus (informations, sujets, etc.), de contenants (méthodes, animations, espaces, etc.), d'acteurs.trices (qui et comment former et animer), de forces (atouts, impacts, etc.) et de faiblesses (contraintes, tabous, freins, etc.);
- Identifier des perspectives et/ou des recommandations à développer en termes de cadre et d'outils spécifiques à l'EVRAS auprès de l'enfance, pouvant être utiles auprès des milieux, des professionnelles et des professionnels.

Méthode

La recherche n'a aucune prétention à l'exhaustivité puisqu'elle ne dispose pas d'un temps suffisant et des ressources nécessaires à l'étude de l'ensemble des réalités EVRAS dans les établissements scolaires d'enseignement fondamental de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale. Néanmoins, nous chercherons à cibler, via des entretiens individuels et la consultation de la littérature générale et spécifique reliée à l'EVRAS, un questionnement de recherche pertinent à la mise en lumière des enjeux, des constats et des cas concrets d'EVRAS auprès des jeunes enfants. Nous opterons pour un échantillonnage diversifié de personnes-ressources identifiées en regard à leur fonction, leur organisation et leur profil. Les questionnements proposés ici-bas sont exhaustifs dans la mesure où ils englobent l'ensemble des objectifs de recherche. Ils ne seront pas systématiquement posés à toutes les personnes interviewées, mais seront sélectionnés au regard de la fonction et du projet de l'intervent.e rencontré.e.

Guide d'entretien individuel semi-dirigé

Caractérisation de la thématique

- Existe-t-il des recherches/études/états des lieux qui s'attardent spécifiquement aux questions d'EVRAS auprès de l'enfance (enfant entre 3 et 11 ans, de la maternelle à la 6^e année du primaire)?

- Ou des recherches pertinentes par rapport à nos objectifs de recherche?
- Ou toute autre documentation pouvant nous permettre d'éclairer notre problématique?

- Quelles sont les nouveautés, les enjeux, concernant les aspects de généralisation de l'EVRAS dans les écoles, à tous les niveaux scolaires? Et les autres enjeux « importants » à souligner dans le contexte d'une telle recherche?

- Le décret de 2012 est en quelque sorte le point d'arrivée de longues luttes? Et, en même temps, le point de départ de la complexe mise en place de l'EVRAS dans les écoles et sa généralisation? Est-il satisfaisant? Quel regard posez-vous dans l'actualité sur ledit décret, la circulaire, le protocole d'accord entre la Région Wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale? Et les modes de financements et d'appui au développement de projets et d'animations en EVRAS?

=> Le contenu, les objectifs, les informations, le cadre (politique et juridique), le contexte

Définition de l'EVRAS

- Est-ce que la définition actuelle est concluante? Complète?
- En quoi est-elle sujette à diverses interprétations?
- Qu'est-ce qui devrait y être modifié? Est-elle adaptée à tous les publics cibles? Devrait-elle s'y adapter?

Objectifs de l'EVRAS

- Sont-ils justes et en phase avec les réalités de terrain observées?
- Comment sont-ils appliqués dans les réalités scolaires, particulièrement celles des enfants de niveau maternel et début du fondamental? Sont-ils appliqués de façon systématique? Ou adaptés selon les situations?
- Sont-ils appliqués selon les contenus et les abords retenus pour le groupe scolaire en présence, fonction de l'école ou de l'acteur qui est porteur de l'animation VRAS?
- Existe-t-il des objectifs spécifiques concernant l'EVRAS auprès des jeunes enfants? Si oui, quels sont-ils?

Les contenus et les sujets abordés auprès de l'enfance

- Quels sont les sujets et les contenus abordés avec les jeunes enfants? Sur quelles bases ont-ils été choisis? (Références OMS? Autres pays ou instances crédibles en la matière? Contenus en fonction des besoins, des souhaits de l'école? Ou de ses spécificités)
- La diversité des sujets potentiellement abordés (Relationnel, Affectif, Sexuel), plus un secteur que l'autre?
- Les forces et les faiblesses, les tabous et les enjeux propres aux contenus
- Comment les sujets sont-ils abordés? Les principes et les approches pédagogiques qui guident les méthodes d'animation? La prise en compte des besoins, des questions et des souhaits des enfants? Au regard des connaissances, des savoirs-être et savoir-faire, de la capacité critique
- Comment sont intégrées les animations EVRAS au sein de la journée de cours?
- Est-ce qu'une animation provenant de l'extérieur est à privilégier? Comment se tissent les relations et interactions avec l'instituteur? Quelle est sa place dans le projet?

Le cadre d'application et les ressources attribuées à l'EVRAS

- Et les ressources « gérées » par les établissements scolaires? Forces et faiblesses?
- Est-ce que le cadre (décret, circulaire, protocole) actuel est adéquat et assez souple pour le déploiement de l'EVRAS? Les forces, les blocages, les modifications?
- Quelles sont les prochaines étapes, s'il y a lieu, pour concrétiser davantage les missions et la généralisation de l'EVRAS?

=> Les acteurs.trices de terrain (animateurs.trices, opérateurs.trices, enseignant. e. s) et la formation

Les acteurs.trices de l'EVRAS : Qui fait de l'EVRAS auprès des enfants?

- Qui sont les acteurs.trices majeurs oeuvrant auprès de ce public spécifique? Sont-ils spécialisés? Quelles sont leurs particularités?
- Existe-t-il des alliances? Des synergies entre les acteurs de terrain dédiés à l'enfance?
- De quelle façon est intégrée l'EVRAS dans les écoles fondamentales?
- Où en sommes-nous du côté de la formation des animateurs.trices en EVRAS? Et plus spécifiquement auprès de l'enfance? Quelles sont les forces et les faiblesses?

- Une formation spécifique en EVRAS enfance a été mise en place. Souhaite-t-elle pallier au manque d'animations auprès de l'enfance en formant davantage d'animateurs?

Comment l'EVRAS est-elle évaluée? Existe-t-il des outils?

- Existe-t-il une forme de veille ou de contrôle des activités d'EVRAS qui permet de modifier ou de retirer une activité qui ne serait pas en adéquation avec les objectifs (ex. groupe Croissance)?
- Existe-t-il un outil qui permet de systématiser ce qui se fait en EVRAS, sur l'ensemble du territoire de la Belgique francophone?

Les autres acteurs.trices et agents (formels et informels)

- Quelles sont les principales barrières/contraintes/tabous rencontrées au regard des différents acteurs et agents (parents? intervenants? direction d'école? Opérateurs? autres?) en ce qui concerne :
 - Les contenus enseignés aux enfants?
 - Les méthodes d'animation utilisées?
 - Le seul fait de tenir une discussion en VRAS?
 - Le matériel à disposition de l'école?
 - De l'espace et du temps disponible pour l'EVRAS?
- Le public cible des enfants, de la maternelle à la 3e année du primaire. Il est recommandé (protocole et OMS) que l'EVRAS commence dès l'enfance. Or, il existe davantage d'animations en milieu secondaire qu'en milieu primaire/maternel. Quelles seraient donc les causes de ce « décalage »? Comment expliquer
- Quelle place pour la diversité ethnoculturelle dans la transmission des contenus VRAS? Et la diversité socioéconomique? Autres enjeux ou questions spécifiques à l'enfance?
- Autres infos pertinentes pour cerner la problématique de l'EVRAS auprès de l'enfance

ANNEXE 3 : THÈMES DES ANIMATIONS EVRAS EN FONCTION DU NIVEAU SCOLAIRE¹⁰⁹

École Plein Air – Cellule « Plein Cœur »

Voici les thèmes abordés pendant les animations, en général, en accord avec l'animatrice et l'institutrice :

**** Maternelle 3****

- J'aime et je n'aime pas
- Dire oui ou non
- Le schéma corporel
- Les sensations
- La bulle

**** Primaire 1 & Primaire 2****

- Les sensations
- Les émotions
- Les sentiments
- Le genre

**** Primaire 3 & Primaire 4****

- La famille
- Les bébés
- Les relations
- Le genre
- La grossesse
- Les transformations corporelles

**** Primaire 5 & Primaire 6****

- la puberté
- le respect, le consentement
- le genre
- les relations sexuelles
- la contraception
- les maladies IST

¹⁰⁹ Document de travail « Cellule Plein Cœur » en EVRAS, École Plein Air, Mis à jour en 2016. Remis par Anne Hodara.

Quelques propos sur le dispositif des « Cellules EVRAS »

« Les cellules EVRAS c'est vraiment le nec plus ultra dans les écoles », révèle, enthousiaste, la médecin Germeau. Les personnes interviewées s'entendent à l'unanimité pour dire que les « Cellules EVRAS », ce qu'elle représente et encourage, sont un acquis à défendre et à valoriser davantage. Leur mise en place amène les écoles à réfléchir à la réalité de leurs besoins, à identifier leurs éventuels partenaires, à construire un projet cohérent, en contexte spécifique de l'espace scolaire et du milieu de vie des enfants. La cellule EVRAS, c'est un noyau central tripartite composé d'une équipe éducative et des professionnels de santé, avec bien sûr l'accord de la direction. *« C'est une des seules méthodes expérimentées qui permet de fédérer les acteurs.trices autour des réalités de l'EVRAS et de trouver des solutions pour que ça fonctionne. C'est un projet clé sur porte qui est peaufiné d'année en année, on y intègre nos réflexions et les changements appropriés »,* nous dit Catherine Vanesse dont les quinze années d'expérimentation dans le domaine ont fait leur preuve. Le gage de réussite et de travail en cellule est d'abord et avant tout l'inscription de l'EVRAS dans le projet d'école. C'est un engagement de la direction. Et l'école doit s'engager pour trois ans. Aux dires de Candice Vasteels du SPSE de la Cocof, *« l'important c'est toujours de savoir ce qui se fait avant d'arriver avec nos gros souliers. Qui parle de quoi ? Qui a déjà fait de l'EVRAS dans telle école ? Ce qui est bien avec une cellule, c'est qu'il y a différents partenaires autour de la table, et donc chacun a sa place et chacun fait quelque chose. Et il y a des enseignants de référence quand les enfants ont des questions. C'est quelque chose de très ouvert, mais de très construit. »*



La vie affective, relationnelle et sexuelle est d'une grande importance depuis la venue au monde de l'être humain. Elle ne cesse de s'exprimer au jour le jour par le vocabulaire du corps et de la pensée. Or, il y a une certaine carence chez l'être humain, particulièrement chez les enfants et les jeunes, entretenue par l'omission courante d'en parler à l'école. C'est une question d'éducation à la dignité, au respect, à la connaissance, au savoir-être du corps et de la pensée, entre autres questions. Et c'est ce que l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) prétendrait pouvoir combler si elle débutait dès l'enfance, et qu'elle s'inscrivait dans un continuum tout comme la sexualité l'a toujours fait.

Ainsi, l'étude 2017 réalisée par le CERE porte un regard réflexif sur les enjeux entourant l'EVRAS auprès des enfants en Belgique francophone. Au vu du décret de 2012 et de la circulaire qui a suivi en 2013, inscrivant l'EVRAS dans les « Missions » de l'enseignement, qu'en est-il des projets déployés au niveau scolaire maternel et primaire? Plusieurs débats et questionnements ont été engagés dans le secteur et nous proposons d'en soulever quelques-uns en y apportant un éclairage conceptuel et issu du terrain.

Un premier chapitre permet de situer l'objet de l'étude en proposant quelques éléments de contextualisation : des jalons historiques de l'éducation sexuelle comme approche des mœurs et de la santé sexuelles à la mise en place de l'EVRAS via des outils législatifs en passant par les spécificités relatives au public des enfants. Puis, nous enchaînons par l'exposition des enjeux et des éléments de réflexion que nous avons recueillis auprès d'une dizaine d'intervenants du milieu concernant le contenu et la matière dispensés, le cadre et les outils, ainsi que les interrelations entre les acteurs.trices de l'EVRAS. En guise de troisième et dernier chapitre, nous dévoilons quelques échos du terrain au regard des pratiques d'animation en EVRAS au sein des écoles primaires, avant de formuler quelques recommandations et de conclure.

